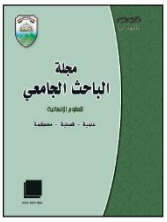
جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي



تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية بجامعة إب في ضوء معايير الجودة الشاملة دراسة مقارنة وتصور مقترح

ألطاف محمد المعمري[1] وصفاء علي الجويد[2]

[1] الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرائق التدريس. كلية التربية-النادرة. جامعة إب. اليمن

[2] باحثة ماجستير بقسم المناهج وطرائق التدريس. كلية التربية-النادرة. جامعة إب. اليمن

الملخص :

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليتي التربية جامعة إب في ضوء معايير الجودة الشاملة. من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وطلبة المستوى الرابع. وبناء تصور مقترح لتطوير البرنامج في ضوء معايير الجودة الشاملة. تم بناء الأداة (استبانتين) إحداهما خاصة بأعضاء هيئة التدريس وتكونت من (182) فقرة. والأخرى خاصة بطلبة قسم اللغة العربية. وتكونت من (140) فقرة. تم التطبيق على عينة عددهم (49) عضوًا. (51) طالبًا وطالبة من طلبة المستوى الرابع في كليتي التربية جامعة إب. توصلت النتائج إلى قائمة محكمة بمعايير الجودة الشاملة لتقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية. وحصل البرنامج على تقدير متوسط. كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,50) بين أفراد عينة الدراسة (الأعضاء) في الكليتين تعزى لمتغير (البيئة التعليمية) لصالح أعضاء هيئة التدريس كلية التربية إب. وتم بناء تصور مقترح لتطوير البرنامج. كما أوصت الدراسة بوضع معايير سياسة القبول في البرنامج وزيادة مدة التربية العملية لمدة عام.

Abstract

This study aimed at evaluating the program of preparing teacher of Arabic language at the two Faculties of education at Ibb University in light of comprehensive quality from the viewpoint of teaching staff and level four students. It also aimed at constructing suggested proposal for developing the program in light of comprehensive quality standards. The research tool was constructed, (two questionnaires), one for the teaching staff members consisting of (128) items, and the other for the Department of Arabic students consisting of (140) items. They were applied on (49) teaching staff members and (51) students of level four at the two Faculties of Education at Ibb University. The results came up with a standardized list of comprehensive quality standards for evaluating the program of preparing teacher of Arabic language. The program got intermediate level. There were significant statistical differences at the level of (0.50) among the sample members (teaching staff members) at the two faculties ascribed to the (educational environment) variable for the favor of teaching staff members at the Faculty of Education – Ibb. A suggested proposal for developing the program was constructed. The study recommended building standards for acceptance policy in the program, as well as prolonging the period of practicum for one year.

الكلمات المفتاحية : تقويم برنامج إعداد المعلم. معايير الجودة

Keywords: Evaluation the program of preparing the teacher, Quality standards

المقدمة:

يَشهد العالم اليوم تطورًا مذهلاً في شتى مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتقنية، وفي ظل هذا الزخم المعرفي، ينصب التركيز على الجانب التربوي بوصفه القطاع الأكثر أهمية لما يؤديه من دور في بناء المجتمع، وتربية النشء وتوفير متطلبات الارتقاء، وازدهار الأمم والشعوب، وما يصاحبها من تغيرات وتحولات في جميع الميادين وعلى كافة الأصعدة مما يستدعي مواكبة هذه التغيرات تطورات واصطلاحات في الميدان التربوي، بوصف التعليم بصفة عامه والتعليم الجامعي بصفة خاصة من القوى الأساسية التي تسهم في تكوين المجتمع وبلورة عناصره في الحاضر والمستقبل معًا، وضمان طرق النمو السليمة للأمة في مسيرتها نحو تحقيق الأهداف المنشودة في الميادين المختلفة فهو السبيل إلى إعداد القوى البشرية المتخصصة التي تخطط النمو المادي للمجتمع وتعمل على تنفيذه. (كنعان، 2009، 2،العدوان،د ت،9)

ويمثل التعليم الجامعي قمة السلم التعليمي، إذ يهدف إلى بناء الإنسان وتكوينه ليصبح الطاقة المحركة والقوى الدافعة لتقدم المجتمع وتطوره، وإذا كان التعليم مفتاح التنمية، فإن التعليم الجامعي هو وسيلة التغيير، وأداة التطوير اللازمة لتحقيق هذا التقدم المنشود(ذياب، البناء، 2001، 2)

وإدراكًا لأهمية التعليم الجامعي بصفة عامه ولكليات التربية بصفة خاصة إذ أنها تعد المصدر الأساسي لإعداد المعلم والارتقاء به، أكاديمياً، ومهنياً، وثقافيًا، وشخصيًا، لذا فلا غرابة إذا حظي باهتمام كبير في بعض الدول بتهيئته لمتطلبات المهنة من جهة ومقتضيات المستقبل من جهة أخرى، وبوصف التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية، وذلك لأنه يتصل بإعداد الكفاءات المتخصصة في مجالات الحياة المختلفة، وبقدر جودة التعليم الجامعي تكون الكفاءات. (السر،2003،725)

لذا يتطلب ضمان نوعية التعليم الجامعي بناء برامج تعليمية في ضوء احتياجات الطلبة وقدراتهم وإمكاناتهم العقلية والنفسية، سواء كانوا متفوقين أم بطيئي التعلم، وينبغي للطلبة أن يكرسوا جهودهم لتحقيق أعلى مستويات الانجاز الأكاديمي، والمهني، ويبذلوا جهودهم وإبداعاتهم وصولا إلى مستوى التمكن والإتقان شريطة أن يتوفر في كل نظام تعليمي خبرات وقيادات تعليمية رفيعة ومخلصة، وإداريون أكفاء، وإمكانات مادية مناسبة. (عامر، 2008، 42)

ويعد المعلم أهم مدخلات العملية التعليمية وبرنامج إعداده هو الذي يشكل شخصيته بجوانبها المختلفة، واعتبار أن كلية التربية هي أكثر الكليات الجامعية ارتباطًا بميادين المجتمع بسبب ارتباطها بإعداد المعلم الذي هو عصب العملية التعليمية والعامل الرئيسي في تنفيذ برامجها.(عقيل، 2009، 29)

إلا أن برامج إعداد المعلم ينتابها القصور، والضعف في معظم مجالاتها وجوانبها العامة ومستوى أدائها، وأشار المؤتمر الثالث المنعقد في صنعاء في أكتوبر 2009م إلى تدنٍّ كبير في مستوى التعليم الجامعي نقلا عن(حمزة،2012، 53).وأشارت بعض الدراسات منها دراسة (النمري،2007، 2) إلى ضعف كبير في أداء معلم اللغة العربية. وهذا ما أشارت اليه دراسة الأغبري (2007، 56). أي أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية في اليمن قد أظهر عجزاً في إعداد المعلم الكفء لتغطية حاجات التعليم. وظهرت الآن دعوات متزايدة إلى تقويم برامج إعداد المعلم بمستوياته المختلفة في كلية التربية، وفي الكليات الأخرى فلا جدوى من بناء المدارس وتزويدها بالإمكانات المادية والتقنية ولكنها تفتقر إلى معلم كفء، ولما كان اعتبار

المتخرج في كلية التربية منتجًا يخضع مع فارق القياس، لما ينبغي أن يخضع له أي منتج آخر من معايير تقويمية فإنه يسعى إلى أن تتوفر فيه ما يتوفر في أي منتج آخر من معايير الجودة. (طعيمة,2004, 428)

وتزايد الاهتمام بتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي منذ التسعينات من القرن العشرين وحتى الآن ،إذ استخدمت معظم الدول نظم وإجراءات ضمان الجودة في التعليم مقارنة بالنظم والإجراءات المستخدمة في الصناعة, ويرجع الاهتمام بضمان الجودة في التعليم العالي إلى انخفاض المعايير الأكاديمية نتيجة للتوسع الكبير فيه , وقلة قدرته على توفير المخرجات من حيث الكم والكيف التي يتطلبها سوق العمل (أمين وآخرون ، 2005, 687)

وتسعى اليمن كغيرها من الدول العربية جاهدة إلى مواكبة التطور الحديث الذي ينادي بتحديث التعليم وتجويد مخرجاته لتلبية ما تطلبه سوق العمل. وتتمثل الجهود المبذولة بحضور والمشاركة في البرامج المحلية والدولية وإقامة ورش عمل حول الجودة الشاملة, وإنشاء مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة صنعاء, 2006م ليكون مركزًا متخصصًا. (السبع وآخرون,2010, 4) ووضع الاستراتيجية للتعليم العالي للأعوام (2006 □ 2010) وتضمنت جملة من المقترحات والمطالب منها اعتماد نظام الجودة والاعتمادية (تقويم خارجي) للجامعات اليمنية, ونظام جودة يقوم بدراسة واقع الجامعات من الداخل (تقويم داخلي) في ضوء معايير الجودة. (وزارة التعليم العالي,2006, د ص)

ونظرًا لأهمية الجودة الشاملة في التعليم فإن من أهم مبررات استخدامها في تقويم وتطوير برامج إعداد المعلم كما يراها (الصرايرة, والعساف,2008,15 ,وقاسم, 2012,4, قادة,2012,51)

1. ارتباط الجودة بالإنتاجية.
2. عالمية نظام الجودة واعتباره سمة من سمات العصر الحديث.
3. ارتباط نظام الجودة الشاملة بالشمولية في المجالات كافة.
4. ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية وغيرها.
5. نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في عدد من المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم ويتحدد نجاح خطط الإصلاح والتطوير بإعادة النظر الدائم في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم بشكل عام وبرامج إعداد معلم اللغة العربية بشكل خاص, على وفق أسس علمية متطورة, وذلك لا يتحقق إلا من خلال تقويم برامجها والعمل على تطويرها. (الكيلاني,2010,3)

ولذلك ترى الباحثة أهمية تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية □ بجامعة إب □ ووضع تصور مقترح لتطويره في ضوء معايير الجودة الشاملة, إذ يعد من الدراسات القليلة, لذلك ستاتي هذه الدراسة لتقدم تشخيصًا لواقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية, وتقديم تصور مقترح لتطويره.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مما سبق يتضح أهمية تأهيل المعلم أكاديميًا ومهنيًا وثقافيًا وشخصيًا، في حين أن كثيرًا من هذه الجوانب ضعيف في الممارسة العملية, ووجود انخفاض في التنسيق بين القائمين على تعليم الجانب التخصصي والقائمين على تعليم الجانب المهني والثقافي, ويتضح من خلال جمود وكثافة المقررات, والطرق والأساليب التقليدية المستخدمة في تدريسها, مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد, بحيث يبدو البرنامج وكأنه عدد من المقررات الدراسية المنفصلة لأداء الاختبار فيها, كما أن معظم برامج كليات التربية يقل فيها تزويد الطالب المعلم بمهارة التعلم الذاتي, الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة المتغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم التكنولوجي, ويعود ذلك إلى

ممارسة الأسلوب التقليدي في برامج إعداد معلم اللغة العربية.

وتركز هذه البرامج على الدراسات النظرية، ولا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالاهتمام الكافي، وذلك من خلال وضع التربية العملية كمقرر دراسي وساعاته محدودة، على الرغم من أهميته في تشكيل شخصية المعلم وزرع الثقة بنفسه، إلا أن هذا الجانب لم يحظ إلا بالقليل، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة منها دراسة (غالب،2014والسبع وآخرون، 2010 ودحلان، 2013 والأمير،2008، والأغبري، 2007) وغيرها التي أشارت نتائجها إلى ضعف وقصور في برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية التي تم تقويمها.

لذلك ترى الباحثة تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية بجامعة إب في ضوء معايير الجودة الشاملة ووضع تصور مقترح لتطويره.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

ما واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية بجامعة إب في ضوء معايير الجودة الشاملة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

1. ما معايير الجودة الشاملة التي ينبغي في ضوئها تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية بجامعة إب ؟
2. ما واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية النادرة بجامعة إب من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفق معايير الجودة الشاملة ؟
3. ما واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية إب جامعة إب من وجهة نظر أفراد العينة في وفق معايير الجودة الشاملة ؟
4. ما درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية من وجهة نظر أفراد العينتين في جامعة إب ؟
5. ما التصور المقترح لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية بجامعة إب في ضوء معايير الجودة الشاملة لكل مجال من المجالات المحددة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1. معايير الجودة الشاملة التي يمكن في ضوئها تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية جامعة إب.
2. واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية النادرة بجامعة إب من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
3. واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية إب بجامعة إب من وجهة نظر أفراد العينة، بهدف الكشف على جوانب القوة والضعف فيه.
4. درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية (النادرة وإب) تعزى لمتغير البيئة التعليمية في كليتي التربية جامعة إب.
5. التصور المقترح لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية بجامعة إب لكل مجال من المجالات المحددة.

فرضيات الدراسة :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات (طلبة قسم اللغة العربية و أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النادرة بجامعة إب) عن واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية النادرة بجامعة إب على وفق معايير الجودة الشاملة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (50.0) بين متوسطات درجات (طلبة قسم اللغة العربية، أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية إب جامعة إب) عن واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية إب بجامعة إب على وفق معايير الجودة الشاملة.

3. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينتين تعزى لمتغير (البيئة التعليمية) في كليتي التربية(النادرة، وإب) جامعة إب.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى كونها:

1. تلفت أنظار القائمين على إعداد وتصميم برامج إعداد المعلم في تحديد جوانب القوة والضعف وصولاً إلى تحسينه بما يتلاءم مع متطلبات الجودة الشاملة.

2. قد تفيد هذه الدراسة القائمين في الجامعة في تطبيق الجودة الشاملة أثناء ممارسة أعمالهم الإدارية والفنية لخدمة الطلاب والمجتمع وأعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة في الحدود الآتية:

1. **الحد المكاني:** كليتي التربية (النادرة وإب) جامعة إب.
2. **الحد الزماني:** العام الجامعي (2016-2017 م).
3. **الحد البشري:** جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية (النادرة وإب) جامعة إب ب(قسم اللغة العربية وقسم القران الكريم وقسم العلوم النفسية والتربوية) وطلبة المستوى الرابع بقسمي اللغة العربية بكليتي التربية (النادرة وإب) بجامعة إب للعام الجامعي 2016-2017م.
4. **الحد الموضوعي:** تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية جامعة إب في ضوء معايير الجودة الشاملة وتقديم تصور مقترح لتطويره.

مصطلحات الدراسة:

التقويم اصطلاحًا: هو عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات كمية، كيفية عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك. (العدوان، الحوامدة،2011، ص21)

التعريف الإجرائي: هو عملية إصدار حكم على مدى توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في ضوء القائمة المعدة لهذا الغرض.

البرنامج: هو كل ما تقدمه كلية التربية في الجامعة للطلاب المعلمين من مقررات تخصصية وثقافية ومهنية خلال فترة دراستهم في الكلية أثناء فترة الإعداد وعاده تستغرق أربع سنوات في الكلية.(حمادنه، 2014،93)

التعريف الإجرائي(تم تبني هذا التعريف): هو مجموعة من الآليات لتحقيق مجموعة من المعارف والمهارات والوجدانيات التي تقدمها الكلية داخل جدرانها لتحقيق مخرجات التعليم المنشودة من برنامج تعليمي ما في فترة زمنية محددة. (الجبلي،2010،3)

طلاب قسم اللغة العربية: هم طلاب السنة الرابعة الفعليون المسجلون في قسم اللغة العربية في كليتي التربية جامعة إب موضع الدراسة.

معايير الجودة الشاملة: هي مجموعة من المبادئ والقواعد التي وضعت وفقًا لما تم الاتفاق عليه لتحديد مستويات الجودة بالمؤسسات وبتطبيق ذلك على كافة المؤسسات ومنها المؤسسات التربوية مع مراعاة بُعد الاختلافات في طبيعة ومجال التخصص.(السفيان، 2015، ص849)

التعريف الإجرائي: هو مجموعة الموا صفات والشروط التي ينبغي توفرها في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية بجامعة إب، وتودي إلى مخرجات تتصف بالجودة في ضوء القائمة التي أعدتها الباحثة لغرض قياس جودة البرنامج والاستعانة بوجهات النظر من قبل أعضاء هيئة التدريس، طلبة قسم اللغة العربية التي يمكن قياسها وتعمل على تلبية حاجات المستفيدين.**الجودة:** مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علميًا التي تستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة والحكم على النوعية أو الكمية بهدف

تحديد مواطن القوة لتعزيزها وتشخيص مواطن الضعف لعلاجها. (حلس، 2007,ص100)

التعريف الإجرائي: مستوى التطوير الحاصل في برنامج إعداد معلم اللغة العربية من خلال التقويم للبرنامج بواسطة المعايير والمواصفات للجودة المعتمدة عالميًا, عربيًا, يمنيا.

الإطار النظري:

اولاً: التقويم :

يُعد التقويم خطوة رئيسة ونقطة انطلاق مهمة لتطوير وتحسين أداء المؤسسات التعليمية, والارتقاء بمستوى جودتها, ومن المهم الآن أن تركز المؤسسات التعليمية على تحقيق التميز والجودة وضمانها, وينبغي أن يشمل مفهوم التميز والجودة جميع وظائف التعليم العالي وأنشطته, من تدريس وبحث وطرق تدريس وأساليب وخدمة مجتمع وغيرها سواء على مستوى الجامعة أو الكلية أو البرنامج, وتحقيق هذا التميز سيؤدي الى تعزيز مكانة الجامعة في المجتمع.(عطية,زهران,2008, 3)

ومن الأمور التي تبرز أهمية التقويم اهتمام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم به واعتبار الموضوع الرئيس للمؤتمر التربوي الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد في بيروت في مايو من عام 2004م حيث كان موضوعه استراتيجيات التقويم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم, ولقد قدمت إلى المؤتمر ثماني دراسات مرجعية عنيت في مجملها بالتقويم التربوي, بوصفه أساسًا رئيسًا لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم. (شيخي, 2009, 95)لذلك وبما أنَّ التقويم يركز على جودة النتائج النهائية, ومن هنا فإن التقويم بأنواعه المختلفة شرط رئيسي لتحقيق الجودة في التعليم, وذلك من خلال وجود معايير أو مواصفات لمدخلات العملية التعليمية, وعملياتها, ونواتجها, وإن التقويم المستمر لها, يحقق في أنها تسير على وفق المواصفات المطلوبة, وأن العمليات توجه الوجهة الصحيحة إذا اَظهر التقويم حاجتها إلى ذلك. (العجرش,2014, 2)

التقويم لغةً: بمعنى قَوم المعوج وعدله, قوم السلعة سعرها وثمنها. وهذا يعني أن التقويم يبدأ بالتثمين والتسعير ثم تعديل الاعوجاج, وفي هذا يقول :الخليفة عمر بن الخطاب (من رأى منكم فيَّ اعوجاج فليقومه) وقال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ۝٤﴾ [التين: 4](أنيس وآخرون,2004,768)

اصطلاحًا: يعرف بأنه: عملية منظمه لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجات تحقق الأهداف التربوية, واتخاذ القرارات التي بشأنها معالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم.(عودة,2011,14)

ثانيًا: معايير الجودة الشاملة :

ترتبط في أي مؤسسة اجمالاً بجودة المدخلات والعمليات والمخرجات فيها وتفصيلاً ترتبط في التعليم العالي بجملة من العناصر, هي: البرامج والمناهج, وتعد الجودة في التعليم دليلاً يشير إلى نوعية الإمكانات المادية والبشرية التي تمتلكها المؤسسة وإلى جملة الجهود المبذولة من قبل منتسبي تلك المؤسسات (قادة وإداريون وأساتذة) لرفع فاعلية الأداء والوصول بمخرجات المؤسسة إلى مصاف مخرجات المؤسسات ذات الجودة العالية. كما أن جودة المنتج تتضمن في المقام الأول جودة مكونات ذلك المنتج مع ضرورة جودة العمليات التي تعطينا منطقيًا مخرجات تتناسب في جودتها طرديًا مع جودة المكونات والعمليات ومن هذا المنطلقات جاء الاهتمام بالبرامج الأكاديمية كمرتكزات رئيسية في العمليات التعليمية.

الجودة لغةً: ورد في لسان العرب ما يأتي : جَود نقيض الرديء, وجاد الشيء : أي صار جيدًا, وجاد جود وأجاد :أي أتى بالجيد من القول أو الفعل, واستجدت

الشيء أعددته جيدًا واستجاد الشيء : وجده جيدًا أو طلبه جيدًا. (ابن منظور, 2003,23)

اصطلاحًا : عُرفت من وجهة نظر الزبون (الطالب) في التعليم العالي بأنها مستوى التحصيل الدراسي أو التميز والبراعة في الأداء. فالطالب يدرك أن المنتج متحققٌ بشكل مستمر. ويسعى إلى الإشباع التام لاحتياجاته. (cunningham,2007,107)

مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام :

لم يرد نص لفظي في القرآن الكريم أو السنه النبوية يدل على الجودة, ولكن وردت الكثير من الآيات القرآنية والاحاديث النبوية ذات العلاقة بالجودة الشاملة ومنها : مفهوم الإتقان فقد ورد مصطلح الاتقان مصداقًا لقوله تعالى : ﴿صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ ﴿٨٨﴾﴾ [النمل: 88] من الآية الكريمة يتضح أن الاتقان 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) والاتقان هنا يستدعي من المرء أن يؤدي عمله على أكمل وجه, وأن يسعى للوصول به إلى مرحلة الكمال الإنساني, بحيث يقوم بالعمل بكل تفاصيله من دون تقصير أو غش أو خداع, لذا فالجودة نهج ديني وليس مطلبًا حضاريًا بل توجيه سماوي علينا انتهاجه والتمسك به. (الهسي, 2012,34)

ثالثًا : جودة التعليم الجامعي :

إن جودة التعليم تتطلب عدة أمور وهي :

1. التركيز على تحسين الأداء التعليمي والإداري.
2. العمل الحثيث على التقليل من تكلفة التعليم مع زيادة عوائده المتوقعة.
3. تحقيق مبدأ المساءلة بين عناصر مؤسسات التعليم العالي والمجتمع.
4. الانفتاح على مجتمع, مع تحقيق أقصى مشاركة له في تحقيق الجودة المرغوب فيها.
5. تطوير الثقافة المؤسسية التعليمية إلى ثقافة تؤمن بالجودة والتميز. **www.pdffactory.com**

رابعًا : الهيئات والمنظمات المناط بها تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي :

هيئات التوعية والاعتماد في التعليم العالي :

1. **المجلس الوطني (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلم lforAureditation of Teacne: Education (NCATE) Nationalcounc**

المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) هو مؤسسة غير حكومية وغير ربحية تأسست في عام 1954 م وهي مخولة من وزارة التربية والتعليم الأمريكية لاعتماد برامج إعداد المعلمين والمهن المدرسية الأخرى وفق معايير صارمة www.ncate.org

معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم :

قدمت (NCATE) معايير لاعتماد المعلم, وهذه المعايير تتضمن معايير إعداد الطالب المعلم وطلبة الدراسات العليا والعاملين في الوظائف المدرسية الأخرى ومعايير اعتماد الطالب (المعلم) وتم تصنيف المعايير إلى المجالات (الإطار المفاهيمي للكليات, معارف الطلبة المعلمين, ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية ونظام التقييم وتقويم الكليات والخبرات الميدانية والممارسات القيادية ومراعاة التنوع ومستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ونموهم المهني, وإدارة الكلية ومواردها. www.ncate.org

2. **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في(مصر) :**

تم إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام (2007), وذلك ضمن سعي وزارة التربية والتعليم المصرية لتطوير التعليم المدرسي والتعليم العالي.

وقامت الهيئة بوضع معايير للعديد من الكليات وتخصصاتها في الجامعات المصرية بما في ذلك كليات رياض الأطفال وكليات التربية الفنية. إلا أنها لم تنته من وضع معايير كليات التربية حتى الآن. www.nagaae.eg

التصور المقترح :

الحديث عن المستقبل يعني الحديث عن وحده زمنية ناتجة عن عملية تفاعلية تمازجيه بين خبرة الماضي ومعطيات الحاضر. يعني أن الباحث المستقبلي إذا أراد أن يقوم مثلاً بدراسة وتحليل أية ظاهرة اجتماعية معينة يجب أن يضعها في سياقها الزمني المتواصل للوقوف عند كينونتها أي كيف كانت الظاهرة في الماضي. وكيف أصبحت في الحاضر. وكيف ستكون في المستقبل فالظاهرة ليست سجينة ماضيها. وليست رهينة حاضرها فحسب. وإنما مستقبلها أيضًا. لأنها ظاهرة تتميز بالتغيير الزمكاني المستمر فقد يسلم الباحث بطبيعتها اليوم. ولكنها قد تتغير في المستقبل المتطور. ومن هنا تتجلى أهمية التصور المقترح (الدراسات المستقبلية) في شتى مجالات الحياة السياسية. والاقتصادية. والتعليمية. والاجتماعية. بالاستناد إلى الواقع الملموس. ونتائج الدراسة الحالية و دراسات سابقة. وتوجيهات الأحداث لتحقيق الأهداف المنشودة إذ تسعى الدراسة الحالية لمعالجة الإشكالية المتوقعة من تقويم وتطوير للبرنامج. حيث إن التصور المقترح ليس مصطلحًا جديدًا وإنما فكرة رائدة وهادفة تهدف إلى قطف نتائج الدراسة التي تمت سواءً في الماضي أم الحاضر بتصور حديث مستقبلي. فالتصور لا يكون من بناء أفكار الباحث أو قناعاته الشخصية أو اجتهادات في ذلك الشأن يقوم بها. لذا ينبغي للباحث عند صياغة التصور المقترح أن يستخدم أسلوبًا محددًا يتناسب مع طبيعة الدراسة والآلية التي سار عليها أثناء دراسته. وقد تم التركيز على جزء من أسلوب دلفي الذي يعتمد على نظام الاستبانات. وهو يتناسب مع أداة الدراسة التي تم تقييم البرنامج في ضوئها وهي (الاستبانة). www.support.com/yotube.

لذا **فالتصور المقترح يعرف بأنه :**

تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية تتسم بالموضوعية والأمانة العلمية. وبمعنى أخر: هو صورة من التوصيات يصيغها الباحث بشكل موسع وموضوعي منهجي دقيق مبني على دراسة ميدانية أو تحليل مسبق لنتائج دراسات تمت في الماضي أو الحاضر.

حيث إن تصور مقترح أو تصور مستقبلي. أو تخطيط مستقبلي. أو نموذج مستقبلي كل هذه المسميات وإن اختلفت فالمعنى واحد فهولا يقوم إلا على أكتاف علم المستقبليات الذي لا يبدأ من المستقبل وإنما من خلال الكشف عن الواقع كمًا وكيفًا فهو يشير إلى وضع احتمالات كثيرة الحدوث ليست عميقة التنبؤات مبنية على ما ضي وحاضر كمي وكيفي فهم للماضي. ووقع كم. www.support.com/youtube.

خطوات بناء التصور المقترح :

تم اتباع الخطوات الآتية :

أولاً : نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

ثانيًا : تحديد الأسلوب المنهجي للتصور المقترح.

ثالثًا : الرجوع إلى عدد المراجع والمصادر ذات الصلة بالموضوع (مصادر التصور المقترح).

رابعًا : تحديد المجالات التي سيتم وضع التصور لها.

خامسًا : وضع إطار عام لجميع المجالات.

سادسًا : وضع أهداف للتصور المقترح.

سابعًا : وضع منطلقات للتصور المقترح .

ثامنًا : وضع مبادئ للتصور المقترح .

تاسعًا : وضع معايير لكل مجال بعد الاستناد الى المصادر والمراجع ذات الصلة بالموضوع.

عاشرًا : وضع التصور كما هو واضح في جدول في الفصل الخامس بالتفصيل.

الحادي عشر : وضع تحولات نطمح أن تتحقق لكل من البرنامج, والطلبة, وأعضاء هيئة التدريس.

(آليات تنفيذ) ويتم ذلك من خلال عقد ورش عمل وندوات واجتماعات من خلالها يتم مداولات الآراء والتوصل الى نتيجة الا وهي التحولات المطلوبة (من) (إلى) كما هي موضحة بالفصل الخامس.

الثاني عشر : وضع معوقات قد تحول دون تطبيق التصور.

أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية :

أ سلوب دل فهي, وأ سلوب ال سيناريوهات, وأ سلوب ا لنظم, وأ سلوب (بيرت),وأ ساليب الن ماذج ال سببية, والأ ساليب الت شاركية, وأ ساليب الأل عاب والمبار يات, وأ ساليب تحل يل الآ ثار المقطع ية, وأ ساليب الخري طة المدر سية,.....وغيرها من الأ ساليب وتم التركـ يز في هذه الدرا سة ع لى أ سلوب(دل فهي). (ع بد الف تاح, في لة, 2003,67)

أسلوب دلفي :

مفهوم أسلوب دلفي : يعرف أ سلوب دل فهي بأ نه : و سيلة اتـ صال منظ مة بين مجمو عة مخ تارة من ا لخبراء واصحاب الاختصاص في ميدان معين للتنبؤ بالمستقبل عبر العمل التعاوني المنظم لاقتراح الحلول المناسبة لمشكلة معينه دون الحاجة إلى الاجتماع أو المواجهة فيما بينهم.

الفكرة التي يقوم عليها أسلوب دلفي : تقوم على أن نتائج تفكير الجماعة أفضل بكثر من نتائج تفكير الفرد كما أنها تعتمد أساسًا على إرسال استبانات وتساؤلات لمجموعة من الخبراء وعلى ضوء إجا باتهم يتم التعديل, كما تستند إلى مجمو عة من ا لخبراء في مجال مو ضوع الدرا سة (إسماعيل,2011,47)

الدراسات السابقة

دراسات محلية:

1. **دراسة غا لب (2014) :** هدفت الدرا سة إلى تحد يد قائمة بمؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية اللاز مة لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية كلية التربية ☐ صنعاء, وتحد يد مدى توافر مؤ شرات المعايير الأكاديمية والتربو ية القياسية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللـ غة العربية في مجالات الأداة و هي (مؤ شرات مجال مواد التخ صص, مؤشرات مجال المهارات المتصلة بمواد التخصص, مؤ شرات مجال المواد المساندة لمواد التخصص, مؤشرات مجال المهارات المتصلة بالمواد المساندة لمواد التخصص, مؤشرات مجال مواد التخصص التربوي) ومن أجل تحقيق الأهداف تم استخدام ا لمنهج الو صفي التحلي لمي, والأداة الا ستبانة و هي قائ مة بالمعايير تم تحويلها إلى بطاقة ملاحظة, وتم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من(40) طا لب وطالـ بة من معلـ مي اللـ غة العربية بكلية التربية بجامعة صنعاء. وتو صل البا حث إلى عدة نتائج أهمها :
   1. توفر مجالات بطاقة الملاحظة بدرجة كبيرة.
   2. توفر مجال مواد التخ صص بدر جة متو سطة إلى كبيرة.
   3. توفر مجالات المهارات المتـ صلة بمواد التخ صص بدرجة متوسطة إلى كبيرة.
   4. توفر مجال المواد التربوية بدرجة متوسطة إلى كبيرة.
2. **(دراسة : السبع, غا لب, ع بده,(2010):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة, وذ لك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي الآ تي : ما وا قع بر نامج إ عداد معـ لمم اللـ غة العربـ ية في كلـ ية التربـ ية بجامـ عة صنعاء في ضوء مـ عايير ا لجودة الـ شاملة, وللتحقـ يق أ هداف الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية :

- وضع قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد في كلية التربية بجامعة صنعاء وتم حساب الصدق والثبات والتوصل إلى قائمة محكمة أي بصورتها النهائية، التي احتوت (152)معيارًا موزعين على (12) مجالاً وهي (سياسة القبول، والأهداف، وأهداف الإعداد الأكاديمي، مهني، ثقافي، والتربية العملية، وطرائق التدريس، واعضاء هيئة التدريس، والتجهيزات المادية، وإدارة القسم، وتقويم الطلبة، والموظفين.. .....الخ) واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت العينة (9) من أعضاء هيئة التدريس، و(71) طالبًا وطالبة، مستوى رابع لغة عربية، وتم استخدام الاستبانة كأداة لدراسة إلى جانب المقابلة، استبانة خاصة بأعضاء هيئة التدريس، واستبانة خاصة بطلبة قسم اللغة العربية، ومقابلة مع مسؤول القبول، ومقابلة مع مختص القسم بالبرنامج، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

1. الوصول إلى قائمة محكمة بمعايير الجودة الشاملة في ضوئها تقويم برنامج إعداد برنامج اللغة العربية في كلية التربية جامعة صنعاء.
2. ضعف توافر معايير سياسة القبول والإعداد من وجهة نظر مسؤول القبول والطلبة.
3. توفر معايير الجودة في الإعداد في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة.

3. **دراسة الحكيمي (2009)** : هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية من خلال تقويم أداء الطلبة المعلمين الذين يطبقون في مدارس التعليم العام من الملتحقين بكلية التربية بجامعة تعز، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة، مكونة من (30) فقرة، (3) أسئلة مقالية حرة وتكونت العينة من(40)طالبًا (مدرسون) يطبقون برنامج التربية العملية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

1. أن برنامج التربية العملية لم يحقق الغاية المرجوة منه.
2. ضعف البرنامج أي بدرجة قليلة. لذلك فقد أوصى الباحث بزيادة فترة تطبيق برنامج إعداد معلم اللغة العربية.

الدراسات العربية:

1. **دراسة الخفاجي (2014) :** هدفت الدراسة إلى تقويم برامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية الأساسية من خلال التقصي لمدى توافر معايير إعداد معلم العلوم في الطلبة المطبقين، وذلك باستطلاع وجهات نظر التدريسين والمشرفين على الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من(36) فقرة موزعة على (4) مجالات هي (السمات الشخصية، و متطلبات المهنية، والمتطلبات العلمية، والثقافية، والمتطلبات الأخلاقية، وتكونت العينة من (19) مدرسًا، و(42) مديرًا ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

1. أن أغلب معايير المعلم متوفرة بموجب تقديرات عينة البحث من التدريسيين وإدارات المدارس، وحصول بعض المعايير على تقديرات متدنية وخصوصًا المتعلقة باستخدام الطرائق التدريسية الحديثة بسبب غياب الجانب التطبيقي.
2. تطابق وجهات النظر للمشرفين بشأن تقويم بعض فقرات الاستبانة، والمكونات الرئيسية للاستبانة، وكانت التقديرات الإدارية التدريسية أعلى من تقديرات التدريسيين للفقرات جميعها.

2. **دراسة دحلان (2013):** هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في درجة توافر معايير جودة برنامج إعداد معلم اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونه من(90) فقرة بصيغتها النهائية، ووزعت على خمسة محاور الأول جودة أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية، الثاني جودة الإعداد التخصصي، الثالث جودة

الإعداد التربوي، الرابع جودة التربية العملية، الخامس جودة إدارة القسم والكلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة (60) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، بجامعة الأقصى تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : أن معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية متوفرة بدرجة كبيرة بنسبة مئوية (61.8٪)، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية تعزى لمتغير التفرغ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

3. **دراسة حسن(2013)** : هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر معايير الجودة الشملة لدى خريجي اللغة العربية بكلية التربية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة بلغت (34) فردًا، شملت رئيس قسم اللغة العربية، وأعضاء هيئة التدريس بالقسم والخريجين، وكشفت نتائج الدراسة، أن تقديرات العينة تتوافر معايير الجودة الشاملة في محور، سياسة القبول، كانت بدرجة كبيرة، وفي محور التحضيرات بدرجة (صغيرة) وفي محور تقييم خريجين اللغة العربية، بدرجة متوسطة.

4. **دراسة الحميدي، وجوهر(2012)** : هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء محاور الإعداد الثقافي، الإعداد التخصصي، الإعداد المهني، برنامج التربية العملية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة هي الاستبانة، وتكونت العينة من (130) طالب، (40) مشرفًا للتربية العملية، وتوصلت الى عدة نتائج أهمها : - موافقة أفراد العينة من المشرفين والطالبات، وبدرجة عالية، على فاعلية برنامج إعداد معلم اللغة العربية الأساسية، ووجود اختلافات احصائية بين آراء المشرفين والطالبات في محور الإعداد التخصصي، و محور التربية العملية، أي بدرجة متوسطة إلي قليلة.

5. **دراسة الزيني (2011)** : هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر معايير الجودة في الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة التي ينبغي توافرها في برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وتم استخدام الأداة الاستبانة، وطبقت الأداة على عينه مكونة من(16) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:- توافر معايير الجودة الشاملة في المجال الأكاديمي بدرجة كبيرة بنسبة (49٪) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الدراسات المتعلقة بالتصور المقترح :

1. **دراسة المخلافي**(2007): هدفت الدراسة الى التعرف على الواقع الحالي لإعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية بالجمهورية اليمنية، وضع تصور مستقبلي مقترح، وقد ركز التصور المقترح على زيادة عدد الساعات المقررة لأعداد المعلمين 168 ساعة، خلال مدة الإعداد، منها 116 ساعة للمجال الأكاديمي، بنسبة 69٪، 38 ساعة للمجال التربوي المهني بنسبة، 62، 22٪، 14 ساعة للمجال الثقافي بنسبة 33، 8٪، كما أشار التصور المقترح إلى ضرورة قيام كليات التربية بإعداد المعلمين على النحو الآتي : معلم المرحلة الأولى (رياض أطفال، ومعلم صف) :معلم المرحلة الثانية (ثانوي، ومهني، وصناعي)

الدراسات العربية :

1. **دراسة أحمد (2008)** : هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة، وكانت أهم نتائج وضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة مكون من قسمين : القسم الأول الخطوات الإجرائية

لتطوير. القسم الثاني مشكلات ومعوقات كليات التربية وسبل التغلب على هذه المشكلات. واشتملت على بعض التوصيات التي يمكن من خلالها المساهمة في تنفيذ التصور المقترح.

2. **دراسة الكندري (2002) :** هدفت إلى تقديم رؤية مستقبلية لإعداد المعلم بكلية التربية في جامعة الكويت. وقد تناولت الدراسة نظامي الإعداد التكاملي والتتابعي. والاشارة إلى فاعلية النظام التكاملي والاشادة به. مع إعادة النظر في فلسفة الإعداد الحالية. واقترحت الدراسة الاساليب الآتية :

مشروع التخرج. اختبار التخرج. زيادة سنوات الدراسة لتكون خمس سنوات وإعادة النظر في مقررات التربية العملية. وتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

الدراسات الأجنبية :

1. **دراسة Russell,(2009) :** هدفت الدراسة لمعرفة فعالية برنامج إعداد المعلم في جامعة cardindstriteh وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. ولتقييم البرنامج أعدت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء المعلمين الجدد والمعلمين ومدراء المدارس. بالإضافة إلى المقابلات. وتم التركيز في أداة الدراسة على المجالات :(المناهج الدراسية والتدريس والتقييم. القدرة على تعليم تلاميذ متنوعين. التفاعل مع البيئة المدرسية. وجود فرص للنمو المهني. محدودة وأقل من المستوى المطلوب. وعدم القدرة على تحديد أولويات العمل المدرسي) وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

قدرة المعلم الجديد لتفاعل مع البيئة المدرسية.

لذا فقد أوصت بضرورة العمل على تطوير برنامج إعداد المعلم في جميع النواحي.

التعليق على الدراسات المتعلقة ببرامج الإعداد في ضوء الجودة :

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة أتضح أن الدراسات المتعلقة بتقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية قليلة جدًا وخصوصًا المحلية. وأن معظم هذه الدراسات :

1. اثبتت أن السبيل الوحيد لمواجهة الأزمات والمشكلات التي تواجه الجامعات هو تطبيق مدخل الجودة الشاملة إذ إنها تعكس في أثنائها حلولاً جذرية لتلك التحديات التي تواجه الجامعات.

2. توصلت كافة نتائج الدراسات السابقة سواء العربية أو المحلية. إلى ضرورة الاهتمام ببرنامج إعداد المعلم في ضوء الجودة الشاملة. وذلك حتى يتخرج منها طلبة متميزون. ممتلكون للكفاءة العلمية والمهنية.

3. اتفقت معظم الدراسات السابقة على أن أنظمة الجودة الشاملة اصبحت مدخلاً رئيسيًا لتحقيق جودة مؤسسات التعليم العالي.

4. ركزت معظم الدراسات السابقة على دراسة الواقع سواء من جانب واحد. كجوانب الإعداد. على الرغم من أن معظمها ركزت عليه. أو من جوانب أخرى كالمقررات الدراسية. التربية العملية. وغيرها .

لذا فإن الدراسات التي تناولت معظم جوانب البرنامج والتي تمثلت في دراسة واقع البرنامج بشكل عام. وهدفت إلى التعرف على نقاط القوة. والضعف في البرنامج هي دراسة. (غالب. 2014. دحلان.2013. السبع.2010. الهسي. 2012) بينما الدراسات التي تناولت أحد جوانب البرنامج. أو جانبين منها دراسة (حسن.2013. الحميدي وجوهر.2012. الحكيمي. 2009. السر. 2001).

لذا فمن خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها سابقًا تبين أن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي. كما أنها استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. إلا

أن بعضهم أعدّ بطاقة الملاحظة إلى جانب الاستبانة، وبعضهم استخدم المقابلة إلى جانب الاستبانة، كما أن معظمها حرص على أن تكون العينة الأساسية هي، أعضاء هيئة التدريس، إلى جانب الطلبة، حتى تكتمل الصورة حول البرامج من جميع الأطراف (هيئة التدريس، والطلبة المتخرجين)، أما البحث الحالي فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والأداة هي الاستبانة، أما العينة فكانت جميع طلبة قسم اللغة العربية مستوى رابع، وأعضاء هيئة التدريس في البرنامج في الكليتين في جامعة إب، وقد خرجت بجملة من النتائج والتوصيات والمقترحات.

تعليق على الدراسات المتعلقة بالتصور المقترح :

من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة نلاحظ أن معظم الدراسات ركزت على تطوير برامج الإعداد من حيث زيادة عدد الساعات مثل دراسة (المخلافي، 2007)، أي على النظام التكاملي في إعداد المعلم وذلك من أجل اخراج كوادر تتمتع بكفاءة عالية وتخدم المجتمع بالشكل المطلوب، كما أن بعضها ركز على التربية العملية مثل دراسة (الكندري،2002). واتفق التصور الحالي مع الدراسات السابقة في أن يكون النظام المتبع هو التكاملي، اما التصور الحالي للبرنامج فقد ركز على تطوير البرنامج من جميع جوانبه على وفق معايير الجودة الشاملة، وزيادة عدد الساعات، وذلك بعد المرور بالعديد من الاجراءات منها، وضع أهداف، ومنطلقات ومبادئ، وتحولات لما ينبغي أن يكون عليه البرنامج ومعوقات تطبيق التصور وغيرها من الاجراءات التي تم اتخاذها في بناء التصور المقترح.

ولعل من أبرز توصيات الدراسات السابقة ما يأتي : -

أنها تنادي إلى تطوير برامج إعداد المعلم أيًا كان نوعه سواء أكان معلم اللغة العربية، أم معلم الفيزياء، أم معلم الرياضيات، أم معلم العلوم..... الخ) والغرض هو إيجاد معلم كفء متسلح بالعلم والمعرفة الكافية بالمادة أو التخصص التي يتخرج منه ويزاول مهنته من خلاله في الميدان، أي في مدارس التعليم العام.

الاستفادة من الدراسات السابقة في البحث الحالي

1. التعرف على مجموعة من الجوانب المنهجية، والعلمية، المستخدمة فيها.
2. من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة حيث اعتبرتها أساسًا نظريًا لها.
3. تمت الإفادة في إعداد تصور مقترح لموضوع الدراسة وتدعيم دراستها.
4. توجيهات تلك الدراسات ومضامينها وما حوت من آراء عن مختلف جوانب الإعداد وعن طبيعة ميدان إعداد المعلم في المجالين النظري، العملي.

أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

1. تميزت الدراسة الحالية أنها تناولت معظم مجالات، وأبعاد البرنامج إن لم تكن جميعها، وتقييم مستوى جودتها.
2. الدراسة الحالية تقارن بين إعداد برنامج معلم اللغة العربية في كليتي التربية بجامعة إب.
3. أنها وضعت تصورًا مقترح لتطوير البرنامج في نفس المدخل معايير الجودة الشاملة، ولنفس المجالات، ولنفس البرنامج (برنامج إعداد معلم اللغة العربية).
4. تعد من الدراسات القليلة التي أجريت في جامعة إب في كليتي التربية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية على حد علم الباحثة.
5. انفرد التصور بوضع التحولات المطلوبة في البرنامج، والطلبة المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه : المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم

بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو تعبيرًا كميًا. (عبيدات وآخرون، 2003، 247)

مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من كليتي التربية (إب، والنادرة) جامعة إب وقد تم تحديدها:

1. جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية (إب ☐ النادرة) جامعة إب.
2. طلبة المستوى الرابع في قسمي اللغة العربية في كليتي التربية (النادرة ☐ وإب) جامعة إب.

عينة الدراسة:

وبما أن البحث تألف من عينتين مستقلتين فقد تم اختيار عينة البحث على النحو الاتي:

العينة الأولى : أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعة إب. وحرصًا على أن تمثل عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من تخصصات مختلفة الذين يعملون على تشكيل شخصية الطلبة المعلمين من جميع الجوانب، ومن خلال آرائهم نقيس جوانب برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وتهدف الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية دون غيره من البرامج كونه محل ومحور البحث الحالي، لذا فقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية، **وذلك للمبررات الآتية:**

1. نظرًا لمحدودية عددهم فقد تم اختيار جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليتي التربية (إب، والنادرة).
2. لأن الكليتين المختارتين تمثلان أقدم كليتين في جامعة إب.
3. لأن عينة الدراسة المتمثلة بأعضاء هيئة التدريس من التخصصات المختلفة السابقة الذكر، عينة مناسبة للدراسة، التقويمية للبرنامج، وذلك لمعرفة طبيعة البرنامج.
4. كونهم الأساتذة ولديهم علم ومعرفة وخبرة بالبرنامج، وهم الأكثر صلة ببعضهم في الأقسام المشتركة، وأن المعلومات التي نريدها لا تتوفر إلا لديهم دون غيرهم من أعضاء هيئة التدريس بالكليتين.

العينة الثانية : طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية بكليتي التربية (إب، والنادرة) بجامعة إب وقد اختيروا هم دون غيرهم، لأن لديهم المعلومات الكافية والوافية حول برنامج إعداداهم منذ بداية البرنامج المتمثلة بسياسة القبول، وحتى نهايته بحوث الطلبة وأساليب التقويم، ويمتلكون معرفة أوضح ممن سواهم من المستويات الأخرى، ولأن عدد العينة كبيرو بالإمكان أخذ نسبة منها، لذا تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليتي التربية بجامعة إب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلبة قسم اللغة العربية مستوى رابع، لذا فإن الحاجة تتطلب بناء أداة لهذا الغرض، وهي الاستبانة وتعد هي الأداة الأنسب لمثل هذه الدراسات وقد مرت عملية بناء الاستبانة بالخطوات الآتية:

أولاً: مصادر بناء الأداة:

تم بناء قائمة بمعايير الجودة الشاملة مكونه من فرعين أساسيين يمكن في ضوئهما تقويم برنامج إعداد معلم اللغة في كليتي التربية جامعة إب واشتقت القائمة من عدة مصادر هي :

1. استراتيجية تطوير التعليم العالي
2. قانون الجامعات اليمنية.
3. الرجوع إلى الكتب والأدبيات ذات الصلة بالموضوع، والدراسات السابقة والأبحاث التي تناولت معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي.
4. المعايير في دليل المعايير والمؤشرات النوعية والكمية لضمان جودة البرامج في كليات الجامعات العربية.

5. المعايير في الأدلة الإرشادية لتقييم البرامج التعليمية الفاعلة.
6. المعايير في الوثيقة القومية المصرية (2010).
7. الهيئة الوطنية لمعايير تقويم البرامج التعليمية.
8. معايير اتحاد الجامعات العربية، ومعايير المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برنامج إعداد المعلم (NCATE)، وغيرها من المراجع، والمقاييس والاستبانات المتعلقة بهذا المجال ومقياس التقويم الذي أعده دحلان،2013، وكذلك استبانة الباحث، كنعان، 2009 وغيرها من المراجع. الفرع الأول استبانة خاص بطلبة قسم اللغة العربية، مكون من (14)مجالاً وكل مجال مكون من العديد الفقرات، والفرع الثاني، استبانة خاصة بأعضاء هيئة التدريس مكون من (16) مجال وكل مجال مكون من العديد من الفقرات.

صدق أداة الدراسة :

لغرض التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية :

- عرض الأداة بصورتها الأولية على لجنة من المحكمين، وتكونت من عدد من المتخصصين في هذا المجال، من ذوي الخبرة والاختصاص في كل من كليات التربية في الجامعات الآتية (كلية التربية صنعاء، وجامعة صنعاء، وكلية التربية أرحب جامعة صنعاء، وكلية التربية ذمار جامعة ذمار، وكلية التربية إب جامعة إب، وكلية التربية النادرة جامعة إب) ومركز الدراسات والبحوث صنعاء، ومركز الجودة إب، حيث بلغ عددهم (32) محكمًا وطلب منهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول صلاحية الفقرات، ومدى انتماء الفقرات للمجال، والتعديل المقترح من حذف أو إضافة أو تعديل، ثم جمع الاستبانات الموزعة على الخبراء المحكمين، إذ بلغ عدد الذين أبدوا آرائهم ومقترحاتهم (30) محكمًا، وتم تحليل الآراء والمقترحات التي أبداها المحكمون، وتم الأخذ بوجهة نظرهم من حذف، أو إضافة أو تعديل في الصياغة اللغوية، أو تقديم، أو تأخير، أو تعديل في الكلمات والصيغ، والأفعال، وغيرها، ولذلك أصبحت الأداة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس بصورتها النهائية مكونة من (182) فقرة موزعة على (16) مجالاً، بينما الأداة الخاصة بطلبة قسم اللغة العربية أصبحت مكونه من (140) فقرة موزعة على (14) مجالاً، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والهدف الأول من أهداف الدراسة.

ثبات الأداة :

تم اختيار عينة استطلاعية للعينة الأولى (الطلبة) من مجتمع الدراسة، التي لا تنتمي إلى عينة الدراسة الأصلية بواقع مرتين، بفاصل زمني قدره اسبوعان، حيث بلغ عدد الطلبة الذين تم تطبيق الأداة عليهم (20) طالبًا وطالبة، كما تم اختيار عينة استطلاعية للعينة الثانية من (أعضاء هيئة التدريس) من مجتمع الدراسة لا تنتمي إلى العينة الأصلية، إذ بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الذين تم تطبيق الأداة عليهم (14) عضوًا، وباستخدام البرنامج الإحصائي spss وحساب الثبات للعينتين. حيث تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام كل من طريقة الفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية.

ثبات الفا كرونباخ:

تم استخدام معادلة الفا كرونباخ لحساب الثبات لعينة الطلبة، وقد أظهرت النتائج أن قيمة الثبات الكلي للاستبانة بلغ (0.97) من خلال تطبيقها على (20) طالبًا وطالبة من كليتي التربية عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية.

التجزئة النصفية :

تم استخدام معادلة (جتمان ☐ للتجزئة النصفية) لحساب الثبات لأعضاء هيئة التدريس، وقد بلغ قيمة معامل الارتباط بين جزئي الاستبانة (0.96)، وبلغ قيمة للاستبيان بعد تصحيحه بمعادلة سيبرمان ☐ براون وحسابه بطريقة جتمان(0.96)على الترتيب، من خلال تطبيقها (على (14)عضوًا من كليتي التربية عينة استطلاعية من خارج العينة الاصلية.

إجراءات تطبيق الأداة :

بعد تحديد عينة الدراسة بدقة، والتأكد من صدق الأداة وثباتها، وبعد أن اصبحت الأداة جاهزة، واستكملت جميع الشروط من البناء والإعداد، وتم إخراجها بصورتها النهائية، تم اتباع الخطوات الآتية :

1. تم توجيه مذكرة من عمادة كلية التربية (النادرة) جامعة إب موجهة إلى عمادة كلية التربية إب جامعة إب، وذلك لتوجيه رؤساء الأقسام بالكلية لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة على كل من (طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية، وأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية إب.
2. توزيع الأداة على عينة الدراسة في الكليتين.
3. إعطاء الوقت اللازم لأفراد عينة الدراسة للاطلاع والإجابة عن فقرات الأداة، من أجل الحصول على أكبر قدر من الدقة والموضوعية.
4. استمرت مدة التطبيق الميداني أكثر من شهرين ابتدأ من2016/12/6م وحتى 2017/2/12م.
5. تم تشخيص واقع البرنامج في الكليتين في جامعة إب من خلال درجة التوفر التي احتوتها الاستبانة، (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا).
6. جمع الاستبانات التي تم الإجابة عنها بالتعاون مع عدد من الموظفين من مجتمع الدراسة، وقد تم استرداد (100) استبانة من اجمالي (131) استبانة.
7. بعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات، سلمت للإحصائي، ثم تم التأكد منها يدويًا، وآليًا باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) من قبل الباحثة.

الأساليب الإحصائية :

تم باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (Spss) المعد لهذا الغرض، لمعالجة البيانات، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع موضوع الدراسة ومتغيرات الأداة، وهي :

1. معادلة الفا كرونباخ(CornbackAlpha): لحساب الثبات للاستبانة ومعامل الارتباط لمعرفة تجانس الفقرات وصلاحيتها للتطبيق الخاصة بالطلبة.
2. معادلة جتمان للتجزئة النصفية ☐ وسيبرمان براون: لحساب الثبات للأداة الخاصة بالأعضاء.
3. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري : لغرض وصف أراء أفراد العينة حول البرنامج من خلال إجاباتهم.
4. اختبار (t-test) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، لعينة بسيطة واحدة لمعرفة واقع البرنامج بشكل عام من وجهة نظر العينة الكلية، لمعرفة واقع البرنامج من وجهة نظر العينتين المستقلتين (كلية التربية إب، كلية التربية النادرة).

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على : ما واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية النادرة جامعة إب من وجهة نظر أفراد العينة ؟، بهدف الكشف على جوانب القوة والضعف فيه.

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة أإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات العينة (طلبة قسم اللغة العربية، أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النادرة جامعة إب) على واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية النادرة جامعة إب وفق معايير الجودة الشاملة. وللتأكد من صحتها تم استخدام الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسط الفرضي، وقيمة ت، ودرجة الحرية، والحكم). لعينة بسيطة مستقلة من خلالها يتم تشخيص واقع البرنامج

من وجهة نظر العينة الكلية (الطلبة, وأعضاء هيئة التدريس) وذلك للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة وعلى مجالات الأداة والجدول يوضح ذلك.

جدول(1) اختبار(ت) لمعرفة واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية النادرة جامعة إب وفقًا لمعايير الجودة الشاملة

المجالات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	درجة الحرية	الحكم	
سياسة القبول	49	2.5245	.68724	3	1.788	48	0.08	غير دالة
الإعداد (الأكاديمي)	49	2.7502	.85948	3	.409	48	0.684	غير دالة
الإعداد (المهني)	49	2.6482	.81161	3	.447	48	.657	غير دالة
الإعداد (الاجتماعي)	49	2.92449	.97277	3	1.762	48	.84	غير دالة
الإعداد (الثقافي)	49	2.9214	1.00291	3	1.545	48	1.29	غير دالة
المقررات الدراسية	49	2.6422	.89318	3	.453	48	.653	غير دالة
أعضاء هيئة التدريس	49	2.7576	.85964	3	.469	48	.641	غير دالة
طرائق التدريس	49	2.7565	.81572	3	.485	48	.630	غير دالة
التربية العملية	49	2.9978	.97469	3	2.138	48	.376	غير دالة
الوسائل والتقنيات	49	2.5388	.89729	3	1.258	48	.215	غير دالة
الأنشطة	49	2.6569	.82579	3	.365	48	.717	غير دالة
المشرف	49	3.878	1.36437	3	1.989	48	0.05	دالة
إدارة القسم	49	2.6278	.82718	3	617	48	.544	غير دالة
بحوث الطلبة	49	2.7729	.82718	3	611	48	.531	غير دالة
التمويل	49	2.6115	.80762	3	631	48	.543	غير دالة
خدمة المجتمع	49	2.4154	.73066	3	.617	48	.057	غير دالة
المباني	49	2.4600	.72812	3	1.993	48	0.05	دالة
المكتبات	49	2.4176	.81046	3	2.010	48	.018	دالة
الموظفون	49	2.8022	.65690	3	0.746	48	.464	غير دالة
أساليب التقويم	49	2.5808	.79146	3	0.768	48	.450	غير دالة
الدرجة الكلية	49	2.7179	.66669	3	.188	48	.851	غير دالة

يتضح من جدول(1) أن الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) للمجالات الآتية : (المشرفون, والمكتبات, والمباني التعليمية) بالبرنامج وذلك من خلال النظر إلى المتوسط الفعلي للعينة (2.717) والنظري الذي يقابل العدد(3), والمتوسط الحسابي للمجالات التي حصلت على مستوى دلالة على التوالي (0.018),(0.05),(0.05), أي أنها كانت دالة إحصائيًا, أما في بقية المجالات فقد كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05), وبالتالي يمكن القول إن درجة التوافر وفق معايير الجودة في معظم مجالات الدراسة غير دالة إحصائيًا, وأنها أكبر من (0.05).

مما يعني أن درجة التوفر متوسطة بدلالة المتوسط الكلي للأداة, وذلك كون البرنامج لم يتخذ سياسة قبول محددة بل اعتمد نظام الكم وليس الكيف, وركز على الجانب الأكاديمي واهمل البقية على الرغم من جمود المقررات الدراسية, أما بالنسبة للإشراف والتربية العملية فإنها لم تحظ إلا بشيء يسير بالرغم من أهميتها, كما انه لا توجد مكتبة خاصة بالبرنامج أما المباني فلم تُحدث بل أصابها التصدع وقورلمت بالإهمال من قبل الجهات المختصة, والانشطة شبه منعدمة, أما التقويم فالاعتماد موجه بدرجه كبيرة على الاختبارات التحريرية كمقياس للطالب, وهكذا بالنسبة لبقية المجالات, كل هذا تم معرفته من خلال نتائج تحليل الاستبيانات للعينة بشكل كامل, وهذا المتوسط لا يفي بالغرض المطلوب ولا يتناسب مع الجودة الشاملة المطلوب توافرها في البرنامج, وبذلك فهي تتفق مع دراسة كل من(السبع2010,, وقادي ,2007, والمطرودي ,2002, والفهد,2015) بينما تختلف نتائج الدراسة عن نتائج دراسة كل من(دحلان 2013, وحسن, 2013, والهسي,2012,وكنعان, 2009,)إذ حصل البرنامج

على تقدير متوسط حسابي وكان بتقدير متوسط. أما هذه الدراسات فحصلت على درجة قليلة جدًا.

ويعزى ذلك إلى قلة قيام الجهات المعنية بتطوير البرنامج وفقًا لمعايير فنية وعلمية. وفي ضوء أهداف ووظائف الجامعة. والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في تطوير الجامعات العالمية والعربية. لكي تواكب مخرجات الجامعة متطلبات التنمية ومطالب العصر. بحيث يكون لديها القدرة على تلبية التغيرات العالمية.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية إب جامعة إب من وجهة نظر أفراد العينة ؟. بهدف الكشف عن جوانب القوة والضعف فيه.

الفرضية الثانية: وللتأكد من صحة الفرضية التي نصت على: *توجد* فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات العينة (طلبة قسم اللغة العربية. أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية إب جامعة إب) على واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية إب جامعة إب وفقًا لمعايير الجودة الشاملة, تم استخدام الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية. والانحرافات المعيارية. المتوسط الفرضي. وقيمة ت. ودرجة الحرية. مستوى الدلالة). لعينة واحدة مستقلة وذلك لاختبار الفروق بين المتوسطات الفرضية للاستبانة. والمتوسطات الفعلية للعينة. ومن خلالها يتم تشخيص واقع البرنامج من وجهة نظر العينة الكلية (الطلبة. والأعضاء) وذلك للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات ومجالات الأداة والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول(2): اختبار(ت) واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية إب جامعة إب وفقًا لمعايير الجودة الشاملة

المجالات	N	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	درجة الحرية	الحكم	
سياسة القبول	51	3.3714	.47761	3	5.554	50	.000	دالة
الإعداد (الاكاديمي)	51	2.9037	.69470	3	-.990	50	.327	غير دالة
الإعداد(لمهني)	51	2.7771	.54360	3	-2.929	50	. 5	غير دالة
الإعداد (الاجتماعي)	51	3.1980	.77907	3	1.815	50	.075	غير دالة
الإعداد (الثقافي)	51	2.8578	.70224	3	-1.446	50	.155	غير دالة
المقررات الدراسية	51	2.8560	.55442	3	-3.143	50	.307	غير دالة
أعضاء هيئة التدريس	51	2.9513	.64446	3	-.540	50	.592	غير دالة
طرائق التدريس	51	2.8714	.60776	3	-1.511	50	.137	غير دالة
التقنيات	51	2.6073	.66671	3	-4.207	50	.000	دالة
الأنشطة	51	2.7819	.61115	3	-2.549	50	. 14	غير دالة
التربية العملية	51	3.0479	.66406	3	.515	50	.609	غير دالة
المشرف	51	2.8665	.64856	3	-3.672	50	.31	غير دالة
إدارة القسم	51	2.8946	.55191	3	-1.364	50	.179	غير دالة
بحوث الطلبة	51	3.0272	.53352	3	.365	50	.717	غير دالة
التمويل	21	2.4898	.51818	3	-4.512	20	.000	دالة
خدمة المجتمع	21	2.5397	.71861	3	-2.935	20	.008	دالة
المباني	51	3.0023	.41468	3	.040	50	.968	غير دالة
المكتبات	51	2.9216	.57668	3	-.971	50	.336	غير دالة
أساليب التقويم	21	2.6455	.50015	3	-3.248	20	.004	دالة
الموظفون	30	2.7500	.60351	3	-2.269	29	.031	دالة
الدرجة الكلية	51	2.8834	.29255	3	-2.847	50	.137	غير دالة

يتضح من جدول (2) أن الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في المجالات الآتية : (سياسة القبول, والتقنيات, والتمويل, وخدمة المجتمع, وأساليب التقويم, والموظفون) في البرنامج.

وذلك من خلال النظر إلى المتوسط الفعلي للعينة (2.8834) والنظري الذي يقابل العدد(3), والمتوسط الحسابي للمجالات التي حصلت على مستوى دلالة على التوالي ((2.64), (2.53), (2.56), (2.48), (2.6), (3.37), 2.7)), أي أنها كانت دالة إحصائيًا, أما في بقية المجالات فقد كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05), وبالتالي يمكن القول إن درجة التوفر وفقًا لمعايير الجودة في معظم مجالات الدراسة غير دالة إحصائيًا, وأنها أكبر من (0.05).

مما يعني أن درجة التوفر متوسطة بدلالة المتوسط الكلي للأداة, وهذا المتوسط لا يفي بالغرض المطلوب ولا يتناسب مع الجودة الشاملة المطلوب توافرها في البرنامج, وبذلك فهي تتفق مع دراسة كل من (السبع2010,, قادي,2007, المطرودي,2002) بينما تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من(دحلان ,2013,وحسن, 2013, والهسي,2012,كنعان, 2009,) وذلك أن البرنامج حصل على متوسط حسابي متوسط, أما تلك الدراسات فقد حصلت على درجة قليلة جدًا.

ويعزى ذلك إلى قلة قيام الجهات المعنية بتطوير البرنامج وفقًا لمعايير فنية وعلمية, وفي ضوء أهداف ووظائف الجامعة, والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة, في تطوير الجامعات العالمية والعربية, لكي تواكب مخرجات الجامعة متطلبات التنمية ومطالب العصر, وربط مخرجات القسم التعليمية بمتطلبات سوق العمل, واحتياجات التنمية من خلال وضع آليات مناسبة لذلك, بحيث يكون لديها القدرة على تلبية التغيرات العالمية, وهذا ما يتطلب بناء تصور مقترح لتطوير البرنامج في الكليتين في الجامعة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

للإجابة على السؤال الذي نص على: ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية (النادرة, وإب) جامعة إب, تعزى لمتغير البيئة التعليمية. ولتحقيق الهدف تم صياغة الفرضية الآتية: (توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد العينتين تعزى لمتغير (البيئة التعليمية) في كليتي التربية جامعة إب. والمعرفة لصالح من تعود الفروق تبعًا لمتغير البيئة التعليمية, تم اختيار (المتوسط الحسابي, والانحراف المعياري, قيمة (ت), درجة الحرية, مستوى الدلالة, لعينتين مستقلتين لأفراد العينة الأعضاء في الكليتين جامعة إب تعزى لمتغير البيئة التعليمية.

جدول(3): اختبار (ت) لأفراد العينة الأعضاء في الكليتين تعزى لمتغير البيئة التعليمية جامعة إب

المجالات	الكلية	N	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الحكم	
سياسة القبول	النادرة	26	2.4885	.74583	-6.890	45	.000	دالة
	إب	21	3.6735	.27900				
الإعداد الاكاديمي	النادرة	26	2.6192	.82850	-1.463	45	.150	غير دالة
	إب	21	2.9091	.40960				
الإعداد المهني	النادرة	26	2.4808	.73322	-1.146	45	.258	غير دالة
	إب	21	2.6769	.30608				
الإعداد الاجتماعي	النادرة	26	2.5269	.75871	-5.894	45	.000	دالة
	إب	21	3.6429	.46633				
الإعداد الثقافي	النادرة	26	2.5538	.74417	-1.838	45	.073	غير دالة
	إب	21	2.8929	.44421				
المقررات الدراسية	النادرة	26	2.4962	.78408	-.438	45	.664	غير دالة
	إب	21	2.5801	.43833				

المجالات	الكلية	N	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الحكم	
أعضاء هيئة التدريس	النادرة	26	2.6423	.77675	-1.733	45	.090	غير دالة
	إب	21	2.9634	.37811				
طرائق التدريس	النادرة	26	2.7769	.73120	-1.159	45	.252	غير دالة
	إب	21	2.9827	.39377				
التقنيات	النادرة	26	2.8423	.78545	1.661	45	.104	غير دالة
	إب	21	2.5034	.56355				
الأنشطة	النادرة	26	2.6731	.75023	-.218	45	.829	غير دالة
	إب	21	2.7143	.48234				
التربية العملية	النادرة	26	2.5423	.68362	-4.732	45	.000	دالة
	إب	21	3.3016	.29786				
المشرف	النادرة	26	2.5923	.69278	-.176	45	.861	غير دالة
	إب	21	2.6234	.46558				
ادارة القسم	النادرة	26	2.5654	.74294	-3.310	45	.002	دالة
	إب	21	3.1190	.20339				
بحوث الطلبة	النادرة	26	2.5423	.69810	-2.941	45	.005	دالة
	إب	21	3.0714	.48697				
التمويل	النادرة	26	2.6115	.73066	.643	45	.523	غير دالة
	إب	21	2.4898	.51818				
خدمة المجتمع	النادرة	26	2.4154	.72812	-.585	45	.561	غير دالة
	إب	21	2.5397	.71861				
المباني	النادرة	26	2.3885	.76959	-3.793	45	.000	دالة
	إب	21	3.0586	.27511				
المكتبات	النادرة	26	2.4615	.75793	-2.221	45	.031	دالة
	إب	21	2.9048	.56858				
أساليب التقويم	النادرة	26	2.5808	.79146	-.326	45	.746	غير دالة
	إب	21	2.6455	.50015				
Sum	النادرة	26	2.5684	.58480	-2.607	45	.012	دالة
	إب	21	2.9101	.14646				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد العينة الأعضاء سواءً على مستوى الأداة بشكل عام، أم على مستوى معظم المجالات في الأداة، وذلك من خلال استجابات أفراد العينة، أعضاء هيئة التدريس في الكليتين جامعة إب، تعزى لمتغير البيئة التعليمية، حصل واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في الكليتين على تقدير متوسط أي دون المستوى المطلوب توفره في ضوء الجودة الشاملة، إلا أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية إب، وذلك بدلالة المتوسط العام للأداة الذي بلغ (2.910)أعضاء هيئة كلية التربية إب، وبلغ تقدير اعضاء هيئة التدريس كلية التربية النادرة بلغ (2.5)، أما بالنسبة للمجالات التي حصلت على مستوى دلالة دالة وهي :

مجال سياسة القبول : إذ حصل على متوسط حسابي(3.6) لصالح أعضاء هيئة التدريس كلية التربية إب، مقارنه بكلية التربية النادرة، وأن معايير الجودة توافرت بدرجة كبيرة في كلية التربية إب، وذلك كون كلية التربية إب تقع في منطقة حضرية، وأن بيئتهم التعليمية أوسع من بيئة كلية التربية النادرة، وتوافر فرص الدراسة بشكل أكبر ويتم اتخاذ بعض المعايير، وأن النتائج تشير إلى أن سياسة القبول في كلية التربية إب متوفرة بدرجة متوسطة، وأنه يتم اتخاذ الاجراءات التي تتناسب مع الطلبة وإن لم تكن بالشكل المطلوب والجودة المنشودة ؟؟؟!!! إلا أنها تتم في كلية التربية إب في برنامج إعداد معلم اللغة العربية، مقارنة بكلية التربية النادرة التي وللأسف تنتهج سياسة قبول (الباب المفتوح) دون قيود أو ضوابط، ولعل هذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية، لذا فالبرنامج في كلية التربية النادرة

بحاجة ماسة إلى تفعيل دوره والعمل على تطويره حتى يكون للبرنامج مكانته بين بقية البرامج الأخرى وفي الكليات الأخرى.

التربية العملية : من خلال الجدول السابق تبين أن درجة توفر معايير الجودة في مجال التربية العملية جاء لصالح اعضاء هيئة التدريس إب, بمتوسط حسابي بلغ (3,3) وهي درجة توفر متوسطة, بينما أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية النادرة (2.5) وقد يعزو ذلك إلى أن برنامج التربية العملية في إب يحظى باهتمام أكبر من كلية التربية النادرة, وقد يعود ذلك إلى البيئة التعليمية, وطرق تلقيهم للمهارات وكيفية توظيفها في المدارس أثناء نزولهم مدارس التعليم العام, والتطبيق فيها, أما كلية التربية النادرة فنظرة الطلبة المعلمين فيها قاصرة ومنخفضة مقارنة بطلبة كلية التربية إب, وقد يعزى ذلك لاختلاف البيئة التعليمية, وهذا يعني أن للبيئة التعليمية تأثيرًا على برنامج إعدادهم, وأن هذا المجال في البرنامج في كلية التربية النادرة, بحاجة إلى إعادة النظر فيه والعمل على تطويره حتى يحقق الأهداف المنشودة المرجو توفرها في المجال بشكل خاص والبرنامج بشكل عام.

المباني التعليمية : تبين أن مجال المباني في البرنامج جاء لصالح اعضاء هيئة التدريس كلية التربية إب, بمتوسط حسابي بلغ (3.5) ويقابل درجة توفر متوسطة, مقارنه بأعضاء هيئة التدريس النادرة الذي توفر (2.5), وقد يعزى ذلك إلى أن البرنامج في كلية التربية إب يتوفر في المباني التي تتلاءم وطبيعة أنشطتها, كما أن الاستراحات خاصة بالطلبة المعلمين متوفرة إلى حد ما كما تتوفر الخدمات الصحية للطلبة المعلمين, وتوفر أماكن لممارسة الأنشطة, وتوفر مراكز التصوير في الكلية, وإن كانت ليست بالشكل المطلوب. فالمباني لم ترفد منذ البناء الأول, وغير مناسبة بشكل كامل للطبيعة الأنشطة, وقلة توفر أماكن لممارسة الأنشطة على الرغم من أهميتها, وعدم الصيانة لدورات المياه اللائقة بالطلبة, وقلة الاهتمام بالخدمات الصحية للطلبة,... لذلك يحتاج المجال الى إعادة النظر وتطوير المباني للكليتين.

المكتبات : مجال المكتبات في البرنامج جاء لصالح أعضاء هيئة التدريس كلية التربية إب, بمتوسط حسابي بلغ (2,9) درجة توفر متوسطة, مقارنة بطلبة كلية التربية النادرة الذي توفر (2,5), وقد يعزى ذلك إلى كون كلية التربية إب يتوفر فيها إلى حد ما المراجع والمصادر والفهارس الحديثة والمنظمة, وذلك كون الكلية يتوفر فيها المكتبة المركزية للجامعة بشكل عام, وللكلية بشكل خاص, وتوفر العاملين فيها وأن المكتبة فيها مساحة كافية للاطلاع, وإن لم تكن بالشكل المطلوب أي دون المستوى المنشود إلا أنها متوفرة أفضل من كلية التربية النادرة, وذلك بدلالة المتوسط لاستجابة أفراد العينة, أما كلية التربية النادرة, فالمكتبة لم ترفد بالكتب ولا بالرسائل الحديثة بل إنها لم تدعم منذ أن افتتحت ؟؟؟!! لذا فالمجال بحاجة ماسة إلى إعادة النظر فيه, والعمل على تطويره من قبل الجهات المسؤولة والمختصة, بحيث ينا سب طبيعة العمل في البرنامج ويلبي حاجات الطلبة المعلمين في القسم.

يعزى ذلك إلى تغير البيئة التعليمية, أي أن للبيئة التعليمية تأثيرًا في اختلاف الآراء بين أعضاء هيئة التدريس في الكليتين وبذلك نستطيع القول إن البيئة التعليمية لها أثر على واقع البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

إلا أن النتيجة هذه لا تفي بالجودة المطلوبة للبرنامج, إذ أن الجودة تتطلب أن تكون درجة التوفر بدرجة كبيرة جدًا إلى كبيرة, والنتيجة لهذه الدراسة حصلت على تقدير متوسط, وهي نتيجة لا تتناسب مع الجودة المنشودة للبرنامج بشكل خاص وللجامعة بشكل عام.

لذا فالبرنامج بحاجة ماسة إلى إعادة النظر فيه, والتطوير في معظم جوانبه حتى يواكب الجودة المنشودة التي

من خلالها تستطيع تخريج معلمين متميزين يحملون العلم والمعرفة قادرين على القيام بدورهم في بناء الأجيال القادمة....الخ .

ومن أجل معرفة الفروق بين طلبة كليتي التربية (إب. الـ نادرة) تبعًا لمتغير البيئة التعليمية استخدمت الباحثة اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمقارنة متوسطات درجات العينة على واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في الكليتين في جامعة إب جامعة وكانت النتائج كالتالي :

جدول (4): اختبار (ت) لمجالات الأداة لطلبة كليتي التربية جامعة إب تبعًا لمتغير البيئة التعليمية

المجالات	الكلية	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الحكم	
سياسة القبول	النادرة	23	2.5652	.62857	-3.920	51	.000	دالة
	إب	30	3.1600	.47677				
الإعداد الاكاديمي	النادرة	23	2.8986	.88820	-.006	51	.995	غير دالة
	إب	30	2.9000	.84637				
الإعداد المهني	النادرة	23	2.8370	.86947	-.049	51	.961	غير دالة
	إب	30	2.8472	.65766				
الإعداد الاجتماعي	النادرة	23	3.4174	.98519	2.155	51	.036	دالة
	إب	30	2.8867	.80803				
الإعداد الثقافي	النادرة	23	3.3370	1.10682	1.881	51	.066	غير دالة
	إب	30	2.8333	.84418				
المقررات الدراسية	النادرة	23	2.8043	.99346	-.340	51	.735	غير دالة
	إب	30	2.8792	.59946				
أعضاء هيئة التدريس	النادرة	23	2.8882	.94560	-.230	51	.819	غير دالة
	إب	30	2.9429	.78569				
طرائق التدريس	النادرة	23	2.7343	.91792	-.264	51	.793	غير دالة
	إب	30	2.7935	.71741				
التربية العملية	النادرة	23	3.5121	1.00935	2.602	51	.012	دالة
	إب	30	2.8704	.78734				
الوسائل والتقنيات	النادرة	23	2.1957	.90753	-2.153	51	.036	دالة
	إب	30	2.6800	.73080				
الأنشطة	النادرة	23	2.6359	.92081	-.874	51	.386	غير دالة
	إب	30	2.8292	.69130				
المشرف	النادرة	23	3.6478	1.70237	2.734	51	.009	دالة
	إب	30	2.6967	.75726				
ادارة القسم	النادرة	23	2.6957	.92459	-.192	51	.848	غير دالة
	إب	30	2.7375	.65928				
بحوث الطلبة	النادرة	23	3.0338	.85703	.191	51	.849	غير دالة
	إب	30	2.9963	.56992				
المباني	النادرة	23	2.5411	.91459	-2.158	51	.036	دالة
	إب	30	2.9630	.49029				
المكتبات	النادرة	23	2.3665	.88045	-2.800	51	.007	دالة
	إب	30	2.9333	.59168				
الموظفون الاداريون	النادرة	23	2.7989	.65685	.281	51	.780	غير دالة
	إب	30	2.7500	.60351				
Sum	النادرة	23	2.8737	.71135	.060	51	.952	غير دالة
	إب	30	2.8647	.36316				

يتضح من الجدول (4) ما يأتي : أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة (الطلبة) في الكليتين عن واقع البرنامج، حيث إن البرنامج جاء دون المستوى المطلوب أي دون المتوسط المطلوب. وذلك من خلال مستوى الدلالة للأداة حيث إنها غير دالة. أي لا توجد فروق بين وجهات النظر بين الطلبة تبعًا لمتغير البيئة التعليمية.وذلك بدلالة المتوسط العام للأداة بشكل عام

للكليتين، والمتوسط الحسابي لكلية التربية النادرة حيث بلغ المتوسط العام (2.87)، بينما حصلت كلية التربية إب على متوسط حسابي(2.86)،وبمتوسط حسابي درجة دون المتوسط، وهذه النتيجة لا تفي بالغرض المطلوب ولا بالجودة المنشودة للبرنامج، وهذا يعني أن الطلبة ينظرون إلى البرنامج نظرة متشابهة إلى حد كبير، كون إحساسهم هذا جاء من خلال الواقع الذي يعيشونه، وإن كانوا من أماكن مختلفة، ومن كليتين مختلفين ومتباعدتين جغرافيا إلا أن نظرتهم واحدة على ما يصاحب البرنامج من تخبطات عشوائية متعددة وبتأثير عوامل مختلفة، على البيئة التعليمية، وهذا يدل على أن الطلبة يتلقون معلومات واحدة ومقررات واحدة وإن اختلف أعضاء هيئة التدريس، والبيئة التعليمية إلا أن البيئة التعليمية لم تؤثر في الطلبة.

لذا فالبرنامج بحاجة إلى إعادة النظر فيه، وذلك لضرورة مواكبة التغيرات الحاصلة والتطورات المتسارعة في شتى المجالات العلمية، والثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية، وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية، ومن اجل العمل على إعداد معلمين فاعلين في المجتمع مصلحين لغيرهم مؤثرين في المجتمع، وتأهيلهم حتى يصبحوا منافسين على المستوى المحلي، والعربي، وفق معايير الجودة الشاملة، ويكونوا قادرين على تحمل المسؤولية الملقاة على عاتقهم وإيصالها إلي الطلبة بسهوله ويسر.

من خلال النتائج تم بناء تصور مقترح لتطوير البرنامج :

بعد الاطلاع على نتائج الدراسة، اتضح أن البرنامج حصل على تقدير متوسط من وجهة نظر العينتين في الكليتين، لذا فقد تم بناء تصور مقترح من قبل الباحثة وذلك استنادًا للنتائج الدراسة، وبعد العديد من الخطوات والإجراءات أصبح التصور بصورته الأولية، ومن ثم قامت الباحثة بتحكيم التصور من قبل مجموعة من المحكمين وذلك لإبداء آرائهم حوله للوصول إلى نتيجة مرضية، وبعد التحكيم والأخذ بوجهات النظر المختلفة، وجد بعض التعديلات التي تم تعديلها وأصبح التصور بصورته النهائية.

مصادر بناء التصور المقترح:

1. دستور الجمهورية اليمنية.
2. الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العالي.
3. قانون الجامعات اليمنية : رقم (30) لسنة 1997م، وتعديلاته بالقانون رقم (23) لسنة 2000م.
4. عدد من نتائج الدراسات السابقة المحلية والعربية.
5. الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم الجامعي.
6. معايير الجودة الشاملة.

منطلقات التصور المقترح :

1. التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإبداعي.
2. الاطلاع على خبرات بعض الدول والاستفادة منها.
3. التغييرات التي احدثتها الثورة العلمية والتكنلوجية.
4. الدعوات المتزايدة الداعية لتطوير التعليم الجامعي لاسيما في ضوء الجودة الشاملة.

أهداف التصور:

يسعى هذا التصور إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1. التغلب على أوجه القصور في البرنامج في كليتي التربية جامعة إب.
2. رفع مستوى وفاعلية الأداء في البرنامج.
3. مواكبة التغيرات العالمية من حيث تحقيق متطلبات الجودة.
4. تقليل الأعمال الإدارية في البرنامج.
5. السعي إلى إنتاج مخرج تعليمي يتصف بالجودة أو وفقًا لمعايير الجودة الشاملة.
6. تحسين البرنامج وتطويره باستمرار.
7. الارتقاء بمخرجات التعليم الجامعي.

مبررات التصور المقترح :

1. قلة الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.
2. التركيز على الكم على حساب الكيف في البرنامج الحالي.
3. عدم توفر التكنلوجيا الحديثة في البرنامج.
4. مواكبة التطورات المعاصرة في الحقل التربوي.

المبادئ التي يقوم عليها التصور المقترح :

1. التركيز على (الطالب).
2. القيادة الفعالة.
3. الإدارة بالحقائق.
4. التحسين المستمر.
5. العمل بالمشاركة.

ومن الملا حظ أن برنامج إعداد معلم في كليتي التربية بجام عة إب يت كون من أر بع سنوات. وبثماذ ية ف صول دراسية. بحولي (158) ساعة. و65 م قرر. وبن سبة (57.6) للجا نب الأ كاديمي التخص صي. وبن سبة (38.8) للجا نب المهني التربوي. وبنسبة (3.8) للجانب الثقافي .

جدول (5): واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية بجامعة إب 2014

المستويات	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		المجموع	
المجالات	عدد الساعات	النسبة%	عدد الساعات	النسبة%	عدد الساعات	النسبة %	عدد الساعات	النسبة %	عدد الساعات	النسبة%
الأكاديمي	27	62,8	17	46	20	57,1	27	62,8	91	57,8
المهني	10	23,3	20	54	15	42,9	16	37,2	61	38,6
الثقافي	6	13,9	-		-	-	-	-	6	3,8
المجموع	43	100	37	100	35	100	43	100	158	%100

جدول(6): التصور المقترح لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليتي التربية (النادرة,إب) بجامعة إب

المستويات	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس		المجموع الكلي	
المجالات	عدد الساعات	النسبة %	عدد الساعات	النسبة %	عدد الساعات	النسبة %	عدد الساعات	النسبة %	عدد الساعات	النسبة%	عدد الساعات	النسبة %
الأكاديمي	25	67.2	24	66.9	24,2	69.5	23.5	73	22.3	71.2	119	70
المهني	7,6	20,4	7.4	21.7	7.5	21.6	6.5	20.2	6	19.2	35	20.6
الثقافي	4,6	12,4	4.1	11.4	3.1	8.9	2.2	6.8	2	9.6	16	9.4
المجموع	37.2	100	35.5	100	34.8	100	32.2	100	30.3	100	170	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن التصور يتكون من خمس سنوات دراسية. بمجموع عشرة فصول دراسية وفقًا للنظام التكاملي في إعداد المعلم. حيث بلغت الساعات المقترحة (170) ساعة منها (119) ساعة للجانب الأكاديمي وبنسبة (70%). و (35) ساعة للجا نب ا لمهني وبن سبة (20.6). و(16) ساعة للجانب الثقافي. وبنسبة (9.4) وهو يتفق مع الدرا سات ال سابقة با لمدة الزمن ية ف قط وتخت لف في عدد الساعات المقررة. وهذا يتفق مع متطلبات العصر. ويعمل على تمكين الطلبة المعلمين في مهنتهم. وتحقق معايير ا لجودة ال شاملة. ا لتي ت عني تح سين وت طوير منظو مة العمل ية التعليمية في كلميتي التربية (ا لنادرة. إب). و هذا يتفق مع التوجيهات والدعوات المحلية والعربية المطالبة بز يادة جودة

الإعداد إلى خمس سنوات، وتطوير برامج الإعداد والتدريب في ضوء الجودة الشاملة. بحيث تفرد فصل دراسي كامل للتربية العملية، والعمل على تقليل المقررات الدراسية في الفصل الذي يتم تنفيذ مشروع التخرج، حتى يتم عمل مشروع التخرج بسهولة، ويتفرغ الطلبة المعلمون لهذا العمل دون ضغط مواد دراسية. إذ يرى أحد المتخصصين أن هناك 300 مؤسسة لإعداد المعلمين في أمريكا، تعتمد نظام الخمس سنوات في إعداد المعلم، كما ظهر نظام الجودة في التعليم الجامعي والعالي وطبيعة عدد من الجامعات الأمريكية في كل ولاية عدد من البلدان. (المخلافي،2007)

قائمة المراجع والمصادر:

1. القرآن الكريم.
2. ابن منظور، (2003) : **لسان العرب**، الجزء الثالث، بيروت، دار الكتب العلمية، لبنان.
3. اتحاد الجامعات العربية، (2013) : **دليل ضمان جودة البرامج الاكاديمية**، في كليات، الأمانة العامة، عمان ☐ الاردن، ط2 .
4. أحمد، علاء عبدالرحيم، (2008) :" تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة"، **رسالة دكتوراه غير منشورة** قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر
5. إسماعيل، وائل محمد،(2011) : التخطيط العلمي لصنع المستقبل روى نظرية، **مجلة دراسات دولية**، جامعة بغداد، ع، 81،العراق.
6. الأغبري، بدر سعيد،(2007): الاستاذ الجامعي إعداده وتأهيله، تدريبة "**دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة** " مركز تطوير التعليم الجامعي م1، ع1، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
7. الأمير، علي، عبدالله (2008) :" تقييم برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية صنعاء جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة "، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
8. أمين، محمد ماجد، آثار إبراهيم، ماهر أحمد حسين،(2005) "الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي" دراسة تحليلية في ضوء خبرات تفاعل الدول، **بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثالث عشر** للاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية المنعقدة بكلية بني سويف، جامعة الأزهر، الفترة 25-24، -687 686.
9. أنيس، وأخرون،(2004) **المعجم الوسيط**، ج 2، ط4، القاهرة، مكتبة الشروق الدولي، مصر.
10. الحكيمي، جليلة، (2009). تقويم برنامج التربية العملية لمدرسي اللغة العربية في كلية التربية جامعة تعز، **مجلة الباحث الجامعي إب**، الجمهورية اليمنية.
11. حلس، داود،(2007) : معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الاساسية الدنيا، **بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث** للجودة في التعليم الفلسطيني، الجامعة الاسلامية، فلسطين، 99-100
12. حمادنه، همام سمير، (2014) : درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث**، تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان ☐ الاردن الفترة 1 -28مايو، 91- 93،الاردن.
13. حمزه، أسوان عبد الله،(2012) تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والإعتماد الاكاديمي، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، م5، ع10، 51-53.

14. الحميدي, خالد, جوهر سلوى, (2012) : تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الاساسية, بدولة الكويت, **مجلة القراءة والمعرفة مصر**, ع 126, 200 -203.

15. حوا مدة, با سم ع لمي,(2015) : دل يل م عايير ومؤشرات وأدلة ووثائق معايير الجودة, مر كز التطوير الاكاديمي وضبط الجودة □ **الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي**, جامعة مؤتة, الاردن.

16. دحلان, عمر علي, (2013) : درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية, في كلية التربية بجامعة الأقصى **(سلسلة العلوم الانسانية)** م17, ع20, كلية التربية جامعة الأقصى, -43 41,فلسطين.

17. الجب لمي, سو سن شاكر. (2010). ضمان جودة واعت ماد ا لبرامج الاكاديم ية في المؤس سات التعليم ية, **بحث مقدم إلى مؤتمر رابطة جامعات لبنان** بالتعاون مع المكتب الوطني لبرنامج تموس الاورابي المنعقد للفترة 30 -29نيسان,86-88.

18. ذياب إسماعيل, محمد, عادل السعيد,(2001) : **تقويم جودة الأداء الجامعي**, المكتبة المصرية, الإسكندرية, مصر.

19. الزيني, شيماء, أخرون,(2011) : مدى توافر معايير الجانب الاكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الاسلامية, في كلية التربية جامعة بورسعيد, **مجلة كلية التربية ببور سعيد**, ع9, 41-43,مصر.

20. السبع, سعاد سالم وأخرون (2010): تقويم بر نامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة " **المجلة العربية لضمان جودة التعليم ا لجامعي**, م3, ع5, كلية التربية, جامعة صنعاء, الجمهورية اليمنية.

21. ال سفيان, مح مد ح سن,(2015) :ت قويم برامج الدراسات بكلية التربية جامعة المل ك خا لد في ضوء م عايير ا لجودة الاعت ماد الا كاديمي من وج هة ن ظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدرا سات العليا, **مجلة درا سات العـ لوم التربو ية**, م24,ع 3,-849 846,السعودية.

22. شيخي, ها شم بن سعيد,(2009) : دور الا ستاذ الجامعي في تحقيق الجودة في مخرجات التعليم ا لجامعي, **بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الدولي الأول العر بي الرابع**, والاعتماد الاكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم ال عالي ال قومي في م صر وال عالم العر بي (الوا قع والمأمول) الفترة 9 -8 أبريل,92-95,القاهرة, مصر.

23. طعي مة, ر شدي أ حمد,(2008) : التخ طيط الا ستراتيجي وا لجودة ال شاملة في التع ليم ا لجامعي, **بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي, في الدول العربية, نحو بناء مجتمع معرفي**, الفترة 27-24 فبراير, جامعة المل ك فهد المملكة العربية السعودية, 426-428.

24. عامر, طارق ع بد ا لرؤف,(2008) : **إ عداد مع لم المستقبل**, ط2, الدار العلمية للنشر.

25. العجرش, حاتم,(2014) : التقييم والتقويم و ضمان الجودة في التعليم كلية التربية الاساسية, **مجلات جامعة بابل**, مكتبة جامعة بابل المفتوحة 12- 14,العراق.

26. ال عدوان, ز يد, الحوا مدة, مح مد,(2011): **ت صميم ال تدريس بين النظر ية والتطب يق**, ط2, الاردن, دارالمسيرة, الأردن.

27. العدوان, خالد المطهر, إعداد المعلم قبل وأثناء الخد مة, من موقع www.kenanaon.line.com.

28. عطية, خالد ع بد العزيز, زا هر علاء ا لدين. (2008). نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور

الاعتماد الاكاديمي. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**, م 1,ع. 2-203.

29. عقيل, خالد زكي,(2008) : **المعلم بين النظرية والتطبيق**. الاسكندرية: الدار العالمية.
30. عودة, أحمد, آخرون,(2011) : دليل معايير جودة كليات التربية في الجامعات العربية. **اتحاد الجامعات العربية الجمعية العلمية لكليات التربية لجنة الجودة**. جامعة دمشق, سوريا.
31. غالب, أحمد حسان,(2014): مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية, جامعة صنعاء, **بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي السادس المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم** أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها, سلطنة عمان, الفترة 10-11ديسمبر,6-7.
32. فيلة, فاروق عبده, عبد الفتاح, أحمد, (2003) : **الدراسات المستقبلية منظور تربوي**, عمان الاردن, دار المسيرة, الأردن.
33. قادة, يزيد,(2012): " واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائري", **رسالة ماجستير منشورة الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**, كلية العلوم الاقتصادية والتسيير, جامعة أبي بكر بالقايد, الجزائر.
34. الكندري, جاسم يوسف,(2002) : **إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع والمأمول**, مجلة البحرين م3, ع3,البحرين.
35. كنعان, أحمد علي,(2009): "تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم صف وأعضاء الهيئة التعليمية " كلية التربية, **مجلة جامعة دمشق**,م25, ع3-4 جامعة دمشق, 2-1,سوريا.
36. الكيلاني, خالد زايد, (2010): " توافق محتوى برامج إعداد معلمي التربية الفنية في الجامعة الهاشمية ومعايير برامج إعداد معلم التربية الفنية للرابطة الأمريكية للتربية الفنية " **بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي حول التميز والإبداع**", من الفترة 9-7 أيار, عمان الاردن, 2-3,الأردن
37. المخلافي, محمد عبدة,(2007) : إعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية بالجمهورية اليمنية (الواقع والمأمول) **بحث مقدم إلى المؤتمر التاسع عشر**, كلية التربية بجامعة إب, الجمهورية اليمنية, 17-19.
38. مجلس الاعتماد الاكاديمي, وضمان جودة التعليم العالي,(2013) : **معايير المستوى الأول لبرامج الدراسات العليا**, وزارة التعليم العالي والبحث العلمي, الجمهورية اليمنية
39. المنظمة العربية,(2012) : لضمان الجودة في التعليم, **بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع** للمنظمة العربية لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي في التعليم, القاهرة, مصر.
40. النمري, حنان سرحان,(2007) : "المقررات التربوية في برنامج إعداد المعلم لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى, ومعايير الجودة الشاملة ", دراسة تقويمية وتصور مقترح, **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**, ع 126 القاهرة مصر.
41. الهسي, جمال حمدان إسماعيل,(2012) :" واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة ", **رسالة ماجستير منشورة** كلية التربية, جامعة الأزهر, غزة.

42. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.(2008) : **ا لدليل الار شادي ل توفير المتطل بات اللاز مة لضمان جودة التعليم العالي**. جمهورية مصر العربية.

43. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (معايير ضبط □ جودة التع ليم ال عالي) (2008) **دل يل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي جمهور ية م صر العربية.**

44. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي.(2009) : **دليل الجودة للاعتماد الا كاديمي في المملكة العربية السعودية**, إ جراءات ضمان ا لجودة الداخلية. م عايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي.

45. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الا كاديمي. (2009) : **معايير ضمان الجودة والاعتماد** لمؤس سات التع ليم العالي, مصر.

46. الوثيقة القومية واعتماد كليات التربية بمصر(2010) : .(**مستويات المؤسسة** □ **الخريجين** □ **البرامج**), نسخة محكمة.

47. وزارة التع ليم ال عالي والب حث العل مي. (2006) : **الاستراتيجية الوطنية للتع ليم ال عالي في الجمهور ية اليمنية**, وخطة العمل المستقبلية, 2010-2006 م.

48. وزارة الشؤون القانونية. **دستور الجمهورية اليمنية**.ع □ 7, الجزء الثاني. 2001 م.

49. وزارة الشؤون القانونية. قرار جمهوري بالقانون ر قم (18) لسنة 1995 م. بشأن الجامعات اليمنية وتعديلا ته بال قانون ر قم (30) ل سنة 1997م وتعديلا ته بال قانون رقم (33) لسنة 2000.

المواقع الأجنبية:

1. Cunningham,(2007) caning Hamm. ,Educator Attitudes towards the Appropriateness of total quality management :Asuryey of Elementary and middle school A dminstwrs and faculty Do ctorate. Disser tat ion,capella university p.107..
2. Nortbertmarter,(2001) Norbert martermorbert - Reieley. James (1992). Total Quality management in (Higher Education) vol. 16.No 2 p.p. 191-203.
3. Russell, Ranee :(2009); A program evaluation of cardinal stritcn university, undergraduate teacher edulation program. Ph. D. Dissertation card in al striteh university..

المواقع الالكترونية : .

1. www.uniaden.adclom. 17/6/2017
2. www.pdffactory.com. 2/3/2017
3. www.ncate.org. 3/3/2017
4. www.nagaae.eg. 4/3/2017
5. www.support.com/youtub 15/8/2017