مجلة المختار للعلوم التربوية
المجلد الثاني _ العدد الخامس ، صفحة:- 92-121 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكلية التربية

د. نبيلة بلعيد سعد
Nabila beleed saad
h.eltuhami@art.misuratau.edu.ly
أستاذ مشارك بقسم علوم التربية
كلية الآداب –جامعه مصراته

د. حميدة التهامي اندش
Hamida el tuhaml Mohamed
n.saad@art.misuratau.edu.ly
أستاذ مساعد قسم علوم التربية
كلية الآداب جامعه مصراته

المستخلص

هدف البحث إلى الوقوف على واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعه مصراته، وحددت مشكلة البحث في الإجابة على التساؤل التالي: -

- ما واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكليلة التربية جامعة مصراتة؟

وسيتم استخدام المنهج الوصفي لأنه الأنسب للحصول علي أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، وتحدد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وعددهم (100) عضؤ هيئة تدريس واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة للوصول إلى نتائج دقيقة والخروج بتوصيات أهمها: -

1-العمل على تطوير أهداف كليات التربية بحيث تتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة.
2- ضرورة وضع أهداف واضحة ومحددة للتخصصات المختلفة لكليات التربية تتوافق مع أهداف الكلية.
3- اختيار المتقدمين للدراسة وفق تقادير ودرجات تحصيلية تحدد مسبقا للقبول بدرجات الثانوية العامة.
4- إجراء المقابلة الشخصية والتأكيد على توزيع الدرجات التقويمية فيها بين أفراد اللجنة المخصصة لذلك.
5- التأكيد على أن تجري عمليات القبول وفق لجان خاصة بالتسجيل ومرتبطة بالتعليم العالي وذلك لربط عمليات القبول بالحاجة في المجتمع لبعض التخصصات.

الكلمة المفتاحية : إعداد المعلمين ، ومخرجاتهم ، معايير الجودة .

The Reality of Teacher Preparation Programs and their Outputs according to Quality Standards from the Point of View of the Faculty Members

Abstract

The aim of the research is to determine the reality of the teacher preparation programs and their outputs according to quality standards from the point of view of the faculty members, Faculty of Education, University of Maserati, and the research problem was identified in answering the following questions: -

-What is the reality of teacher preparation programs and their outputs according to quality standards from the viewpoint of the teaching staff at the College of Education, Maserati University?

The descriptive approach will be used because it is the most appropriate to obtain as much information as possible about the subject of the research, and the research

sample is determined from the faculty members of the College of Education and their number is (100) members of the teaching staff. -
1 - Working on developing the objectives of the faculties of education to be compatible with contemporary global trends.
2 -The necessity of setting clear and specific objectives for the different specializations of the faculties of education that are compatible with the objectives of the faculty.
3 - Selecting applicants to study according to grades and grades of achievement determined in advance for admission to high school grades.
4 - Conducting the personal interview and confirming the distribution of evaluation grades among the members of the committee designated for that.
5 - Emphasizing that admission processes are conducted according to special registration committees linked to higher education, in order to link admissions processes to the need in society for some specializations.
6 - Complementarity and relative balance between the three aspects of preparation (educational - academic - cultural).

- **مقدمة**

يعد التعليم المصدر الأساسي لإعداد وتأهيل الأفراد ومن تم المجتمعات وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقدرات التي تجعلهم قادرين على أداء أعمالهم بصورة فعالة، لخدمة أنفسهم وخدمة مجتمعاتهم وإذا كان التعليم وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة ، فإن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية لمدخلات العملية التعليمية ، لما يقوم به من دور كبير في نجاح التربية في بلوغها غاياتها وتحقيق وجودها في تطوير الحياة للأفضل ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي تلقاه قبل الخدمة ومستوى ذلك الإعداد ، وكذلك على جودة التدريب الذي تلقاه أثناء الخدمة ، ومن ثم فالمعلم الجيد شرط أساسي ومقوم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه ، لمواكبة العصر واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته.(قاضي ،2006: 1)

إن هناك تحديات جديدة فرضتها ظروف العصر وتطوراته المتسارعة في مختلف الحقول أدت إلى وجوب مراجعة الأنظمة التعليمية لأهدافها وأساليب عملها حتى تتمكن من تلبية حاجات المجتمع ومن تلك الأنظمة كليات التربية المسؤولة عن إعداد المعلمين وتدريبهم والتي تحرص على إعدادهم بمستوى من الكفاءة والاتقان.

فعملية إعداد وتأهيل المعلمين من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في معظم دول العالم، وإن كليات التربية تتوجه في برامجها ومناهجها إلى إعداد الطالب – المعلم للمهنة المستقبلية في التعليم– وحيث إنها وبأقسامها العلمية والإنسانية تقوم بهذا

الدور الأساس لذا أصبح لزاما عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم مع احتياجات الطلبة والمجتمع (طعمة، 2002: 21).

ولعل من أبرز تحديات هذا العصر موضوع الجودة الشاملة الذي أصبح يشكل تحدياً يواجه مستوى مؤسسات التعليم العالي ، حيث بادرت العديد من المؤتمرات التربوية على الصعد العالمية والإقليمية والمحلية بطرح هذا الموضوع بهدف لفت نظر القائمين على التعليم له بجدية ، وقد تم التأكيد في مؤتمر اليونسكو عن التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين على ما ينبغي على الحكومات ومؤسسات التعليم عمله بهذا الخصوص ، من حيث البحث عن جودة النوعية في كل شيء في ظل طغيان الكم ، بسبب الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم العالي(الحولي ،2004 :9).

ولقد حظي مفهوم الجودة الشاملة بجانب كبير من الاهتمام إلى الحد الذي جعل بعض المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها أحد الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي فرض نفسه لمسايرة التغيرات العالمية والإقليمية (أحمد، 2003: 10).

كما تساعد الجودة في مؤسسات التعليم العالي على نجاح تلك المؤسسات لتأدية رسالتها وتحقيق أهدافها، ويتطلب ذلك وجود نظام لضبط الجودة من خلال التأكد من مدى مطابقة مخرجات التعليم للأهداف والمعايير الموضوعة له، ويتم تقويم ضبط الجودة من جوانب متعددة تشمل: الجدوى الاقتصادية من إنشاء المؤسسة وتقديمها لخدماتها، ونوعية البرامج المقدمة فيها، و الطالب المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج منها، إضافة إلى ضبط جودة آليات تنفيذها لاستراتيجياتها وتحقيقها لأهدافها ورسالتها التي قامت من أجل تحقيقها، وتجويد أداء كوادرها الإدارية والأكاديمية، وضمان توفر المرافق والمباني الأكاديمية والإدارية والصحية وغيرها؛ مما يساعد في تحقيق جودة التعليم فيها(الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة،2010 :3).

وحيث إن كليات وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي – وبخاصة الجامعات أصبحت تقوم بالدور الأساسي في إعداد وتأهيل المعلمين في المراحل والمستويات التعليمية كافة، لذلك أصبح لزاماً عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة، لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع وأن تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلا. فمهنة التعليم كغيرها من المهن كالطب والهندسة والمحاماة لا يمكن أن يحترفها إلا من أعد لها إعدادا خاصا من حيث اكتساب

المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة وبخاصة أن العالم اليوم يعيش عصراً أصبح التغيير المستمر سمة من سماته (صبري وأبو دقة، 2006: 13).

نتيجة لما سبق وانطلاقا من تغير أدوار المعلم وما أفرزه من متطلبات إعداده جاءت فكرة هذه الدراسة للتأكيد على أهمية الوقوف على واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكلية التربية جامعة مصراتة .

- **مشكلة البحث :**

يعد موضوع الجودة في التعليم العالي من أهم الموضوعات التي أولتها الدول المتقدمة أهمية خاصة واستثمرت فيها حتى أصبحت الجودة مؤشرا وعنصرا مهماً في التقدم والبحث والمنافسة، وقد سعت الأنظمة التربوية على المستوى الدولي لتطوير مدخلاتها وعملياتها بشكل مستمر من أجل الحصول على أفضل المخرجات وبوقت أقصر وكلفة أدنى ولعل واحدا من أهم مدخلات العملية التربوية هو نمط الإدارة التعليمية الذي حققت العديد من الدول نجاحا ملموسا فيه بعد تطبيقها لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في إداراتها التعليمية (السعود، 2002: 58) .

ونظراً لهذه الأهمية الكبيرة لتطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم، تبنى التعليم العالي بجامعاته وكلياته ومعاهده هذا النظام. حيث إن ثقافة الجودة وبرامجها تؤدي إلى اشتراك كل فرد وإدارة ووحدة علمية وطلبة وعضو هيئة تدريس ليصبح جزءاً من هذا البرنامج، ومن ثم فإن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي دفعاً فعالاً ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من المجتمع والأطراف العديدة ذات الاهتمام بالتعليم.

وتعني جودة التعليم العالي قدرة المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع والجهات الداخلية والخارجية المنتفعة كلّها، ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه. (الحولي، 2004: 5)

وبظهور بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم والتي تؤكد ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، ولعل أهم هذه الاتجاهات تلك التي تؤكد إعداد المعلم

وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة الشاملة، مما يساعده على أداء أدواره والقيام بمهماته على أكمل وجه، وذلك لمسايرة تطورات العصر والتعامل مع تحديات المستقبل.

الأمر الذي فرض على كليات التربية مراجعة مناهجها وبرامج إعداد طلبتها لمواكبة المستجدات الحديثة والتحديات التي تواجهها في مسيرتها العلمية والمهنية و تبني ضبط جودة مخرجاتها التعليمية، لاسيما وأن هدفها العام هو إعداد الطلبة للتخصص في التدريس وتمكينهم من بلوغ مستويات علمية ومهنية عالية في تخصصاتهم بتطوير أساليب إعدادهم وتجديدها وتيسير إسناد الخريجين لمهمات قيادية في ميدان تخصصهم، وبالاطلاع على بعض الدراسات السابقة العربية والمحلية كدراسة كنعان (2003) دراسة عواج(2010)، ودراسة الشريقي، والفار(2014) والتي تنادي بضرورة وأهمية إعداد المعلمين، وتأهيلهم على المستوى العربي، والمحلي وفق أنظمة الجودة العالمية كل ذلك دعا الباحثتان لإجراء هذه الدراسة للكشف عن واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة .

وبناء على ما سبق تتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

– ما واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكلية التربية جامعة مصراتة؟

- **أهداف البحث:**

هدف البحث الحالية إلى ما يلي:

– التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكلية التربية جامعة مصراته.

- **أهمية البحث:**

– يعد موضوع الجودة في التعليم العالي من أهم الموضوعات التي أولتها الدول المتقدمة أهمية خاصة واستثمرت فيها حتى أصبحت الجودة مؤشرا وعنصرا مهماً في التقدم والبحث والمنافسة.

– قد يسهم البحث الحالي في تقديم رؤية لمعالجة الضعف الملاحظ في برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها بكليات التربية في ليبيا.

– قد يسهم البحث في إطلاع صانعي القرار التعليمي على مدى إمكانية تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.

- **مصطلحات البحث:**

إعداد المعلم:

يعرف (الفولي، 498:2000) بأنه: "التدريب المهني للمعلم والتربية التي تسهم في ارتقائه بعد الحصول على الشهاد الثانوية وتشمل برامج إعداد المعلم دراسة مادة أكاديمية أو أكثر بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية وممارسة التدريس تحت إشراف المعلمين".

وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه: العملية التي تقوم بها كليات التربية لإكساب الطالب /المعلم المعارف، والمهارات، والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم، ليكون قادراً على أداء مهامه الوظيفية، والقدرة على البحث العلمي، والتنمية المهنية.

المعيار:

يعرف المعيار (الشرقاوي،2004: 40) بأنه: "مجموعة من الشروط والمستويات الموضوعية التي تحدد ما ينبغي أن تكون عليه مخرجات عمليتي التعليم والتعلم في المؤسسة التعليمية بصفة عامة، وفي كليات التربية على نحو خاص، والتي يمكن من خلالها الحكم على جودة الوضع الحالي لكليات التربية كمؤسسة تعليمية وذلك بالتعرف على جوانب القوة والضعف، ومن ثم العمل على تدعيم جوانب القوة والتغلب على جوانب الضعف".

وتعرفه الباحثتان اجرائيا بانه: المحك الذي يمكن الاستناد إليه في تقويم واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكليلة التربية جامعة مصراتة.

الجودة:

يعرف (البلاوي وآخرون، 2006 :21) بأنها: "مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات، عمليات، مخرجات، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع".

وتعرفها الباحثتان إجرائيا بانها: مجموعة الخصائص الواجب توافرها في واقع الإعداد في كليات التربية، التي تلبي احتياجات عناصر واقع الإعداد كافة ، وذلك بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

نظم إعداد المعلم في كليات التربية بليبيا:

تسير عملية إعداد الطالب /المعلم في كليات التربية من خلال النمطين

التاليين: (إعواج،2010: 23).

– **النمط التكاملي:** حيث يدرس الطالب/ المعلم المواد الأساسية التي تعده في مجال من مجالات التخصص العلمية أو الأدبية بالإضافة إلى المواد التربوية التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس، والمواد الثقافية التي تكسبه قدرا من المعلومات العامة، ويتم دراسة هذه المواد على مدار أربع سنوات دراسية

– **النمط التتابعي:** يقبل في هذا النمط خريجو كليات الآداب والعلوم وبعض التخصصات للتدريس حيث تقام لهم دورات قصيرة لا تتجاوز في بعض الأحيان شهراً بأحد مراكز رفع الكفاءة للمعلمين لتزويدهم ببعض المعارف والمهارات والمحاضرات التربوية والنفسية والمهنية التي تؤهلهم لمهنة التدريس (شيهوب، 2009: 7).

وللحصول على الإجازة التخصصية البكالوريوس في العلوم والتربية أو الليسانس في الآداب والتربية يجب أن يدرس الطالب مقررات لا تقل عن (130) وحدة دراسية ولا تزيد عن (140) وحدة دراسية يحددها القسم المختص ويكون من ضمنها مادة التربية العملية(4 وحدات)،وتكون مدة الدراسة بكليات التربية بواقع فصليين دراسيين في العام الدراسي الواحد أولهما الخريف والثاني الربيع، ويجوز تنظيم فصل دراسي صيفي كلما دعت الحاجة لذلك على ألا تقل الدراسة الفعلية عن ثمانية أسابيع ،ويتكون كل فصل دراسي من ثمانية عشر أسبوعا بما في ذلك فترتي التسجيل والامتحانات ولا تقل فترة الدراسة بالكلية عن أربعة عشر أسبوعاً(اللائحة الداخلية لكلية المعلمين،2009، مواد (8)،(17): 9-15) .

- **برنامج الإعداد:**

يقوم برنامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية على إعداد معلم فصل للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (تخصص معلم فصل) بالإضافة إلى إعداد معلم متخصص في مادة من المواد للتدريس في الصفوف من الرابع حتى التاسع بمرحلة التعليم الأساسي وللتدريس في المرحلة الثانوية.

- **أهداف برنامج الإعداد:**

تهدف الدراسة الجامعية في كليات التربية إلى تحقيق ما يلي: (جامعة مصراتة، اللائحة الداخلية، مرجع سابق: 8-9).

- تزويد المؤسسات التعليمية بالمعلمين المؤهلين علميا وتربوياً في التخصصات المختلفة.
- العناية بالتراث والمحافظة عليه وتطويره، ونشر الثقافة العربية والإسلامية.
- إعداد باحثين قادرين على المشاركة الفاعلة في حل مشكلات المجتمع ومؤسساته.
- تزويد الطلبة بالخبرات اللازمة التي تساعدهم على الإدراك لمسؤولياتهم المستقبلية .
- إجراء البحوث والدراسات العلمية المؤهلة الملتزمة بواجبها القومي والديني.
- متابعة التطورات العالمية ومواكبة المستجدات الحاصلة في العلوم التطبيقية والإنسانية.
- إقامة الندوات والمؤتمرات وحلقات النقاش في مجال العلوم الإنسانية والتطبيقية .

جوانب برنامج الإعداد:

يرتكز برنامج إعداد المعلم في ليبيا على ثلاثة جوانب أساسية هي: (إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة) .http// burg.alafdd.net,21-12-2010

الجانب الأول: الإعداد الأكاديمي(التخصصي):

يقصد بالإعداد التخصصي جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب / المعلم في المجال الذي بعد لتدريسه بما يكون لديه أساسا قويا يمكنه من تقديم خبرات في هذا المجال إلى المتعلمين عن فهم عميق لمفاهيمها واستيعاب كامل لحقائقها وإدراك محيط بأهم تطبيقاتها وبالتطورات المعاصرة فيها.

ويشتمل الإعداد الأكاديمي على مجموعة من المقررات موزعة على الفصول الدراسية بنسبة 70%من حجم البرنامج الكلي ويتضمن الإعداد الأكاديمي للشعب التربوية الأدبية مجموعة مقررات موزعة على الفصول الدراسية بمعدل (95) ساعة نظرية وعملية أما الإعداد الأكاديمي للشعب التربوية العلمية فإنه يتضمن مقررات أكاديمية ومدتها (92) ساعة نظري وعملي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ليبيا، 2013).

الجانب الثاني: الإعداد الثقافي:

يهتم هذا الجانب بتزويد الطلاب / المعلمين بالمعلومات العامة عن الجوانب الرئيسية للأنشطة البشرية التي يحتاج إليها في ميادين العوم الإنسانية والطبيعية بهدف تعريفه بالإطار الثقافي للمجتمع وإكسابه بعض الاتجاهات التعليمة والعلمية واطلاعه على التطور الفكري والاجتماعي ،حتى يشارك بفاعلية كمواطن مسؤول في توجيه طلابه بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة ،وعلى الرغم من أهمية الجانب الثقافي في برنامج إعداد المعلم إلا أن النسبة المخصصة له حوالي 10% من البرنامج الكلي للمقررات الدراسية ،ويتضمن الإعداد الثقافي للشعب التربوية الأدبية مجموعة مقررات موزعة على الفصول الدراسية بمعدل(15)ساعة نظرية وعملية ،أما الإعداد الثقافي للشعب التربوية العلمية فإنه يتضمن مقررات ثقافية ومدتها(20) ساعة نظري وعملي.(وزارة التعليم العلي والبحث العلمي، 2013)

الجانب الثالث: الإعداد المهني(التربوي):

يعد الإعداد المهني أهم ركيزة من ركائز إعداد المعلم ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب/ المعلم، ويهدف إلى تكوين شخصية الطالب وصقلها ليكون قادراً على أداء مهمته التربوية والتعليمة، وإلمام المعلمين بقدر كاف من المعلومات والخبرات التي تتعلق بالبيئة المدرسية بمراحلها المختلفة من حيث الأهداف والوظائف، ومعرفة أهمية الوسائل التعليمية لاستخدامها في الأوقات المناسبة ودراسة أساليب التقييم المختلفة (الترتوري ،2007، ص33).

ويحتل الجانب التربوي حوالي 20% من الساعات المخصصة لبرنامج إعداد المعلم، ويتضمن الإعداد المهني للشعب التربوية الأدبية مجموعة مقررات موزعة على الفصول الدراسية بمعدل (34) ساعة نظرية وعملية، أما الإعداد المهني للشعب التربوية العلمية، فإنه يتضمن مقررات مهنية ومدتها (34) ساعة نطري وعملي (وزارة التعليم العلي والبحث العلمي، 2013)

من خلال ما سبق ترى الباحثتان ضرورة إيجاد نوع من التوازن بين جوانب الإعداد الثلاثة والأخذ بمبدأ المرونة في برامج الإعداد بحيث يمكن حذف بعض المواد والتعديل والإضافة وفقا للتطورات والحاجات المستقبلية.

التربية العملية:

لما كان الجانب النظري وحده لا يكفي لإعداد معلم جيد إذ لابد من تهيئة المواقف العملية التي تمكن الطالب من ممارسة دوره وتأكده من حسن أدائه لمهاراته لذلك تقوم مؤسسات إعداد المعلم بتضمين التربية العملية في برامج الإعداد على أرض الواقع بتوجيه ومتابعة المشرفين (إعوار، 2010: 30).

وتعرف التربية العملية بأنها: "عملية تربوية منظمة هادفة تتيح للطلبة /المعلمين من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات تطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً سلوكيا بالشكل الذي يؤدي إلى إكساب الطالب/ المعلم الكفاءات التربوية المطلوبة بعد التخرج، وذلك من خلال الخبرة الواقعية والحقيقية التي تأتي في خلال التدريب على التدريس، والاحتكاك المباشر بالبيئة ومكوناتها من خلال مدة زمنية محددة "(المطلق،2010: 64).

ويحق للطلاب بكليات التربية وفقا لنظام الفصل والذين سيتخرجون في الفصل السابع فقط تنزيل مادة التربية العملية في خريف الفصل الخامس ويكون جزؤها الأول منفصلاً خلال الخريف ،وجزؤها الثاني متصلا خلال فصل الربيع وتشكل لجنة رئيسية لتنفيذ برنامج التربية العملية تتكون من أمين قسم الدراسة والامتحانات ،وأمين قسم التربية وعلم النفس ،ومسجل الكلية ،وموظف من قسم الدراسة والامتحانات ،ومهامها حصر المدارس التي سيتم فيها تطبيق هذا المقرر وتوزيع المدارس على ألاقسام العلمية حسب تخصصاتها ،كما تشكل لجنة فرعية بكل قسم على أن يكون أمين القسم رئيساً لها تختص بتوزيع الطلاب على أعضاء هيئة التدريس بالقسم ،وتوزيع الطلاب على المدارس التي يتم فيها التطبيق ،ولا يعد الطالب ناجحا في مادة التربية العملية إلا إذا تحصل على تقدير جيد فما فوق (65%)،ويتم توزيع درجات التربية العملية وفق الآتي: (40%)للإشراف التربوي،(50%) للإشراف العلمي،(10%) للإشراف الإداري(جامعة مصراتة، اللائحة الداخلية، مرجع سابق، ص ص 16-17)،ولأهمية الجانب التطبيقي في عملية إعداد المعلم إلا أن بعض الدراسات السابقة كدراسة إعواج (2010)استنتجت أن الجانب التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام حيث يغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم والافتقار إلى معايير موضوعية وأساليب مقننة لتقويم الطالب ، لدا ترى الباحثتان ضرورة إعادة النظر في التربية العملية من حيث مدتها وأساليبها ، وطرق تقويمها، والمشرفين عليها حتى تقوم على أساس علمي يحقق الفائدة المرجوة منها.

تعريف الجودة الشاملة:

المفهوم الإسلامي للجودة : لم يرد نص لفظي في القرآن الكريم أو السنة النبوية يدل على الجودة، ولكن وردت الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية ذات العلاقة بالجودة الشاملة ومنها : مفهوم الإتقان فقد ورد مصطلح الإتقان في قوله تعالى " صنْع اللَّه الَّذي أَتْقَن كُلَّ شَيء إِنَّه خَبِير بِما تَفْعلُون " (النمل، الآية 88)، من الآية الكريمة يتضح أن الإتقان هو الكمال في العمل والذي لن يبلغه أحد من البشر ، وعن النبي صلى الله عليه وسلم " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه " والإتقان هنا يستد عي من المرء أن يؤدي عمله على أكمل وجه ، وأن يسعى للوصول به إلى مرحلة الكمال الإنساني ، بحيث يقوم بالعمل بكل تفاصيله دون تقصير أن تفريطا وغش أو خداع (مجيد والزيادات، 2007 : 29).

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

كما تعرف الجودة بأنها :" مجمل المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة سواء منها : ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة" (عشيبة 2000 : 538).

الجودة الشاملة في التعليم :

نتيجة للنجاح الذي حققه مفهوم الجودة في التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة، وظهور تنافس بين هذه التنظيمات الصناعية للحصول على المنتج الأفضل وإرضاء الزبائن، ظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام والجامعي للحصول على نوعية أفضل من التعلم ، وتخرج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع ، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر سواء في أمريكا والدول الأوروبية واليابان والعديد من الدول النامية وبعض الدول العربية مثل السعودية والكويت التي بدأت بممارسة هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية (نشوان،2004: 1).

وتعد مبادئ ديمنج في القطاع التربوي ، من أكثر المبادئ تطبيقاً في القطاع التربوي الأمريكي وترتكز على جملة من الافتراضات مؤداها أن الأفراد يرغبون في العمل بكل ما في وسعهم ، وعليه فإن

وظيفة الإدارة هي تمكينهم من فعل ذلك بتحسين التنظيم الذي يعملون في كنفه على نحو متصل (الخطيب،2000 :105).

لقد تطورت مفاهيم وإجراءات الجودة الشاملة في مجال التعليم من وضع معايير محددة لجميع عناصر العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي ، إلى إنشاء الهيئات الوطنية للاعتماد والجودة ، ووحدات الجودة في الجامعات، وذلك من أجل تقييم الوضع الحالي لتلك المؤسسات بصفة عامة وتقييم البرامج الأكاديمية بشكل خاص ، هذا من جانب، أما الجانب الآخر فهو العمل على تطوير تلك المؤسسات وبرامجها لتحقق معايير الجودة الشاملة(السهلي،2012: 39).

خصائص للجودة الشاملة في التعليم :

1- تساوي الجودة المقاييس المرتفعة مهما اختلفت الفروق بين الطلبة والمدرسين والإداريين
2- تركز الجودة على الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرة الفكرية لدى الطلبة مثل تنمية التفكير الإبداعي والناقد .
3- تعني الجودة التوافق مع الهدف الذي تسعى المؤسسة التعليمية لتحقيقه.
4-تشيرالجودة إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية وتنظر إلى المدرس بكونه ميسر للتعليم وأن الطالب مشارك فعال فيه (الدراكة ،2000: 50) .

بعض نماذج الجودة الشاملة الممكن تطبيقها في كليات التربية :

أولا- أنموذج ديمنج Deming's Model

اقترح استاذ الجودة ادوارد ديمنج في جامعة نيويورك برنامجا من (14) عنصرا يمكن أن يكون منهجا لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات وكليات التربية وبعض العناصر تؤكد على البعد الإيجابي والبعض الأخر يؤكد على البعد السلبي وتجنبه وهي : (مصطفى والأنصاري، 2002: 47-48) .

1- وضع أهداف ثابتة من أجل تنمية شخصية الطلبة بشكل متكامل .

2- تبني القيادة الإدارية في الجامعة فلسفة جديدة تثير التحدي لتحفيز الطلبة على التعلم .

3- توثيق ارتباط بين المراحل التعليمية المختلفة .

4- التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في الكليات والجامعات .

5- الاهتمام بتفعيل القيادة الفاعلة من أجل تسخير جميع إمكانيات العاملين في جودة إعداد الطلبة

6- الاهتمام بالتدريب المستمر لكل من الهيئة الإدارية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة .

7- تحسين وتفعيل العلاقات بين القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة .

8- الاهتمام بالتعليم الذاتي من قبل كل فرد في المؤسسة .

9- تدريب أفراد المؤسسة على إحداث عمليات التغيير اللازمة لتحقيق الجودة .

10- تجنب الشعور بالخوف ليتمكن كل فرد من أداء عمله بحرية .

11- كسر الحواجز بين الأقسام العلمية وتشكيل فرق العمل بشكل تعاوني .

12- التخلي عن ترديد الشعارات والنصائح المباشرة للعاملين .

13- تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد العاملين .

14- عدم الاعتماد على نظام الدرجات فقط كمعيار أساس لتحديد مستوى الطلبة .

ثانياً - أنموذج جامعة أورجن Orgen University Model

في عام 1992 قامت جامعة أورجن الأمريكية بمحاولة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلياتها واعتمدت أنموذجا تكون من تسع مراحل : (الهلالي، 1998: 145-156)

1- تهيئة مجموعة كبيرة من أفراد القيادة العليا المستوعبين لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم والملتزمين بتطبيقها .
2- تشكيل فرق مهمتها إعداد الدراسة الاستطلاعية الأولية لإمكانية التطبيق .
3- تحديد الاولويات المرتبطة باحتياجات المستفيد (الطلبة) .
4- ربط رؤية الجامعة باحتياجات المستفيد (الطلبة) من خلال التخطيط .
5- ربط عمل الأقسام المختلفة باحتياجات المستفيد(الطلبة) .
6- تشكيل فرق الدراسة الاستطلاعية الشاملة .
7- تقديم مشروع استطلاعي شامل .
8- تحديد الأفراد المؤهلين وفرق البحث المتميزين .
9- توصل الجامعة الى فلسفة تطبيق إدارة الجودة الشاملة .

ثالثا: أنموذج عليمات :

يتطلب تطبيق أنموذج (عليمات ،2004) لإدارة الجودة الشاملة عناصر متعددة أساسية تمثل المتطلبات الرئيسة للتطبيق في كليات التربية وهي كالآتي : (عليمات ، 2004: 173-174)

1-التهيئة وتوضيح الرؤية : وتتطلب إدراك القيادة الإدارية في كلية التربية مدى ضرورة التغيير والحاجة اليه وأهمية تطبيق هذا المنهج الإداري الحديث وإمكانية القيادة في دمج العاملين في عملية التغيير والتطوير .

2-اختيار المدخل الملائم لإدارة الجودة الشاملة : ويتم من خلال تحديد الرؤية الواضحة للكلية متمثلة بقيادتها التي تجعل هذه الرؤية حقيقة واقعة واعتماد نظام متكامل للتطوير والتحسين من خلال استثمار الإمكانات المادية والبشرية وتدريب القوى العاملة وتحديد مسؤولياتها بدقة .

3- تهيئة المناخ الملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة : ويتم ذلك بتوفير الموارد المادية والفنية والتسهيلات الضرورية لتنفيذ برامج إدارة الجودة الشاملة والتهيئة النفسية لمنتسبي الكلية وتقبلهم المفاهيم والممارسات التي تحقق الأهداف .

4- تبني أنماطاً قيادية ملائمة : إن النمط القيادي الملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هو النمط (9+ 9) الذي يهدف إلى العمل بروح الفريق الواحد من خلال المشاركة والعمل الجماعي وبناء فرق العمل وهو نمط يؤكد على العمل والانتاج ويهتم بالعنصر البشري واستخدام التكنولوجيا

5- التدريب والتأهيل المستمرين : ويتم من خلال تنمية الكفاءات المعرفية والمهارات الفنية اللازمة لدى جميع منتسبي الكلية بغية تنفيذ البرامج والفعاليات المنسجمة مع أهداف الكلية .

6- تحديد حاجات ورغبات المستفيدين :يجب التعرف على حاجات جميع الأفراد في الكلية ومن جميع النواحي الاجتماعية والثقافية والنفسية والاقتصادية وغيرها .

7- تبني برنامج إعلامي لنشر الوعي بمنهجية إدارة الجودة الشاملة : ويكون من خلال الندوات والدورات التدريبية والإصدارات الإرشادية والبحوث والدراسات الميدانية والإجرائية حول إدارة الجودة الشاملة.

- **الدراسات السابقة:**

- دراسة البندري وطعيمة(2002)

هدفت الدراسة إلى طرح عدد من القضايا ذات الصلة بتطوير كليات التربية سعياً إلى تحقيق الجودة الشاملة كما نتمناها، وقد تضمنت حديثاً عن مبررات التطوير ومحدداته ومؤشرات الجودة وانتهت إلى عدد من التوصيات منها–دعم الصلة بين كليات التربية ومدارس التعليم ما قبل الجامعي، إنشاء هيئات للاعتماد الأكاديمي في كل بلد عربي للتأكد من استيفاء الكليات الحكومية معايير إنشاء كليات التربية قبل إصدار قرار حكومي بافتتاحها، والتقويم المستمر لكليات إعداد المعلم بصفة دورية(كل خمس أو عشر سنوات) للتأكد من استمرارية تطبيق المعايير، تكثيف البحث حول نظام الجودة الشاملة ومراجعة النظم الشبيهة والتجارب الناجحة لاستخلاص مؤشرات تطبيقها، ومواءمتها مع طبيعة المرحلة التي تمر بها كليات التربية والسياق الثقافي والاجتماعي لها.

– دراسة كنعان (2003)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، ولاسيما في ضوء المتغيرات العالمية، وتبدل أدواره في عصر التكنولوجيا، والتطور العلمي والثقافي، ومن ثم التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية "بجامعة دمشق نموذجا، والوقوف عند الطرائق المعتمدة، والمناهج المتبعة في تأهيلهم، وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين، وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية وذلك لتحقيق الإصلاح المدرسي، الذي يعد المعلم نقطة الانطلاق.

وقد خرج الباحث بعدد من المقترحات، من أهمها · :ضرورة مواكبة التغيرات العالمية، وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي، أهمية إعداد المعلمين، وتأهيلهم .

– دراسة إعواج (2010)

هدفت الدراسة إلي وصف الواقع الحالي لبرنامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الليبية ، وتحديد بعض جوانب القصور فيها والمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في إعدادهم ومن ثم التوصل إلى استراتيجية ونموذج مقترح مبني على أسس ومبادئ ومكونات واضحة ومحددة ،ومن توصيات الدراسة ما يلي : ضرورة العمل على زيادة مستوى التعاون والتنسيق بني أساتذة الجامعات والعاملين في المدارس من معلمين ومدراء ومشرفين وكذلك بين الكليات في الجامعات المتعددة ،وضع نظام واضح للترقيات والحوافز التي من شأنها أن تحفز المعلم وتزيد من إقباله على المسار الذي

تخصص فيه وترفع من مكانته الاجتماعية . العمل على إيجاد برامج تدريبية للخرجين وتوفير نشرات تربوية ليظلوا على اتصال دائم بكل ما يستجد من أمور تربوية حديثة .

دراسة الهسي (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث قام ببناء أداة الدراسة وهي استبانة، واشتملت في صورتها النهائية على (90) فقرة . وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات: (الأزهر، الإسلامية، والأقصى) هي 6.64 % فيما أسفرت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث (6.66)%ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.05).

دراسة الشريقي ،والفار(2014)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلم بكليات التربية في جامعة الزاوية، و وتحديد معايير الجودة ضمن هذا الإعداد، و ذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الحديثة للمعلمين و لتحقيق ذلك تم إعداد استبانة لتقييم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات الجودة لتحقيق الإصلاح التربوي الذي بعد المعلم الركيزة الأساسية فيه و قد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها :

–اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية ،التطوير المستمر لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية في ضوء ما يستجد من معايير الجودة الشاملة ،تبادل الخبرات مع الدول العربية و الإسلامية في مجال إدارة الجودة الشاملة و الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة

إشراك الهيئة التدريسية بدورات تطويرية لطرائق التدريس و تطوير المناهج و إشاعة ثقافة الجودة في أواسط الطلبة و الأساتذة و متابعة الخريجين بعد الدراسة و تطوير الأداء الوظيفي.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

– تحديد مشكلة البحث وأهدافه.– اختيار عينة البحث وأداته. – التعرف على مناهج البحث التي اتبعتها تلك الدراسات. – الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- **إجراءات البحث**

أولا: منهج البحث:

في ضوء طبيعة المشكلة، وحدودها، وأهدافها وتساؤلاتها اتضح للباحثتين أن أنسب المناهج لهذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي ، ويعرف بأنه : المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدث أو قضية موجودة حاليا ، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها. (لأغا والأستاذ،2000: 83).

ثانيا: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراتة والبالغ عددهم (223) لفصل الخريف (2021-2022).

ثالثا: عينة البحث:

تتكون عينة البحث من (100) عضو هيئة التدريس تم اختيارهم بصورة عشوائية من مجتمع البحث ويشكلون نسبة (44.84%) من المجتمع الأصلي للبحث .

رابعا: أداة البحث:

من أجل تحقيق هدف البحث اعتمدت مجموعة البحث استبانة جاهزة ومعدة من قبل الهسي(2012) .

خامسا: صدق الأداة:

اعتمدت الباحثتات الصدق الظاهري، ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله (الصراف،2002: 99).

لذا قامت الباحثتات بعرض الاستبانة بشكلها الأول المكون من (90) فقرة علي مجموعة من المحكمين وكان عددهم (8) من أعضاء هيئة التدريس في قسم علوم التربية بكلية الآداب جامعة مصراتة ، حيث طلب منهم مراجعة صحة صياغة وصلاحية الفقرات التي صيغت من أجل معرفة واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة ، وبعد جمع الاستبانة من المحكمين ، وفي ضوء توجيهاتهم تم الأخذ بملاحظاتهم ، و بعد إجراء التعديلات أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من (58) فقرة وأصبحت الأداة تتصف بصفة الصدق الظاهري.

سادسا: ثبات الأداة:

يقصد بثبات الاستبانة دقة القياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها بنفس الاختبار أو مجموعة من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة) عند تطبيقه أكثر من مرة، فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات. (أبو علام،2010: 870).

قامت الباحثتان بتطبيق الاستبانة بشكلها النهائي على عينة أعضاء هيئة التدريس من خارج عينة البحث، وقد بلغ عددهم (20) عضو هيئة تدريس بكلية التربية جامعة مصراتة، وأعيد تطبيقها على

العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وبعد تفريغ الاستبيانات، تم حساب الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وقد بلغت نسبة الثبات (80%).

سابعا: التطبيق النهائي للأداة:

تم توزيع الاستبانة بصورتها النهائية على أفراد العينة البالغ عددهم (100) عضو هيئة تدريس وقد اعتمدت الباحثتان في توزيع الاستبانة طريقة الاتصال المباشر، حيث قامت الباحثتان بتوضيح أهداف الاستبانة وطريقة الإجابة عنها وطلبن من أفراد العينة الإجابة بكل صدق وموضوعية.

ثامنا: الوسائل الإحصائية:

استخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، كالآتي:

معامل ارتباط بيرسون ،الوسط المرجح الوزن المئوي

عرض النتائج وتفسيرها:

للإجابة على السؤال الذي نصه(ما واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكلية التربية جامعة مصراته؟) تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي

جدول رقم (1) يبين سلم ليكرت الخماسي

درجة توافر المعيار				
عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
5	4	3	2	1

وبذلك يكون مدى الدرجات = (5−1) = 4 وفي هذه الحالة إذا تم تحويل سلم ليكرت إلى خمس فترات متساوية الطول، يكون طول الفترة = 4/ 5 = 0.8 ،ويكون الحكم على تقييمات أعضاء هيئة التدريس على النحو التالي:

جدول رقم (2) يبين فترات توافر معايير الجودة

درجة التوافر	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
المتوسط	من1.0 إلى أقل من 1.8	من 1.8 إلى أقل من 2.6	من 2.6 إلى أقل من 3.4	من 3.4إلى أقل من 4.2	من 4.2 إلى 5.0
النسبة المئوية	من 20 % إلى أقل من 36%	من 36 %إلى أقل من 52%	من 52 %إلى أقل من68%	من68 %إلى أقل من 84%	من 84 %إلى 100%

ويمكن اعتبار الحد الأدنى المقبول لدرجة توافر معيار الجودة هو (3.4)،(بنسبة مئوية 68%)

وعليه قامت الباحثتان بحساب الوسط المرجح والوزن المئوي لجميع فقرات أداة الدراسة ومجالاتها، والمجال الكلي، للحكم على ما إذا كان متوسط تقييمات الهيئة التدريسية ، أقل من الحد الأدنى، أو يساوي الحد الأدنى ، أو أكبر من الحد الأدنى والجداول التالية توضح ذلك .

جدول رقم (3) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لأفراد العينة للمجال الأول(أهداف البرنامج).

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	أهداف البرنامج واضحة ومحددة.	3.23	64.6
2	تغطي أهداف البرنامج المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.	3.38	67.6
3	تنعكس الأهداف في برنامج الإعداد	3.27	65.4
4	تؤكد أهداف البرنامج على مهارات التفكير	3.23	64.6
5	تتضمن أهداف البرنامج النتائج المتوقعة من الخريجين.	3.20	64.0
6	تراعي أهداف البرنامج خصوصية المجتمع الليبي.	3.28	65.6
	المجال ككل	3.26	65.2

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الأول يتراوح ما بين (3.38– 3.20) ،ووزن مئوي (67.6– 64.0)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول . كما تحقق المجال الأول بوسط مرجح (3.26) ،ووزن مئوي (65.2) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى أن أهداف كليات التربية هي أهداف عامة ، كذلك لا توجد أهداف للتخصصات المختلفة ولا يوجد تصور واضح لأهد اف مجالات الإعداد المختلفة (الإعداد الثقافي، الإعداد التربوي الإعداد التخصصي)، أضف إلى ذلك أن الطلبة لا يهتمون بقراءة دليل الكلية ، وكذلك لا تعطي الكلية محاضرات تعريفية للطلبة بأهداف الكلية والتخصص الذي ينتمون إليه ، ولا يتم توزيع أدلة الكليات على الطلبة عند تسجيلهم في الكلية ،واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من الشرقاوي(2004)،ودراسة السبع وآخرون (2010).

جدول رقم (4) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال الثاني (سياسات القبول).

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1-	توجد لد ى الكلية سياسة واضحة لقبول الطلبة تتناسب مع أهداف البرنامج.	3.48	69.6
2-	توجد معايير واضحة وناجحة لقبول الطلبة في الكلية.	3.43	68.6
3-	يتم إجراء اختبارات للطلبة وفق المعايير الموضوعة.	3.24	64.8
4-	يتناسب عدد الطلبة الملتحقين مع إمكانيات الكلية المادية والبشرية.	2.78	55.6
5-	يتم إجراء مقابلات للطلبة وفق المعايير الموضوعة.	3.13	62.6
	المجال ككل	3.12	62.4

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الثاني يتراوح ما بين (3.48- 2.78) ،ووزن مئوي (69.6- 55.6)، و تحققت المعايير(1-2) بدرجة توافر عالية تساوي الحد الأدنى المقبول ، وتحققت المعايير (3- 4-5)بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول . تحقق المجال الثاني بوسط مرجح (3.12) ووزن مئوي (62.4) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى قبول الطلبة في كلية التربية حسب معدلاتهم في الثانوية العامة كمعيار أساسي ،وأن اختبارا ت القبول في بعض أقسام الكلية قد تكون شكلية وغير مقننة ، ولا تكشف عن قدرات الطالب التحصيلية والعقلية ، وخصائصه الجسمية ، أو ميوله نحو مهنة التعليم. كذلك يتم قبول طلبة لا يتناسب عددهم مع حاجات المجتمع الليبي من خريجي كليات التربية ،مما يترتب عليه وجود فائض في أعداد خريجي بعض برامج كليات التربية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من طبلان (2007)،ودراسة الحدابي وقشوة(2009)،ودراسة السبع وآخرون (2010)،ودراسة شيهوب(2011).

جدول رقم (5) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال الثالث **(هيكلية البرنامج)**

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	**يتضمن الإعداد المعارف والمهارات الأساسية في المجال التربوي والتخصصي.**	**3.54**	**70.8**
2	**المقررات متناسقة ومتنوعة بما يحقق الإعداد المناسب.**	**3.14**	**62.8**
3	**يوجد توصيف للمقررات النظرية والعملية.**	**3.40**	**68.0**
4	**توجد خطة إرشادية للطالب.**	**3.32**	**66.4**
5	**تتناسب عدد الساعات المعتمدة مع الفترة الزمنية للحصول على الدرجة العلمية.**	**3.26**	**65.2**
6	**يحتوي البرنامج على تدريب ميداني مناسب.**	**3.59**	**71.8**
	المجال ككل	**3.42**	**68.4**

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الثالث يتراوح ما بين (3.59- 3.14) ،ووزن مئوي (71.8- 62.8)، و تحققت المعايير (1-3-6) بدرجة توافر عالية تساوي الحد الأدنى المقبول ،وتحققت المعايير (2- 4-5) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول . كما تحقق المجال الثالث بوسط مرجح (3.42) ،ووزن مئوي (68.4) بدرجة توافر عالية تساوي الحد الأدنى المقبول، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى تدني التوازن بين مجالات الإعداد المختلفة (الإعداد الثقافي، الإعداد التربوي، الإعداد الأكاديمي)، التداخل بين محتوي بعض المقررات التربوية ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سكر(2006).

جدول رقم (6) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال الرابع (أداء أعضاء هيئة التدريس)

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	**يتمتعون بمؤهلات وتخصصات تتلاءم مع طبيعة البرنامج.**	**3.62**	**72.4**
2	**يتناسب أعدادهم مع أعداد الطلبة في الكلية.**	**3.15**	**63.0**
3	**يستخدمون أدوات قياس متنوعة لقياس مستوى تحصيل الطلبة.**	**3.00**	**60.0**
4	**يعززون ثقة الطلبة بأنفسهم.**	**3.09**	**61.8**

5	يشجعون الطلبة على المشاركة الفعالة.	3.26	65.2
6	يعززون لدى الطلبة مهارة الاطلاع و البحث.	3.35	67.0
	المجموع	3.29	65.8

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الرابع يتراوح ما بين (3.62- 3.00) ،ووزن مئوي (72.4- 60.0)، و تحقق المعيار الأول بدرجة توافر عالية تساوي الحد الأدنى المقبول، وتحققت المعايير (2-3-4-5-6) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال الرابع بوسط مرجح (3.29) ووزن مئوي (65.8) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلي أن أعداد هيئة التدريس لا تتناسب مع أعداد الطلبة ،والاعتماد على الاختبارات التحصيلية فقط في قياس تحصيل الطلبة ،أيضا العدد الكبير للطلبة لا يعطي الفرصة الكافية لمشاركتهم بصورة فعالة والتركيز على الجانب المعرفي وإهمال الجانب التطبيقي ،بالإضافة الى اعتماد أعضاء هيئة التدريس على مذكرات أو كتب محددة يلتزم الطالب بها ،وقلة استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في القاعات الدراسية وقلة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الحديثة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من العجلة وفروانه (2009)، ودراسة شيهوب(2011).

جدول رقم (7) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال الخامس

(الموارد المادية)

ر- م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	تكفي قاعات التدريس لأعداد الطلبة.	2.73	54.6
2	المعامل والمختبرات مجهزة وكافية لتحقيق أهداف البرنامج.	2.82	56.4
3	يتوفر في المكتبة الكتب والدوريات والمراجع ذات العلاقة بالبرنامج.	3.52	70.4
4	تتوفر مصادر إلكترونية متنوعة في المكتبة (الدوريات الإلكترونية ، قواعد البيانات ذات العلاقة بالبرنامج).	3.04	60.8
5	يتوفر برنامج إرشادي للطلبة بكيفية استخدام المصادر والوسائل والخدمات التعليمية المتوفرة.	3.03	60.6
	المجموع	2.94	68.0

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الخامس يتراوح ما بين (3.52 -2.73) ،ووزن مئوي (70.4 -54.6)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول . كما تحقق المجال الخامس بوسط مرجح (2.94) ،ووزن مئوي (68.0) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى ازدحام القاعات الدراسية بالطلبة ،وأنه على الرغم من وجود مكتبة بكلية التربية إلا أنه لا يتم استخدامها الاستخدام الأمثل ،بالإضافة إلى النقص في الموارد المادية فيما يتعلق بتوفير الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مدوخ(2008) .

جدول رقم (8) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال السادس

(محتوى المقررات الدراسية)

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	**يحقق محتوى المقررات الدراسية الأهداف بشكل واضح.**	**3.41**	**68.2**
2	**يلبي محتوى المقررات الاحتياجات المعرفية في المجال التربوي والتخصصي.**	**3.35**	**67.0**
3	**ينمي محتوى المقررات مهارات البحث العلمي.**	**3.28**	**65.6**
4	**ينمي محتوى المقررات مهارة حل المشكلات**	**3.25**	**65.0**
4	**يحقق محتوى المقررات التوازن بين الجانبين العملي والنظري.**	**3.40**	**68.0**
6	**يوفر محتوى المقررات فرصا للتعلم الذاتي للطلبة.**	**3.32**	**66.4**
	المجموع	**3.30**	**66.0**

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال السادس يتراوح ما بين (3.41 -3.25) ،ووزن مئوي (68.2 -65.0)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال السادس بوسط مرجح (3.30) ،ووزن مئوي (66.0) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول ، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى التداخل الكبير بين المقررات الدراسية وافتقار بعضها لمعايير الجودة ،كذلك لا تعمل على اكساب الطلبة مهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي بالشكل المطلوب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من الثويني(2010)،ودراسة درويش وآخرون(2009).

جدول رقم (9) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال السابع

(أساليب التعليم والتعلم)

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	تنمي أساليب التدريس مهارة التعلم الذاتي.	3.15	63.0
2	تنمي أساليب التدريس القدرة على الحوار والمناقشة.	3.44	68.8
3	تمكن أساليب التدريس من ربط المادة الدراسية بالواقع العملي.	3.23	64.6
4	تنمي أساليب التدريس مهارات التفكير.	3.25	65.0
5	تنمي أساليب التدريس القدرة على حل المشكلات.	3.14	62.8
	المجموع	3.18	63.6

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال السابع يتراوح ما بين (3.44– 3.14) ،ووزن مئوي (68.8– 62.8)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال السابع بوسط مرجح (3.18) ،ووزن مئوي (63.6) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول ، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على أسلوب المحاضرة وأن ازدحام القاعات الدراسية بالطلبة لا يعطي الفرصة الكافية لهم بالتفاعل مع الطلبة ،واستخدامهم لأساليب تدريسية لا تنمي مهارات البحث العلمي بشكل جيد، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من العجلة وفراونه(2009)،ودراسة الشرعي(2009).

جدول رقم (10) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال الثامن (التقويم)

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	تقيس أساليب التقويم مهارات عقلية عليا (تحليل، تركيب، استنتاج).	3.06	61.2
2	تميز أساليب التقويم بين قدرات الطالب المتباينة.	3.05	61.0
3	تزود أساليب التقويم بالتغذية الراجعة المستمرة.	3.02	60.4
4	تتميز أساليب التقويم بالموضوعية.	3.01	60.2
5	يعطي التقويم صورة صادقة عن أداء الطالب.	2.92	58.4
6	تستخدم أساليب تقويم متنوعة.	3.10	62.0
	المجموع	3.03	60.6

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الثامن يتراوح ما بين (3.10- 2.92) ،ووزن مئوي (62.0- 58.4)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال الثامن بوسط مرجح (3.03) ،ووزن مئوي (60.6) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول ، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى الاعتماد على الاختبارات التحصيلية التي تقيس الحفظ عند الطلبة ولا تقيس اية مهارات أخرى لديهم ،كما أنها لا تميز بين قدراتهم المتباينة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة درويش وأخرون(2009).

جدول رقم (11) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال التاسع

(التدريب الميداني)

ر- م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	**تتحدد مهام وأدوار الطلبة في التدريب الميداني بصورة واضحة ومعلنة.**	**3.35**	**67.0**
	يوجد دليل للتدريب الميداني.	**3.01**	**60.2**
3	**مدة التدريب الميداني كافية.**	**3.25**	**65.0**
4	**يتم اختيار مشرفين علي التدريب الميداني ذوي خبرة تدريسية.**	**3.51**	**70.2**
5	**تتحدد مهام و أدوار الطلبة في التدريب الميداني بصورة واضحة.**	**3.35**	**67.0**
6	**يتم اختيار مشرفين علي التدريب الميداني تتناسب تخصصاتهم مع تخصصات الطلبة.**	**3.26**	**65.2**
	توجد آليات معتمدة لتقييم نتائج التدريب الميداني.	**3.26**	**65.2**
	المجموع	**3.30**	**66.0**

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال التاسع يتراوح ما بين (3.51- 3.01) ،ووزن مئوي (70.2- 60.2)، و تحقق المعيار(4) بدرجة توافر عالية تساوي الحد الأدنى المقبول و تحققت بقية المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال التاسع بوسط مرجح (3.30) ،ووزن مئوي (66.0) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول ، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى كثرة أعداد الطلبة بالنسبة للمشرف التربوي ،الاقتصار على تقييم آداء الطلبة وقلة تقديم الدروس التوضيحية أمامهم للاستفادة منها، وقلة التعاون بين

الطالب /المعلم وبين المدرسة ،قلة توفير دليل خاص بالتدريب العملي بالكلية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من زقوت(2010)،ودراسة إعواج(2010).

جدول رقم (12) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال العاشر

(الطلبة الخريجون)

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	**الاتصال الفعال والتأثير في الآخرين.**	**3.15**	**63.0**
2	**العمل الجماعي التعاوني.**	**3.42**	**66.4**
3	**استخدام مناهج البحث العلمي في مجال التخصص.**	**3.34**	**66.8**
4	**التحليل والاستنتاج في مجال التخصص.**	**3.21**	**64.2**
5	**التنمية المعرفية والتعليم المستمر لتطوير المعارف والمهارات المهنية في مجال التخصص.**	**3.17**	**63.4**
6	**البحث عن مصادر المعلومات المختلفة في مجال التخصص.**	**3.16**	**63.2**
	المجموع	**3.31**	**66.2**

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال العاشر يتراوح ما بين (3.42- 3.15) ،ووزن مئوي (66.4- 63.0)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال التاسع بوسط مرجح (3.31) ،ووزن مئوي (66.2) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول ، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى أن برامج إعداد المعلم بكلية التربية لا تنمي مهارات البحث العلمي والتعليم المستمر بالشكل المطلوب، كما أن محتوى المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة في المجالين التربوي والتخصصي بشكل جيد، وقلة توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية واستخدام أساليب تعليمية تقليدية ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من درويش وأخرون(2009)،ودراسة إعواج(2010).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثتان يوصين بما يلي:

1-العمل على تطوير أهداف كليات التربية بحيث تتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة.

2- ضرورة وضع أهداف محددة للتخصصات المختلفة لكليات التربية تتوافق مع أهداف الكلية.

3- اختيار المتقدمين للدراسة وفق تقادير ودرجات تحصيليه تحدد مسبقا للقبول .

4- إجراء المقابلة الشخصية والتأكيد على توزيع الدرجات التقويمية فيها بين أفراد اللجنة المخصصة .

5- التأكيد على أن عمليات القبول وفق لجان خاصة بالتسجيل ومرتبطة بالتعليم العالي وذلك لربط عمليات القبول بالحاجة في المجتمع لبعض التخصصات.

6- التأكيد على استيعاب الكليات للأعداد المقبولة بها وفق إمكانياتها وقاعات الدراسة وأعضاء الهيئة التدريسية بها.

7- التكامل والتوازن النسبي بين جوانب الإعداد الثلاثة (التربوي –الأكاديمي – الثقافي.)

8- الاهتمام بالجانب التطبيقي في مواد الإعداد التربوي ، وتنمية مهارات البحث العملي.

9- ربط مقرر ات الإعداد التربوي بمشكلات الميدان التربوي وربطها بما يتم تدريسه في الكليات

10- ضرورة العمل على التوازن بين الدراسة النظرية والدراسة العملية في كل برامج إعداد المعلم

11- أن تساير المقررات الدراسية التقدم العلمي والتكنولوجي وترتبط باحتياجات ومشكلات المجتمع وبالتحديات التي تواجهه.

12- العمل على تطوير أداء هيئة التدريس في أساليب التعليم والتعلم، والتقييم، ومهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة.

13-استخدام أساليب تعليم وتعلم حديثة، وتوظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.

14- تطوير أنماط التقويم النظرية والعملية المتبعة في كليات التربية حيث تتناول الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية.

15- أن تكون أساليب التقويم شاملة ولا تعتمد على التقويم النهائي فقط ،بل لابد من التقويم المرحلي وذلك بهدف التعرف على مواطن الضعف والقوة في تحصيل الطالب.

16-أن يسبق التدريب العملي في المدارس ورش عمل داخل كليات التربية مثل حلقات التدريس المصغر .

17- تحديد عدد الطلبة لكل مشرف، و تطوير آليات تقييم نتائج التدريب العملي.

ضرورة العمل على تطوير مهارات الطلبة في التنمية المعرفية والتعليم المستمر.

18- العمل على إيجاد برامج تدريبية للخرجين وتوفير نشرات تربوية ليظلوا على اتصال دائم بكل ما يستجد من أمور تربوية حديثة.

19- استخدام أساليب تدريب للخريجين عن بعد بواسطة شبكات المعلومات والبث الإذاعي وشبكة الفيديو.

المراجـــــع :

- **القرآن الكريم .**

- أبو علام ، رجاء (2010)، مناهج البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة ،دار النشر للجامعات.

- أحمد ، أحمد إبراهيم (2003)، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية دار الوفاء، ط 1، الإسكندرية.

– البندري ، محمد بن سليمان، وطعيمة، رشدي أحمد،(2002) ،تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.

– البيلاوي ، حسن وآخرون (2006)،الجودة الشاملة بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد : الأسس والتطبيقات، دار المسيرة، عمان، الأردن.

– الأغا ، إحسان والأستاذ ، محمود (2000)، مقدمة في تصميم البحث التربوي ، مكتبة الرنتيسي غزة، فلسطين.

– الثويني، يوسف (2010)،تطوير مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد (55) ص(401–426)عمان، الأردن.

– جامعة مصراته ،(2009) ، كلية المعلمين ، اللائحة الداخلية لكلية المعلمين ، مصراتة ، ليبيا.

– الحدابي ، داود وقشوة ، هدى (2009)، جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد (2)، العدد (4)ص (92–108)، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن.

– الحولي ، عليان (2004) ،مفهوم الجودة في التعليم العالي ،مجلة الجودة في التعليم العالي ، الجامعة الإسلامية، مجلد (1)، العدد (1)، ص(9–12)،غزة، فلسطين.

– الدراكة ، مأمون وآخرون. إدارة الجودة الشاملة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

– درويش ، عطا وآخرون (2009)، دراسة تقييميه للخطط الأكاديمية لبرنامج إعداد المعلم . مشروع تطوير الجوانب العملية في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. غزة، فلسطين.

– زقوت ، آمنة (2010)، تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب / المرشد النفسي بكلية التربية –جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (24)، العدد(1) ،ص(31–79)، نابلس، فلسطين.

– السبع ، سعاد وآخرون (2010)، تقويم برنامج معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد(3) ،العدد(5)، ص(96–130)،الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن.

– السعود ، راتب . إدارة الجودة الشاملة، نموذج مقترح لتطوير الادارة المدرسية في الاردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد (18) العدد (2) ، 2002.

– سكر ، ناجي (2006)، تقويم أداء جامعة الأقصى كخطوة أولى على طريق تحقيق جودتها الشاملة ، مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، العدد(10) ،ص(235–285)، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

– الشرقاوي ، موسى (2004)،رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد (48)،ص(35–139) .

– الشرعي ، بلقيس (2009) ،دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي المجلد (2)،العدد (4)،ص(1–50)، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن.

– الشرقاوي ، موسى (2004)،رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد (48)،ص(35–139) .

– الشريقي ، بشير سلامة، الفار، خالد المختار،(2014)،تقييم برامج إعداد المعلم بكليات التربية في جامعة الزاوية بليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة، ضمان جودة التعليم العالي المؤتمر العربي الرابع المنعقد في جامعة الزرقاء. الأردن، خلال الفترة 1–3 /2014/4،الناشر جامعة الزرقاء الأهلية ،عمادة البحث العلمي ،ص ص 228– 339.

– شيهوب ، إيمان أحمد (2009)، ضبط معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بليبيا ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي لضمان جودة التعليم العالي ،الجامعة الوطنية الماليزية.

– صبري ، خولة وأبو دقة ، سناء (2006) سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس)، رام الله، فلسطين.

– الصراف ، قاسم علي،(2002)،القياس والتقويم في التربية والتعليم الكويت، دار الكتاب الحديث.

– طبلان ، أحمد (2007)، صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة محور برامج إعداد المعلم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (129)،ص(13–59) ،القاهرة، مصر.

– طعمة ، انطوان(2002)، الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الحادي والعشرين في المرحلتين المتوسطة والثانوية ،سلسلة الحلقات الدراسية والمؤتمرات ،الحلقة السابعة ،الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ،بيروت.

– العجلة ، أكرم وفروانه ، صادق (2009)،تقييم الاحتياجات التدريبية لكليات التربية في محافظات غزة، مشروع تطوير الجوانب العملية في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، غزة، فلسطين.

– عشيبة ، فتحي (2000)،الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم العالي المصري . مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (3)،ص(520–566)،عمان، الأردن.

– عليمات ، صالح ناصر . إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيقات ومقترحات التطوير ،ط(1)، دار الشروق ، عمان، 2004.

– الفولي ، عبد الفتاح(2000)، موسوعة البحث التربوي، القاهرة، دار الخبرة والتدريب،1، 498.

– قادي ، منال (2006)، مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

– كنعان ، أحمد (2003)،رؤى مستقبلية لإعداد المعلمين و تأهيلهم في كليات التربية في الجامعات السورية، جامعة دمشق، كلية التربية.

– كيلادا ، جوزيف (2004 ،(ترجمة سرور ، سرور . تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة. دار المريخ. الرياض، السعودية.

– مدوخ ، نصر الدين (2008)، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها ،رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

– مصطفى ، أحمد و محمد الأنصاري . برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي ، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج ، قطر ، 2002 .

– المطلق، فرح سليمان ،(2010)،واقع التربية العملية لطلبة الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها(دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة" معلم صف" مجلة جامعة دمشق، مجلد (26)، العدد(1–2)،دمشق.

– نشوان ، جميل (2004)،تطوير كفايات المشرفين 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 النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3–2004/7/5 ،رام الله، فلسطين.

– الهسي ، جمال حمدان إسماعيل ،(2012)،واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة ،رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

– الهلالي ، الهلالي الشربيني . إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي: رؤية مقترحة ، مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية ، جامعة المنصورة، العدد (37)، 1998.