درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية

د. محمد عبود الحراحشة

د. ياسين عبد الوهّاب أحمد

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية

د. محمد عبود الحراحشة د. ياسين عبد الوهّاب أحمد

الملخص:

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة. هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة. وأثر النوع الاجتماعي والبرنامج الدراسي، على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وقد تم اختيار عينة تكونت من (375) طالباً وطالبة، وزعت عليهم استبانة مكونة من (72) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي (التخطيط، التنفيذ، التقويم، التواصل)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، بدرجة متوسطة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وذلك على مجال التقويم، ومجال التواصل، وعلى الكلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور. بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وذلك على جميع مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل تعزى لمستوى البرنامج ولصالح برنامج الماجستير والدبلوم.

الكلمات المفتاحية: أعضاء هيئة التدريس، الكفايات التدريسية، معايير إدارة الجودة الشاملة، جامعة الباحة.

المقدمة:

تواجه النظم التعليمية تحدياً كبيراً تمثل في تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، لذا فإن التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والمطلب الاجتماعي القوي من أجل مدى واسع للتعليم والحاجة للاستخدام الأمثل للإمكانيات المادية والبشرية، أدى إلى استجابة الحكومات لهذا المطلب، وأصبح تحسين جودة التعليم هدفاً أساسياً لأجل تحسين السياسات التعليمية الحالية. وتعد جودة التعليم إحدى المسائل الحيوية في نظام التعليم المعاصر، فالمناهج والبرامج التعليمية التي طبقت لتحسين نوعية التعليم في الماضي قد أبرزت تحسناً محدوداً في الأداء الأكاديمي في المدارس والجامعات، غير أن جودة التعليم لا تزال موضوعاً مثيراً للجدل، حيث إن النظام التعليمي القائم في العديد من بلدان العالم لا يهيئ الطلبة لسوق العمل بصورة كافية، ولا يمنحهم الفرصة لإبراز إبداعاتهم (ويليامز،1999).وتمثل جودة التعليم الجامعي اليوم أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم، لاسيما أن تقارير المنظمات العالمية تؤكد على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي مع التركيز على أهمية وضع معايير أفضل لتحقيق جودة مخرجات التعليم التي يتوقع أن تؤدي إلى تنمية شخصية الإنسان لخدمة مجتمعه ودعم ثقافته الوطنية (طبلان،2007). وتواجه الجامعات تحدياً كبيراً يتمثل في النمو السريع في مجال المعرفة، والتطور الهائل في نظم الاتصالات ووسائلها، والثورة المعلوماتية والتكنولوجية الحديثة والاهتمام المتزايد بقيمة التميز والجودة بالمعنى الشامل والذي يعبر عن أداء الأعمال بطريقة صحيحة من أول مرة لتحقيق رضا العميل المتمثل بالمتعلم من جهة، والمجتمع المحلي ومؤسساته وأفراده من جهة أخرى. وقد أصبح من الضروري على الجامعات أن تعمل على إدخال تلك النظم الحديثة والمعايير النمطية في كل مستوى إداري في الجامعات حتى تضمن البقاء والاستمرار والوقوف أمام المنافسة مع الجامعات على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي (علوان،2006). ويعد التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية، ذلك أنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات. والتدريس الجامعي بوصفه أحد الأهداف الأساسية للجامعات والمعاهد العليا، يتصل به مجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي، والطلبة، والمناهج الجامعية، وإدارة الجامعات. وهذه العوامل تتداخل معاً لتؤثر على نوعية التدريس الجامعي وجودته سلباً أو إيجاباً وبقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي (السر،2007). بدأ الاهتمام بالأستاذ الجامعي منذ القرن التاسع عشر وكانت دوافع الاهتمام منطلقة من التطورات في المجالات العلمية والتربوية والنفسية مما أدى إلى بروز الحاجة للإعداد الأكاديمي، وقد أشار كليبر إلى أن العامل الأساسي الذي أدى إلى تدني مستوى التدريس في الجامعات الأمريكية يرجع لكون أغلبية أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا إعداد خاصا يؤهلهم للقيام بمهام التدريس الجامعي (مرسي،2002). لذلك تم التوجه نحو تطوير الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي لأنه المسؤول المباشر عن تحقيق جودة التعليم العالي.

الكفايات التدريسية :

تمثّل الحدّ الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها الأستاذ الجامعي سواء في أثناء إعداده قبل الخدمة، أم في أثناء تدريبه وهو في الخدمة، لكي يحقّق الأهداف التعليمية المرجوّة منه، وهذه الكفايات لا تقاس إلا بملاحظة أدائه داخل الصف الدراسي، وعن طريق بطاقات ملاحظة أعدّت لهذا الغرض (اللقاني والجمل،1998). ويصنف جاري (Gary،1980) الكفايات اللازمة للمعلم إلى ثلاثة أشكال هي:

1. الكفايات المعرفية: وهي التي تحدد تفصيل المفاهيم المعرفية التي يظهرها المدرس ويمكن قياسها إما بشكل مباشر باستخدام الورقة والقلم أو بصورة غير مباشرة من خلال ملاحظة الأداء التدريسي للمدرس.
2. الكفايات الأدائية: وهي التي تشير إلى السلوكيات التدريسية كما تؤدى فعلاً في حجرة الدرس أي تحدد

المهـارات والعمليات التدريسيـة التي يتوقع أن يظهرها المدرس ونظراً لأن الكفايـات الأدائية تعالج العمليات التي تمارس في حجرة الدرس فإن أسلوب القياس الملائم لها هو ملاحظة ما يحدث من المدرس داخل حجرة الدرس.

3. الكفايات النتاجية: وهي التي تشير إلى مخرجات الطالب (تحصيله، مهاراته، اتجاهاته) التي تنتج من خـلال استخـدام المدرس لعدد كبير مـن الكفايات المعرفيـة والأدائية، ويمكن أن تكون علـى شكل سلوكيات محتـوى أو عمليات، ويتـم قياسها عادة باستخدام الاختبـارات التحصيلية المقننة، أما تلـك الكفايات التي تتضمـن عمليات فإنها تثير أحاسيس الطلبـة واتجاهاتهم التي سببها المدرس ويتم قياس الكفايات النتاجية المرتبطـة بالعمليـات من خلال ملاحظـة سلوكيات الطلبـة في حجرة الدرس. وقد أشـارت الدراسات إلى الكفايـات المرتبطـة بـأداء عضو هيئـة التدريـس إلى: مهـارات التخطيط والتنفيـذ، والتقـويم، والتواصل وأضافـت إليهـا كفايات أخرى تتعلّق بخصال الأستاذ الجامعي وسماتـه الشخصية، وجوانب ترتبط بالمنهج وضـرورة العمل على تطويـره المستمر استنـاداً إلى الكفايات السابقة، يمكن تحديـد الكفايات الرئيسة إلى (عربيات،2007):

1. كفايـات التخطيـط للدروس: وتتضمّن: تحديد حاجات الطـلاب، والأهداف التدريسيـة الخاصة بالدرس، واختيار النشاطات التي تتلاءم وقدرات الطلاب، وتحديد طرائق التقويم المناسبة.
2. كفايات تنفيذ الدروس: وتشتمل على «تقديم المادة الدراسية بشكل واضح ومتسلسل، واستخدام أساليب تدريسيـة تتناسب مع الموقف التعليمي، والتركيز على المعارف والمفاهيـم الرئيسة، ومراعاة الفروق الفردية بـين الطلاب، وتوفـير نشاطات تعليمية، واستثارة دوافع الطلاب، واستخدام لغة سليمة في التدريس، وتذليل الصعوبات والمعوقات التي تحدّ من فاعلية الاتّصال والتواصل.
3. كفايـات التقـويم: وتشمل:إعداد اختبارات التقويم، وتطبيـق أساليب تقويم تكشف عن مدى تحقيق الأهداف المرسومة.
4. كفايـات تطويـر المناهج، ويتمّ ذلك من خـلال تحليل المناهج التعليمية لتعرف مـدى تحقيقها للأهداف المنشـودة، وتحديد جوانب القوة والضعف في عناصر المنهج، وتقـديم نشاطات إثرائية تغطي ثغرات محتوى المادة الدراسية.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة

عرفـت إدارة الجـودة الشاملة من قبل الجمعية الأمريكيـة لضبط الجودة بأنها: مجموعة مـن المزايا وخصائص المنتـج أو الخدمة القادرة على تلبية حاجات المستفيدين (Reeves & Bedner، 1994). أما جابلونسكي (Jablonski، 1991) فيعرفهـا إدارة بأنهـا: شـكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمـد على القدرات والمواهب الخاصـة لكافـة العاملـين في المنظمة لتحسـين الإنتاجية والجـودة بشكل مستمر عـن طريق فرق العمـل. ويعدّها الخطيب (2000) أنها: فلسفة إدارية عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي يستند إليهـا المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية وبين المهـارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستـوى الأداء والتحسـين والتطوير المستمرين. ويعرف رودس (Rhodes 1992)،إدارة الجودة في التربية أنها: استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها مـن توظيـف مواهب العاملين واستثمار قدراتهـم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم علـى نحو إبداعي لتحقيق التحسـين المستمـر للمنظمة. و يعرف السعود (2002) الجـودة في الإدارة التربوية بأنها: قدرة المؤسسة التربوية علـى تقديم خدمة بمستوى عالٍ من التميز، وتستطيع من خلالهـا الوفاء باحتياجات عملائها ورغباتهم (الطلبة، أوليـاء الأمـور، أصحاب العمل، المجتمع، وغيرهم)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم ،وبما يحقق السعادة والرضا لديهم ، ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفاً لتقييم المخرجات، والتحقق من صفة التميز فيها.

وقد حدد كل من أبونبعه ومسعد (2000) المفاهيم المهمة في إدارة الجودة الشاملة في الجامعات على النحو الآتي:

النظام: مجموعة العلاقات المتبادلة للخطط والسياسات والعمليات والأساليب والأفراد والأجهزة اللازمة لتحقيق أهداف الجامعة.

العملية التعليمية: السياسات والمناهج والمراحل والحاجات الذاتية التي تستخدم في تحقيق العمليات العلمية والبحثية بصورة متميزة داخل الجامعة وخارجها.

الهيكل الجامعي: البناء الإداري والتنظيمي للجامعة الذي يخدم أهداف الجامعة ووظائفها.

الأساليب: مجموعة المناهج النظمية والأساليب التكنولوجيا الضرورية لأداء الوظيفة.

أساسيات الجودة في التعليم

حاول بعض التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة تطبيق مبادئ ديمنج في التعليم لتحسين إدارة المؤسسات التعليمية ومعايير أداء الطلاب بها بعد تطويرها لتتلاءم والثقافة الفريدة للنظام التعليمي والسياسات والتشريعات التعليمية وغيرها، وسميت بأساسيات الجودة في التعليم وتضمنت ما يلي:

1. تبني فلسفة الجودة لكون التعليم يوجد في بيئة تنافسية عالمية، وعلى النظم التعليمية مواجهة المنافسة في الاقتصاد العالمي بتعليم الطلبة مهارات جديدة لدعم ثورة الجودة وتقبل المجتمع لمطالب الجودة وتحمل مسؤوليات لتحسين معايير الأداء وخدمات الجودة.
2. العمل على تحسين أداء الطلبة والخدمات التعليمية بوصف أن الهدف هو التنافس في عالم الفصول بالمدارس والجامعات.
3. التقليل من الحاجة إلى الاختبار والتفتيش على المباني والخدمات التعليمية المختلفة.
4. ابتكار طرائق جديدة لتقليل تكلفة التعليم.
5. مشاركة هيئات التدريس والإداريين، والطلبة، والآباء وغيرهم في المسؤولية وتشجيعهم على التحدث بحرية والعمل من دون خوف لتحسين مستويات الأداء.
6. تزويد هيئات التدريس والإداريين بالأدوات والأساليب الضرورية التي تساعدهم على تحسين العملية التعليمية.
7. تنمية ثقافة الجودة داخل المؤسسات التعليمية والرغبة في التجديد كماً وكيفاً على جميع المستويات الإدارية.
8. إيجاد الحلول البديلة التي تسهم في إحداث عملية تحسين الجودة.
9. إزالة الحواجز التي تسلب الطلبة وهيئات التدريس والإداريين حقوقهم وتؤدي إلى عجزهم في أداء أعمالهم (عامر، 2007).

طرق تحقيق الجودة في التعليم:

لتحقيق الجودة في مجال التعليم ينبغي اتباع مجموعة من الطرق والوسائل المهمة منها:

1. التخطيط للجودة: ينظر إليه بكونه الأنشطة التي تحدد الأهداف والمتطلبات الخاصة بالجودة وبتطبيق عناصر نظام الجودة، ويشمل إعداد الخريج والتخطيط الإداري للعملية التعليمية وإعداد خطط تحقيق الجودة وتحسينها.

2. ضبط الجودة: وتعرف أنظمة الجودة بكون الأساليب والأنشطة الميدانية المستخدمة لتلبية متطلبات الجودة، وتشمل عمليات:
   أ- مراقبة العملية التعليمية.
   ب- الحدّ من أسباب الأداء المتدني وغير المقبول في العملية التعليمية، وينظر إلى ضبط الجودة بوصفها الوسيلة الرئيسة للكشف عن العيوب، ولكنها لا تمنع حدوثها، ولذلك فإنها تعتمد على الدور الرئيس والفاعل لعلمية التفتيش والمتابعة بشكل دوري، فهو أسلوب علاجي.
3. ضمان الجودة: ينظر إليه على أنه جميع الأنشطة المطبقة ضمن نظام الجودة ومراجعتها مع أداء المؤسسة التعليمية ويتضح أن المؤسسة قادرة على تلبية متطلبات الجودة، ولذا فإن الجودة تعتمد على مبدأ الوقاية ومنع حدوث الأخطاء والمشاكل في العملية التعليمية، حيث تتم المتابعة في جميع مراحل إعداد الطالب للتخرج سواء بالنسبة للمدخلات أو العمليات ولذلك فهو يعد أسلوباً وقائياً.
4. تحسين الجودة: وتعرفه أنظمة الجودة بكونه الأعمال التي تقوم بها المؤسسة التعليمية لزيادة فعالية الأنشطة والعمليات وعائدها بهدف زيادة نسب النجاح للمؤسسة ولسوق العمل ويتم التحسين من خلال تحقيق ضبط أفضل لجميع الأنشطة داخل المؤسسة التعليمية أو تنفيذ الأنشطة بطرق جديدة (عامر، 2007).

معايير الجودة الشاملة في التعليم

يحدد أحمد (2003) معايير الجودة في المجال التربوي تعمل في تكاملها، وتشابكها على تحسين العملية التعليمية وتتمثل فيما يلي:

المحور الأول:

معايير مرتبطة بالطالب: من حيث الانتقاء، ونسبة الطلبة إلى أعضاء الهيئة التدريسية،ومتوسط تكلفة الطالب والخدمات التي تقدم لهم، ودافعية الطلبة واستعدادهم للتعليم.

المحور الثاني:

معايير مرتبطة: بأعضاء الهيئة التدريسية من حيث حجم الهيئة التدريسية، وكفايتهم المهنية، ومدى مساهمتهم في خدمة المجتمع، واحترامهم لطلبتهم.

المحور الثالث:

معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية: من حيث أصالة المناهج وجودة مستواها، ومحتواها، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.

المحور الرابع:

معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية: من حيث التزام القيادات بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.

المحور الخامس:

معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية: من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات،اللامركزية، تغيير نظام الأقدمية، العلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.

المحور السادس:

معايير مرتبطة بالإمكانات المادية: من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلبة من المكتبة والأجهزة والأدوات، والمساعدات وحجم الاعتمادات المالية.

المحور السابع:

معايير مرتبطة بالعلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع: من حيث مدى وفائها باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين المؤسسة التعليمية بمواردها البشرية والفكرية، وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

أهداف إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي:

- ضبط النظام الإداري وتطويره في الجامعة نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي وحسب قدراته ومستواه.
- الارتقاء بالمستوى الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي للطلبة بوصفهم أحد مخرجات النظام الجامعي.
- تحسين مهارات الأكاديميين ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في النظام الجامعي.
- تطوير الهيكلة الإدارية للجامعة بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية.
- رفع مستوى الوعي لدى الطلاب تجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية.
- النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم الجامعي مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلى مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية.
- زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة مختلفة للطلاب والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي (نشوان، 2004).

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي:

هناك العديد من المعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي بشكل عام والجامعات بشكل خاص ومن هذه المعوقات:

1. ضعف بنية نظام المعلومات، وقلة توفر البيانات اللازمة والمطلوبة لتصميم متطلبات العملية التعليمية. وذلك لقلة توفر أنظمة معلومات فعالة تعتمد على التقنيات الحديثة في نقل المعلومة وتداولها، وتوصيلها لصانعي القرار في الوقت المناسب. إذ تعدّ البيانات والمعلومات بمثابة الجهاز العصبي لنموذج إدارة الجودة الشاملة.
2. قلة توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة. إذ إن التدريب يشكل ركيزة أساسية في نموذج إدارة الجودة الشاملة قبل وأثناء تطبيقها.
3. المركزية في صنع سياسات التعليم العالي المتبعة. وذلك عكس ما تعتمد عليه إدارة الجودة الشاملة من لامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات.
4. قلة الحوافز التي تسهم في تطبيق أساليب الجودة الشاملة لأن القائمين على تنفيذ هذه البرامج يبذلون الجهد والوقت الكثيرين. كما يتوقعون ضعف فرص الحصول على أية مكافأة لو قاموا ببذل هذه الجهود من أجل تحسين الجودة.

5. يجـد بعض المدرسين أن مفاهيم وأدوات إدارة الجودة الشاملة التي تطبق أساسا في قطاع الإنتاج لا علاقة لها بعملية التدريس.
6. بعض من الأساتذة تنقصهم الخبرة في عملية التدريس، وهم يفضلون الطريقة التقليدية في التدريس وهي إلقـاء المحاضرات والامتحانات الفصلية. ولا يقـدّرون أهمية استخدام الأساليب الحديثة في التدريس والتي تركز على تشجيع النقاش ومشاركة الطلبة داخل الفصل بشكل فعال أكثر.
7. إن ثقافـة التعليـم العـالي قد لا تتقبل أو تقتنع بأهمية الحصول علـى التغذية الراجعة من الطلبة وأن هيكل المكافـآت للأكاديميـين لا يشجع الأساتذة علـى استثمار وقتهم في تطبيـق إدارة الجودة الشاملـة (أبو نبعة ومسعد، 2000).

هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي ومنها:

دراسـة الخثيلـة (2000) هدفت إلى تحديد بعض المهـارات التدريسية الفعلية التـي يمارسها الأستاذ الجامعي والمثاليـة التـي ينبغـي أن يمارسها، وذلك من خـلال وجهة نظر طالبات جامعـة الملك سعود. وأشـارت النتائج أن الأستـاذ الجامعـي لا يصـل في مستوى أدائـه إلى درجة الكفايـة المتوقعة منه،ويرجـع ذلك إلى حاجـة الأساليب الأكاديميـة إلى التطويـر في كثـير من المهـارات التي تؤدي إلى تحسـين الأداء الأكاديمي، وزيـادة درجة التحصيل العلمي في سبيل رفع مستوى الأداء.

دراسة النعيم (2002) هدفت إلى التعرف على مواقف طلاب الأقسام الإدارية بالجامعات السعودية من تطبيق مفهـوم إدارة الجـودة الشاملة بشكل عـام والعوامل التي من الممكـن أن تؤثر على مواقفهم بشـكل خاص وأشارت النتائج إلى: انخفاض مستوى انتشار مفهوم إدارة الجودة الشاملة بين أوساط طلاب الأقسام الإدارية بالجامعات، والموقـف العام لطـلاب الأقسام الإدارية بالجامعـات السعودية من تطبيق إدارة الجـودة الشاملة هو مؤيد بدرجة قويـة، وعـدم وجود علاقـة دالة إحصائياً بـين مواقف طلاب الأقسـام الإدارية من تطبيق إدارة الجـودة الشاملة وبـين متغـيري العمر والخبرة، كمـا أظهرت نتائج الدراسة وجـود علاقة دالة إحصائياً بين مفهـوم إدارة الجودة ومتغـيرات سنـوات الدراسة، والقدرة علـى استخدام الحاسـوب والتخصص الدراسي للطـلاب. وهدفت دراسة الكيومـي (2002) التعـرف علـى تقدير درجة إمكانية تطبيـق بعض مفاهيم إدارة الجـودة في كليات التربية في سلطنة عُمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (44) إدارياً و (137) عضو هيئة تدريس، وقد توصلت الدراسة إلى أن وجهـة نظر كل مـن الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في سلطنة عُمان جـاءت متطابقة في درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيـم إدارة الجودة الشاملة، وأن إمكانية تطبيقها كانـت عالية على كل مجالات الدراسة باستثناء مجال استخـدام الطريقـة العلمية، حيث جاءت بدرجة متوسطـة، وقد كانت مجالات الدراسة هـي: التركيز على رسالة المؤسسة، وصناعة اتخاذ القرار، واللامركزية الإدارية، والاستقلالية، واستخدام الطريقة العلمية، وعمل الفريق، والتدريب المستمر، والتقويم المستمر.

دراسـة الشعيل وخطايبة (2002) هدفـت الدراسة التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية الأساسية، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في تخصصات الماجستير والدبلوم العـام ودبلـوم الإدارة والإشراف. وأظهرت نتائج الدارسة أن تقدير طلبـة الدراسات العليا للممارسات التدريسية لأعضـاء هيئة التدريس جـاءت متدنية وأقل من العلامة المحك (80%)، بشـكل ملحوظ في جميع المجالات دون استثنـاء، وقـد جاء مجال الاتصـال مع المعلمين في المرتبـة الأولى، تلاه عرض المـادة التعليمية، ثـم تنظيم المادة التعليمية، ثم التخطيط، وأخيراً مجال التقويم.

دراسة الحكمي (2003) هدفت الدراسة إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى، تكونت العينة من (210) طالباً من كليتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى بالمستوى الأول والمستوى الأخير. واستخدمت الدراسة قائمة الكفاءات المهنية والمشتملة على (6) كفاءات رئيسة و (75) كفاءة فرعية، توصلت النتائج إلى أن الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول ست كفاءات رئيسة هي (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز)، كذلك وجود فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، وتميل جميعها إلى ضرورة توافر متطلبات قائمة الكفاءات للأستاذ الجامعي.

دراسة كنعان (2005) هدفت إلى تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبق مقياس مؤلف من (97) فقرة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها (33) عضواً وأشارت النتائج أن أغلب أفراد البحث لم تصل بمستوى أدائها إلى النسبة المعيارية المحددة، وتفاوت أداء أعضاء هيئة التدريس بين مجالات التقويم، وبين المعايير ضمن المجال الواحد، كما أشارت النتائج إلى تحقيق بعض المؤشرات بنسب مطلقة كتحديد أساليب التقويم وأدواته، والمشاركة في وضع المناهج والمقررات الدراسية والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه.

وأجرى زنياتي (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على أصول تقويم أداء الأستاذ والطالب في كلية طب الأسنان في جامعة دمشق في ضوء معايير الجودة ونظم الاعتماد. وأشارت النتائج إلى أن كلية طب الأسنان تسعى للحصول على الاعتمادية العالمية، وركزت على أن هيئة الاعتماد تهتم بأعضاء هيئة التدريس، وتوزيع اختصاصاتهم، وتفرغهم العلمي لأداء مهامهم الجامعية مع الأخذ بعين الاعتبار الاستخدام الفعال للوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس، كما أشارت النتائج إلى أن كلية طب الأسنان تعي المسؤوليات الملقاة على عاتقها لتصبح في مصاف أفضل كليات طب الأسنان في العالم، وهذا بالإضافة إلى أنها خطت خطوات واسعة في تطوير أدائها في ضوء الجودة الشاملة ونظم الاعتماد.

أما دراسة الحلبي وسلامة (2005) هدفت إلى وضع برنامج لتنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي، وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح لتنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس وتكونت عينة الدراسة من (120) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى توضيح المعايير التي حصلت على أعلى متوسط حسابي بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة، وقد تمثلت في محور أعضاء هيئة التدريس في عدة نقاط وهي: قدرة عضو هيئة التدريس على استخدام وسائل التقنية الحديثة في العملية التعليمية وتوظيفها إضافة إلى قيامه بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بكفاءة وتوازن.

دراسة السر (2007) هدفت إلى تقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة، من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (92)، طبقت عليهم استبانة مؤلفة من (72) فقرة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط التقديرات التقويمية لإجمالي المهارات، ولمهارات التخطيط، ومهارات التواصل وصلت مستوى الجودة، حيث بلغت 80% و82% ولمهارات التقويم لم يبلغ مستوى الجودة، وقد أشارت النتائج وجود أثر لمتغير المؤهل على تقديرات الأساتذة التقويمية لجودة مهارات التدريس، بينما لم يوجد أثر لمتغيري الخبرة والكلية.

دراسة السبيعي (2010) هدفت الدراسة التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية بجامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة استبانة اشتملت على أربعة محاور تتناول مهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، وبلغت فقرات الاستبانة (73) مهارة. وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، وطبقت على عينة بلغت (189) طالبة، وتوصلت النتائج إلى أن ممارسة عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة جاءت بدرجة ضعيفة، من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية،كما بينت النتائج وجود اختلاف في درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم، وجميعها كانت لصالح عضوات هيئة التدريس في قسم الأحياء. من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن هناك اهتماماً بتطبيق الجودة الشاملة في مختلف المؤسسات، بما فيها المؤسسات التربوية، وخاصة في قطاع التعليم الجامعي، وأن هناك توجهات جادة بتطبيق معايير الجودة الشاملة في منظومة التعليم الجامعي من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وذلك باستخدام الأنظمة الرقابية للجودة الشاملة.وتوصلت نتائج الدراسات إلى أهمية تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية،كما أكدت الدراسات التي أجريت حول الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية على الاستمرار في تطبيق هذا الأسلوب الإداري لما له من فائدة تعود على الجامعة والمجتمع على حد سواء، وركزت معظم الدراسات على واقع تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية من إدارة ومرافق، وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية حيث تم تطبيقها على جامعة الباحة وهي جامعة حكومية في المملكة العربية السعودية، والتي لم يتم إجراء دراسة عليها حول الجودة الشاملة، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعرف على الجوانب البحثية المهمة منها المنهجية العلمية والأدوات المستخدمة فيها والأساليب الإحصائية. وقد أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بناء الأداة، وتفسير النتائج، والمعالجات الإحصائية المستخدمة، وفي الإطار النظري، أما عن تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها الدراسة الأولى التي تطبق على جامعة الباحة، وعلى عينة من الطلبة فيها.

مشكلة الدراسة:

نتيجة الاهتمام المتزايد عالمياً لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وتمشياً مع الاتجاهات الحديثة للمفاهيم الإدارية المتمثلة بمدخل إدارة الجودة الشاملة التي من شأنها مواجهة التغيرات المتسارعة في المجالات المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية والثقافية وإيجاد الحلول الممكنة للمشكلات المرتبطة بالمنافسة بين مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل من الأيدي العاملة المؤهلة التي تلقى استحسان ورضا من المجتمع ومؤسساته المختلفة (الإنتاجية والخدمية) وضمان التقدم المستمر في جميع المجالات وخاصة التعليمية منها، كانت المملكة العربية السعودية من السباقين بالأخذ بآخر ما توصل إليه العلم في مجال الفكر التكنولوجي من أجل دعم الهياكل التنظيمية للمنظمات المختلفة ومنها الجامعات بشكل خاص لمواجهة النمو المتزايد في عدد الجامعات سواء كانت رسمية أو خاصة، وزيادة عدد الطلبة الملتحقين بها نتيجة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، والمحافظة على نوعية المخرجات التعليمية من الجامعات السعودية بشكل عام وجامعة الباحة بشكل خاص لمواجهة متطلبات سوق العمل والتحديات العالمية المتمثلة بالمنافسة المستمرة بين الجامعات على المستوى العالمي، أو الإقليمي، والمحلي وبالتالي المساهمة في الحد من ظاهرة البطالة في صفوف الخريجين، وفي إطار اهتمام الدول بالتعليم وعدّه المشروع القومي الأول لمواجهة التحديات في القرن الحالي، وفي ظل التركيز على الجودة في مؤسسات التعليم العالي كان لابد من أن يشغل موضوع ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، موقعاً مهماً في استراتيجيات تطوير التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية ، حيث تم تأسيس وحدة ضمان الجودة وضبطها، ولما لموضوع الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة من أهمية في رفع مستوى الأداء الأكاديمي للجامعات السعودية ، وعلى الرغم من هذه الجهود إلا أن التحدّيات الكثيرة والمتنامية التي تواجه نظام التعليم الجامعي تحدّ من فاعليتها وتنعكس على معايير الجودة وضمانها، ولعلّ أبرز هذه التحديات، التزايد الكبير لأعداد الطلاب، وانتشار التعليم الخاص، والتعليم الإلكتروني، واتّساع نطاق العولمة وما تضيفه من

تحدّيـات جديدة؛ الأمر الذي انعكس على جودة الأداء التدريسي، الذي أصبح يعتمد في معظم الأحيان على النمط التقليـدي، والتركيز على الكمّ المعرفي وقلّة الاهتمام بالجودة والنوعية، وبمهارات التفكير الإبداعي والتعلّم الذاتي وغيرها. ويرتبط تحقيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بتطوير كفايات الأستاذ الجامعي التدريسية، والمرتبطة بجودة معايير المدخلات التعليمية، والعمليات، والمخرجات. ويأتي الاهتمام بالكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي كونها عامل مؤثر في تحقيق الأهداف التعليمية، وفي جودة مخرجات النظام الجامعي، فالأستاذ الجامعي الجيـد يمكـن أن يعوض أي نقص وأي تقصير محتمل في المناهـج والبرامج الدراسية؛ حيث يستطيع أن يتفاعل مع الطلبـة ، فيسهـم في تنمية شخصياتهـم ومداركهم وينمّي أنماط تفكيرهم، كما أن شكـوى العديد من الطلبة من صعوبـة المقرّرات أو تركيزها على الكـمّ والحفظ، أو عدم فهمهم وتمثّلهم للقضايا المتضمّنة فيها، أو جمود طريقة التدريـس المتبّعـة وغيرها، إنمـا يعود في كثير من الأحيـان إلى ضعف كفايات الأستاذ الجامعـي. من هذا المنطلق جـاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريـس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة؟.

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى :

1. التعـرف علـى درجة ممارسة أعضـاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضـوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.
2. التعرف على مدى اختلاف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، باختلاف مجالات الدراسة.
3. معرفـة أثـر النـوع الاجتماعي والبرنامـج الدراسي على درجـة ممارسة أعضـاء هيئة التدريـس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.

أسئلة الدراسة :

1. ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة؟.
2. هـل تختلـف درجـة ممارسة أعضـاء هيئة التدريس للكفايـات التدريسية في ضوء معايـير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والبرنامج الدراسي؟.

أهمية الدراسة : يمكن إبراز أهمية الدراسة بالنقاط الآتية :

1. تكمـن أهميـة هذه الدراسة كونها تتناول موضـوع الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم الجامعي، نظراً لأهميـة هذا القطاع التعليمي في تزويد المجتمع بالطاقة البشريـة المؤهلة الواعية ذات النوعية الجيدة، وهي المطلوبة في ظل المنافسة الشديدة في سوق العمل، وذلك لأن المنافسة على النوعية أصبحت سمة العصر الذي نعيش.
2. تكمـن أهميـة الدراسـة كونهـا تستجيب للتطـوّرات المعاصـرة في إعداد الأستـاذ الجامعـي وتأهيله، ورفده بالكفايات التدريسية اللازمة، التي من شأنها أن تحقّق جودة الأداء التدريسي.
3. تـبرز أهميـة الدراسـة أيضاً في مساهمتهـا في نشر الوعي بثقافة الجـودة الشاملة لدى القيـادات الإدارية المشرفة على التعليم الجامعي، والذي يثبت كفاءة وفعالية هذا المدخل المعاصر في التطبيق العملي في العديد مـن جامعـات العالم فضلا عن مساعـدة إدارة الجامعة من خـلال النتائج التي يتم التوصـل إليها في إلقاء

الضـوء على المؤشرات ذات العلاقـة بمستوى الجودة المطلوبة في التعليم الجامعي، والتي هي بمثابة البيانات البحثيـة التـي يستند إليها صنـاع القـرار الإداري في إدارة الجامعة حول درجة ممارسـة الأستاذ الجامعي للكفايـات التدريسية في ضوء معايـير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية، للاسترشاد بها لتجويد مكونات العملية التعليمية وتحسينها في الجامعة.

4. إفـادة مصمّمي برامـج التعليم الجامعي بتزويدهم بمعايير ضمان جودة التدريس، والكفايات التدريسية اللازمة للأستاذ الجامعي.

حدود الدراسة: تحددت هذه الدراسة بحدود موضوعية ومكانية وزمانية وبشرية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع الكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على كلية التربية بجامعة الباحة.
- الحـدود الزمانيـة: تم تطبيق الدراسـة في الفصل الدراسـي الأول من العـام الدراسي1432/1433هـ (2011/2012م).
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عيّنة من طلبة كلية التربية والمسجلين في برنامج البكالوريوس والدبلوم والماجستير للفصل الدراسي الأول 1432/1433هـ.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة عدّة مصطلحات وهي:

معايير الجودة الشاملة:

يعرف المعيار لغوياً بأنه: ما يُقدر به غيره، ويعني أنموذجاً متحققاً لما يجب أن يكون عليه الشيء (أنيس، 1982). أمـا اصطلاحاً يعرف بأنـه: آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجيـة، والاجتماعية، والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها التعرف على الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقومه (اللقاني، والجمل،1998).

إدارة الجودة الشاملة:

هـي استراتيجيـة إدارية تستخدمها المؤسسات لتحسين نوعية خدماتها وإنتاجهـا وتطويرها والمساعدة في مواجهة التحديـات والمحافظـة علـى استمرارية البنـاء التنظيمي فيهـا (اللـوزي، 2003). ويعرفها أبو سمـرة وآخرون (2007) بأنهـا نظـام متكامل يرتكز على إمكانيـة إيجاد ثقافة تنظيمية لدى الجامعة تجعـل الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة متحمسين لكل ما هو جيد لتخرج طلبة بأعلى كفاءة وفاعلية تلقى استحسان المجتمع.

ضمان الجودة في التعليم الجامعي:

تشـير إلى المعايير، والخصائص التي ينبغـي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء ما يتعلّق بالمدخـلات، أم بالعمليات، أم بالمخرجات، التي تلبّـي احتياجات المجتمع ومتطلّباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقّق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة (عشيبة،2000).

الكفايات التدريسية:

تشير إلى مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية (طعيمة، 1999). ويقصد بها إجرائياً: الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم على أداة الدراسة بالمجالات الآتية: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والتواصل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة لقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية بجامعة الباحة للعام الدراسي 1432/1433هـ والبالغ عددهم (2752) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (375) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتشكل هذه العينة ما نسبته تقريباً (14%) من مجموع مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير البرنامج الدراسي.

جدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: النوع الاجتماعي والبرنامج الدراسي.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكور	251	66,9%
	إناث	124	33,1%
البرنامج	ماجستير	32	8,5%
	دبلوم	58	15,5%
	بكالوريوس	285	76,0%

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من قسمين: القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب (النوع الاجتماعي، البرنامج الدراسي). القسم الثاني: تم استخدام أداة لقياس درجة ممارسة الكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، واشتملت على (72) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (التخطيط، والتنفيذ، التقويم، والتواصل). وقد أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم (ليكرت) وقد أعطي البديل ممارسة بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، والبديل ممارسة بدرجة كبيرة (4) درجات، والبديل ممارسة بدرجة متوسطة (3) درجات، والبديل ممارسة بدرجة قليلة (2) درجتان، والبديل بدرجة ممارسة قليلة جداً (1) درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة الجامعات من المتخصصين في الأصول الإدارة التربوية ، والقياس والتقويم، والمناهج والتدريس وكان الغرض من التحكيم التحقق من درجة مناسبة صياغة الفقرات لغوياً، ومدى انتماء الفقرة إلى المجال الذي وردت فيه، ومدى قياسها لذلك المجال الذي تنتمي إليه وقد تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، فتم تعديل صياغة الفقرات، وهي التي لم تحصل على نسبة موافقة (80%) فأكثر من آراء المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحثان باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (test-retest) حيث تم توزيع أداة الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة مكوّنة من (30) طالباً من خارج عينة الدراسة التي طبقت عليها الأداة، وبفارق أسبوعين بين الاختبارين، ثم تم حساب معامل ثبات الاستقرار حسب معادلة ارتباط (بيرسون) حيث بلغ معامل الثبات للأداة: (0.85)،كما تم احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) إذ بلغ معامل الثبات الكلي (87%) وهي نسب تشير إلى درجة ثبات مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

بعد جمع المعلومات وتفريغ البيانات تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام برمجية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، باستخدام التحليل الإحصائي التالي: للإجابة عن السؤال الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين المتعدد واختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق بين فئات المتغير.

إجراءات التصحيح:

للتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، اعتمد الباحثان المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الممارسة، بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقدير المتوسطات الحسابية، وتم تقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، بالاعتماد على المعادلة التالية:

الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل = 5 - 1 = 1.33

عدد المستويات 3

المدى الأول: 1 1.33+=2.33

المدى الثاني: 1.33+2.33=366

المدى الثالث: 1.33+3.67=5

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالآتي:

1. أقل من أو يساوي (2.33) مؤشراً منخفضاً.
2. أكبر من (2.33) وأقل من (3.67) مؤشراً متوسطاً.
3. أكبر من أو تساوي (3.67) مؤشراً مرتفعاً.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول:

مـا درجة ممارسـة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضـوء معايير إدارة الجـودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة؟.وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة

رقم المجال	الرتبة	عدد الفقرات	المجال	المتوسط	الانحراف	درجة الممارسة
4	1	12	التواصل	3.16	0.87	متوسطة
1	4	20	التخطيط	3.09	0.68	متوسطة
2	3	25	التنفيذ	3.01	0.67	متوسطة
3	2	15	التقويم	2.79	0.74	متوسطة
-	-	72	الكلي	3.01	0.64	متوسطة

يبـين الجـدول (2) أن المتوسط الحسابي لمجالات درجـة ممارسة أعضاء هيئة التدريـس للكفايات التدريسية في ضـوء معايـير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعـة الباحة. جاء بالرتبة الأولى مجال« التواصـل » بمتوسط حسابـي مقداره (3.16) وبانحراف معيـاري (0.87) وبدرجة ممارسـة متوسطة، وجاء بالرتبـة الثانيـة مجال" التخطيط" بمتوسـط حسابي مقـداره (3.09) وبانحراف معيـاري (0.68) وبدرجة ممارسـة متوسطة، في حـين جاء بالرتبة الثالثـة مجال«التنفيذ» وبمتوسط حسابـي (3.01) وبانحراف معياري (0.67) وبدرجـة ممارسة متوسطة،وجاء بالرتبة الرابعة والأخيرة مجال "التقويم» بمتوسط حسابي (2.79) وبانحـراف معياري (0.74)وبدرجة ممارسة متوسطة.أما المتوسط الحسابي الكلي للأداة جاء بمتوسط حسابي (3.01) وبانحـراف معيـاري (0.64) وبدرجـة ممارسة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجـة إلى حداثة الشروع بتطبيـق معايـير إدارة الجودة الشاملة في جامعة الباحة، كما أن هنـاك مستوى منخفض من الوعي بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وقد يعود ذلك إلى قلة البرامج التدريبية ، والندوات، والمحاضرات التي تسهم في نشر الوعي بثقافـة الجـودة الشاملة، كذلك قلة توفر المستلزمـات التي تسهم في تحقيق معايير إدارة الجـودة الشاملة، فضلاً عـن عـدم وجود طرق قياس موضوعية لتقويم أداء أعضاء الهيئـة التدريسية في الجامعة بما يتفق مع معايير إدارة الجـودة الشاملة. وتتفق هذه النتيجـة مع نتيجة دراسة الخثيلة (2000)، والشعيـل وخطايبة (2002)، بينما اختلفـت نتائـج هذه الدراسة مع نتائـج دراسة كل من النعيـم (2002)، ودراسة الكيومـي (2002)، ودراسة زنياتي (2005)، ودراسة السبيعي (2010).

عرض نتائج السؤال الثاني:

هـل تختلف درجة ممارسة أعضاء هيئـة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايـير إدارة الجودة الشاملة من وجهـة نظر طلبة كلية التربية بجامعـة الباحة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي؟. للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطـات الحسابية والانحرافات المعياريـة وتحليل التباين المتعدد لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التخطيط	ذكور	3.14	0.66	251
	إناث	3.00	0.71	124
	المجموع	3.09	0.68	375
التنفيذ	ذكور	3.06	0.67	251
	إناث	2.89	0.66	124
	المجموع	3.01	0.67	375
التقويم	ذكور	2.92	0.69	251
	إناث	2.55	0.79	124
	المجموع	2.80	0.74	375
التواصل	ذكور	3.27	0.84	251
	إناث	2.96	0.89	124
	المجموع	3.16	0.87	375
الكلي	ذكور	3.09	0.63	251
	إناث	2.86	0.63	124
	المجموع	3.01	0.64	375

يتبـين من الجدول (3) وجود اختلاف ظاهـري في قيم المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين المتعدد لأثر النوع الاجتماعي على درجة ممارسة أعضـاء هيئـة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة والجدول (4) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد.

جدول (4): تحليل التباين المتعدد لأثر النوع الاجتماعي على مجالات الكفايات التدريسية

مصدر التباين	المتغير التابع	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى لدلالة
النوع الاجتماعي (قيمة Hotllings trace .067)	التخطيط	1.670	1	1.670	3.556	.060
	التنفيذ	2.503	1	2.503	5.550	.019
	التقويم	11.315	1	11.315	21.432	.000-
	التواصل	7.885	1	7.885	10.659	.001-
	الكلي	4.314	1	4.314	10.757	.001-

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يبين الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة تعزى لمتغير: النوع الاجتماعي على مجالي (التقويم، والتواصل) وعلى الأداة ككل، وكانت الفروق لصالح الذكور. بينما دلت نتائج الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير: النوع الاجتماعي على مجالي (التخطيط والتنفيذ).

عرض نتائج السؤال الثالث: هل تختلف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة تبعاً لمتغير البرنامج الدراسي؟. وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير البرنامج الدراسي

المجال	البرنامج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التخطيط	ماجستير	3.75	0.57	32
	دبلوم	3.48	0.63	58
	بكالوريوس	2.93	0.63	285
	المجموع	3.09	0.68	375
التنفيذ	ماجستير	3.58	0.70	32
	دبلوم	3.43	0.60	58
	بكالوريوس	2.86	0.61	285
	المجموع	3.01	0.67	375
التقويم	ماجستير	3.39	0.76	32
	دبلوم	3.13	0.62	58
	بكالوريوس	2.66	0.71	285
	المجموع	2.80	0.74	375
التواصل	ماجستير	4.07	0.70	32
	دبلوم	3.66	0.80	58
	بكالوريوس	2.96	0.79	285
	المجموع	3.16	0.87	375
الكلي	ماجستير	3.67	0.61	32
	دبلوم	3.42	0.65	58
	بكالوريوس	2.85	0.57	285
	المجموع	3.01	0.64	375

يتبين من الجدول (5) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية تبعاً للبرنامج، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين المتعدد لأثر متغير البرنامج على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة ، والجدول (6) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد.

جدول (6): تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروق في الكفايات التدريسية تبعاً للبرنامج

مصدر التباين	المتغير التابع	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى لدلالة
البرنامج (قيمة Wilks lambda trace .78)	التخطيط	14.867	2	29.735	37.595	.000-
	التنفيذ	13.634	2	27.269	35.352	.000-
	التقويم	11.554	2	23.108	23.216	.000-
	التواصل	26.023	2	52.047	41.770	.000-
	الكلي	15.255	2	30.509	45.981	.000-

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة تبعاً لمتغير البرنامج تعزى لمتغير البرنامج وذلك على جميع المجالات وعلى الأداة ككل، ولمعرفة دلالة الفروق بين فئات متغير البرنامج الدراسي على مجالات الدراسة الأربعة وعلى الأداة ككل تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال التخطيط حسب متغير البرنامج الدراسي.

مستوى البرنامج	المتوسط الحسابي	ماجستير	دبلوم	بكالوريوس
ماجستير	3.75	-	م=.268 ع=.139 α =.16	م=-.815 ع=.117 α =.000
دبلوم	3.48	-	-	م=-.55 ع=.09 α =.000
بكالوريوس	2.93	-	-	-

حيث إن: (م) تشير إلى متوسط الفروق بين المتوسطات، (ع) تشير إلى الانحراف المعياري، (α) تشير إلى مستوى الدلالة.

يبين الجدول (7) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من مستوى برنامج الماجستير ومتوسط مستوى برنامج البكالوريوس حيث بلغ متوسط مستوى برنامج الماجستير (3.75) أما متوسط مستوى برنامج البكالوريوس (2.93) إذ بلغ متوسط الفروق (.815) وبانحراف معياري (.117) وبمستوى دلالة (.000) وكانت الفروق لصالح مستوى برنامج الماجستير.

كمـا يبـين الجدول (7) أن هنالك مصـادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينـة الدراسة من مستوى برنامج الدبلـوم ومتوسـط مستوى برنامج البكالوريوس حيـث بلغ متوسط مستوى برنامج الدبلـوم (3.48) أما متوسط مستوى برنامج البكالوريوس (2.93) إذ بلغ متوسط الفروق (.55) وبانحراف معياري (.09) وبمستوى دلالة (.000) وكانت الفروق لصالح مستوى برنامج الدبلوم.

جدول(8): نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات على مجال التنفيذ حسب متغير البرنامج الدراسي

مستوى البرنامج	المتوسط الحسابي	ماجستير	دبلوم	بكالوريوس
ماجستير	3.58	-	م=.147 ع=.138 α = .56	م=-.721 ع=.116 α = .000
دبلوم	3.43	-	-	م=-.57 ع=.09 α = .000
بكالوريوس	2.86	-	-	-

حيـث إن: (م)تشـير إلى متوسط الفروق بين المتوسطات، (ع)تشير إلى الانحراف المعياري، (α)تشير إلى مستوى الدلالة.

يبـين الجـدول (8) أن هنالـك مصـادر فروق بـين متوسطـات إجابات أفراد عينـة الدراسة من مستـوى برنامج الماجستير ومتوسط مستوى برنامج البكالوريوس حيث بلغ متوسط مستوى برنامج الماجستير (3.58) أما متوسط مستـوى برنامـج البكالوريوس (2.86) إذ بلغ متوسط الفـروق (.721) وبانحراف معياري (.116) وبمستوى دلالة (.000) وكانت الفروق لصالح مستوى برنامج الماجستير. كما يبين الجدول (8) أن هنالك مصادر فروق بـين متوسطـات إجابات أفراد عينـة الدراسة من مستوى برنامـج الدبلوم ومتوسط مستـوى برنامج البكالوريوس حيـث بلغ متوسط مستـوى برنامج الدبلوم (3.43) أمـا متوسط مستوى برنامج البكالوريوس (2.86) إذ بلغ متوسـط الفـروق (.57) وبانحـراف معيـاري (.09) وبمستوى دلالـة (.000) وكانت الفـروق لصالح مستوى برنامج الدبلوم.

جدول (9):نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات على مجال التقويم حسب متغير البرنامج الدراسي.

مستوى البرنامج	المتوسط الحسابي	ماجستير	دبلوم	بكالوريوس
ماجستير	3.39	-	م=.253 ع=.155 α = .27	م=.728 ع=.135 α = .000
دبلوم	3.13	-	-	م=.47 ع=.10 α = .000
بكالوريوس	2.66	-	-	-

حيث إن: (م)تشير إلى متوسط الفروق بين المتوسطات، (ع)تشير إلى الانحراف المعياري، (α)تشير إلى مستوى الدلالة.

يبين الجدول (9) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من مستوى برنامج الماجستير ومتوسط مستوى برنامج البكالوريوس حيث بلغ متوسط مستوى برنامج الماجستير (3.39) أما متوسط مستوى برنامج البكالوريوس (2.66) إذ بلغ متوسط الفروق (.728) وبانحراف معياري (.135) وبمستوى دلالة (.000) وكانت الفروق لصالح مستوى برنامج الماجستير. كما يبين الجدول (9) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من مستوى برنامج الدبلوم ومتوسط مستوى برنامج البكالوريوس حيث بلغ متوسط مستوى برنامج الدبلوم (3.13) أما متوسط مستوى برنامج البكالوريوس (2.66) إذ بلغ متوسط الفروق (.47) وبانحراف معياري (.10) وبمستوى دلالة (.000) وكانت الفروق لصالح مستوى برنامج الدبلوم.

جدول (10):نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات على مجال التواصل حسب متغير البرنامج الدراسي.

مستوى البرنامج	المتوسط الحسابي	ماجستير	دبلوم	بكالوريوس
ماجستير	4.01	-	م=.401 ع=.174 α = .64	م=-1.107 ع=.147 α = .000
دبلوم	3.66	-	-	م=-.69- ع=.11 α = .000
بكالوريوس	2.96	-	-	-

حيث إن: (م)تشير إلى متوسط الفروق بين المتوسطات، (ع)تشير إلى الانحراف المعياري، (α)تشير إلى مستوى الدلالة.

يبين الجدول (10) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من مستوى برنامج الماجستير ومتوسط مستوى برنامج البكالوريوس حيث بلغ متوسط مستوى برنامج الماجستير (4.01) أما متوسط مستوى برنامج البكالوريوس (2.96) إذ بلغ متوسط الفروق (1.107) وبانحراف معياري (.147) وبمستوى دلالة (.000) وكانت الفروق لصالح مستوى برنامج الماجستير. كما يبين الجدول (10) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من مستوى برنامج الدبلوم ومتوسط مستوى برنامج البكالوريوس حيث بلغ متوسط مستوى برنامج الدبلوم (3.66) أما متوسط مستوى برنامج البكالوريوس (2.66) إذ بلغ متوسط الفروق (.-69) وبانحراف معياري (.11) وبمستوى دلالة (.000) وكانت الفروق لصالح مستوى برنامج الدبلوم.

جدول (11):نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات على الأداة ككل حسب متغير البرنامج الدراسي.

مستوى البرنامج	المتوسط الحسابي	ماجستير	دبلوم	بكالوريوس
ماجستير	3.67	-	م=.24 ع=.13 α =.15	م=.812- ع=.107 α =.000
دبلوم	3.42	-	-	م=.57 - ع=.08 α =.000
بكالوريوس	2.85	-	-	-

حيث إن: (م)تشير إلى متوسط الفروق بين المتوسطات، (ع)تشير إلى الانحراف المعياري، (α)تشير إلى مستوى الدلالة.

يبين الجدول (11) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من مستوى برنامج الماجستير ومتوسط مستوى برنامج البكالوريوس حيث بلغ متوسط مستوى برنامج الماجستير (3.67) أما متوسط مستوى برنامج البكالوريوس (2.85) إذ بلغ متوسط الفروق (.812) وبانحراف معياري (.107) وبمستوى دلالة (.000) وكانت الفروق لصالح مستوى برنامج الماجستير. كما يبين الجدول (11) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من مستوى برنامج الدبلوم ومتوسط مستوى برنامج البكالوريوس حيث بلغ متوسط مستوى برنامج الدبلوم (3.42) أما متوسط مستوى برنامج البكالوريوس (2.85) إذ بلغ متوسط الفروق (.57) وبانحراف معياري (.08) وبمستوى دلالة (.000) وكانت الفروق لصالح مستوى برنامج الدبلوم.

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها، وذلك عن طريق عقد الندوات، وورش العمل، والنشرات التوجيهية لنشر الوعي بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفوائدها في التدريس الجامعي.
2. العمل على تفعيل الإمكانات المادية والبشرية التي تساند تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، من قاعات تدريسية مناسبة وفق المعايير، وحواسيب، ومختبرات، وملاعب رياضية، ومكتبة رئيسة وأخرى فرعية في الكليات يتوافر فيها المصادر المعرفية المتنوعة، وقواعد البيانات الرقمية الحديثة.
3. إجراء تقييم مستمر للبرامج التي تقدمها الجامعة بما يتفق مع سوق العمل وتلقي التغذية الراجعة من مؤسسات المجتمع المختلفة، وذلك بتقييم مخرجات الجامعة.
4. الاهتمام بأعضاء الهيئة التدريسية من حيث النوع وبأعداد كافية بما يتناغم مع معايير إدارة الجودة الشاملة، واتباع معايير موضوعية في تقييم العاملين في الجامعة خاصة في معايير التعيين والترقيات المتعلقة بأعضاء الهيئة التدريسية.
5. توفير مستلزمات البحث العلمي وتشجيع الباحثين، وتحفيزهم على إجراء الدراسات الميدانية العملية التي تخدم العملية التعليمية.
6. إجراء دراسات مقارنة بين مؤسسات التعليم العالي التي طبقت معايير إدارة الجودة الشاملة والمؤسسات الأخرى المشابهة التي لم تطبق هذه المعايير بهدف معرفة الفروق في مخرجات الفئتين لتصحيح الأخطاء التي تعرقل الأداء المتميز.
7. تطبيق اللامركزية في العمل الإداري وتشجيع العمل التعاوني، والتخلص من الرتابة التي تعوّق تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1. أحمد، أحمد إبراهيم (2003).الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية (ط1). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
2. أنيس، إبراهيم 1982). المعجم الوسيط، ج2، (ط2). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
3. جامعة الباحة (2011).التقرير السنوي العام الأكاديمي 2011/2012م. المملكة العربية السعودية/ الباحة:جامعة الباحة.
4. الحكمي، إبراهيم الحسن (2003).الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات.مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج،2 ، (24).
5. الحلبي،إحسان، وسلامة، مريم (2005). "تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي". دراسة مقدمة في ورشة عمل طرق وتفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي، 19 21- ذو الحجة 1425هـ، جامعة الملك عبد العزيز.
6. 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، 2، (12).
7. الخطيب، أحمد (2000).الإدارة الجامعية (دراسات حديثة).إربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع.
8. زنياتي، مازن (2005). "أصول تقييم الأستاذ والطالب في كلية طب الأسنان في جامعة دمشق في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد"، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع): تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير إدارة الجودة ونظم الاعتماد، 18 - 19 ديسمبر.
9. السبيعي، منى بنت حميدن (2010).واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى. ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.
10. السر، خالد خميس (2005). تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة. مجلة اتحاد الجامعات العربية.
11. السعود، راتب (2002). إدارة الجودة الشاملة:نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن.مجلة جامعة دمشق،18 (2)،-55 105.
12. أبو سمرة، محمود أحمد وزيدان، عفيف حافظ والعباسي، عمر موسى (2005).واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.مجلة اتحاد الجامعات العربية، (45)،-165 209.
13. الشعيل، بن هويشل، و خطابية، عبد الله (2002 (.المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. مجلة العلوم الإنسانية، (18)، جامعة قسنطينة،الجزائر.
14. 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،

(129).
15. طعيمة، رشدي (1999). المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه.القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
16. عامر، طارق عبد الرؤوف محمد (2007). معايير ونماذج إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.مجلة اتحاد الجامعات العربية، (4)،عدد متخصص، 381-355.
17. عربيات، بشير محمد عربيات (2007). إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلّم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
18. عشيبة، فتحي درويش (2000). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري " دراسة تحليلية". مجلة اتّحاد الجامعات العربية، (3)، -538
19. علوان، قاسم نايف (2006).إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي.مجلة اتحاد الجامعات العربية، (46)،215 - 252.
20. كنعان، أحمد (2005). "تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة"، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير إدارة الجودة ونظم الاعتماد 19-18 ديسمبر.
21. الكيومي، عبد الله (2002).تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن.
22. اللقاني، أحمد حسين، والجمل،علي أحمد (1998).معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (ط2). القاهرة:عالم الكتب.
23. اللوزي، موسى سلامة (2003).إدارة الجودة الشاملة في أجهزة الخدمة المدنية الأردنية،مؤتة للبحوث والدراسات، 18 (4)،185-151.
24. أبونبعة، عبد العزيز ومسعد، فوزية (2000).إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.المنارة،5 (1)،-131 172.
25. مرسي، محمد منير (2002). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسية. القاهرة: عالم الكتب.
26. نشوان، جميل (2004). "تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين".ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط الجودة النوعية في جامعة القدس المفتوحة في رام الله في الفترة من 5-3/ يوليو/2004م.
27. النعيم، عبد اللطيف بن صالح (2002).دراسة تحليلية لمواقف طلاب الجامعات السعودية من تطبيق الجودة الشاملة بالتطبيق على الأقسام الإدارية بفرع جامعة الإمام وكلية العلوم الإدارية بجامعة الملك فيصل بالإحساء. الإداري، 24 (90)،61-13.
28. ويليامز، ريتشارد (1999). أساسيات إدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الكريم العقيل، الرياض: مكتبة جرير.

المراجع الأجنبية:

1. Reeves,C.A & Bedner,D.A. (1994). Defining Quality Altrernatives and Implications.Academy of Mangement Review,19 (3),419- 420.
2. Jablonski, J. (1991). Implementing Totou Quality management: an over view, preiffer company California.
3. Rhodes.A. (1992).On the Rood to Quality, Education leadership, (49)
4. Gary,K.H. (1980).College Teaching to day: A Hand Book For Post Secondary Instruction. Boston, Allyn & Bacon, Inc.