

العنوان:	دراسة تقييمية لجودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير في ضوء معايير الجودة بالمملكة العربية السعودية : دراسة ميدانية
المصدر:	مجلة كلية التربية بأسيوط -مصر
المؤلف الرئيسي:	إبراهيم، خديجة عبدالعزيز علي
المجلد/العدد:	مج30, ع2
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2014
الشهر:	أبريل
الصفحات:	358 - 452
رقم MD:	660415
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	ACI, EduSearch
مواضيع:	التعليم العالي ، مخرجات التعليم، الجودة الشاملة، التقييم ، كليات التربية ، السعودية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/660415

جامعة أسبوط

كلية التربية

المجلة العلمية

دراسة تقييمية لجودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير

في ضوء معايير الجودة بالملكة العربية السعودية

(دراسة ميدانية)

إعداد

د. خديجة عبد العزيز علي إبراهيم

مدرس أصول التربية

بكلية التربية جامعة سوهاج

(المجلد الثلاثون - العدد الثاني - أبريل 2014)

مقدمة:

لقد اهتمت الدول والمجتمعات بالتعليم وضرورة نشره وتمكينه فترة طويلة من الزمن حتى أصبح التعليم ضرورة لكل فرد ولكل مجتمع وأنفقت الدول الكثير من النفقات عليه حتى أدرك كل فرد في المجتمع أهمية التعليم وضرورته والآن تحول الاهتمام بكل دول العالم من هذا المفهوم إلى مفاهيم أخرى حديثة تبحث عن جودة التعليم ومحاولة تعظيم العوائد منه حتى تتناسب هذه العوائد والمخرجات مع كل ما انفق عليه من نفقات حتى يحقق أهداف المجتمع التي يطمحها والآمال التي يعلقها على التعليم.

وأصبح الاهتمام بجودة التعليم شديداً ولقد تعاظم الاهتمام بجودة التعليم ولم يقتصر على رجال التربية فحسب بل تعداه إلى رجال الاقتصاد والاجتماع والسياسة، وذلك للتداخل الشديد بين العوامل التربوية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي كانت وراء زيادة الاهتمام بجودة التربية (محسن عزب، 2006، 25-26)، والجودة التعليمية تؤثر بلا شك على جودة جميع النواحي في المجتمع وعلى رأسها النواحي الاقتصادية حيث أن "الجودة هي وسيلة لإثراء العائد ورفع معدلات الجودة عادةً ما يؤدي إلى رفع العوائد من التعليم ومن ناحية أخرى فإن تحسين الجودة ورفع مستواها يتطلب رفع الكلفة حتى ترتفع الفوائد وتحسن الجودة (محمد الأصمعي، 131، 2001-199) وتعتبر جودة المؤسسات التعليمية هدفاً تسعى إليه كل مؤسسة لما له من فوائد متعددة، حيث أن الجهود المبذولة لرفع مستوى الجودة في التعليم تؤدي إلى النمو الاقتصادي بشكل كبير وهو ما أثبتته الإحصاءات في العديد من الدول حيث أنه كلما ارتفع مستوى جودة التعليم غالباً ما يرتفع النمو الاقتصادي في المجتمع ويزداد دخل الفرد والمجتمع. (Hanusk. E. A., 2005, 9- 1)، وتزداد أهمية الجودة بالتعليم الجامعي وذلك لأنه هو المصدر الرئيسي للقوى العاملة التي تؤدي إلى تقدم الأعمال والصناعة وجميع مجالات الحياة لأنه يمدّها بالمهندسين والمخططين والإداريين ورجال الاقتصاد والعلميين والمعلمين والفنيين وجميع المتخصصين مما يدفع عجلة الحياة في جميع المجالات (Mishra, S., 2007, 5- 6).

وتشير الدراسات إلى أن جودة المؤسسات التعليمية تؤثر إيجابياً في الدخول الحياتية بعد فترة زمنية معينة أكثر من تأثيرها في الدخول التي تأتي مباشرة بعد دخول الخريج المؤسسة التعليمية الحياة العملية وسوق العمل في المجتمع وأن الجودة في مجال التعليم وكذلك التدريب تعتبر مريحة لأي نظام تعليمي (Brown & Hickey, 1990, 92- 98)، ومن ثم أصبحت جودة التعليم ومخرجاته هدفاً لكل مؤسسات التعليم العام والجامعي، خاصة بسبب تدني مستوى مخرجات التعليم الجامعي في معظم الدول وعدم ملائمة الكفايات التي يكتسبها الطلاب (برغم أنهم نالوا قسطاً وافراً من التعليم) لمتطلبات حركة التنافس الاقتصادي في القرن الحادي والعشرين، حيث أن ما اكتسبوه من مهارات ومعارف وسلوكيات واتجاهات لا يؤهلهم للدخول في منافسة ناجحة في سوق العمل (علي العسيري، 2001). ومن هنا أصبح الاهتمام بجودة التعليم الجامعي أمراً هاماً في جميع الدول المختلفة.

وضعت العديد من التصنيفات العالمية منها من تقيس أفضل النظم التعليمية ومنها من تقيس جودة أفضل الجامعات وتسمع بأفضل: 500 جامعة بالعالم، وأفضل خمسين جامعة بالعالم، ونتيجة لذلك "فقد سعت الكثير من الحكومات العربية إلى إصلاح مؤسسات التعليم العالي وتجويد مخرجاتها بإنشاء وتشكيل الهيئات والمجالس المتخصصة للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة التي تضمن توطيد ثقافتها ببرامجها التعليمية ومواءمة مخرجاتها مع متطلبات المجتمع وسوق العمل" (سيلان العبيدي، 2009، 1)، أي إن الجودة التعليمية أصبحت شيئاً ضرورياً لكل مؤسسة تعليمية تبحث عن وجود مكان لها بين مؤسسات التعليم على المستوى المحلي والعالمي ومما لا شك فيه أن جودة التعليم تعد عاملاً حاسماً في جودة القوى البشرية العاملة، وزيادة لعوائدها الاقتصادية والاجتماعية ولرفع مستوى الجودة بالمؤسسة التعليمية لابد من توفير الاحتياجات الفعلية من معلمين إكفاء ومباني وإمكانات مادية أخرى وغيرها من العوامل التي تسهم في رفع مستويات الجودة (محمد الأصمعي، 2001، 131- 199) وبالتالي وضعت المعايير التي بناء عليها تصنف الجامعات وتأخذ ترتيب عالمي وكذلك الكليات

داخل الجامعات للحصول على الاعتماد الأكاديمي وللحصول على الاعتماد الأكاديمي لا بد أن تكون قد توفرت في هذه الكلية أو الجامعة متطلبات الاعتماد والمعايير التي تم تحديدها محلياً وعالمياً.

وتعد جودة الخريج من أهم ثمار الجودة بأي مؤسسة تعليمية لأنه هو المحرك الرئيس للتقدم في المجتمع وتحكم جودة الخريج التعليمي في مشروعات الدولة المختلفة لأنها تتوقف على جودة الخريج وأوضح هوك (Hoke 1998) أن جودة التعليم الذي تم الحصول عليه من قبل الأفراد في إحدى الولايات الأمريكية يؤخذ كمحدد هام ويؤثر بشكل كبير في إقرار مواقع لمصانع جديدة أو للتوسع في مصانع قائمة بالولايات المتحدة الأمريكية، إذن جودة المخرج التعليمي ونوعيته هو من تتطلع إليه الأعيان في جميع الدول وتسعى إليه، وأشار ميروسوتس (Merisotis, j., 2010, 18) إلى أن تحسين التعليم الجامعي يكون بزيادة نسبة التخرج بين طلابه ولئن يحدث ذلك إلا بجهد تعاوني وإبداعي لنيل هذا الهدف، ففي حالة المشاركة والتعاون سوف ترتفع نسبة التخرج بالجامعات والكليات والتي تعتبر لازمة لرفع المستوى الاقتصادي في البلاد.

وتعد جودة الخريج من أهم ثمار الجودة وأن الدليل الحقيقي على نجاح نظام الجودة بأي مؤسسة تعليمية هو النجاح الفعلي في مستوى خريجي المؤسسة وزيادة قدرتهم التنافسية، ويعني ذلك أن المؤسسة تحتاج إلى متابعة خريجها وإلى جمع البيانات عن أداء من يعمل لديهم (محمد السيد حسونة، 2009، 6)، وذلك لأنه لا مفر أمام كليات التربية من أن تواصل عمليات التطوير باستمرار في ضوء من ثوابت المجتمع الذي توجد فيه من ناحية أو الانفتاح الواعي على الآخر بالصورة التي تقودها إلى أن تصبح غير تابعة لإملاءات هذا الآخر وتوجهاته من ناحية ثانية فتنتقل في سياستها التطويرية الحاضرة على ضوء من احتياطات المستقبل (محمد صلاح طه، 2006، 73-139)، وبالتالي لابد لكليات التربية من السعي نحو التطوير والتقدم وتجويد منتجاتها ومخرجاتها وذلك لكي يرتقي مستواها ويرتفع مستوى جودة الأداء بها، وذلك لوجود العديد من التحديات التي تواجه مهنة التعليم بصفة عامة وتواجه المعلم بصفة خاصة ولقد ظهر بالعصر الحديث تحديات كثيرة على المعلم تجعلنا أكثر اهتماماً برفع

مستواه وهذه الدراسات أوضحت جميعها ضرورة إعداد لذلك على مستوى عال من الجودة وذلك لأن هناك عديداً من التحديات التي تواجهه في مدرسة المستقبل منها ما يلي: (محمد الدمنهوري، 2009، 769-798)

- تحديات العولمة الثقافية

- العولمة والهوية الثقافية

- العولمة التكنولوجية والاقتصادية

- تحديات الجودة والجودة الشاملة

وبالتالي المعلم يقع عليه عبء كبير ولا بد من إعداده بشكل جيد وذلك "لأن السلبيات والهزات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي سوف يزداد حدتها وكثافتها في المستقبل من الصعب أن يفلت منها إنسان، لذا يكون من المهم أن يتم إعداد المعلم بما يتوافق مع متطلبات عصر المعلوماتية وذلك لمساعدة المتعلم على التعامل الذكي مع الحاضر بكل ما فيه من المشكلات وفي مساعدة المتعلم على مواجهة المستقبل الآتي عن طريق توظيف آلياته التي يمتلكها بأعلى واقصى كفاءة ممكنة" (مجدي عزيز، 2000، 254-271).

ولقد اهتمت عديد من الدراسات بإعداد المعلم في العصر الحديث وأكدت أنه يجب أن يكون مختلفاً عن ما كان عليه في الماضي وذلك لأن السمات العامة للمجتمع العالمي المعاصر الذي يعمل به المعلم تغيرت ومنها ما يلي: (علي تقى وفيصل الراوي، 2000، 11-43).

- التقدم العلمي والتكنولوجي.

- الانفجار السكاني وزيادة الطلب على التعليم.

- التغيرات الايدلوجية ونمو الديمقراطية.

- تغير الدور التربوي للأسرة.

- الاتجاه المعاصر نمو العولمة.

وبسبب هذه السمات والتي تعتبر كلها تحديات تحيط بالتعليم والمعلم فبالتالي لا بد من مسايرتها والتعامل معها بشكل إيجابي وذلك يتطلب معلماً معداً إعداداً جيداً يتفق مع متطلبات وسمات العصر الحديث. والمعلم وفقاً لمعطيات وسمات العصر السابقة الذكر لا بد له أن يجيد التعامل مع كل هذه الظروف الحديثة وكذلك كل ما أفرزه هذا العصر من التقنيات الحديثة ويستخدمها في التعليم بشكل جيد وذلك لما أظهرته العديد من الأبحاث والدراسات " من حدوث تحسن ملحوظ في جودة مخرجات التعلم بشكل عام في حال استخدام المعلم لتقنيات التعليم والاتصالات الحديثة في عمله وفي بيئته التعليمية" (منصور الشهري، 2005، 14)، ومن ثم لا بد للمعلم أن يلم بكل وسائل الاتصال الحديثة وتقنيات التعليم الحديثة حتى يستخدمها بشكل جيد في عمله التدريسي.

وبناءً على ذلك لا بد من العمل على رفع مستوى جودة الخريجين المعلمين من أجل رفع مستوى الأداء داخل الدولة ومن ثم التقدم في سائر المجالات المختلفة به. ولكي يحدث ما سبق لا بد لكل مؤسسة تعليمية لإعداد المعلمان تتعرف على نقاط القوة والضعف لديها حتى تعمل على الارتقاء بمستواها إلى أعلى درجة ممكنة وأن تهتدي بكل معايير الجودة الموضوعية من قبل الدولة لها حتى تنفذها بشكل جيد وترفع مستوى الخريجين لديها.

ولذا كانت دراسة جودة الخريجين مهمة فهي أكثر أهمية عندما يكون الخريج هو معلم الأجيال وأشارت إحدى الدراسات "إلى أن المعلم يعد من أهم العناصر التي تدفع جودة التعليم بالمدارس وإن كنا نسعى إلى رفع مستوى جودة التعليم العام لا بد من معلم متميز على مستوى عال من المهنية والخبرة التي تمكنه من القيادة التربوية والتخطيط الجيد والتفكير المتأمل وتجعل منه عنصراً فعالاً في التغيير والتطوير" (ناجي نخلة، 2009، 18).

وتعد جامعة المجمعة من الجامعات السعودية حديثة النشأة التي تسعى للحصول على مكاناً وترتيباً أفضل بين جامعات المملكة وجامعات الوطن العربي والعالم وذلك بمحاولة رفع مستوى جودة الأداء بجميع الكليات التي

تتبعها، وهي تسعى نحو المزيد من التقدم وذلك بالتعرف على نقاط القوة لديها ودعمها، وكذلك التعرف على نقاط الضعف ومحاولة علاجها، ومن هنا تعد كلية التربية بحوطة سدير من أهم الكليات بجامعة الجماعة ومن أقدمها وهي تسعى دائماً لتطبيق كل معايير الجودة لديها حتى تحسن من أدائها ومن هنا جاء البحث الحالي ليقوم بعمل دراسة تقييمية لجودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير والوقوف على مستوى جودة مخرجاتها ومدى تحقق مواصفات ومعايير الجودة لدى مخرجاتها.

مشكلة البحث:

أصبحت جودة التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة من أهم الغايات لمؤسسات التعليم العالي، "وتعتبر الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة، فلم تعد الجودة ترفاً ترنو إليه المؤسسات التعليمية أو بديلاً تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية بل أصبح ضرورة ملحة تملحها الحياة المعاصرة وهي دليل على روح البقاء لدى المؤسسة التعليمية" (سيلان العبيدي، 2009، 2-3).

ويوجد عديد من الدراسات التي درست الجودة بالتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية منها دراسة ماجد الغامدي (2008) التي درست مدى ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في الكليات التقنية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ووضعت الدراسة تصوراً لتطبيق ذلك، ودراسة أماني القليوبي (2001) وقامت بدراسة مدى قيام عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمهامهن التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وكذلك دراسة إبراهيم الزهراني (2013) والتي درس بها بناء القدرات المؤسسية كمدخل لضمان الجودة والاعتماد في الجامعات السعودية ووضع تصور مقترح لتنفيذ ذلك، ودراسة ندى الهويد (2013) وقامت بدراسة مدى مساهمة تقويم أداء عضوات التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي بكلية التربية بجامعة أم القرى.

أما بالنسبة لدراسات الجودة فيما يخص المعلم بالمملكة العربية السعودية فتوجد منها دراسة غنيم (2005) وهدفت للتعرف على مدى تطبيق مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة لمبادئ الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين، وكذلك دراسة بدرية الميمان (2007) وكانت بعنوان الجودة الشاملة بالتعليم العام: المفهوم والمبادئ والمتطلبات وأوضحَت الدراسة أن في المملكة العربية السعودية يقصر التعليم عن الوفاء بمتطلبات التنمية في المجتمع السعودي وذلك من ناحية قصور الكفايات المهنية المتعددة بالمجتمع السعودي وكذلك ضعف مستوى الخريجين في الأداء في سوق العمل من ناحية الأساسيات والمهارات واللغة والسلوكيات ويترب على ذلك تردي جودة التعليم ومخرجاته عدة أمور أهمها ضعف الإنتاجية لدى العمال ووهن العائد الاقتصادي والاجتماعي من التعليم.

ودراسة منال قادي (2009) وقد هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واقتصرت دراستها على تقييم جانب الإعداد التربوي فقط، وكذلك دراسة مسفر المالكي (2012) فهي دراسة تقييمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

حيث إن إعداد المعلم الجيد يسهم بدور مهم في تحسين التعليم وأن "غالبية الدول تركز وتسعى إلى تحسين جودة التعليم بما داخل مدارسها والبعض ينجح والبعض لا ينجح ويرجع الفشل إلى عدم جودة المعلم حيث أظهرت الإحصاءات أن المعلم ذا الجودة العالية يرفع مستوى النمو التحصيلي السنوي بنسبة 4% (Hanuskek, E. A., 2005, 9- 10).

وتعتبر كلية التربية بحوطة سدير من أهم الكليات في إعداد المعلم في جامعة المجمعة ولا بد لها من أن تقوم بدورها على أكمل وجه وتخرج المعلمات اللاتي يتناسب إعدادهن وطبيعة العصر الحديث وأن تكون الخريجات على مستوى عال من الجودة والمهارة.

وبعد الاطلاع تقريباً على جميع الدراسات التي أجريت بالمملكة في مجال الجودة وجدت الباحثة أنه لا توجد دراسات تتبعية لخريجي كليات إعداد المعلم لمعرفة مدى جودة مخرجاتها والاستفادة من ذلك في عمل تغذية راجعة للكلية ووضع الخطط لتطويرها ووجدت الباحثة أن دراسة جودة مخرجات هذه الكلية تحتاج إلى عديد من الدراسات المستفيضة خاصة كلية التربية بحوطة سدير باعتبارها من الكليات الساعية نحو تطبيق كل معايير الجودة فيها باعتبارها أهم كليات جامعة المجمعة.

لذا، كان على الباحثة ضرورة الوقوف على مدى تحقق هذه المعايير وكان لابد من التعرف على مدى تحقق البرامج التعليمية بهذه الكلية لأهدافها وكذلك التعرف على مدى فاعلية برامجها في إعداد المعلم. لذا لابد من دراسة جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير وكفائتها من الناحية الكمية والكيفية حتى يتسنى للقائمين عليها معرفة نقاط القوة والضعف والعمل على علاج نقاط الضعف حتى يتم الارتقاء بها لأعلى مستويات الجودة الجامعية وفقاً لمعايير الجودة بالتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وبالتالي تحدد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما هو مستوى جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير في ضوء معايير الجودة بالمملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا التساؤل يتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

س1:- ما نشأة وتطور كلية التربية بحوطة سدير وما أهدافها كمؤسسة تعليم العالي بالمملكة؟

س2:- ما نظام الدراسة والاختبارات بكلية التربية بحوطة سدير؟

س3:- ما مفهوم جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير في ضوء معايير الجودة بالمملكة؟

س4:- ما أقسام جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير وما هي كيفية رفع مستواها؟

س5:- ما واقع مستوى جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير؟

س6:- ما التصور المقترح لرفع مستوى جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير؟

أهمية البحث:

- تكمن أهمية هذا البحث بأن هناك عددا من الدراسات التي تمت على دراسة الجودة في التعليم العام والجامعي ولكن هذه هي الدراسة تنفرد ببحث ودراسة جودة مخرجات إحدى كليات جامعة المجمعة وذلك بالتعرف على جوانب قوة مخرجاتها وجوانب الضعف والأسباب وراء ذلك ومن ثم تكمن أهمية البحث فيما يلي:
- 1- التعرف على نشأة وتطور كلية التربية بحوطة سدير ونظام الدراسة بها وأهم الأهداف التي تسعى لتحقيقها.
 - 2- يفيد هذا البحث كل العاملين بكلية التربية بحوطة سدير بصفة خاصة وجامعة المجمعة بصفة عامة في التعرف على أهم جوانب جودة الخريج ومدى توفرها وكيفية قياسها.
 - 3- يفيد البحث كل العاملين بكلية التربية بحوطة سدير وإدارة وأعضاء هيئة تدريس بتعريفهم على نقاط القوة والضعف في مخرجات الكلية حتى يتم السعي لتطويرها.
 - 4- يقيد البحث المسؤولين عن تطوير جامعة المجمعة في وضع الخطط التطويرية بها بحيث يتم الاستفادة من نتائج البحث في وضع خططهم المستقبلية.

حدود البحث:**1- الحدود المكانية للبحث:**

- تقتصر على بعض المدارس الثانوية في مدينة حوطة سدير وقد اختيرت هذه المدارس لأنه تعمل بها المعلمات الخريجات من كلية التربية حوطة سدير وهي:
- المدرسة الثانوية الأولى بحوطة سدير.
 - المدرسة الثانوية بمجمع تحفيظ بحوطة سدير.
 - المدرسة الثانوية بعشيرة سدير.
 - المدرسة الثانوية بروضة سدير.

- المدرسة الثانوية بمجمع التويم.

2- الحدود البشرية للبحث:

تقتصر على عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي بالمدارس سابقة الذكر والتي درس هن المعلمات المتخرجات من كلية التربية بحوطة سدير منذ نشأتها وحتى الان وذلك لمعرفة مدى توفر مؤشرات الجودة لدى المعلمة خريجة الكلية.

وتم اختيار طالبات الصف الثالث الثانوي لأنهن أكثر نضجاً وقدرة على إبداء الرأي وقضين فترة طويلة في التعامل مع المعلمات فيستطعن الحكم عليهن بشكل جيد.

3- الحدود الزمانية للبحث:

ثم التطبيق الميداني الفصل الدراسي الثاني عن العام الجامعي 1433هـ / 1434هـ الموافق 2012م / 2013م.

4- الحدود الموضوعية للبحث:

يقتصر هذا البحث في التعرف على جودة الخريجات بحوطة سدير (المعلمة) وذلك بالتعرف على درجة رضا المستفيد (الطالبات) عن أدائها ومدى توفر نتائج التعلم التي يجب أن تتوفر في خريجي التعليم الجامعي والتي حددتها معايير الجودة بالهيئة الوطنية للجودة والاعتماد بالمملكة العربية السعودية، ومدى انطباق ذلك عليها كمعلمة خريجة من كلية التربية وذلك في ضوء الأهداف الموضوعية للكلية.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج التاريخي في تتبع نشأة وتطور كلية التربية بحوطة سدير وكذلك في تطور أعداد المتحقيين والخريجات بها وذلك في تتبع تاريخي وبالتالي كان المنهج التاريخي في هذا الجزء من أنسب مناهج البحث حيث أن المنهج التاريخي هو الذي يصف الأحداث التي وقعت في الماضي وصفاً كيفياً ويتناول رصد عناصرها

وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها من أجل استيعاب الحاضر وتوقع اتجاهاتها المستقبلية القريبة والبعيدة (مساعدة النوح، 2009، 128).

وكذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في جمع وتصنيف المعلومات وترتيبها وتبويبها للحصول منها على النتائج وكذلك لوصف حالة الخريجات ومدى توفر مواصفات الجودة لديهن في ضوء معايير الجودة والأهداف الموضوعية للمقررات الدراسية والبرامج التعليمية بالكلية.

ويعد المنهج الوصفي التحليلي من أنسب مناهج البحث لذلك لأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصورها كميّاً عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن ظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (سامي ملحم، 2002، 352-353)، كما أن المنهج الوصفي يمتد إلى دراسة كيف تعمل الظاهرة في الوقت الحاضر وما بها من علاقات وتأثيرات وأيضاً يمتد إلى دراسة ما قد يحدث في المستقبل بناء على الوضع الحالي أو وصف ما سوف يحدث في المستقبل (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، 1991، 104-105).

وبالتالي يمكن الباحث من وضع تنبؤات عن الأوضاع المقبلة التي ستكون عليها الظاهرة المرصودة (مصطفى رجب وحسين طه، 2009، 101).

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

1- استبانة من إعداد الباحثة وجهت إلى عينة من الطالبات بالمدارس الثانوية سالفة الذكر اللائي درست هن معلمات من خريجات الكلية لمعرفة مدى توفر معايير الجودة بالمعلمة والخريجة من الكلية من وجهة نظر الطالبة وتعتبر استبانة لقياس مدى رضا المستفيد من المخرج التعليمي باعتباره هو أفضل من يقوم بالحكم على الخريج ودرجة أدائه.

2- الملاحظة وذلك من خلال تدريس الباحثة وإشرافها على الطالبات بالفرقة الرابعة في التدريب الميداني والنظر بعين الباحث إلى أهم جوانب القوة والضعف لديهن.

3- المقابلة الشخصية مع عدد كبير من متطلبات المرحلة الثانوية والنقاش حول رأيهن في المعلمات اللاتي يدرسن لهن من خريجات الكلية.

عينة البحث:

طبقت الباحثة الاستبانة على طالبات الصف الثالث الثانوي وذلك لأنهن أكثر قدرة على الحكم على المعلمة من الصفوف الأولى بالمدارس المذكورة والتابعة لمكتب التربية والتعليم بحوطة سدير وبلغ عدد الاستبانات التي طبقت على الطالبات 160 استبانة وهذا العدد شمل تقريباً جميع الطالبات اللاتي في الصف الثالث الثانوي.

مصطلحات البحث:

دراسة تقييمية Evaluation Study

كلمة دراسة فهي معروفة للجميع، أما كلمة تقييمية فهي مشتقة من التقييم Evaluation وهذه الكلمة في المعنى اللغوي أتت من الفعل قوم حيث يقال قوم الشيء تقويماً بمعنى عدل مساره إلى الوجهة المرغوبة أي أصلح نقاط الاعوجاج والقصور فيه (جبران مسعود، 1992، 1211)، وفي لسان العرب أوضح معناه أن القيمة هي واحدة القيم والأصل الواو لأن يقوم مقام الشيء ويقال قومت السلعة، وقوم الشيء فهو قوم أي مستقيم.

والمعنى الاصطلاحي للتقييم بأنه "عملية إصدار الأحكام على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص والتقييم أيضاً يتضمن عملية التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام (تاج السر عبد الله الشيخ وآخرون، 2009، 9).

ويعرف التقييم في العملية التربوية بأنه "تعديل مسار أية عملية تربوية وتوجيهها الوجهة الصحيحة وإصلاح نقاط القصور فيها" (ماهر صبري ومحب الرفاعي، 2008، 13)، ويعرف أيضاً التقييم في العملية التربوية

بأنه "هو بيان قيمة هذه العملية التربوية وكشف جوانب الضعف فيها وتعديل مسارها بما يحقق أهدافها المحددة" (كمال الدين هاشم وحسن الخليفة، 2012، 17-18)، ويعرف أيضاً التقويم التربوي بأنه "إصدار الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف ومن ثم لا بد من تحديد الأهداف مسبقاً ويحقق غرضاً أساسياً وهو تقديم معلومات مهمة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية" (تاج السر عبد الله الشيخ وآخرون، 9، 2009-10).

وبالتالي يعرف البحث الحالي الدراسة التقييمية بأنها هي الدراسة التي تقوم ببيان قيمة العملية التربوية وتصدر أحكاماً على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتكشف عن جوانب الضعف بها وتقديم التحسين أو التعديل أو التطوير اللازم الذي يعتمد على ما توصلت لها لدراسة من نتائج بهدف رفع مستوى العملية التربوية.

الجودة The Quality:

تعرف الجودة في اللغة العربية بأنها الجودة تعني أن الشيء جيد وأنت من الفعل جاد بمعنى حسن وجود، وجاء الشيء أي صار جيداً (إسماعيل الجوهري، 1984، 416)، وجاء في القاموس المحيط (مجد الدين الفيروزابادي، د. ت، 285) أن جاد في عدوه أي جوده فأجاده وجود وأجود، وهي في اللغة من أصل جود والجيد نقيض ردى وجاد الشيء جودة، وجوده بمعنى أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله، وقد جاد جوده وأجاد أي بالجيد من القول والفعل (جمال الدين بن منظور، 1997، 72).

أما في اللغة الإنجليزية فيكثر التداخل للمعاني وكلها مترادف وتتداخل على مصطلح الجودة ومنها صفة أو خاصة، وتتضمن الجودة عادة تشكيلة مركبة من النوعيات Qualities الفرعية ويتضمن المصطلح عادة رتبة عليية من الامتياز والنقاء وقوة الصفة المدروسة (Webster, 1984, 655- 656).

أما تعرف أيضاً الجودة في التعليم بأنها "هي الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحدة المنتج التعليم وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي (صلاح عبد الرازق، 2002، 185).

أما التعريف الإجرائي في البحث الحالي فيعرف الجودة في التعليم بأنها هي مجموع الجهود المبذولة من قبل العاملين في المؤسسة التعليمية لرفع مستوى المنتج التعليمي من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للمجتمع الموجودة به وذلك من خلال تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية الموضوعة لها من قبل المجتمع.

المخرجات Outputs:

كلمة مخرجة في اللغة العربية اشتقت من الفعل خرج بمعنى غادر المكان، وعرفت المخرجات التعليمية بأنها النتائج النهائية التي تحققت من مدخلات النظام التعليمي وما تم من عمليات عليها وتتحدد هذه النتائج من خلال الوقوف على ما تحقق من أهداف النظام التعليمي ومدى انعكاس ذلك على خريجي هذا النظام في جميع الجوانب معرفية ومهارية ووجدانية (كما الدين هاشم وحسن الخليفة، 2009، 32).

كما عرفت مخرجات النظام التعليمي بأنها تشمل الإنجازات والنتائج النهائية التي يحققها النظام التعليمي متمثلة في الأهداف التي تحققت لهذا النظام ومدى انعكاس تلك الأهداف على نمو المتعلم عقلياً ومهارياً ووجدانياً، والمخرجات هي الناتج الفعلي لعمليات أي نظام تعليمي حيث تتحدد تلك المخرجات على ضوء أهداف النظام ووظائفه وتتوقف جودة تلك المخرجات على نوعية المدخلات ومستوى دقة العمليات وتتركز مخرجات النظم التعليمية عموماً في المخرجات البشرية متمثلة في الأفراد خريجي تلك النظم. (ماهر صبري ومحب الرفاعي، 2008، 27).

أما التعريف الإجرائي للبحث الحالي فيعرف مخرجات التعليم بأنها هي الإنجازات والنتائج النهائية الفعلية التي يحققها النظام التعليمي فتمثله في تحقيق أهداف النظام ونمو المتعلم من جميع الجوانب (عقليا ومهارياً ووجدانياً) وتتحدد مواصفات جودة تلك المخرجات في ضوء أهداف النظام الموضوعية مسبقاً، وتتركز مخرجات النظم التعليمية في المخرجات البشرية وهي الأفراد وخريجي تلك النظم التعليمية.

معايير الجودة Quality Standard

معايير جمع معيار والمعيار في اللغة هو ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير، وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن خالص ومنها المعايير بالحجم أو التقدير بالحجم بمحليل قياسية معروفة قوتها والعيار هو مقياس للمقارنة والتقدير وجمعه معايير، وهو عملية القيام بإرجاع أمر شيء معين إلى أساس مرجعي متفق بشأن قيمته وقد تكون مادية أو معنوية (جمال الدين ابن منظور، 1997، 117).

ومعنى معيار في الاصطلاح له العديد من التعريفات منها أنه "المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساساً للمقارنة أو التقدير والمعايير هي المحكات التي وضعتها هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه وتحقيق قدر منشود من الجودة أو التمييز (عبد الحميد محمد، أسامة قربي، 2005، 284).

كما تعرف معايير الجودة بأنها جملة المواصفات والشروط المتفق عليها سلفاً من قبل الهيئات المعنية والمعبرة عن جودة وكفاءة مختلف عناصر المنظومة التعليمية بما يسمح لقياس مستوى جودة المؤسسة وسبل تطويرها (السيد الخميس، 2007، 6).

وتعريف سهيلة الفتلاوي (2007، 32) معايير الجودة بأنها المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة بشأن درجة أو هدف معين، كما أنه المستوى النموذجي للأداء المطلوب الذي على أساسه يقوم الأداء الواقعي ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذه المعايير.

والتعريف الإجرائي لمعايير الجودة في هذا البحث يعرفها بأنها عبارة عن محكات أو مواصفات تضعها هيئة معينة تبين المستوى النموذجي للأداء المطلوب تحقيقه من المنظومة التعليمية وتعتبر هي الإطار المرجعي لها وعلى أساسها يقيم أداء المنظومة التعليمية من حيث قرابته أو ابتعاده من هذه المواصفات الموضوعية.

خطة السير في البحث:

بعد اطلاع لباحثة على الدراسات السابقة وتحديد مشكلة البحث وتجميع الأدبيات ذات الصلة وتحديد الخطوات التي سوف يسير بها البحث والمنهجية التي سوف تستخدم بالتالي جاءت محتويات البحث متسلسلة كما يلي:

أولاً: الإطار العام للبحث: ويتضمن مقدمة البحث ويركز على إبراز مشكلة البحث و أهداف البحث وتحديد الأهمية التربوية للبحث والاستفادة التي سوف يحققها البحث، ومنهج البحث المستخدم وحدوده البحث وأدوات البحث ومصطلحات البحث وخطة السير في البحث، وتم إعداده بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث والكتابات التي تفيد موضوع البحث.

ثانياً: الإطار النظري: وجاء الإطار النظري ليجيب على التساؤلات من الأول إلى الرابع وتم إعداده ليتضمن إعداد المعلم وجوانب إعداده ونشأة وتطور كلية التربية بحوطة سدير و دراسة تحليله لخطة الدراسة بها ومقارنتها بالأنظمة المحلية والعالمية ودراسة تتبعية لتطور إعداد المخرجات وأنواعها و دراسة لجودة المخرجات بالكلية وأنواعها وكيفية قياسها.

ثالثاً: إجراءات الدراسة الميدانية: وتشمل أهداف الدراسة الميدانية وأداة الدراسة الميدانية وعينة الدراسة وأسلوب اختيارها وتطبيق أداة الدراسة الميدانية والمعالجة الإحصائية لنتائج الاستبانة.

رابعاً: نتائج الدراسة الميدانية: وهذا الجزء من البحث يجيب على التساؤل الخامس للبحث وهو يتضمن نتائج الدراسة الميدانية وهي واقع جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير وتفسير هذه النتائج.

خامساً: لتصور المقترح: وهذا الجزء من البحث يجب على التساؤل السادس ويتضمن التصور المقترح وفلسفة وأهم المنطلقات التي قام عليها وأهدافه الآلية المقترحة لتنفيذه على أرض الواقع وكيفية تقييمها وتتبعها من أجل رفع مستوى جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير بصفة خاصة، ويمكن أن يفيد العاملين بكليات التربية بصفة عامة.

وتختتم الباحثة البحث بقائمة المراجع التي تم الاستعانة بها في هذا البحث.

ثانياً: الإطار النظري للبحث:

أ- نشأة كلية التربية بحوطة سدير وتطورها.

1- أنشأت كلية التربية بحوطة سدير عام 1422هـ / 1423هـ وكانت تابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

2- انتقلت تبعية الكلية من الرئاسة العامة لتعليم البنات إلى جامعة الرياض للبنات والتي تغير مسماها فيما بعد 1429هـ من جامعة الرياض للبنات إلى جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

3- ثم انتقلت تبعتها عام 1429 / 1430هـ من الأميرة نورة إلى جامعة الملك سعود ولمدة عام.

4- ثم أصبحت تابعة لجامعة المجمعة وذلك بصدر المرسوم الملكي بإنشاء جامعة المجمعة وذلك عام 1430 / 1431هـ.

وقد تطورت أعداد الطالبات الملتحقات بكلية التربية بحوطة سدير منذ إنشائها وحتى الآن بدرجة توضح نقصان عدد الطالبات الملتحقات بالكلية بجميع الأقسام العلمية والجدول التالي يوضح تطور أعداد الملتحقات بالكلية من الفترة من عام 1422 / 1423هـ وحتى عام 1431 / 1432هـ (النتائج التقديرية والرقمية لكلية التربية بحوطة سدير من عام 1422هـ وحتى 1432هـ).

جدول (1)

تطور أعداد الملتحقات بأقسام كلية التربية بحوطة سدير من عام 1422 / 1423 هـ حتى عام

1431 / 1432 هـ

أعداد الملتحقات					العام الدراسي
الإجمالي	قسم الرياضيات	قسم الكيمياء	قسم اللغة العربية	قسم الدراسات	
309	34	52	97	126	1424 / 23 هـ
283	33	41	72	137	1425 / 24 هـ
288	21	44	60	163	1426 / 25 هـ
323	34	45	76	168	1427 / 26 هـ
171	24	35	47	65	1428 / 27 هـ
197	32	42	57	66	1429 / 28 هـ
203	40	40	55	68	1430 / 29 هـ
171	14	42	41	74	1431 / 30 هـ
148	7	26	35	80	1432 / 31 هـ
2093	239	367	540	947	الإجمالي

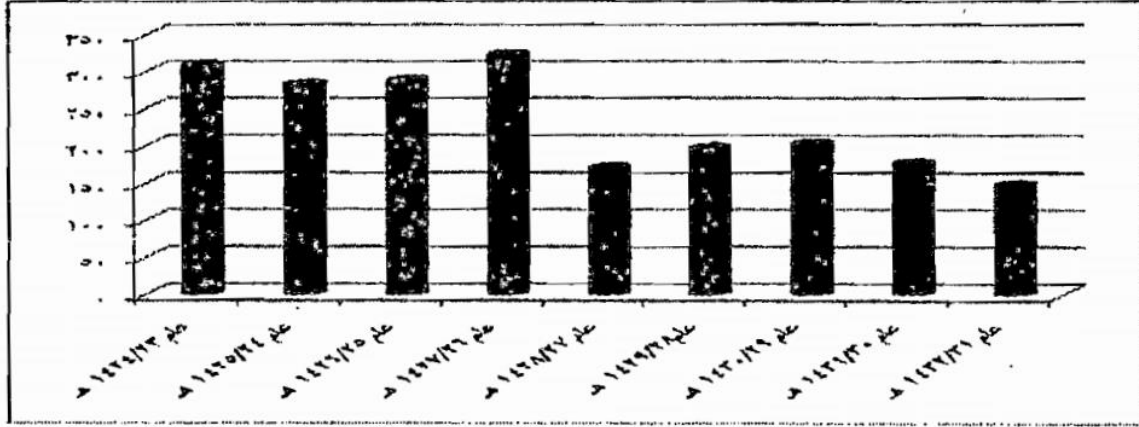
ويتضح من الجدول السابق انخفاض أعداد الطالبات الملتحقات بالكلية ويتضح ذلك أكثر بالنظر إلى

الشكل التالي:

شكل (1)

تطور أعداد الملتحقين بكلية التربية بحوطة سدير من عام 1422 / 1423 هـ

حتى عام 1431 / 1432 هـ



وقد يرجع نقصان أو انخفاض أعداد الطالبات الملتحقات بالكلية إلى ما يلي:

- وجود أعداد من الطالبات المتراكمة التي لم تلتحق بالجامعة لبعدها عن مقر السكن هن ومع افتتاح الكلية التحق بها في البداية أعداد كبيرة ثم بدأت تتناقص تدريجياً.
- افتتاح عدد من الكليات الأخرى المناظرة في المناطق المحيطة مما ترتب عليه انخفاض أعداد الطالبات الملتحقات بالكلية.

أقسام الكلية: تشمل الكلية على أربعة أقسام هي:

1- قسم الدراسات الإسلامية.

2- قسم اللغة العربية.

3- قسم الكيمياء.

4- قسم الرياضيات.

ثانياً: أهداف كلية التربية بحوطة سدير كمؤسسة للتعليم العالي بالمملكة

تعتبر كلية التربية بحوطة سدير إحدى مؤسسات التعليم العالي بالمملكة وهي منوطة بتحقيق مجموعة من الأهداف هي أهداف التعليم العالي بالمملكة وحددتها وثيقة سياسة التعلم بالمملكة على النحو التالي: (وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، 1390هـ).

- تنمية عقيدة الولاء لله ومتابعة السير في تزويد الطالب بالثقافة الإسلامية.
- إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم في ضوء العقيدة السليمة.
- إتاحة الفرصة أمام النابغين للدراسات العليا في التخصصات العلمية المختلفة.
- القيام بدور إيجابي في مجال البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العلمي في الآداب والعلوم والمخترعات.
- النهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي بما يصوغ العلوم لخدمة الفكرة الإسلامية.
- ترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة إلى لغة القرآن الكريم وتنمية ثروة اللغة العربية من المصطلحات بما يسد حاجة التعريب وجعل المعرفة في متناول أكبر عدد من المواطنين.
- القيام بالخدمات التدريسية والدراسات التجديدية التي تنقل إلى الخريجين الذين هم في مجال العمل ما ينبغي أن يطلعوا عليه من مستجدات العصر بعد تخرجهم.
- تلك كانت أهداف عامة للتعلم الجامعي بالمملكة يجب أن تحققها كلية التربية باعتبارها إحدى مؤسسات التعليم العالي بالمملكة ولكن يأتي الهدف الأكبر والرسالة الهامة لكلية التربية وهي إحدى مؤسسات إعداد المعلم ولقد حدد عبد الجواد أهداف برامج إعداد المعلم فيما يلي: (عبد الله عبد الجواد، 1994، 22-24)
- إعداد المعلمين مهنيّاً وفقاً للاتجاهات التربوية الحديثة.

- تزويد الطلاب بالمعلومات والخبرات الأساسية والأسس العلمية اللازمة لتبصيرهم بالمهام المنوطة بهم في مؤسسات التعليم.

- مساعدة الطلاب على استخدام أسلوب التفكير العلمي والتفكير الناقد المبدع في التعامل مع مواقف الحياة.

- تعريف الطلاب بالنظريات التربوية والعوامل المؤثرة في التعليم.

- المساهمة في خدمة البيئة.

وتقوم كلية التربية بحوطة سدير بإعداد المعلمات المؤهلات تربوياً وهو من أهم الأهداف الخاصة بكلية التربية والتي تسعى إلى تحقيقه على مر الأزمنة ويمكن تلخيص الأهداف التي تسعى كلية التربية بحوطة سدير إلى تحقيقها في مجال إعداد المعلم فيما يلي:

1- إعداد المعلمات المؤهلات تربوياً بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل في التخصصات المختلفة.

2- بناء حوسور تواصل بين الكلية بين المدارس الموجودة بمركز حوطة سدير وتقديم الدعم اللازم لها.

3- توفير البيئة التعليمية المرية والداعمة لنمو الطالبات المعلمات في جميع الجوانب.

4- تحقيق تقدم مميز في مجال البحث العلمي بما يخدم المجتمع المحلي المحيط بالكلية والعمل على تزويد المعلمات الخريجات مهارات البحث العلمي اللازمة لإتقانه.

5- العمل على إقامة جسور بين الكلية وبين المدارس من جهة وبينها وبين الخريجات من جهة أخرى " بحيث

تحقق الربط الوظيفي بين الأطراف ليس فقط من أجل تقويم قدرات خريجي الكلية ومهاراتهم ومدى

إسهامهم في تطوير مهنة التدريس " (عبد الله العقيل، 2005، 260-261).

6- العمل باستمرار على تطوير مخرجاتها من المعلمات وذلك عن طريق الارتقاء بمستوى مؤسسات إعداد المعلم واستخدام أساليب حديثة مفيدة في إعداده كالتدريس المصغر وتحليل التفاعل والتعلم عن بعد وأساليب التعلم الإلكتروني وغيرها (عبد الله العقيل، 261، 2005).

7- هناك هدف هام من أهم أهداف كلية التربية هو العمل على متابعة (تتبع) الخريجات ومستوى أدائهم بالمدارس وذلك للتعرف على السلبيات من أجل العمل على القضاء عليها وتطوير مستوى المخرجات بشكل دوري وبالتالي تعتبر كلية التربية هي التي تقوم بإعداد المعلمات اللاتي يعتمد عليهم التعليم العام بجميع مستوياته ويعتبر المعلم هو العمود الفقري للعملية التعليمية وهو الذي يحقق الارتقاء به وهو المنفذ للمناهج الدراسية، "والمعلم هو أداة التفاعل الحي الخلاق بين العقول المتعلمة، وقلب التربية الخلقية الخفاق والعقل المدر وراء اكتساب المتعلمين طرائق التفكير، وأنواع السلوك السوي المرغوب فيه، وضمير الأمة في تشكيل الشخصية الإنسانية وتنميتها بالأصيل من القيم والثابت الصحيح من الدين وهو قائد جيل لمستقبل نحو الحرية الحقبة والديمقراطية الصحيحة واحترام المساواة الإنسانية" (محمد حسونة، 2010، 4).

ولعظم دور المعلم ولكي يقوم بكل ذلك لابد أن يعد بشكل جيد أي يكون على مستوى عال من الجودة حتى يستطيع أن يرتقي بمؤسسات التعليم العام بالمملكة وتستطيع أن تنافس النظم التعليمية الأخرى المتقدمة.

ثالثاً: نظام الدراسة والاختبارات بكلية التربية بحوطة سدير:

إن إعداد المعلم هو ما تقوم به كلية التربية بحوطة سدير ويتم بها إعداد المعلم على طريقة النظام التكاملي،

حيث انه يوجد نظامين لإعداد المعلم هما:

أ- النظام التتابعي

وهو النظام الذي يعتمد على دراسة الطالب بالكلية المتخصصة أولاً (كلية العلوم، الآداب، التجارة، الخدمة الاجتماعية وغيرها) لمدة أربع سنوات ويحصل فيها على البكالوريوس ثم بعد ذلك يتابع الإعداد المهني (التربوي) في كليات التربية لمدة عام دراسي يحصل فيه على دبلوم الإعداد التربوي وبذلك يكون أكمل إعداده كمعلم.

ب- النظام التكاملي:

هو النظام الذي يقوم على تكامل الإعداد الأكاديمي والمهني (التربوي) والثقافي في نفس الوقت حيث يدرس المواد التخصصية والتربوية كلها في نفس الوقت لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على البكالوريوس في التخصص والتربية، والنظام التكاملي هو المتبع في غالبية كليات التربية وله العديد من المميزات والعيوب كما يتضح مما يلي:

1- مميزات النظام التكاملي:

تتلخص فيما يلي: (حسن حسن، 1987، 22)

- تزامن الإعداد الأكاديمي والمهني (التربوي) والثقافي في نفس الوقت.
- يساعد على الإعداد النفسي للطالب وتقبل مهنة التدريس والاستعداد لها وإعداد اتجاهات موجبة نحوها منذ بداية التحاقه بالكلية.
- اقتصاد الوقت والجهد والتكاليف إذا ما قورن بالنظام التتابعي.
- تخريج عدد كبير من المعلمين يساهم في سد الحاجة المتزايدة من المعلمين.
- يساعد على تمهين مادة التخصص أثناء تدريسها للطلاب مما يساهم في إعدادهم للتدريس

2- عيوب النظام التكاملي:

تتلخص فيما يلي: (نور الدين الجواد ومصطفى متولي، 1993، 26)

- مدة الإعداد في التخصص غير كافية من وجهة نظر المختصين.
- يعاني الطالب صراع بين المهنيين والتخصصيين حول الأوزان النسبية لمقرراتهم.
- الاهتمام بمواد التخصص واعتبار المواد التربوية ثانوية مكتملة لا حاجة لها من قبل الطلاب.
- التكرار والتداخل بين بعض المقررات الدراسية.

وأيضاً توجد مميزات وعيوب للنظام التتابعي ليس محلها الآن، يعد النظام التكاملي هو المطبق بكلية التربية بحوطة سدير أي أن الطالبة تقوم بدراسة المقررات التربوية جنباً إلى جنب مقررات التخصص الأكاديمي بالإضافة إلى المقررات الثقافية وكلما كانت الخطة الدراسية وما تحويه من مقررات دراسية على قدر جيد من الإلمام بكل ما يحتاج إليه المعلم في عمله كلما كانت فعالة في تحقيق أهدافها وكلما كانت نسب توزيعها على جوانب إعداد المعلم الثلاثة بشكل متوازن كان أفضل وأجود، وجوانب إعداد المعلم المعروفة هي:

- الإعداد الأكاديمي (التخصصي)، الإعداد المهني (التربوي)، الإعداد الثقافي.

حيث أن هناك نسباً لتوزيع ساعات المقررات الدراسية على جوانب إعداد المعلم على مستوى العالم وعلى

مستوى الخليج العربي (خلف البحيري، 1994، 79-107) أنظر الجدول التالي:

جدول (2) نسب جوانب إعداد المعلم على المستوى العالمي وعلى مستوى الخليج

النسبة الخليجية	النسبة العالمية	جوانب إعداد المعلم
24%	25%	الثقافي العام
32%	40%	التربوي (المهني)
44%	35%	الأكاديمي

بدراسة الباحثة للخطة الدراسية لأقسام الكلية الأربع قسم الدراسات الإسلامية، قسم اللغة العربية وقسم الكيمياء وقسم الرياضيات (وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، الخطة الدراسية المعتمدة لكليات التربية، خطة قسم الدراسات الإسلامية، قسم اللغة العربية وقسم الكيمياء وقسم الرياضيات، 1427 / 1428هـ) في السنوات الأربع بفصولها الدراسية الثمانية وبعد تحليل الباحثة للساعات التدريسية وتقسيمها على جوانب إعداد المعلم المختلفة في كل قسم قامت بتلخيصها في الجدول التالي وكذلك مقارنتها بالمعدلات الخليجية والعالمية:

جدول (3)

تحليل الساعات التدريسية بأقسام الكليات المختلفة موزعة على جوانب ومقارنتها الخليجية والعالمية إعداد

المعلم بالمعدلات

جانب الإعداد	قسم الدراسات	قسم اللغة العربية	قسم الكيمياء	قسم الرياضيات	متوسط جميع الأقسام	المعدلات الخليجية	المعدلات العالمية
التقائي العام	%10.6	%14.7	%13	%14	%13.08	%24	%25
التربوي (المهني)	%24.8	%24.7	%23.7	%24.5	%24.4	%32	%40
الأكاديمي	%63.9	%60.5	%63.3	%62.3	%62.3	%44	%35

يتضح من الجدول السابق اختلاف النسبة المخصصة من الساعات التدريسية لجوانب إعداد المعلم الثلاثة

بين الأقسام الأربعة وانها تختلف من قسم لآخر كالتالي:

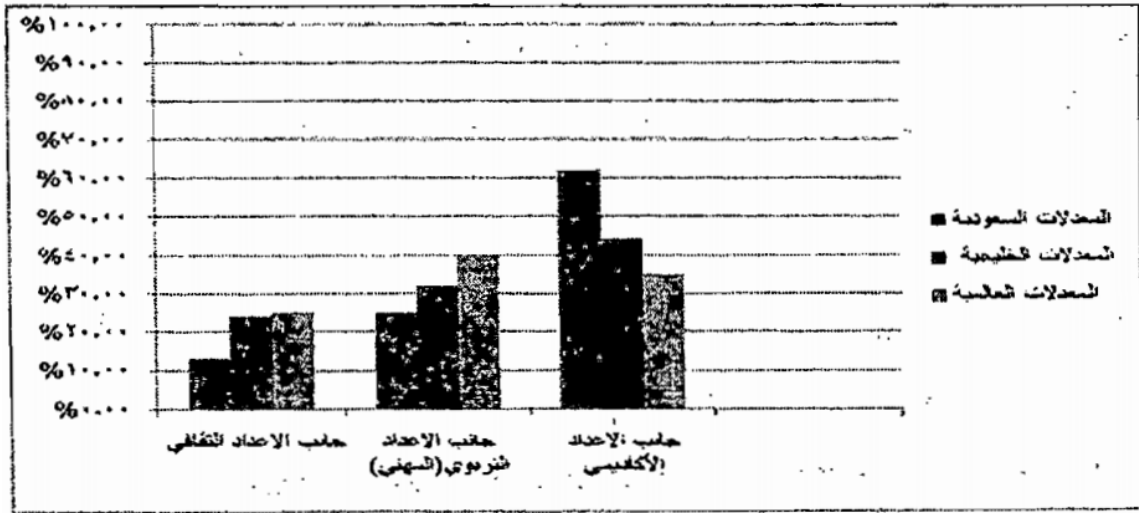
- حيث أن أعلى نسبة ساعات مخصصة للجانب الأكاديمي كانت كما بالجدول لقسم الدراسات

الإسلامية %63.9 ويليه قسم الكيمياء %63.3. وذلك على حساب جانب الإعداد التقائي بمهدين

القسمين.

- والذي بلغت نسبة ساعات جانب الإعداد الثقافي من الساعات التدريسية الكلية بقسم الدراسات 10.6% وقسم الكيمياء 13%، في حين زادت في قسم الرياضيات فبلغت 14% وقسم اللغة العربية بلغت أعلى مستوى لها 14.7%.

- أما بالنسبة للساعات التدريسية المخصصة للجانب التربوي فهي تقريباً متقاربة في جميع الأقسام وهي تقريباً 24%، كما أن هناك فروقاً بين نسب عدد الساعات المخصصة لجوانب الإعداد المختلفة للمعلم في المملكة عن غيرها من المعدلات الخليجية والعالمية كما يتضح أكثر من الشكل التالي:



شكل (2)

جوانب الإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية مقارنة بالمعدلات الخليجية والعالمية من الجدول والشكل السابقين نستخلص ما يلي:

1- أن الإعداد الثقافي العام بكلية التربية بحوطة سدير شأنها شأن بقية كليات التربية بالمملكة حيث بلغت

هذه النسبة 13% من إجمالي الساعات التدريسية المقرر تدريسها وهي نسبة متدنية مقارنة بالنسبة

الخليجية والتي هي 24% وأيضاً بالنسبة للمعدلات العالمية التي هي 25%.

2- أيضاً تدي نسبة الساعات التدريبية المخصصة للإعداد التربوي المهني حيث بلغت 24.4% وهي أقل

بكثير من النسبة بالدول الخليجية وهي 32% والنسبة العالمية التي هي 40%.

3- الارتفاع الشديد في نسبة الساعات التدريبية المخصصة للإعداد الأكاديمي حيث بلغ متوسط جميع الأقسام 62.3% وهي نسبة مرتفعة جداً عن النسبة الموجودة بدول الخليج والتي تبلغ 44% وأكثر بكثير من النسبة العالمية التي تبلغ 30% أي أكثر من ضعف المعدلات العالمية وذلك على حساب الإعداد الثقافي العام والمهني وقلة الساعات المخصصة لهما.

أما بالنسبة للاختبارات ونظام التقويم فيتم كالتالي:

• درجة أعمال السنة (60) درجة ومقسمة كالآتي:

1- اختبار أعمال السنة الأولى 20 درجة.

2- اختبار أعمال السنة الثاني 20 درجة.

3- درجة الجهد (الأبحاث وأوراق العمل وغيره) 20 درجة.

• درجة الاختبار النهائي 40 درجة.

رابعاً: جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير :

إن التغيير السريع في الظروف الاقتصادية والتقنية الاجتماعية والديموغرافية استدعى نشوء مطالب ملححة على الجودة وفعاليتها، ومجتمعاتنا العربية تشهد في الوقت الراهن الكثير من التغيرات الملحوظة في شتى المجالات والتي تفرض عليها تغيير أساليبها التقليدية وتبني المفاهيم الحديثة إذا أرادت تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية. (عباس خفاجي، 1995).

والجودة التعليمية تعرفها ساربو وآخرون (Sarbo, R. and Others, 2009, 384) بأنها تعني التحسين وتعني الإدارة المتعهددة وتعني ملائمة الهدف وتعني المتوقع والممتاز وتعني إرضاء الزبون، وتضيف نيكولسن (Nicholson, K., 2001, 2) أن الجودة تعني التوقعات المطلوبة وملائمة المنتج للمطلوب وتعني قيمة النقود التي يعود عند حسن استثمارها وتعني الأداء المتميز.، وتوجد عدة تعريفات للجودة بما استثمار للطاقت المختلفة

لرجال الإدارة والعاملين بشكل جماعي لتحسين الجودة وزيادة الإنتاج (إسماعيل دياب، 1997، 252)، وتعرف جودة التعليم بأنها مفهوم يتمثل بثلاثة عناصر هي: (نايف الشمري، 1995، 13).

1- الكفاءة: بمعنى الاستخدام الأمثل والأفضل للموارد المتاحة.

2- الأهداف: بمعنى ربط الكفاءة بالاحتياجات والأهداف المطلوبة.

3- العمل: بمعنى القدرة على التحسين الفعال.

وتعرف الجودة في مجال التعليم بأنها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب- فصل- مدرسة- مرحلة) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع أو عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية التربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم (إسماعيل دياب، 1997، 26).

وعرفت الجودة في التربية بأنها "مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة" (محمود عابدين، 2000، 314).

كما تعرف جودة التعليم بأنها تعني خلوها من الأخطاء وملاءمتها للهدف بتطابقها مع معيار معين تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقه، ويمتد تعريف الجودة إلى الجودة الشاملة في التعليم وتعني مجموعة الخصائص والمعايير التي ينبغي توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية (المدخلات والعمليات والمخرجات) والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلبات ورغبات المتعلمين وحاجاتهم (عيد الدسوقي، 2009، 37).

والتعليم العالي من أهم المؤسسات التعليمية التي ينبغي أن تأخذ بالمفاهيم التعليمية الحديثة حتى تحقق مستوى عال من الجودة وتحقق أهدافها بكفاءة وفعالية، وذلك لأن جميع دول العالم تتطلع لذلك منذ فترة طويلة

وفي دراسة قام بها كوت (coate, 1995) كان الهدف منها تحقيق سياسة الجودة الشاملة في جميع أنحاء جامعة أوريغون بحلول عام 1994 حيث أتصل بـ (25) جامعة من ضمنها جامعة أوريغون وكان نتائجها أن (17) مؤسسة تعليمية تعمل على إنجاز سياسة الجودة الشاملة وذلك منذ عام 1990م واهتمت بالمناهج والطلاب الخريجين ومن هم على أبواب التخرج وكذلك اهتمت حوالي خمس من هذه الجامعات بالجودة في مجال البحث العلمي وخمس عشرة (15) منهم بذلك، وبأن بذل الجهود في الاهتمام بالخدمات في حين أن (10) جامعات اهتمت بالجانب الأكاديمي واعتبرت أن الأعمال الأكاديمية هي أكثر الأعمال أهمية لتحقيق جودة عالية و بالتالي لا بد من الأخذ بمفاهيم الجودة بالتعليم العالي في جامعة المجمعة والسعي للوقوف على مدى مستواها بكلية التربية بحوطة سدير من أجل التطوير والتحسين.

أصبحت جودة التعليم الجامعي بصفة عامة هدفاً هاماً لكل جامعة من الجامعات تسعى للوصول إلى مكانة بين الجامعات الأخرى وكذلك الحال بالنسبة للكليات حيث تسعى كلية التربية بحوطة سدير إلى رفع مستوى الجودة بها إلى درجة كبيرة وتعمل على تطبيق معايير الجودة التي نادى بها التعليم الجامعي بالمملكة، وبالتالي تسعى لتحقيق كل الأهداف المنوط بها تحقيقها ولذلك تعمل على تحسين جودة مخرجاتها وذلك لن يحدث إلا بعد تقييم جودة مخرجاتها ومعرفة المستوى الذي وصلت إليه مخرجاتها من جميع النواحي المطلوبة.

وتوجد عديد من الطرق لقياس الجودة في التربية هي:

(محمود عابدين، 2000، 321-346).

- 1) قياس الجودة بدلالة المدخلات.
- 2) قياس الجودة بدلالة العمليات.
- 3) قياس الجودة بدلالة المخرجات.
- 4) قياس الجودة بدلالة مبدأ السمعة.

(5) قياس الجودة بدلالة الخصائص الموضوعية.

(6) قياس الجودة من منظور الشمولي.

وقد أوضح المشروع الأمريكي لتحسين الجودة (Educational Quality frame work, 1999, 3-)

(4) أن الجودة تعرف بأنها ترتبط بمخرجات التعليم بشكل رئيسي وهو مقياس تقدم الجودة بالمؤسسة التعليمية وللتعرف على سير عملية الجودة بالمؤسسة التعليمية لا بد من التعرف بدقة ومتابعة ما يلي:

- من يتعلم: ويقصد بها التعرف بدقة على المتعلمين وخصائصهم ونوعيتهم ومستواهم العلمي.
- ماذا يتعلم الطالب: وتركز على جودة العمليات التعليمية والتحصيل العلمي ونوعية المعلومات التي يتلقاها الطلاب.
- كيف يتعلم: وهو التركيز على طرق التدريس والبيئة التعليمية التي تساعد الطالب على التحصيل العلمي وترفع مستواه المعرفي والمهارى.

والبحث الحالي اعتمد في قياس الجودة بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة سدير بشكل رئيسي على طريقة قياس الجودة بدلالة المخرجات بالإضافة إلى الاستعانة ببعض الطرق الأخرى ولكن ركز على جودة المخرجات.

وذلك لأن هذه الطريقة تركز على نواتج التعلم ومخرجاته يعتبرها سكاروبولس psacharopoulos مقياساً جيداً للجودة وأفضل من غيره لأنه يركز ويؤكد على ما تعلمه الطالب بالفعل " (psacharopoulos, 1990, 374)

وهذه الطريقة لقياس جودة المخرجات ترتبط ارتباطاً كبيراً بمدى تحقيق الأهداف " لأن هذا المدخل لقياس الجودة بدلالة المخرجات تأثر إلى حد واضح بتعريفات الجودة التي ربطتها بالأهداف " ((محمود عابدين، 2000، 329).

وسبق في بداية هذا البحث توضيح معنى الجودة وكذلك معنى المخرجات وعرفت الثانية على أنها هي الإنجازات النهائية الفعلية التي يحققها النظام التعليمي متمثلة في تحقيق أهداف النظام ونمو المتعلم من جميع النواحي (عقلياً- وجدانياً- مهارياً) وتتحدد جودة المخرجات في ضوء أهداف النظام وتتركز أهم مخرجات النظم التعليمية في المخرجات البشرية وهي الأفراد خريجي تلك النظم.

ويضح دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي (محمد فاطمة ونور الدين ساسي، 2005) إن جودة المخرجات التي يجب أن تكون موجودة بمؤسسات التعليم العالي هو أن تكون مخرجاتها- محصلة اشتغالها- متوائمة مع غاية التعليم وأهدافه وان ضمان جودة المخرج منه تقتضي التركيز على المتعلم في ملامحه المعرفية والسيكولوجية والاجتماعية والثقافية.

ومن ثم سوف تقوم الدراسة الحالية بعمل تقييم لجودة مخرجات الكلية باعتبارها أحد أهم الطرق للوصول إلى أهم الإيجابيات والسلبيات التي بالنظام التعليمي والعمل على علاج السلبيات حتى تصل الكلية إلى أعلى مستويات الجودة لديها.

وعند قياس جودة المخرجات لا بد من الجمع بين الأساليب الكمية والكيفية وذلك لأن المرونة والتكامل في قياس الجودة وتقييمها بين التقدير الكمي والنوعي (الكيفي) يعود اتجاهها آخذاً في التزايد. (محمود عابدين، 2000، 346).

ومن ثم سوف تستخدم الدراسة الحالية التقدير الكمي والنوعي (الكيفي) لتقييم جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدیر كالأتي:

(أ) تقييم جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدیر من الناحية الكمية.

(ب) تقييم جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدیر من الناحية النوعية (الكيفية).

أولاً: جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير من الناحية الكمية:

1- مفهومها:

هناك العديد من المؤشرات لقياس جودة المخرجات من الناحية الكمية و الدراسة الحالية تأخذ منها نسبة التخرج أي نسبة عدد الخريجات بالنسبة لعدد الملحقات بالكلية بجميع الأقسام بكل قسم على حدة ثم على مستوى الكلية.

$$\text{النسبة المئوية للتخرج} = \frac{\text{عدد الملحقات}}{100} \times 100$$

عدد الخريجات

سوف تتناول الدراسة نسبة التخرج للملحقات بالكلية في الفترة من العام 26 / 27م وحتى عام 32 / 1433هـ، كما يتضح من الجدول التالي:

1433هـ، كما يتضح من الجدول التالي:

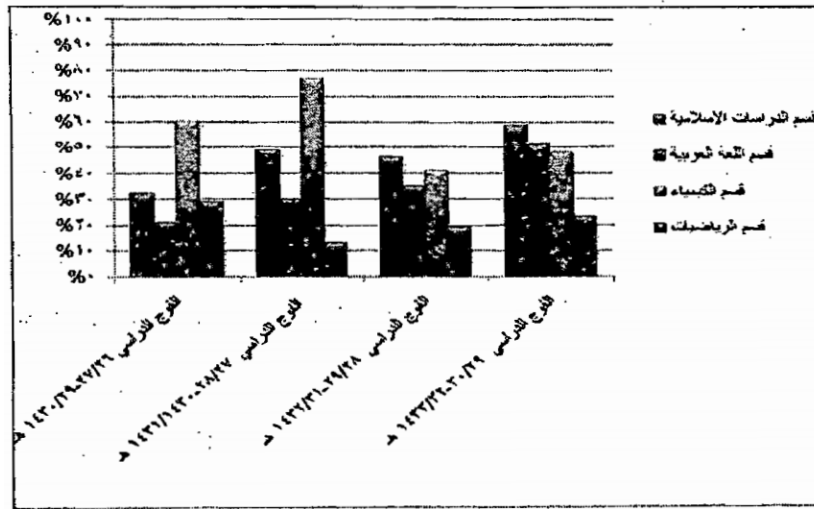
(النتائج التقديرية والرقمية لكلية التربية بحوطة سدير).

جدول (4)

إحصائية لنسب التخرج بكل أقسام الكلية في الأفواج من عام 26 / 1427هـ وحتى عام 32 / 1433هـ.

القسم	الفوج الدراسي من عام 26/1427هـ حتى عام 29/1430هـ	الفوج الدراسي من عام 28/1429هـ حتى عام 31/1432هـ	الفوج الدراسي من عام 27/1428هـ حتى عام 30/1431هـ	الفوج الدراسي من عام 26/1427هـ حتى عام 29/1430هـ	المتوسط
الدراسات انتظام + انتساب	32.14%	45.45%	49.23%	58.82%	46.41%
اللغة العربية	21.05%	35.08%	29.78%	50.90%	34.20%
الكيمياء	60%	40.62%	77.14%	47.75%	56.37%
الرياضيات	29.41%	18.75%	12.5%	22.5%	20.79%
المتوسط لنسب التخرج	35.65%	34.98%	42.16%	44.99%	39.44%

والشكل التالي يوضح ذلك بصورة أكثر وضوحاً



شكل (3)

إحصائية لنسب التخرج بكل أقسام الكلية في الأفرج من عام 1427 / 26 هـ وحتى عام 1433 / 32 هـ.

يتضح من الجدول والشكل السابقين هناك تباين واضح في نسبة التخرج بين أقسام الكلية على مدار

الأربعة أفرج دراسية المدروسة، حيث جاءت الأقسام مرتبة وفقاً لمتوسط نسبة التخرج من الأكبر إلى الأقل كما

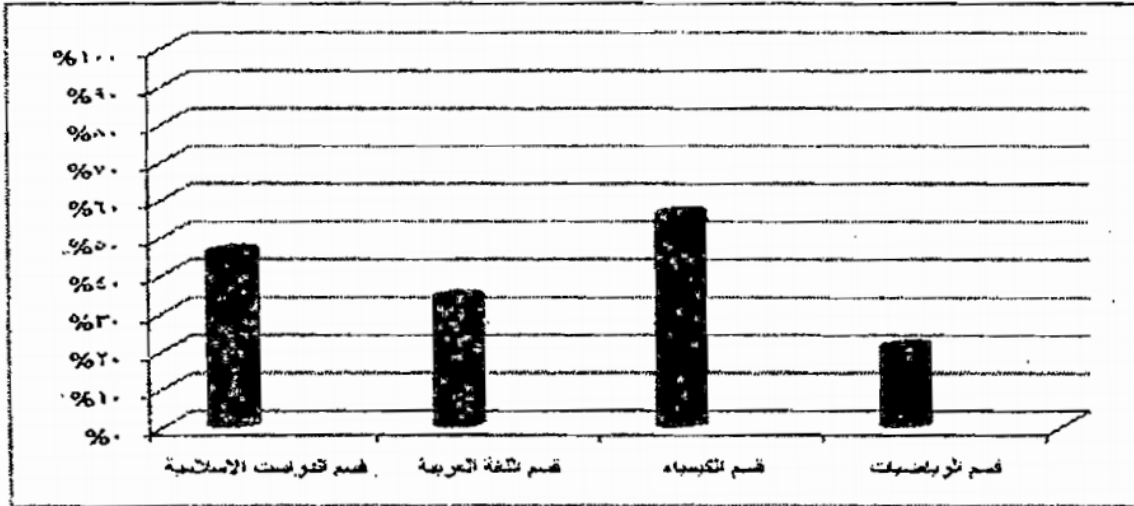
يلي:

(1) قسم الكيمياء 56.37%.

(2) قسم الدراسات الإسلامية 46.41%.

(3) قسم اللغة العربية 34، 20%.

(4) قسم الرياضيات 20.79%، وتتضح بشكل أوضح في الشكل التالي:



شكل (4)

متوسط نسب التخرج بأقسام كلية التربية بحوطة سدير في الأفواج من عام 1427/26هـ وحتى عام

1433/32هـ.

ويتضح تدني نسبة التخرج بدرجة كبيرة جداً بقسم اللغة العربية حيث بلغت عام 1430 / 29هـ،

21.5% وكذلك قسم الرياضيات يزداد عنها في التدني حيث بلغت عام 1431/30هـ، 12.5% وهي نسبة

صغيرة جداً.

وذلك يوضح ضعف جودة المخرجات من الناحية الكمية وان هناك ارتفاع كبير في الفقد التعليمي بهذه الكلية

أي الرسوب والتسرب حيث بلغ اقصى مدى له بقسم الرياضيات ثم يليه قسم اللغة العربية ثم قسم الدراسات

الإسلامية وأقلهم في الفقد التعليمي قسم الكيمياء.

(ج) أسباب تدني المخرجات:

يمكن أن ترجع الباحثة أسباب تدني المخرجات بالكلية إلى ما يلي:

(أ) ارتفاع الفاقد التعليمي بالكلية بسبب أن الغالبية العظمى من تسرب الطالبات يتم في الفرقة الأولى والثانية

حيث تعطى الطالبة فرصة واحداه للبقاء للإعادة بالفرقة الأولى وكذلك بالفرقة الثانية وفي حالة الرسوب

مرة ثانية يتم طي قيدها بسبب استنفاد سنوات الرسوب وبالتالي تعتبر فاقداً تعليمياً يؤثر بدرجة كبيرة على نسبة المتخرجات من الكلية ويقللها كما سبق توضيحه بالجدول السابقة.

(ب) ضعف مستوى المدخلات التعليمية التي التحقت بالكلية حيث أن إعداد الطالب في المرحلة التعليمية السابقة يؤثر بدرجة كبيرة على جودة التعليم بالمؤسسة التعليمية الجديدة التي التحق بها فإن كان مستوى المدخلات التعليمية عالي فغالبا ما يؤدي إلى ارتفاع مستوى المخرجات والعكس صحيح وهو ما أشار إليه دليل الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي حيث ورد به أن تحقيق الجودة بالتعليم العالي ليس بمعزل عن ضرورة تحقيقها في مستوى المرحلة الثانوية وذلك نظراً للترابط الوثيق بين مخرجات التعليم العام والتعليم العالي" (محمد فاطمة، نور الدين ساسي، 2005)، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات منها دراسة بدرية الميمان (2007، 8-9) حيث جاء بها أن مناهج الثانوية بالمملكة العربية السعودية لا يتوفر بها المهارات التي يحتاجها سوق العمل ولا تكسبهم المهارات المخلفة مثل مهارة العمل الجمعي وأضافت الدراسة انه يتحتم على وزارة التربية والتعليم بالمملكة توفير المهارات الرئيسية والشخصية والاجتماعية من خلال نظام التعليم الثانوي، وذلك حتى يتمكنوا من النجاح في المرحلة الجامعية، ولقد أثبتت إحدى الدراسات التي أجريت بمصر أن جودة المدرسة والأعداد الجيد في المرحلة المدرسية التي تسبق التعليم الجامعي تساعد على نجاح الطالب في المرحلة الجامعية ويرتفع مستوى تحصيله الدراسي بما (Lloyd, C. B. and Other, 2003, 444- 445).

(ت) إن لائحة الكلية كانت تسمح بقبول الطالبات بالأقسام المختلفة بدون أي شروط فيمكن مثلاً لطالبة حاصلة على 48 درجة من مجموع 100 درجة في مادة الرياضيات في شهادة الثانوية أن تلتحق بقسم الرياضيات مما يضعف المخرجات بدون شك كميّاً وكيفياً.

(ث) عدم وعي الطالبات أحياناً باللوائح الخاصة بالدراسة والاختبارات.

ج) سوء اختيار القسم الذي تلتحق به الطالبة حيث أتضح للباحثة من المقابلات الشخصية مع الطالبات أنهن لا يلتحقن بالأقسام التي تتفق مع قدراتهن ولكن يتم اختيارهن للقسم الذي تعتقد أن النجاح فيه أسهل أو أن مقرراته أقل وغيره من الأسباب غير المنطقية.

ح) أسباب أخرى قد ترجع لأساليب التقويم وعدم اتفاقها مع الطالبات أو عدم إلمام بعض أعضاء هيئة التدريس بأساليب التقويم الحديثة.

خ) عدم قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق وأساليب التدريس المختلفة التي تتلائم مع طبيعة المنهج الدراسي ومع طبيعة الطالبات.

د) ضعف المستوى العلمي أحياناً لبعض أعضاء هيئة التدريس حيث أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من أهم عناصر رفع جودتها، وأن نجاح النظم التعليمية يتوقف على مدى توفر نوعية المعلم حيث أن معلم المعلم يعد بمثابة المحدد لنوعية من يقومون بهذه المهنة ويلعبوا دوراً هاماً في إعداد المعلم وينبغي أن يتم الاهتمام بهم (محمد إبراهيم، 2003، 221)، (Hanuskek, E. A., 2005, 9- 10).

ذ) قد يرجع الضعف أحياناً إلى تدني مستوى الخدمات أحياناً حيث أثبتت الدراسات أن الخدمات التي تقدم للطلاب لها أثر كبير على جودة التعليم ومنها جودة الإمكانيات المادية وجودة المكتبات وأمناء المكتبات، ومدى وجود معاملة إيجابية من أعضاء هيئة التدريس وكذلك جودة عمليات التعليم والمناهج الدراسية وجودة الاختبارات (kwek. C. L. and other. 2010. 145).

ثانياً: جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير من الناحية الكيفية (النوعية):**مفهومها:**

إن جودة مخرجات التعليم الجامعي هي موضع اهتمام العاملين بمؤسسات التعليم العالي ولا بد من تحديدها جيداً حتى يتم وضع اليد عليها ويمكن تقييمها وقياسها، وقد أوضحت روكسانا ساربو (Sarbu, R. and Others, 2009, 385) أن الجودة بالتعليم العالي هي:

- الجودة تعني التحسين.
- الجودة تعني قيمة النقود.
- الجودة تعني الجودة الشاملة لكل مكونات النظام التعليمي.
- الجودة تعني الإدارة المتعده.
- الجودة تعني المراجعة باستخدام نظير أو أداة مرجعية.
- الجودة تعني إعادة تشكيل المتعلم.
- الجودة تعني ملائمة الهدف.
- الجودة تعني المتوقع والممتاز.
- الجودة تعني التغيير الثقافي.
- الجودة تعني إرضاء المستفيد (الزبون).

وتتفق كارين نيكولسن (Nicholson, k., 2011, 2) مع الدراسة السابقة في بعض النقاط وتضيف

بعض الجوانب الأخرى للجودة في التعليم العالي والتي يجب أن يحققها وحددتها فيما يلي:

- الجودة تعني التوقعات المطلوبة من تحصيل دراسي وغيره.
- الجودة تعني الأداء المتميز وتركز على العمليات في التعليم.

- الجودة تعني ملاءمة الهدف أو المنتج المطلوب.
- الجودة تعني قيمة النقود التي تعود عند حسن استثمارها.
- الجودة تعني التحول في شخصيات الطلاب الذي يحدث تغيرات في شخصياتهم وتضيف قيمة للطلاب وتقويهم.

وبالتالي فإن جودة المخرجات بالتعليم العالي هي قضية كل مؤسسة تعليمية جامعية تبحث عن التميز والنجاح ولكن لا بد من معرفة أن هناك علاقة بين المدخلات والمخرجات المتعددة التي تحصل عليها من العملية التعليمية وتتأثر بكل المدخلات بالنظام التعليمي وتلخص العلاقة في المعادلة التالية: (ج. اتكنسون، 1993، 208-209).

مخرجات = د (أ، ب، ج، ع).

وهذا يعني أن المخرجات التعليمية هي دالة للمدخلات (أ، ب، ج، ع)، حيث تمثل:

(أ) مقاييس مختلفة لبيئة المدرسة والتسهيلات التعليمية وكمية وجودة التدريس، وكمية الوقت الذي يتعرض فيه الطلاب لمثل هذا العوامل المدرسية.

(ب) تمثل خصائص الخلفية العائلية والفردية المختلفة مثل الطبقة الاجتماعية ودخل الأباء وتعليمهم.

(ج) تمثل إمكانية الطالب والمستوى الأساسي لتعليمه بينما.

(د) عوامل التنافس الجمعي بين جماعة الرفاق، والدالة تشير على أن هذه المدخلات تتفاعل سويًا بشكل ما لإنتاج المخرجات ويكون لها أثر كبير في ذلك.

ولكي تكون المؤسسة على مستوى عال من الجودة "لا بد لها من تحقيق الأهداف أو المرمي المنشود

تحقيقها بمعنى أن المؤسسة تكون أكثر جودة لو حققت أهدافها بالكامل مع ملاحظة ارتباط مستوى الجودة طردياً

مع درجة تحقيق الأهداف، وكذلك لا بد للمؤسسة التعليمية من أن تخرج كم من الخريجين يتناسب مع متطلبات سوق العمل وبه كل المهارات المطلوبة لسوق العمل" (جامعة الملك سعود، 2012، 3).

وحتى تكون جودة التعليم العالي مرتفعة لا بد أن تكون جودة مخرجات الكليات بالتعليم الجامعي على مستوى عالي الجودة ولا بد من "تلبية حاجات سوق العمل المتجددة والمتطورة المتأثرة بالعصر الحالي الذي سمته التحرك السريع و التغيير السريع في بنية الأعمال وأدواتها وبالثورة العلمية والتكنولوجية الهائلة" (ناهد شاذلي، 1999، 175-197).

(ب) طرق قياسها:

هناك عديد من الطرق التي تقيم بها جودة المخرجات من الناحية الكيفية منها مدى قدرة النظام التعليمي على تخريج نوعية من الخريجين المدربين أعمال مناسبة ومتاحة ومطلوبة في سوق العمل وفي المجتمع المحيط بهم وتكون ذات مستوى عال إذا تم التحاق الخريجين بمهن ملائمة لما تعلموه وقاموا في هذه المهن بزيادة الإنتاج والدخل الحقيقي للعمل الذي يقومون به وذلك لأن هدف التربية ليس مجرد حصول الفرد على وظيفة أو عمل ولكن هو في الدرجة الأولى لا بد أن يسهم هذا الفرد في تحقيق إنتاجه ويحقق تقدم العمل الذي يقوم به (Psacharopoulos, 1983, 128).

ولقد أوضح كويك وآخرون (kwek, C. L. and Others, 2010, 157) أن هناك طريقتين لقياس

الجودة بالتعليم العالي وهما:

1- مدخل من الداخل للخارج Inside- Out Approach

وهو يدرس مدى جودة العمليات التعليمية والخدمات المقدمة ونوعية التعليم والإمكانيات والمناهج والاختبارات وغيرها من وجهة نظر الطلاب الذين داخل نظام التعليم الجامعي، ثم بعد ذلك يعدل السلبيات التي ظهرت به حسب رأيهم وبالتالي تخرج مخرجات جيدة لسوق العمل.

2-مدخل من الخارج للداخل Out- In Approach

وهو يحدد ما هي الاحتياجات والمهارات والمعلومات المطلوبة من النظام التعليمي الجامعي عن طريق أخذ رأي المستفيد (الزبون)، ثم يصلح بعد ذلك نظام التعليم الجامعي ويوفر به المتطلبات المطلوبة فتخرج من الجامعة مخرجات تعليمية تتناسب مع ما يحتاجه المستفيد (الزبون).

ودرجة نجاح الفرد في العمل الذي يلتحق به تتوقف على درجة إعداده ومستوى ما اكتسبه من معارف ومعلومات ومهارات مختلفة تتناسب مع ما يقوم به من عمل، وتشير دراسة سيلان العبيدي (2009، 10) إلى أن النظر في مستوى المخرجات يحيلنا بالضرورة إلى الأهداف والغايات المتوقعة من منظومة التعليم العالي في صلتها بالمتعلم (أي أن الطالب هو أهم زبائن المؤسسة على الإطلاق) وبالمعرفة وبالمجتمع، والخريج لا بد أن يتسم بخصائص معينة هي ما يلي:

- أن يكون مزوداً بالمعارف والمهارات والكفايات التي تساعده في الاندماج في عالم العمل وتحقيق الذات، كمهارات البحث عن عمل، وروح المبادرة والقدرة على اتخاذ القرار المناسب.
- أن يكتسب خبرة تجعله قادراً على اكتساب المعارف والبحث عنها وإتقانها والوسائل والأدوات الموصلة إليها حتى يتحقق لديه التعليم مدى الحياة.
- أن يكون قادراً على التكيف مع ما يستجد من أحداث وتغيرات في عالم العمل.
- أن تقوى لديه الدافعية للتعلم وتطور معارفه وكفاياته باستمرار بحيث لا يعتبر تخرجه من الجامعة خاتمة المطاف بل بداية مرحلة للتكفل بالذات في جميع المجالات.
- أن يتحلى بالانفتاح على الآخر وعلى العمل الجماعي مما يجعله يفيد ويستفيد ويحقق نموه الذاتي الذي لا ينتهي مدى الحياة.
- أن ينمي لديه الفكر الناقد المساعد على الإبداع.

وتوضح مالوني (Maloney, P., 2013, 84) أن أفضل طريقة لقياس جودة أداء المعلم هي من داخل الفصول الدراسية ورأي الطلاب فيهم أي تقييمات الطلاب بالإضافة إلى التحصيل العلمي للطلاب وذلك يصل بنا لتقييمات فعالة للمعلم.

وتوجد طرق أخرى لتقييم المخرجات التعليمية التي التحقت بسوق العمل "حيث تقاس جودة مخرجات العملية التعليمية بدرجة رضا أصحاب الأعمال التي يعمل لديهم الخريجين وتقييم ما اكتسبه الخريجين من مهارات عند تخرجهم من النظام التعليمي" (جيمس جوستون، 1987، 67).

بالإضافة إلى ما سبق بضيف دسوقي عبد الجليل (1992، 26) طرقاً أخرى لتقييم المخرجات التعليمية

ما يلي:

(1) مدى مواءمة الخريج لنوعية المهنة التي أعد لها.

(2) درجة رضا الخريج عن نفسه ورضا الآخرين عنه.

(3) مدى المساهمة في حل المشكلات في المجتمع.

(4) إنتاجية الخريج في العمل الذي يؤديه.

وحدد هولينس (Hollins, E. R., 2011, 398) أن جوانب قياس جودة المعلم هي ما يلي:

(ر) معرفة خصائص النمو البشري للطلاب وخلفيتهم وما يعرفون وما لا يعرفون والفروق الفردية بينهم، وخصائصهم النفسية والاجتماعية.

(ز) الفهم العميق لعملية التعليم الذي يجمع نتائج العلوم الجديدة وينقلها إلى الفصل الدراسي ويجوؤها إلى ممارسات صفية.

(س) الفهم العميق لتنظيم الأفكار والمنطق والممارسات المشتركة وتنمية الممارسات الأخلاقية في الحياة اليومية للطلاب.

ش) فهم وإدراك ترابط المعرفة والخبرات ويكون لديه رؤية وهدف لنتائج طويلة وقصيرة الأجل للتعليم يسعى لتحقيقها.

ص) فهم كيفية تطوير تقييم الفصول الدراسية حسب نوع المنهج الدراسي وتحديد مدى التطور الدراسي للطلاب المختلفة في المعارف.

ض) القدرة على تطوير مستواه المهني الذاتي والتعاون مع زملائه في المهنة من أجل تحسين نتائج التعليم. ويمكن القول أنه لقياس جودة المخرجات بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة سدير لا بد من التعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية الموضوعة للبرامج والمقررات التعليمية عند الخريجات وكذلك درجة رضا المستفيد (الطالبات) عن مدى تحقق الأهداف المنشودة في الخريجات اللائي التحقن بسوق العمل وتخرجن من الكلية، وذلك لأن هناك بعض الدراسات التي منها دراسة شاوا (Chaua, C., 2004, 7- 8) ، ترى أن دراسة الجودة لا بد أن تكون من منظور تسويقي أي لا بد أن تقاس من وجهة نظر المستفيدين أو الزبائن سواء كانوا طلاباً أو أولياء أمور أو العاملين أو أصحاب الأعمال، أي لا بد للتعليم الجامعي من معرفة ما هو المطلوب منه ثم يوفره.

ويعتبر المعلم هو المخرج النهائي لكلية التربية ويجب أن تكون قد تم إعداده بشكل جيد وأن يكون على مستوى عال من الجودة بحيث يحقق رضا صاحب العمل عنه وتنهض بالعملية التعليمية وذلك لأن المعلم هو العمود الفقري للعملية التعليمية.

والنظام التعليمي الجيد هو الذي يحقق كل أهدافه وتقاس جودة المخرجات بدلالة الأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها وتقاس درجة جودة هذا النظام بدرجة تحقق الأهداف.

ولقد وضعت جامعة المجمعة مجموعة معايير الجودة بالمملكة العربية السعودية لجودة التعليم العالي وحددت مجموعة من الأهداف لكل البرامج التعليمية (الأقسام) التي يجب أن يتم تحقيقها وتحويلها إلى نتائج تعلم حقيقية

على أرض الواقع وهي ما يلي: (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد بالمملكة العربية السعودية، نموذج توصيف مقرر، (2009).

يجب أن يتم تحقيقها وهي تصنف إلى عدة مجموعات هي:

1- المعارف.

2- المهارات الإدراكية.

3- مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية.

4- مهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات.

5- المهارات الحركية النفسية.

وأهداف البرامج التعليمي هي مجموعة أهداف المقررات الدراسية التي به وفي حال تحقيق الأهداف التعليمية لكل مقرر يكون قد تم تحقيق أهداف البرنامج وكذلك وضعت مجموعة من الأهداف الواجب تحقيقها لكل مقرر دراسي وصيغت على هيئة نتائج تعلم والخمس مجموعات لنتائج التعلم التي توجد بتوصيف البرنامج الدراسي (القسم) هي نفسها الخمس مجموعات التي توجد بتوصيف المقرر الدراسي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد بالمملكة العربية السعودية، نموذج توصيف مقرر، 2009)، (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد بالمملكة العربية السعودية، نموذج توصيف برنامج، 2009).

(ج) نواتج التعليم لخريجي التعليم الجامعي في ضوء معايير الجودة بالمملكة العربية السعودية:

ولقد حددت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية في إطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية نواتج التعلم التي يجب أن يكون الطلاب قد أتقنوها بالتخرج من التعلم الجامعي وهي: (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد بالمملكة العربية السعودية، الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي، 2009، 26-27).

أ- المعرفة:

- أن يكون لديه معرفة شاملة وبشكل متكامل ومنظم بمجال الدراسة، وبالمبادئ والنظريات الأساسية المتعلقة بذلك المجال.
- أن يكون ملماً بالمعارف والنظريات في المجالات العلمية الأخرى المتصلة بمجاله، وملماً بالمجالات المهنية الأخرى ذات العلاقة إذا كان التخصص مهنيًا.
- أن يكون ملماً كذلك بأحدث التطورات في التخصصات التي يشتمل عليها مجال دراسته بما في ذلك الوعي العالي بالأبحاث الحديثة المتعلقة بإيجاد الحلول للقضايا.
- زيادة المعرفة في مجال التخصص.
- وفي البرامج التي تعد الطلبة للممارسة المهنية، يكون الخريجون على وعي بالأنظمة واللوائح التنظيمية للمهنة، وبالمطلبات الفنية لها وكيفية تحسين ذلك عبر الزمن استجابة للتغيرات في الظروف المحيطة.

3-المهارات الإدراكية:

- أن يستطيع القيام بالاستقصاءات، وأن يفهم ويقوم بالمعلومات والمفاهيم والأدلة الجديدة من مصادر متنوعة، ويطبق النتائج على نطاق واسع من القضايا والمشكلات مع قدر بسيط من التوجيه.
- أن يستطيع أن يبحث المشكلات المعقدة نسبياً مستخدماً أشكالاً متنوعة من تقنيات المعلومات والمصادر الأخرى، ويقترح حلولاً مبتكرة لها مع مراعاة المعارف النظرية والخبرات العملية ذات العلاقة وما يترتب على القرارات المتخذة.
- يستطيع تطبيق هذه المهارات والمدركات في سياقات أكاديمية ومهنية متصلة بمجال دراسته.

- وأما في البرامج المهنية، فينبغي أن يكون قادراً على استخدام الطرق الإجرائية المعتادة (الروتينية) بشكل مناسب، مع تحديد المواقف التي تتطلب إيجاد حلول مبتكرة والاستجابة بشكل يعتمد على خلفيته النظرية والعملية ذات العلاقة.

4- مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية:

- يسهم في، ويعمل على تسهيل، الحلول البناءة للقضايا في المواقف الجماعية سواء أكان في مركز قيادي أم كان عضواً في جماعة. ويمكن أن يمارس قيادة الجماعة في مواقف متنوعة تتطلب استجابات مبتكرة.
- يقوم بالمبادرة في تحديد القضايا التي تتطلب عناية خاصة والتصدي بشكل مناسب لها سواء أكان ذلك بشكل انفرادي أم من خلال العمل الجماعي.
- يتحمل مسؤولية تعلمه الذاتي ويستطيع أن يحدد ويستخدم وسائل إيجاد المعلومات الجديدة أو أساليب التحليل اللازمة لإنجاز المهام المسندة إليه.
- يتعامل مع القضايا الأخلاقية والمهنية التي لها علاقة بالقيم والأحكام الأخلاقية بطرق حساسة للآخرين ومتوافقة مع القيم الأساسية والأخلاقيات المهنية المتعارف عليها.

5- مهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات العددية:

- يمكن أن يحدد الأساليب الإحصائية والرياضية ذات العلاقة عند دراسة القضايا والمشكلات، وأن يطبقها بشكل إبداعي في تفسير المعلومات واقتراح الحلول.
- يمكن أن يتواصل بفعالية شفهيًا وكتابيًا، وأن يختار ويستخدم أشكال العرض المناسبة للقضايا المختلفة وللمتلقيين المختلفين.
- يستخدم بشكل معتاد (روتيني) أكثر تقنيات المعلومات والاتصالات مناسبة في جمع، وتفسير، وإيصال المعلومات والأفكار.

6-المهارات الحركية النفسية:

وتشمل البراعة البدنية وهي المجال الخامس لنواتج التعليم والذي ينطق على بعض البرامج فقط وتعد هذه المهارات ذات أهمية عالية في بعض الحقول الدراسية فهذه المهارات الحركية النفسية مطلوبة بمستوى عال جداً في الجراحين والفنانين والموسيقيين وكذلك مطلوبة في المعلمين.

خصائص الخريجين:

لقد حددت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد بالمملكة العربية السعودية في الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي أنه ينبغي على الحاصلين على شهادة البكالوريوس أن يكونوا قد (أثبتوا) أتموا ما يلي: (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، مايو 2009، 25-26).

- المعرفة بمجموعة شاملة ومتناسقة ومنظمة من المعارف في مجال دراسي معين، وبالمنظرات والمبادئ المتعلقة بذلك المجال.
- القدرة على البحث في المشكلات المعقدة وإيجاد حلول ابتكارية تحت قدر محدود من التوجيه، باستخدام رؤى من مجال دراستهم ومن المجالات الأخرى ذات العلاقة.
- القدرة على تحديد واستخدام الأساليب الرياضية والإحصائية المناسبة في التحليل وإيجاد الحلول للقضايا المعقدة.
- القدرة على اختيار واستخدام أكثر الآليات مناسبة لإيصال النتائج إلى المتلقين المختلفين.
- القدرة على القيادة والاستعداد للتعاون الكامل مع الآخرين في المشاريع والمبادرات المشتركة.
- وفي حالة كون البرنامج مهنيًا، يتعين الإلمام بمجال واسع ومتكامل من المعارف والمهارات المطلوبة للممارسة الفعالة في المجال المهني المطلوب.

- وفي حالة كون البرنامج أكاديمياً ولا يقود إلى ممارسة مهنية، يتعين اكتساب معرفة عميقة وفهم شامل لأدبيات الأبحاث في مجال التخصص، إضافة إلى القدرة على تفسير وتحليل وتقييم أهمية تلك الأبحاث في زيادة المعرفة في المجال الدراسي.

ويجب على خريجي هذا المستوى أن:

يبادروا في تحديد المشكلات والقضايا وإيجاد الحلول لها في المواقف الفردية والجماعية ويمارسوا القيادة لإيجاد حلول عملية ومبتكرة.

يطبقوا المدركات النظرية وأساليب الاستقصاء المكتسبة من مجاهم الدراسي في معالجة القضايا والمشكلات ضمن سباقات مختلفة.

يدركوا طبيعة التغير السريع في المعلومات في مجال تخصصهم، ويكونوا قادرين على مراعاة ذلك عند دراسة القضايا الأكاديمية أو المهنية واقترح الحلول لها.

يشاركوا في الأنشطة بهدف مواكبة أحدث التطورات في مجالاتهم الأكاديمية أو المهنية ويستمروا في تعزيز معارفهم وفهمهم الذاتي.

يظهروا دائماً مستوى عال من الأخلاقيات وانضباط السلوك ويبدوا روح القيادة في الأوساط الأكاديمية والمهنية والاجتماعية.

يتصرفوا بطرق تتوافق مع القيم والمعتقدات الإسلامية، وتعكس مستويات عالية من الإخلاص وتحمل المسؤولية والالتزام تجاه خدمة المجتمع.

(د) كيفية رفع مستوى جودة مخرجات كليات التربية:

تعتبر كلية التربية مؤسسة للتعليم الجامعي وإعداد المعلم و لرفع مستوى جودة مخرجاتها لا بد من اتباع ما أوصته الدراسات في هذا المجال، حيث لا بد من توفير خدمات جيدة لرفع مستوى الجودة بكليات التعليم الجامعي لأن مستوى الجودة يرتفع مع توفر الإمكانيات اللازمة للعملية التعليمية.

ولا بد من جودة الثقافة في المجتمع من حيث أفكار الأفراد واتجاهاتهم حتى تساعد على حدوث جودة بالتعليم الجامعي، وذلك لا يحدث مرة واحدة بل على فترة طويلة من الزمن بالإضافة إلى تحسين البيئة الأكاديمية (Sarbu, R. and Others, 2009, 391).

وأوضحت دراسة جوها (Juha, K., 2011, 149- 156) أن التعليم العالي يحقق جودة عالية في حال

توفر ما يلي:

- جودة المعلم (عضو هيئة التدريس).
- الاهتمام بالتعليم الجامعي على مستوى جميع عملياته.
- تعريف الأهداف التعليمية بشكل جيد.
- تطوير المناهج وأن تكون حديثة ومتطورة ومعاصرة.
- أن تكون الإدارة متحملة المسؤولية في كل عمليات ضمان الجودة ووضعها تحت عينها وتوضيحها والتوجيه المستمر تجاهها وأن تضع في حسابها دائماً ضرورة التغيير الجذري.
- وتضيف دراسة هينارد (Henard, F., 2009, 26) أنه لكي يحدث ارتفاع لجودة التعليم العالي لا بد من جودة التدريس وأن المؤسسة التعليمية تعمل على زيادة الوعي لدى العاملين بها بأهمية دور جودة التدريس ومواصفاته على جودة المؤسسة التعليمية بصفة عامة، وذلك لأن جودة التدريس تعمل على تحقيق أهداف البرامج التعليمية والمقررات الدراسية وترفع مستوى المعارف والمهارات لدى الخريج ومن ثم ترفع مستوى جودة المؤسسة التعليمية.

وتوصلت دراسة إبراهيم الزهراني (2013) إلى أن بناء القدرات المؤسسية يؤثر على جودة التعليم الجامعي بالجامعات السعودية وأوصت الدراسة بضرورة بناء القدرات المؤسسية بها من خلال دورات سنوية وأخرى كل خمس سنوات، وأوصت بإعادة النظر في معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الحالية بحيث تصاغ في مستويات متدرجة تتناسب مع الظروف الحالية بالجامعات السعودية ووفقاً للإمكانات والخبرات المتاحة، وتضيف دراسة كيلوجان وجريني (Kelloghan, T. & Greaney, V., 2001, 91) أنه لكي يرتفع مستوى الجودة بأي كلية جامعية لا بد لها من أن تدرك أهمية عملية التقييم وذلك لأنه هو الذي يحدد ما يحتاجه الطلاب لكي يتعلمه بالفعل ويحدد المشكلات التي يعاني منها الطلاب، كما يحدد مستوى المعلومات لديهم والحد المرضي المطلوب منها في المجتمع وأن الاستجابة لما تمليه سياسة التقييم سوف يوعي بالمطلوب من أجل معالجة الوضع الراهن ورفع مستواه.

واتفقت دراسة ندى الهويد (2013) مع الدراسة السابقة في تأكيدها لأهمية التقييم في رفع الجودة بكليات التعليم العالي وتوصلت إلى أن درجة مساهمة عملية تقييم أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة كبيرة وذلك يدعو كل مؤسسة تعليمية جامعية تسعى إلى رفع مستوى جودتها إلى الاهتمام بعملية التقييم بها بشكل مستمر وبكل مكونات المنظومة التعليمية، "وذلك لأن التقييم هو المتحكم فيمن ينجح ومن لا ينجح وبالتالي هو الحكم على ما تعلمه الطالب (علي العسيري، 2001) وبالتالي التقييم يتحكم في نوعية المخرج النهائي والحكم هنا هو المعلم ولا بد من أن يكون مؤهل بشكل جيد وخاصة المامه بمهارات التقييم وأنواعه وذلك لكي يخرج للمجتمع مخرج جيد ينجح في سوق العمل كما نجح في الدراسة الجامعية.

وتؤكد ذلك دراسة هانسكوك (Hanuskek, E. A., 2005, 9- 10) أنه لكي ترتفع جودة التعليم الجامعي لا بد من رفع مستوى جودة المعلم لأن الإحصاءات تشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى جودة المعلم ارتفع

المستوى التحصيلي السنوي بنسبة 4%، وبالتالي لكي تحقق الكليات مستوى جودة عالي لا بد من رفع مستوى عضو هيئة التدريس لأنه هو الذي ينفذ على أرض الواقع وهو الذي يحول الأهداف التعليمية إلى نتائج ملموسة.

وخلصت دراسة لجودة التعليم من منظور إسلامي (إيمان العمرطي، 2010) إلى أن الإسلام جاء بمعايير

لرفع مستوى جودة التعليم والتعلم وأنه لرفع جودة التعليم معايير ينبغي توفرها تلخصها الباحثة فيما يلي:

- جودة المعلم: وتشمل اختيار المعلم الكفؤ، الإعداد الجيد له، استمرارية التطوير المهني.
- جودة الطالب: وتشمل طلب العلم النافع، تطبيق ما تعلمه، الوعي الجيد للمادة المتعلمة.
- جودة طرق التدريس: وتشمل التحضير للدرس، الرفق بالمتعلم، إتقان الحوار والمناقشة.
- جودة المحتوى: وتشمل أن يعزز كرم الأخلاق، تقديم مادة علمية مفيدة، مراعاة التدرج.
- جودة التقويم: وتشمل تفعيل المراجعة، استمرارية تقويم الأداء.

وجاءت دراسة سكولنك (Skolnik, M. L., 2010, 3) يتم رفع مستوى جودة التعليم الجامع لا بد

من أن تساندها قرارات سياسية حازمة لضمان تطبيق الجودة ولا بد من إصدار القرارات والتعليمات وكذلك الضغوط على المؤسسات التعليمية لك تحصل على الاعتماد ولك يحدث هذا لا بد من أن يصد من قوى سياسية عليا في البلاد تسن القوانين والتشريعات الخاصة بذلك فتأخذ صفة الإلزام والإجبار وتساعد على ارتفاع مستوى الجودة التعليمية.

ولكن القرارات السياسية وحدها لا تكفي ولا بد أن يساندها رغبة حقيقية ودافعية لدى العاملين

بالمؤسسة التعليمية ولا بد أن تقدم لهم التسهيلات والخدمات اللازمة.

وجاء رأي شاوا (Chua, C., 2004, 7) ليكون أكثر شمولية من الآراء السابقة حيث أن يرى لكي

ترتفع جودة مخرجات المؤسسة التعليمية لا بد من الاهتمام بكل مكونات النظام التعليمي وهي المخلات

والعمليات والمخرجات، أي يتم الاهتمام بكل مكونات النظام التعليمي والتركيز على كل جوانبه حتى يحدث ارتفاع مستوى جودة مخرجاته.

أما فيما يخص رفع مستوى جودة المعلم خاصة فقد أوصت إحدى الدراسات (محمد نصر، 2000، 99-101) بضرورة اتخاذ بعض الإجراءات التنفيذية لإعداد المعلم وهي:

أ- إجراء تعديل في قبول الطلاب العرب بكليات ومعاهد إعداد المعلم بحيث تضاف أبعاد أخرى للقبول بالإضافة للمجموع منها اختبارات ومقاييس نفسية وتربوية وأكاديمية.

ب- تطوير الإعداد التخصص بكليات ومعاهد إعداد المعلم بما يحقق مواكبة ومسايرة تطورات العصر ويتم ذلك بما يلي:

(1) الاهتمام بإدخال بعض المفاهيم الحديثة في برامج إعداد المعلم واستخدام المدخل الدجيجي مثل العوامة، الهوية القومية، والاستثمار ووسائل الاتصال الحديثة مثل الإنترنت وشبكة المعلومات وإدخال المفاهيم البيئية.

(2) تحديث المقررات الدراسية وفقاً للتقدم العلمي ودراسة مقررات حديثة مثل هندسة الجينات " البيولوجيا وغيرها.

(3) الاهتمام بالبحث العلمي التطبيقي بما يكسب المعلم المهارات المتنوعة.

(4) الاهتمام بإدخال التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

(5) زيادة الترابط بين المقررات التخصصية في برنامج إعداد المعلم.

(6) استخدام طرائق التدريس الحديثة التي تسهم في مفهوم الطلاب لما يدرسون.

ج) إعادة النظر في التكوين التربوي بكليات ومعاهد إعداد المعلم كما يلي:

1- أن تكون نسبة ما يدرسه من مقررات تربوية في حدود 25% من إجمالي البرنامج التعليمي وذلك في ضوء ما اصطلح عليه عالمياً.

2- إزالة التكرار من بين المقررات التربوية.

3- إدخال البعد القيمي والأخلاقي والسلوكي والتربوي في برنامج إعداد المعلم بهدف تأصيل الهوية والأصالة لدى المعلم.

1- أن يهتم بإدخال النظريات التربوية الحديثة التي تتفق مع متطلبات العصر الحديث.

2- الاهتمام بالجانب التطبيقي في مقررات يتم تدريسها مثل التربية ومشكلات المجتمع، تعليم الكبار وخدمة البيئة، الأصول الاجتماعية للتربية، التربية البيئية.

3- إدخال بعد رابع في إعداد المعلم هو البعد الثقافي والقيمي يهتم بتأكيد المواطنة والانتماء وتأصيل الهوية العربية.

وأوضحت دراسة محمد (muhammed, R., 2010, 85- 97) أنه لكي جودة مؤسسات إعداد

المعلم لا بد من معالجة الإشكاليات التي تواجه برامج إعداد المعلم وهي:

- الأهداف غير الواضحة.
- أجزاء المقررات السطحية وغير الواضحة وغير مترابطة.
- عدم الانسجام والترابط بين المقررات الدراسية وبعضها البعض.
- عدم استمرارية الاتصال بين ما درس من مقررات دراسية بالجامعة وبين البرامج التدريبية بالمدارس.
- المكانة العلمية المتدنية لأعضاء هيئة التدريس الذين يعدوا المعلمين.
- عدم قيام كليات التربية بعلاج جوانب القصور لديها.
- عدم استقلالية الجامعات وكليات التربية في علاج الضعف والنقص لدى المعلمين.

- ضعف التخطيط من أجل التغيير.

وقد حث اجتماع وزراء التربية والتعليم لدول الاتحاد الأوروبي عام 2003م على تبني عدة اتجاهات حديثة تعمل على تطوير وتعديل نظام مؤسسات إعداد المعلم في ظل الاتحاد الأوروبي وركزت على اختيار المعلم الكفاء قبل التحاقه ببرنامج الإعداد والتخطيط لبرنامج إعداده بحيث يتم التوسع والتحديث فيها وتكامل فيها المعارف النظرية والتدريب العمل وكذلك تزويده بالمهارات الشخصية والاجتماعية الخاصة بالتكيف والاتصال والابتكار وبالمعارف والتكنولوجيا المعاصرة (Thomas, M., 2003, 197- 201).

ويرى بلاك (Blake, D., & Jenny, L., 2000, 63) أن تحقيق الجودة بمؤسسات إعداد المعلم لا بد من وجود عدة عناصر عالية الجودة في مهنة التدريس لإعداد المعلم وحدد ثلاثة أهداف استراتيجية لتحقيق إعداد تعليمي جيد للمعلمين وهي:

- التأكد من جذب وانتقاء عناصر جيدة من المرشحين ليكون معلمين وأن تكون عالية الجودة وبأعداد كافية لتلبية الاحتياجات المطلوبة، والتدقيق على ذلك في بداية برنامج إعداد المعلمين.
- زيادة نسبة الأماكن المخصصة لتدريب المعلمين حتى يتم تدريبهم تدريب عالي الجودة.
- رفع مستوى ونوعية التدريب الأولى للمعلمين قبل الالتحاق بالمهنة، وإشراك المدارس في تدريب المعلمين الجدد وتقييمهم.

ويضيف ريوسر (Reusser, J. and others, 2007, 106) أن أهم شيء في إعداد المعلم هو عملية التدريب ويجب إعطاؤها اهتمام أكبر لأنها من أهم المشكلات التي تواجه تعليم المعلمين، بالإضافة إلى الاهتمام بعملية التقويم ونتائجها وبياناتها واستخدام أساليب مختلفة لتقيس المعارف والمعلومات التي لدى المعلم ومستوى مهاراته ولا بد من متابعتها بعد ذلك لمتابعة مدى تطورها والعمل على تقييمها بشكل دوري وأن يتم تعديل

أساليب التقويم وتطويرها باستمرار وقد أثبت ذلك أنه يؤدي إلى نتائج جيدة في إعداد المعلم ولقد وضعت الصين أربع خطوات مبتكرة لرفع مستوى جودة إعداد المعلم وهي: (Han, X., 2012, 324- 325).

- وضع معايير لمناهج إعداد المعلم وأن هذه المعايير الوطنية لمناهج إعداد المعلم هي الأكثر شمولاً وهي التي توضح الخطوط العريضة للمتطلبات الأساسية للمناهج اللازمة لإعداد المعلم وقد وضعتها مؤسسات تعليم المعلم ولا بد من تطويرها باستمرار وتطويرها مواردها.

- عمل امتحان شهان المعلم الوطني.

- تنمية خطة مزدوجة لإصلاح الممارسة العملية للمعلم واطلاق خطة تدريب وطنية للمعلم.

- تقوية وتوطيد الهيكل الوظيفي للمعلم حتى يتم الإقبال على هذه المهنة وتجذب عناصر جيدة، ويضيف

فاندريل وبيري (Vandriel, J. H. & Berry, A., 2012, 27) لكي يرتفع أداء المعلم لا بد له من

التطوير المهني عن طريق التدريب المهني والممارسة التي تقوم على العمل الجماعي والتعاوني والدعم له

كعنصر من جماعة مهنية، حيث ذلك يجعله عنصر عالي الجودة في الأداء المهني.

وتقوم كلية التربية بحوطة سدير بتزويد المعلمة التي تم اختيارها بالمعارف النظرية والتدريب المبادئ

وبالمهارات الشخصية والاجتماعية المطلوبة ولكن يرتفع مستوى الجودة بالكلية لا بد لها من الاستفادة من

التجارب العالمية والدراسات السابقة وأنه في ضوء النتائج التي سوف تتواصل لها الدراسة الميدانية بهذا البحث

سوف تقدم الباحثة التصور المقترح لرفع مستوى جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير.

ثالثاً: إجراءات الدراسة الميدانية:**أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:**

استهدفت الدراسة الميدانية التعرف على:

واقع جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير من وجهة نظر المستفيد (طالبات المدارس التي يعمل بها المعلمات الخريجات من الكلية) وذلك من خلال التعرف على جودة المخرجات ومدى توفر جوانب الجودة التالية في المعلمة، والتي حددها معايير الجودة في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وهي:

1- المعرفة:

2- المهارات الإدراكية.

3- مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية.

4- مهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية.

5- المهارات الحركية النفسية.

ثانياً: أدوات الدراسة الميدانية:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية قامت الباحثة بإعداد استبانة لتقييم جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير وتشمل على الجوانب المذكورة أعلاه.

- بناء الاستبانة:

1- تم إعداد الاستبانة وفقاً للأهداف التي تسعى البرامج التعليمية إلى تحقيقها وأيضاً الأهداف التي تسعى

المقررات الدراسية إلى تحقيقها وتم صياغة العبارات التابعة لكل محور بالاستبانة بخصائص الخريجين

المطلوب توفرها وفقاً للإطار الوطني للخريجين وللوظائف بالمملكة العربية السعودية.

- 2- تم إعداد الصيغة الأولية للاستبانة وحاولت الباحثة إعدادها وفق القواعد والطرق المتبعة في بناء الاستبيانات وذلك من حيث شكل العبارات وطولها وأسلوب صياغتها واستخدمت الباحثة العبارات المقيدة المحددة بثلاث اختيارات حتى تسهل الإجابة عليها.
- 3- عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس لتحكيم الاستبانة وتحديد مدى صدقها وكذلك تم حساب معامل الثبات للاستبانة.
- 4- إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون في عبارات الاستبانة حتى تم التأكد من صدقها وثباتها وتم صياغة الاستبانة في صورتها الأولية.

صدق الاستبانة:

صدق الاستبانة هو مدى قدرة الاستبانة على قياس ما وضعت لقياسه وللتأكد من صدق الاستبانة استخدمت الباحثة أنواع الصدق التالية:

(أ) صدق المحتوى المضمون:

وهو ما يقوم به الباحث بفحص الأداة وبنودها والتأكد من أنها تقيس الجوانب المختلفة للموضوع محل الدراسة وتمثيله تمثيلاً صادقاً من عدمه وذلك بفحص موضوع الدراسة بشكل جيد.

صدق المحكمين:

وللتأكد من صدق الأداة عن طريق المحكمين ثم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين وذلك لمعرفة مدى تمثيل البنود لمحاو الاستبانة وهل هي صحيحة أم تحتاج لتعديل وتم إجراء التعديلات التي أشار عليها المحكمين من حذف وإضافة بعض العبارات التي كانت متكررة وإضافة البعض الآخر وتم إعادة صياغة بعض البنود حتى وصلت الاستبانة إلى صورتها النهائية.

(ب) الصدق الذاتي للاستبانة:

وهو يقيس الصدق الداخلي لبند الاستبانة وهو يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات

$$\text{الصدق الداخلي (الذاتي)} = \sqrt{\text{معامل الثبات}} = \sqrt{.87} = .93$$

وهو يمثل درجة صدق عالية.

- ثبات الاستبانة:

ولحساب ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة طريق المادة التطبيق وذلك بتطبيق الاستبانة على نفس الأفراد بعد فترة ملائمة من الوقت وبلغ عدد العينة التي تم التطبيق عليها (50) وبحساب معامل الثبات بين درجات مرتي التطبيق باستخدام برنامج SPSS وجد أن معامل الثبات هذه الاستبانة 87، ويعتبر معامل ثبات مرتفع للاستبانة.

- الصورة النهائية للاستبانة:

الصورة النهائية للاستبانة تتكون من خمس محاور كالتالي:

انظر ملحق (1) الاستبانة في صورتها النهائية.

المحور الأول: المعرفة وتشمل على (11) عبارة.

المحور الثاني: المهارات الإدراكية وتشمل على (10) عبارات،

المحور الثالث: مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية ويشمل على (11) عبارة.

المحور الرابع: مهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات ويشمل على (10) عباراه.

المحور الخامس: المهارات الحركية النفسية ويشمل على (12) عبارة.

ثالثاً: عينة البحث وأسلوب اختيارها:

تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية من المجتمع الأصلي وبشكل عشوائي وفيها يتعرف الباحث على المجتمع الأصلي وأهم خصائصه ثم بعد ذلك يقسمه إلى طبقات ثم بعد ذلك يقوم بسحب عينة عشوائية من الطبقات المطلوبة ويشك عينته المطلوبة للبحث (أحمد عامر 2007، 224)، (رجاء دويدري، 2000، 310-311) هو المدارس الثانوية بحوطة سدير والتي تبلغ عددها (10) مدارس تم أخذ عينة عشوائية من الطالبات من خمس مدارس منها لأخذ رأي الطالبات في مستوى جودة أداء المعلمات وبلغ عدد الطالبات اللاتي تم التطبيق عليهن 160 طالبة أي أن العينة بلغت حوالي 37% من المجتمع الجدول التالي يوضح وصف تفصيلي لهذه العينة.

جدول (5)

وصف عينة البحث التي تم تطبيق الاستبانة عليها

م	المدرسة	عدد الاستبيانات التي تم تطبيقها	عدد الاستبيانات الصحيحة
1	المدرسة الثانوية الأولى بحوطة سدير	40	38
2	المدرسة الثانوية بروضة سدير	35	33
3	مجمع التحفيظ بحوطة سدير	25	24
4	المدرسة الثانوية بمجمع التويم	25	23
5	المدرسة الثانوية بعشيرة سدير	35	34
6	الإجمالي	160	152

رابعاً: تطبيق أداة البحث:

تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012 / 2013م وبلغ عدد الطالبات اللاتي تم التطبيق عليهن 160 طالبة وبلغ عدد الاستبيانات الصحيحة التي خضعت للمعالجة الإحصائية 152 استبانة.

خامساً: المعالجة الإحصائية لاستجابات العينة على أداة البحث:

تمت المعالجة الإحصائية للاستجابة على الاستبانة كما يلي:

1- حساب نسبة متوسط الاستجابة:

وتمت كما يلي:

(أ) حساب التكرارات استجابات أفراد العينة للبدائل الثلاثة (جيدة- متوسطة- ضعيفة).

(ب) ثم أعطيت أوزان رقمية لكل درجة موافقة كما يلي:

درجة الموافقة (درجة التحقيق)	جيدة	متوسطة	ضعيفة
الوزن الرقمي	3	3	1

ضرب التكرارات تحت كل درجة موافقة في الوزن الرقمي لكل بند من بنود الاستبانة

جمع حواصل الضرب السابق لكل بند على حدة للحصول على الدرجة الكلية للبند.

(ت) الحصول على نسبة متوسط الاستجابة وذلك بقسمة الدرجة الكلية للبند على عدد أفراد العينة مضروباً

$\times 3$ وذلك لأن أعلى وزن رقمي هو 3.

نسبة متوسط الاستجابة = الدرجة الكافية للبند

عدد أفراد العينة $\times 3$

تم تقدير نسبة متوسط شدة الموافقة على كل بند من بنود الاستبانة كما يلي

نسبة متوسط شدة الموافقة = أكبر درجة موافقة على البند - أقل درجة موافقة على البند

عدد الاختيارات

$$= \frac{3-1}{3} = \frac{2}{3} = 0.67$$

ث) تم حساب الخطأ المعياري لمتوسط شدة الموافقة على كل بند من بنود الاستبانة من المعادلة التالية (فؤاد

أبو حطب، آمال صادق، 1991، 312)

$$\text{الخطأ المعياري (م.خ)} = \frac{\text{أ.ب}}{\sqrt{ن}}$$

حيث أن أ = نسبة متوسط شدة الموافقة على البند = 0.67

ب = 1 - أ

$$= 1 - 0.67 = 0.33$$

ن = عدد أفراد العينة.

ج) تحديد حدود الثقة التي تحصر المدى الذي يحدد وجود متوسطات مجموعات الأفراد فيه حول المتوسط

الحقيقي (نسبة متوسط شدة الموافقة ثم حساب حدود الثقة) كما يلي: (فؤاد أبو حطب وآمال صادق،

1991، 319 - 322).

حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = 0.67، + الخطأ المعياري $\times 1.96$ وذلك عند حدود ثقة

0.95.

ح) تحديد حدود الثقة لفئات عينة البحث كما يلي:

(1) إذا انحصرت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة للبند ما بين (0.67 + الخطأ المعياري $\times 1.69$ ،

(0.67 - الخطأ المعياري $\times 1.96$) ستعتبر أفراد العينة على تلك البنود متوسطة.

(2) إذا كانت نسبة متوسط لاستجابة الأفراد أكبر من أو تساوي $(0.67 + \text{الخطأ المعياري} \times 1.96)$

ستعتبر استجابة الأفراد على البند جيدة.

(3) إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة الأفراد أقل من أو تساوي $(0.67 - \text{الخطأ المعياري} \times 1.96)$

ستعتبر استجابة الأفراد على هذا البند ضعيفة.

- تم حساب حدود الثقة وفقاً للمعالجة السابقة لعينة البحث على النحو التالي: (فؤاد أبو حطب وأمال

صادق، 1991، 312)

$$\text{الخطأ المعياري} = \sqrt{\frac{أ \times ب}{ن}} = \sqrt{\frac{٠,٦٧ \times ٠,٣٣}{١٥٢}}$$

$$= \sqrt{\frac{٠,٢٢١١}{١٥٢}} = \sqrt{٠,٠٠١٤٥٤٦} = ٠,٣٨١٤$$

حدود الثقة = $0.67 \pm \text{الخطأ المعياري} \times 1.96$ وذلك عند حدود الثقة 0.95.

$$1,96 \times ٠,٣٨ \pm ٠,٦٧ =$$

$$٠,٧٤٧٥ \pm ٠,٦٧ =$$

الحد الأعلى = $0.67 + 0.07475 = 0.75$

الحد الأدنى = $0.67 - 0.07475 = 0.60$

إذن حدود الثقة هي (0.60، 0.75)

ويكون الحكم على العبارات كما يلي:

(1) أن العبارات التي تكون نسبة متوسط الاستجابة عليها تساوي أو أكبر من 0.75 وتكون هذه العبارة

تم تنفيذها بدرجة كبيرة.

(2) العبارات التي تنحصر نسبة متوسط الاستجابة عليها بين 0.75 وبين 0.60 تكون تم تنفيذها بدرجة متوسطة.

(3) العبارات التي تكون نسبة متوسط الاستجابة عليها تساوي 0.60 أو أقل تكون قد تم تنفيذها بدرجة صغيرة أو ضعيفة.

رابعاً: نتائج الدراسة الميدانية:

"جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير في ضوء معايير الجودة بالمملكة".

بعد تطبيق الاستبانة وإخضاع نتائجها للمعالجة الإحصائية جاءت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة

على محاور الاستبانة كما يلي:

1- المحور الأول: المعرفة

يوضح الجدول التالي نسبة متوسط الاستجابة العينية على عبارات هذا المحور و عددها إحدى عشر عبارة

كما يلي:

جدول (6)

نسبة متوسط الاستجابة للمحور الأول المعرفة

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	النتيجة (درجة توفرها)
1	تمتلك المعلمة قدر كبير من المعرفة في مجال تخصصها العلمي.	0.71	متوسطة
2	تشرح المعلمة المادة العلمية بشكل يدل على تمكنها من الحقائق العلمية.	0.71	متوسطة
3	تمتلك المعلمة معرفة كافية بالمفاهيم والمصطلحات العلمية في مجال تخصصها.	0.67	متوسطة
4	توجد لدى المعلمة معرفة وافية بطرق التدريس المختلفة لتقديم المادة	0.75	كبيرة
5	تلم المعلمة بطرق وضع أسئلة الاختبارات بأنواعها المختلفة.	0.71	متوسطة

متوسطة	0.74	توجد لدى المعلمة معرفة بنظام العمل والقوانين واللوائح المنظمة لمهنة التدريس	6
متوسطة	0.70	تمتلك المعلمة معرفة كافية بأهداف المرحلة التعليمية التي تدرسها.	7
كبيرة	0.75	توجد لدى المعلمة معرفة كبيرة بخصائص المرحلة العمرية التي تقوم بالتدريس لها.	8
متوسطة	0.68	تلم المعلمة الماماً كبيراً بالمعارف العلمية القريبة من تخصصها.	9
متوسطة	0.62	توجد لدى المعلمة معرفة بالتطورات العلمية في مجال تخصصها.	10
متوسطة	0.62	تلم المعلمة بالقضايا العلمية المتعلقة بمجال تخصصها.	11

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1- وجد أن المعلمة الخريجة تمتلك قدر كبير من المعرفة وأن هناك عبارات في محور المعرفة تحقق بدرجة كبيرة لديهن وهي كما يلي:

- توجد لدى المعلمة معرفة وافية بطرق التدريس المختلفة لتقديم المادة العلمية. (0.75)

- توجد لدى المعلمة معرفة كبيرة بخصائص المرحلة العمرية التي تقوم بالتدريس لها (0.75).

وقد يرجع توفر المعلمة الوافية بطرق التدريس المختلفة لدى المعلمة لدراساتها عدد ساعات دراسية كافية في مقرر طرق التدريس الخاصة ومدخل للتدريس تصل إلى 8 ساعات مما أدى إلى إعدادها الإعداد الجيد، وكذلك توفر المعرفة الكافية بخصائص المرحلة العمرية التي تدرس لها قد يرجع لوجود عدد كاف من المقررات مثل علم النفس النمو، الصحة النفسية، مدخل علم النفس.

2- وجد أن المعلم الخريجة توجد لديها بعض جوانب الجانب المعروض متحققة لكن بدرجة متوسطة وهي كما يلي مرتبة من الأعلى للأدنى:

- توجد لدى المعلمة معرفة بنظام العمل والقوانين واللوائح المنظمة لمهنة التدريس (0.74).

- تمتلك المعلمة قدر كبير من المعرفة في مجال تخصصها العلمي (0.71).

- تشرح المعلمة المادة العلمية بشكل يدل على تمكنها من الحقائق العلمية (0.71).

- تلم المعلمة بطرق وضع أسئلة الاختبارات بأنواعها المختلفة (0.71).
- تمتلك المعلمة معرفة كافية بأهداف المرحلة التعليمية التي تدرسها (0.70).
- تلم المعلمة إماماً كبيراً بالمعارف العلمية القريبة من تخصصها (0.68).
- تمتلك المعلمة معرفة كافية بالمفاهيم والمصطلحات العلمية في مجال تخصصها (0.67).
- توجد لدى المعلمة معرفة بالتطورات العلمية في مجال تخصصها (0.62).
- تلم المعلمة بالقضايا العلمية المتعلقة بمجال تخصصها (0.62).

وتوضح العبارات السابق امتلاك المعلمة معارف بدرجة متوسطة في جوانب معرفته مختلفة وكان يجب عليها أن تتوفر لديها كل هذه المعارف بدرجة كبيرة خاصة أن كل ما جاء بها تسعى جميع المقررات الدراسية التي درستها إلى تحقيقها بدرجة كبيرة وأن عدم توفرها بدرجة كبيرة وأن عدم توفرها بدرجة كبيرة قد يرجع إلى ضعف المستوى التحصيلي لدى الطالبات الخريجات أو عدم الجدية في توظيف ما تعلمته في العمل فقد توجد لديها هذه المعارف ولكن لا تمتلك القدرة على توظيفها في مجال العمل.

وبالنظر إلى النتيجة الإجمالية لنسبة متوسط استجابة العينة على المحور نجد أنها 0.70 وهي جملة تدل

على أن درجة تحقيق هذه المحور متوسطة.

المحور الثاني: المهارات الإدراكية

يوضح الجدول التالي نسبة متوسط الاستجابة على عبارات هذا المحور وعددها 10 عبارات.

جدول (7)

نسبة متوسط الاستجابة على المحور الثاني (المهارات الإدراكية)

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	النتيجة (درجة توفرها)
1	تطبيق المعلمة المفاهيم العلمية على أمثلة من الواقع.	0.78	كبيرة
2	تطبيق المعلمة النظريات العلمية والمبادئ العلمية على المجتمع المحيط.	0.72	متوسطة
3	تستخدم المعلمة أساليب التفكير الناقد في تعاملها مع المواقف التعليمية المختلفة.	0.67	متوسطة
4	تستخدم المعلمة أسلوب التفكير الإبداعي في حلها للمشكلات التي تتعرض لها.	0.67	متوسطة
5	تستخدم المعلمة أسلوب التفكير العلمي المناسب حسب المواقف الجديدة التي تتعرض لها	0.71	متوسطة
6	تقوم المعلمة بحل المواقف والمشكلات غير المتوقعة التي تتعرض لها.	0.78	كبيرة
7	تفكر المعلمة تفكيراً علمياً معتمداً على الأدلة والبراهين أثناء التعامل مع القضايا المختلفة.	0.70	كبيرة
8	عند حل المعلمة لمشكلة معينة تستخلص منها النتائج وتركز على أوجه الاستفادة منها.	0.68	متوسطة
9	تستخدم أشكال متنوعة من تقنيات المعلومات ومصادر حل المشكلات المعقدة نسبياً.	0.68	متوسطة
10	القدرة على تحليل ونقد المواقف التي تتعرض لها بطريقة موضوعية.	0.70	متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1- وجد أن المعلمة الخريجة تتوفر لديها بعض المهارات الإدراكية بدرجة كبيرة وهي:

- تطبيق المعلمة المفاهيم العملية على أمثلة من الواقع. (0.78).

- تقوم المعلمة بحل المواقف والمشكلات غير المتوقعة التي تتعرض لها (0.78).

وتوفر هذه المهارات لدى المعلمة يدل على ارتباطها بالواقع الخارجي المحيط بها وتطبيق أمثلة عليه وقدرتها على تفعيل ما تعلمته بأمثلة حياتية وأنها لديها القدرة على حل المواقف والمشكلات التي تتعرض لها وهذه مهارات إدراكية مطلوب بدرجة كبيرة.

2- وجد أن المعلمة الخريجة توجد لديها بعض المهارات الإدراكية ولكن بدرجة متوسطة وهي:

- تطبيق المعلمة النظريات العلمية والمبادئ العلمية على المجتمع المحيط (0.72).
- تستخدم المعلمة أسلوب التفكير العلمي المناسب حسب المواقف الجديدة التي تتعرض لها (0.71).
- تفكر المعلمة تفكيراً علمياً معتمداً على الأدلة والبراهين أثناء التعامل مع القضايا المختلفة (0.70).
- القدرة على تحليل ونقد المواقف التي تتعرض لها بطريقة موضوعية (0.70).
- عند حل المعلمة لمشكلة معينة تستخلص منها النتائج وتركز على أوجه الاستفادة منها (0.68).
- تستخدم أشكال متنوعة من تقنيات المعلومات ومصادرها لحل المشكلات المعقدة نسبياً (0.68).
- تستخدم المعلمة أساليب التفكير الناقد في تعاملها مع المواقف التعليمية المختلفة (0.67).
- تستخدم المعلمة أسلوب التفكير الإبداعي في حلها للمشكلات التي تتعرض لها (0.67).

يتضح مما سبق أن المعلمة الخريجة لديها عدد كبير من المهارات الإدراكية وأنها متوفرة فيها لكن بدرجة متوسطة مثل استخدام أسلوب التفكير العلمي وربط النظريات العلمية بالمجتمع ولديها القدرة على حل المشكلات بطريقة علمية واستخدامها لتقنيات حديثة في حل المشكلات المعقدة كل ذلك يتوفر لكن بدرجة متوسطة لكن مستواها أقل مما سبق مثل استخدامها لأسلوب التفكير الناقد وكذلك أسلوب التفكير الإبداعي وقد يرجع ذلك أن هذه مهارات إدراكية رفيعة المستوى تحتاج إلى المعلمة الموهوبة والأكثر تدريب عليها وقد يرجع ذلك إلى عدم تدريب الطالبة الخريجة عليها أثناء الدراسة الجامعية أو عدم تعرض المناهج الدراسية لهذه الموضوعات بشكل كبير، وعدم ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية لها بشكل أثناء تدريس الطالبات، وبالنظر إلى النتيجة الإجمالية

للمحور نجدها (0.71) وذلك يعني أن يتحقق بدرجة متوسطة ويحتاج مزيد من التطوير حتى يتحقق بدرجة كبيرة.

المحور الثالث: مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية

يوضح الجدول التالي نسبة متوسط الاستجابة على عبارات هذا المحور وعددها (11) عبارة.

جدول (8)

نسبة متوسط الاستجابة على المحور الثالث مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	النتيجة (درجة توفرها)
1	تستطيع المعلمة تحمل المسؤولية في مجال عملها والمحافظة عليها.	0.78	كبيرة
2	القدرة الواضحة على التعلم الذاتي وتطوير أدائها باستمرار.	0.78	كبيرة
3	الرغبة في العمل في كفريق مع زميلاتها المعلمات.	0.78	كبيرة
4	تحترم المعلمة القيادة العليا لها بالمدرسة وتتعامل معها بتعاون.	0.84	كبيرة
5	تستطيع المعلمة قيادة الفصل الدراسي قيادة ناجحة لصالح العمل.	0.80	كبيرة
6	تستطيع المعلمة التصرف بمسؤولية في المواقف التعليمية التي تتعرض لها مع الطالبات.	0.75	كبيرة
7	تتسم علاقة المعلمة مع طالباتها بالالتزام بالقيم الأخلاقية العالية.	0.83	كبيرة
8	التفاعل الاجتماعي للمعلمة مع زميلاتها بالمدرسة يتسم بالتعاون والخلق العالي.	0.79	كبيرة
9	تسهم المعلمة في وضع حلول بناءة للمشكلات التي تواجه الطالبات بالمدرسة وذلك لتحملها المسؤولية.	0.71	متوسطة
10	تبحث المعلمة عن أساليب لتطوير أدائها في المهام المسندة إليها في المدرسة.	0.73	متوسطة
11	تتصرف المعلمة في القضايا والمشكلات المهنية بما يتناسب مع أخلاقيات مهنة التدريس.	0.78	كبيرة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1- وجد أن المعلمة الخريجة تتوفر لديها العديد من مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية وتتوفر

بدرجة تحقق كبيرة على أرض الواقع أثناء تعاملها مع طالباتها ومن هذه المهارات ما يلي:

- تحترم المعلمة القيادة العليا لها بالمدرسة وتتعامل معها بتعاون (0.84).
- تتسم علاقة المعلمة مع طالباتها بالالتزام بالقيم الأخلاقية العالية (0.83).
- تستطيع المعلمة قيادة الفصل الدراسي قيادة ناجحة لصالح العمل (0.80).
- التفاعل الاجتماعي للمعلمة مع زميلاتها بالمدرسة يتسم بالتعاون والخلق العالي (0.79).
- تستطيع المعلمة تحمل المسؤولية في مجال عملها والمحافظة عليها (0.78).
- القدرة الواضحة على التعلم الذاتي وتطوير أدائها باستمرار (0.78).
- الرغبة في العمل في فريق مع زميلاتها المعلمات (0.78).
- تتصرف المعلمة في القضايا والمشكلات المهنية بما يتناسب مع أخلاقيات مهنة التدريس (0.78).
- تستطيع المعلمة التصرف بمسؤولية في المواقف التعليمية التي تتعرض لها مع الطالبات (0.75).

2- وجد أن هناك بعض مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية لكنها قليلة تتوفر لدى الطالبة بدرجة

متوسطة وهي:

- تبحث المعلمة عن أساليب لتطوير أدائها في المهام المسندة إليها في المدرسة (0.73).
- تسهم المعلمة في وضع حلول لبناء للمشكلات التي تواجه الطالبات بالمدرسة وذلك لتحملها المسؤولية.

(0.71).

ويتضح من ذلك أن الخريجة لديها العديد من مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية مثل تحمل مسؤوليات العمل والقدرة على التعلم الذاتي والعمل كفريق مع زملائها وانها تحترم القيادة العليا لها وأنها تستطيع قيادة الفصل بشكل جيد وتتفاعل مع زميلاتها بالمدرسة بخلق عال.

وتتصرف في المشكلات المهنية بما يتفق وأخلاقيات مهنة التدريس وكل ذلك بدرجة أداء عالية، ولكن قدرتها على حل مشكلات الطالبات بطريقة بناءة وكذلك البحث عن أساليب لتطوير أدائها في المهام المسندة لها بالمدرسة تتحقق بدرجة متوسطة.

وإن النتيجة الإجمالية لنسبة متوسط الاستجابة على هذا المحور كانت (0.77) وهي تعني توفر مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية توجد لدى الخريجة بدرجة كبيرة وممتازة، وقد يرجع ذلك إلى:

1- أن العملية التعليمية للطالبات بالكلية التي تقوم على مهارات تعامل جيدة وتمييز بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس.

2- أن إدارة الكلية التي تتعامل مع الطالبات بصدر رحب وبسياسة الباب المفتوح بما يغرس فيهن هذه المهارات.

3- قد يرجع ذلك أيضاً إلى تكليف الطالبات بأعمال جماعية مثل الأبحاث والمشاريع الجماعية وغيرها مما يقوي مهارات التعامل مع الآخرين.

4- الإعداد المنهجي من خلال المناهج الدراسية والأنشطة اللامنهجية المتميز التي تحث على التعامل بشكل تعاوني وتغرس القيم الدينية التي تحث علي حسن التعامل مع الآخرين وتحمل كل شخص للمسؤولية وتنبث روح التعاون والاحترام المتبادل.

المحور الرابع: مهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية.

يوضح الجدول التالي نسبة متوسط الاستجابة على عبارات هذا المحور وعددها (10) عبارات.

جدول (9)

نسبة متوسط الاستجابة على المحور الرابع مهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	النتيجة (درجة توفرها)
1	تمكن المعلمة من الاتصال الشفوي بطالباتها بشكل جيد.	0.80	كبيرة
2	تعبّر المعلمة عن المعلومات العلمية كتابياً بشكل مفهوم.	0.76	كبيرة
3	تستخدم المعلمة تقنية الاتصالات الحديثة في شرح وتوصيل المعلومات للطالبات مثل السبورة الذكية وغيرها.	0.75	كبيرة
4	ترجع المعلمة إلى تقنيات المعلومات الحديثة في الحصول على المعلومات مثل الإنترنت وغيرها.	0.82	كبيرة
5	تقوم المعلمة باستخدام الأساليب الإحصائية أثناء الشرح بكفاءة.	0.70	متوسطة
6	تستطيع المعلمة توصيل المعلومات حسب مستوى الشخصية المتلقية للمعلومة.	0.72	متوسطة
7	تستخدم المعلمة أساليب تواصل فعالة في التدريس تتوافق مع طبيعة الدرس.	0.74	متوسطة
8	تستخدم الأساليب الإحصائية الحاسوبية عند دراسة القضايا والمشكلات بشكل إبداعي.	0.63	متوسطة
9	تنوع المعلمة أثناء شرحها للدرس باستخدامها أساليب الاتصال المختلفة.	0.75	كبيرة
10	تدري المعلمة طالباتها على استخدام تقنيات المعلومات الحديثة في جميع المعلومات.	0.70	متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1) وجد أن المعلمة الخريجة تتوفر لديها عدد كبير من مهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية

وقيامها في مجال العلمي بدرجة كبيرة وتمثل حوالي 50% منها وهي ما يلي:

- ترجع المعلمة إلى تقنيات المعلومات الحديثة في الحصول على المعلومات مثل الإنترنت وغيرها (0.82).

- تمكن المعلمة من الاتصال الشفوي بطالباتها بشكل جيد. (0.80)

- تعبر المعلمة عن المعلومات العلمية كتابياً بشكل مفهوم (0.76).
 - تستخدم المعلمة تقنية الاتصالات الحديثة في شرح وتوصيل المعلومات للطلبات مثل السبورة الذكية وغيرها (0.75).
 - تنوع المعلمة أثناء شرحها للدرس باستخدامها أساليب الاتصال المختلفة (0.75).
 - (2) وجد أن المعلمة الخريجة تتوفر لديها بعض مهارات التواصل وتقنية المعلومات ولكن بشكل متوسط وتمثل حوالي 50% منها وهي:
 - تستخدم المعلمة أساليب تواصل فعالة في التدريس تتوافق مع طبيعة الدرس (0.74).
 - تستطيع المعلمة توصيل المعلومات حسب مستوى الشخصية المتلقية للمعلومة (0.72).
 - تقوم المعلمة باستخدام الأساليب الإحصائية أثناء الشرح بكفاءة (0.70).
 - تدريب المعلمة طالباتها على استخدام تقنيات المعلومات الحديثة في جميع المعلومات (0.70).
 - تستخدم الأساليب الإحصائية الحسابية عند دراسة القضايا والمشكلات بشكل إبداعي (0.63).
- يتضح في هذا المحور أن المعلمة لديها عدد من مهارات التواصل وتقنية المعلومات متحقق بدرجة كبيرة مثل الاتصال الشفوي والكتابي الجيد والمفهوم، وأنها تستخدم تقنية الاتصالات الحديثة في الشرح وتوصيل المعلومة وترجع إلى تقنيات المعلومات الحديثة للحصول على المعلومات مثل الإنترنت وغيرها وتمتلك استخدام أساليب اتصال مختلفة ومتنوعة أثناء شرح دروسها.
- كما أن الخريجة تمتلك عدد آخر من مهارات الاتصال وتقنين المعلومات لكن بدرجة متوسطة مثل استخدام أساليب اتصال تتفق مع طبيعة الدرس وتدريب طالباتها على استخدام تقنيات المعلومات الحديثة ومثل استخدام الأساليب الإحصائية بكفاءة عند الشرح أو عند دراسة قضية أو مشكلة معينة وهذه المهارات توجد

لديها بدرجة متوسطة ويرجع ذلك لأنها مهارات تحتاج إلى إعداد مسبق بشكل جيد أثناء إعداد المعلمة خلال سنوات الدراسة وضرورة تزويدها بكل ما تحتاج إليه حسب تخصصها من مهارات اتصال ومهارات عددية وغيرها. ولكن الطالبة الخريجة تمتلك العديد من مهارات هذا المحور بشكل درجة كبيرة وأن هناك بعض المهارات التي تحتاج إعداد فيها وتدريب عليها بشكل أكبر وإجمالي نسبة متوسط الاستجابة على هذا المحور بشكل عام هي (0.74) وهي تعني أنه يتحقق بدرجة متوسطة ولكنها تقترب بشكل كبير جداً من أن تكون متحققة بدرجة كبيرة.

المحور الخامس: المهارات الحركية النفسية:

يوضح الجدول التالي نسبة متوسط الاستجابة على عبارات هذا المحور وعددها (12) عبارة كما يلي:

جدول (10)

نسبة متوسط الاستجابة على المحور الخامس المهارات الحركية النفسية

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة	النتيجة (درجة توفرها)
1	تحدد المعلمة وتصيغ الأهداف التدريسية بمهارة.	0.75	كبيرة
2	تجيد المعلمة مهارة التقديم للدرس وجذب انتباه الطالبات.	0.75	كبيرة
3	توظيف المعلمة تقنيات التعليم المختلفة بمهارة أثناء الشرح.	0.71	متوسطة
4	تنتج المعلمة الوسائل التعليمية اللازمة للدرس بشكل جيد في حال عدم توفرها.	0.74	متوسطة
5	تنوع المعلمة في أساليب التقويم بحسب طبيعة الدرس والمادة العلمية به بشكل جيد.	0.85	كبيرة
6	تستخدم المعلمة أساليب تقويم مناسبة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات.	0.77	كبيرة
7	تدير المعلمة الفصل وتسيطر عليه بشكل جيد طوال وقت الحصة.	0.72	متوسطة
8	تمتلك المعلمة مهارة استخدام أساليب تدريسية متنوعة حسب طبيعة الدرس.	0.75	كبيرة

كبيرة	0.71	تجيد المعلمة مهارة إدارة الحوار والمناقشة البناء داخل الفصل الدراسي.	9
كبيرة	0.78	تعد المعلمة عروض تقديمية للمادة الدراسية وتعرضها للطلاب بشكل فعال.	10
متوسطة	0.68	تغلق المعلمة الدرس وتلخيصه بمهارة في نهاية الحصة.	11
متوسطة	0.70	تضبط المعلمة وقت الحصة وتديره بشكل جيد.	12

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1- اتضح أن الخريجة تمتلك قدر كبير من المهارات الحركية النفسية وأنها متحققة لديها بدرجة كبيرة حوالي

50% منها وهي:

- تنوع المعلمة في أساليب التقويم بحسب طبيعة الدرس والمادة العلمية به بشكل جيد (0.85).
- تعد المعلمة عروض تقديمية للمادة الدراسية وتعرضها للطلاب بشكل فعال (0.78).
- تستخدم المعلمة أساليب تقويم مناسبة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات (0.77).
- تحدد المعلمة وتصيغ الأهداف التدريسية بمهارة (0.75).
- تجيد المعلمة مهارة التقديم للدرس وجذب انتباه الطالبات (0.75).
- تمتلك المعلمة مهارة استخدام أساليب تدريسية متنوعة حسب طبيعة الدرس (0.75).

وجد أن المعلمة الخريجة لديها بعض المهارات الحركية النفسية التي تتوفر لديها بدرجة متوسطة وتمثل حوالي

50% منها وهي:

- تنتج المعلمة الوسائل التعليمية اللازمة للدرس بشكل جيد في حال عدم توفرها (0.74).
- تدير المعلمة الفصل وتسيطر عليه بشكل جيد طوال وقت الحصة (0.72).
- توظيف المعلمة تقنيات التعليم المختلفة بمهارة أثناء الشرح (0.71).
- تجيد المعلمة مهارة إدارة الحوار والمناقشة البناء داخل الفصل الدراسي (0.71).
- تضبط المعلمة وقت الحصة وتديره بشكل جيد (0.70).

- تغلق المعلمة الدرس وتلخيصه بمهارة في نهاية الحصة (0.68).

يتضح مما سبق أن المعلمة تمتلك حوالي نصف المهارات الحركية النفسية والتي توجد بدرجة كبيرة لديها ومنها القدرة على تجديده وصياغة الأهداف بشكل جيد، مهارة التقديم للدرس واستخدام أساليب تدريسية متنوعة وتعد عروض تدريسية وتعرضها بشكل فعال.

وهذه المهارات الحركية النفسية تعتبر في غاية الأهمية للمعلمة لأنها هي أدواتها في توصيل المعلومات وتقديمها وتقويمها للطالبات مما يرفع من مستوى تحصيل طالباتها، كما أن المعلمة توجد لديها بعض المهارات الحركية والنفسية الأخرى التي تتوفر لديها بدرجة متوسطة مثل مهارات توظيف تقديرات التعليم أثناء الشرح، مهارة إنتاج المعلمة للوسيلة التعليمية المناسبة للدرس، القدرة على إدارة الفصل بشكل جيد، تجيد إدارة الحوار والمناقشة داخل الفصل، تغلق الدرس بمهارة في نهاية الحصة وكذلك ضبط وقت الحصة كل هذه المهارة متوفرة في المعلمة لكن بدرجة متوسطة ويرجع ذلك إلى أن الطالبة قد درست هذه المهارات وتدريب عليها ولكنها تحتاج إلى تدريب أكثر حتى يرتفع مستواها وتمتلكها بدرجة كبيرة.

وإجمالي نسبة متوسط الاستجابة على هذا المحور هي 0.74 وهي تعني تحققة بدرجة متوسطة ولكنها ذات معدل يقترب إلى أن تكون منخفضة بدرجة كبيرة وتحتاج إلى بعض التدريبات وتصل إلى الدرجة الكبيرة في التحقق.

وبحساب إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على الاستبانة كما بالجدول التالي:

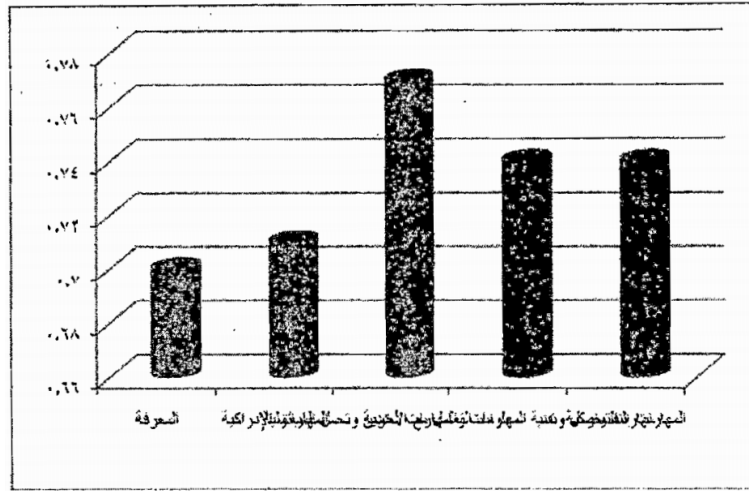
جدول (11)

إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على محاور الاستبانة

المحور	نسبة متوسط الاستجابة	درجة توفرها
الأول	0.70	متوسطة
الثاني	0.71	متوسطة

كبيره	0.77	الثالث
متوسطة	0.74	الرابع
متوسطة	0.74	الخامس
متوسطة	0.73	الإجمالي

ويتضح ذلك بشكل أكبر في الشكل التالي:



شكل (5) نسبة متوسط استجابة أفراد العينة على محاور الاستبانة

وبالنظر إلى النتيجة الإجمالية لنتائج الاستبانة ومدى توفر المهارات المختلفة لدى المعلمة يتضح أن أعلى مستوى مهارات لدى المعلمة كان في المحور الثالث وهو مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية ثم يليها في المرتبة الثانية المحور الرابع (مهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية) ومعه المحور الخامس (المهارات الحركية النفسية) ثم يليها في المرتبة الثالثة المحور الثاني (المهارات الإدراكية) ثم في المرتبة الأقل والأخيرة المحور الأول (المعرفة)، وهذا يعتبر أهم جانب في المعلمة والذي يجب أن تكون متمكنة منه بدرجة كبيرة خاصة أن عدد الساعات التي تدرسها الطالبة في الجانب الأكاديمي أعلى بدرجة كبيرة من المعدلات العالمية والخليجية والمفروض أن تكون الخريجة ذات مستوى متميز به، ولكن ذلك لم يحدث مما يتطلب التطوير والبحث عن آلية لرفع مستوى الخريجة في جميع جوانب الإعداد السابقة الذكر ما عدا مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية لتمكين الخريجة بها، وبالتالي قامت الباحثة بوضع التصور التالي لرفع مستوى جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدري.

خامساً: التصور المقترح لرفع مستوى جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير

أولاً: فلسفة التصور المقترح وأهم منطلقاته:

1) في ضوء ما أسفر عنه البحث من خلال إطاره النظري ومن خلال الدراسة الميدانية وما أسفرت من نتائج فإنه يمكن الإجابة على التساؤل السادس للبحث وهو "ما هو التصور المقترح لرفع مستوى جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير" وبالتالي هذا التصور لكي يسهم في العمل على رفع مستوى جودة الكلية، حيث أصبح الاهتمام بالجودة بصفة عامة أمراً ضرورياً وملحاً، وجودة المخرجات بشكل خاص لأنها هي المخرج النهائي والثمري المرجوة من التعليم، وتزداد الأهمية أكثر فأكثر عندما يكون هذا المخرج النهائي هو المعلم الذي يربي الأجيال ويكسبها المعلومات والمهارات والاتجاهات المختلفة، ويأتي هذا التصور المقترح لهم في العمل على رفع مستوى المخرج النهائي لكلية التربية بحوطة سدير لكي نخرج مخرجات تعليمية مواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث وتتماشى مع الدعوات الملحة إلى رفع مستوى الجودة بالجامعات والكليات السعودية شأنها شأن كل دول العالم حالياً. وتقوم فلسفة التصور المقترح على مجموعة من المعطيات والمنطلقات تتمثل فيما يلي:

1- تزايد الحاجة الملحة لرفع مستوى الجودة بالجامعات السعودية ومنها جامعة المجمعة والتي بها كلية التربية بحوطة سدير، وبالتالي يأتي هذا التصور لكي يلي هذه الحاجة.

2- أهمية دور المعلم باعتباره أهم مخرج من كلية التربية بحوطة سدير وبالتالي لا بد من العمل على رفع مستواه لأنه يربي الأجيال القادمة، وبالتالي أي ضعف في مستواه سوف يؤثر على الأجيال القادمة ومستواها الفكري.

3- التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات التي عصفت بالعالم ومن ثم يجب أن يكون إعداد المعلم بشكل يتناسب مع كل هذه التغيرات العلمية المتتالية لكي يقوم بدوره على أكمل وجه.

4- إن الخطط التعليمية بكلية التربية تحتاج بين الحين والآخر إلى مراجعة لتبيان مدى ملائمتها للتطورات العلمية ومنها خطة كلية التربية بحوطة سدير التي تم تفصيلها بالإطار النظري.

5- إن جودة المخرجات بكلية التربية بحوطة سدير هي الهدف الأول والرئيسي للكلية ولا بد من رفع مستوى جودته في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية ونتائجها وحاجة بعض الجوانب للاهتمام بها بشكل أكبر.

6- ينطلق هذا التصور المقترح عن أنه لكي تقوم بعملية رفع مستوى جودة مخرجات كلية التربية بحوطة سدير لابد من العمل على رفع مستوى جودة كلا من المدخلات والعمليات حتى تؤدي في النهاية لرفع مستوى جودة المخرجات وعلى رأسها الخريج.

ثانياً: أهداف التصور المقترح:

أ- في ضوء فلسفة التصور المقترح وأهم منطلقاته التي يقوم عليها فإنه يمكن تحديد أهداف التصور المقترح فيما يلي:

- ب- مساعدة كلية التربية بحوطة سدير على تعرف على كيفية رفع مستوى جودة خريجاتها.
- ت- مساعدة متخذي القرار بالجامعة على العمل على تطوير الخطط الدراسية بكلية التربية بها.
- ث- التعرف على كيفية رفع مستوى جودة بعض مدخلات الكلية التي تؤثر بشكل على جودة المخرجات التعليمية، أهمها الطالب وعضو هيئة التدريس والمناهج الدراسية.
- ج- التعرف على كيفية رفع مستوى أهم العمليات بالكلية التي لها دور وأثر كبير جداً على جودة المخرجات وأهمها استراتيجيات وطرق التدريس، العمليات الإدارية، التقويم.
- ح- الإفادة في تعريف المهتمين بالكلية خاصة في مركز الجودة بأهمية متابعة الخريجين في سوء العمل ومعرفة متطلبات سوق العمل والعمل على توفيرها في المستقبل.

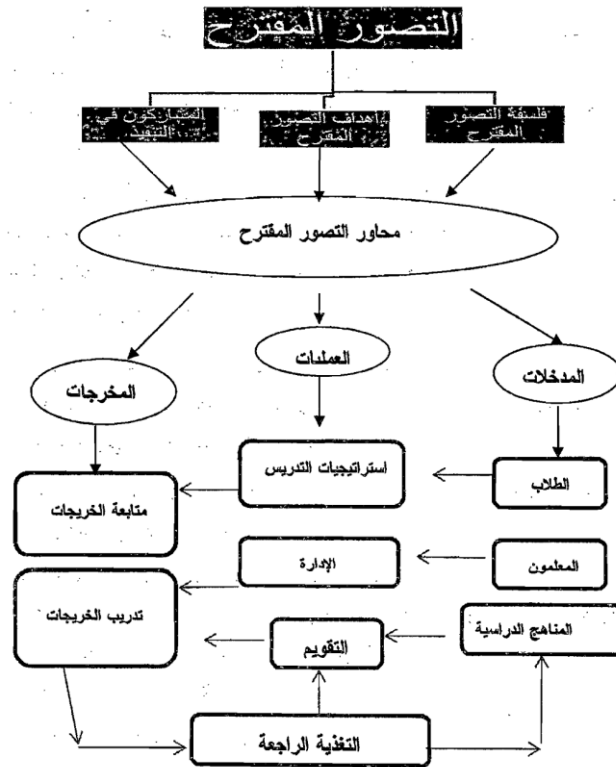
خ- لفت النظر إلى ضرورة استمرار العلاقة بين الكلية وبين خريجاتها حتى بعد التخرج للعمل على متابعتها وتقديم المشورة لهن والمساعدة لهن للتغلب على مشكلات العمل خاصة في السنوات الأولى من العمل وعدم توفر الخبرة العملية الكافية لدى الخريجة، حيث أن الواقع يختلف عن الدراسة.

ثالثاً: المشاركون في التنفيذ:

إن عملية التنفيذ التصور المقترح يقوم على مشاركة تقريباً جميع العاملين والمنتسبين للكلية من طالبات وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك الإداريات وإدارة الكلية وتقديم المساعدة لهن أيضاً من قبل الإدارات بالجامعة لتذليل الصعاب أو المشكلات التي قد تكون موجودة أثناء التنفيذ.

رابعاً: محاور التصور المقترح وآليات تنفيذها:

يشمل التصور المقترح على ثلاثة محاور رئيسية كل محور منها يختص بمكون من مكونات المنظومة التعليمية وكل محور يشتمل على بعض المحاور الفرعية وذلك كما يلي وكم يتضح من الشكل التالي:



شكل (6) مكونات التصور المقترح لرفع مستوى جودة المخرجات كليات التربية

المحور الأول: رفع مستوى جودة المدخلات:

حيث أن المدخلات التعليمية بالكلية هي أهم مكون من مكونات العملية التعليمية بها حيث أن المدخلات إذا كانت قوية ومستواها مرتفع فسوف تؤدي إلى ارتفاع الجدوى من العمليات وبالنهاية تؤدي إلى ارتفاع جودة المخرجات، والعكس أن كانت ضعيفة المستوى.

وتتمثل أهم المدخلات التعليمية التي يجب انتقاء أفضلها من حيث الجودة والكفاءة هي كلا من الطالب وعضو هيئة التدريس والمناهج الدراسية وفيما يلي سوف يتم تناول كل مدخل على حدة وسيتم توضيح كيفية رفع مستواه.

- الطالبة (المتعلمة)

1- حيث أن الطالب هو من نعمل على تنميته نمواً متكامل من جميع النواحي وهو من نكسبه الخبرات والمعلومات والمهارات وغيرها ومن ثم لا بد من وضع آليات متقدمة لرفع مستوى جودة مدخل الطالب هي ما يلي:

2- اختيار مدخلات تعليمية ذات مستوى علمي جيد وذلك من خلال رفع مستوى الدرجات التي يتم القبول على أساسها بالكلية.

3- عدم قبول الطالبات ذات المستوى العلمي المتدني في مادة التخصص الذي سوف تخصص فيه الطالبة بحيث يجب اختيار الطالبات اللاتي حصلن على درجات عالية في التخصص في شهادة الثانوية العامة لكي يلتحق به حتى نضمن التميز العلمي لهن ووضع حد أدنى لذلك.

4- عند التحاق الطالبات بالكلية لا بد من تأكد إدارة الكلية والقبول والتسجيل بها من وجود رغبة حقيقية وميل للطالبة للالتحاق بالكلية وذلك من خلال تشكيل لجنة مقابلات جادة ولا تقبل أي طالبة ليس لديها الميل لكي تكون معلمة.

5- يمكن أن تطبق اختبارات لقياس القدرات الحقيقية للطالبات لارتياهن بالتخصص المناسب لقدراتهن الحقيقية.

• عضو هيئة التدريس

أ- يعتبر عضو هيئة التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية بالكليات والجامعات حيث أنه يستطيع أن يرتقي بالتعليم ويحقق أهداف المناهج الدراسية كاملة إذا كان ذات مستوى علمي متميز ويمكن أن يضع كل ذلك في حالة عدم إعداده جيداً وآليات رفع مستوى جودة عضو هيئة التدريس ما يلي:

ب- انتقاء أعضاء هيئة تدريس متميزين من حيث الإعداد العلمي لهم وأن تكون لهم خبرة بالعمل بالجامعات والعمل الجامعي.

ت- إبعاد كلا من المعيدات والمحاضرات من القيام بالتدريس لأن ذلك يضعف مستوى العملية التعليمية ويضعف مستوى تحقيق الأهداف والعملية التدريسية، على أن يقوم الفئات المذكورتان بالتدريس فور إكمال الدكتوراه.

ث- عمل دورات تدريبية في جميع النواحي التربوية لأعضاء هيئة التدريس غير التربويين وذلك حتى يتعرف على آليات التدريس المختلفة ويتقن المهارات والآليات التربوية المطلوبة مثل وضع الأهداف وكيفية تحقيقها والتنوع في أساليب التدريس والإلمام بطرق التقويم وكيفية إدارة الصف وغيرها.

ج- إتاحة المناخ العام لأعضاء هيئة التدريس لكي يظهروا مستواهم العلمي من خلال توفير المكتبات الحديثة والمتطورة.

ح- تشجيع أعضاء هيئة التدريس الذين يقوموا بعمل أبحاث علمية ويطوروا أنفسهم مهنيًا ومتابعة كل ما هو جديد في مجال تخصصهم، وذلك عن طريق عمل حافز معنوي ومادي لكل عضو هيئة تدريس ينتج بحثاً علمياً أثناء عمله.

ج) المناهج الدراسية

1- ويمثل المنهج المكمل لثلاثية العملية التعليمية (متعلم، معلم، منهج)، والمنهج الدراسي يحوي بداخله أهداف المنهج ومحتوى المنهج وأنشطة المنهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم أي بمجرد تحديد المنهج فإنه يشمل كل ما سبق، وتوجد الحاجة الملحة لتطوير المناهج الدراسية وتعديل ساعات المقررات الدراسية وأهم آليات تنفيذ ذلك ما يلي:

2- تعديل الخطة الدراسية لكلية التربية وذلك بزيادة عدد ساعات المقررات التربوية، حيث أنها أقل من المعدلات الخليجية والعالمية.

3- ضرورة أن تدرس المناهج والمقررات الدراسية من مراجع علمية حديثة مواكبة للتطور العلمي.

- 4- مراجعة محتويات (توصيات) المقررات الدراسية وتحديثها بما يتناسب مع حاجة المعلم في العصر الحديث وإضافة موضوعات حديثة حسب مقتضيات العصر.
- 5- التأكد بالمتابعة المستمرة للقائمين بالإدارة في الكلية على أن عضو هيئة التدريس يقوم بتدريس المقرر الدراسي بكل تفاصيله التي جاءت بالتوصيف.
- 6- ضرورة ربط المناهج الدراسية بالبيئة المحلية وتوظيفها لحل مشاكلها.

المحور الثاني: رفع مستوى جودة العمليات

العمليات هي كل ما يجري على المدخلات والعمل على تخريج أفضل المخرجات ومن أهم العمليات التي سيتم وضع إجراءات لرفع مستوى جودها كل من طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس، الإدارة، التقويم باعتبارها أهم ثلاث عمليات بالعملية التعليمية وفيما يلي سيتم تناول كل عملية على حدة.

1- طرق واستراتيجيات التدريس.

إن طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس هي التي عن طريقها يستطيع المعلم (عضو هيئة التدريس) من تحقيق الأهداف التدريسية والتعليمية ويقوم بتنمية المتعلم من جميع النواحي المعرفية والمهارية والوجدانية وأهم إجراءات رفع مستوى هذه العملية بالكلية ما يلي:

- أن يتم توعية أعضاء هيئة التدريس وخاصة غير التربويين بأهمية طرق التدريس في العملية التعليمية وخاصة الحديث منها.
- عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على طرق واستراتيجيات التدريس المختلفة.
- متابعة تدريس أعضاء هيئة التدريس من قبل لجنة متخصصة للتأكد من استخدام طرق تدريس مناسبة لنوعية المادة التعليمية وكذلك نوعية الطلاب.
- التأكد من قبل إدارة الكلية من استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنيات التعليمية الحديثة أثناء التدريس من أجل تفعيل العملية التدريسية.
- التأكد من استخدام عضو هيئة التدريس أثناء تدريسه من تدريب الطلاب وإكسابهم مهارة العمل الجماعي والتعاوني واحترام الآخرين وتحمل المسؤولية بشكل علمي.

2- الإدارة.

إن عملية الإدارة هي تهيئة البيئة المناسبة للعاملين بأي مؤسسة تعليمية و لرفع مستوى جودة الإدارة لا بد من تنفيذ الإجراءات والآليات التالية:

- 1- أن تحرص القيادة الإدارية بالكلية على التحوار مع أعضاء هيئة التدريس فيما يخصهم من أعمال تدريسية ومناهج دراسية وكيفية تطويرها وأساليب تقويمها و الأخذ بكل جديد منها.
- 2- أن يسود العمل الإداري المشورة مع المنتسبين والمنتسبات بالكلية لأن الشورى تقلل من أخطاء محتملة وتزيد الاستفادة من العقول البشرية وتستثمر الإمكانيات المتاحة لديها.

- 3- أن تعقد إدارة الكلية اللقاءات الدورية كل شهر لقاء مع أعضاء هيئة التدريس لمعرفة المشكلات التي تواجههم في العمل واقتراح الحلول لها.
 - 4- أن تضع الكلية والجامعة مجموعة من المعايير التي في ضوئها تختار أعضاء هيئة التدريس الصالحين للتدريس بالكلية لانتقاء أفضل العناصر منهم ممن لديهم خبرة.
 - 5- أن تضع الكلية مجموعة معايير يتم في ضوئها اختيار القيادات الإدارية للكلية وأقسامها العلمية.
 - 6- إبعاد القيم والانتماءات القبلية عن العمل الإداري.
 - 7- الحرص على حضور جميع الكوادر الإدارية بالكلية للدورات التدريبية وورش العمل التي تساعد في إتقان العمل الإداري بالكلية مما يوفر مناخ مناسب للعمل والإنجاز.
- أ- التقويم

إن التقويم هو من أهم العمليات في العملية التعليمية وأنه يمتد ليقوم بتقويم جميع مكونات العملية التعليمية، وإن التقويم عندما يكون جاد ومتطور يعمل على رفع مستوى الأداء والإنتاج في العملية التعليمية و لرفع مستوى جودة التقويم لا بد من وضع آليات لرفع مستوى جودته على مستوى جميع عناصر العملية التعليمية ومن أهمها ما يلي:

1- تقويم عضو هيئة التدريس

- و لرفع مستوى الجودة في تقويم عضو هيئة التدريس لا بد من تطبيق الإجراءات أو الآليات التالية:
- التقييم الدوري لعضو هيئة التدريس لمعرفة مدى جديته في تحقيق أهداف المقررات الدراسية.
- القياس المستمر لما يمتلكه العضو من سمات وخصائص وسمات شخصية وثقافية ونفسية واجتماعية وأخلاقية مناسبة لدوره الذي يقوم به.
- عمل التقييمات المستمرة (تطبيق الاستبانات) التي تقيس مدى تمكن العضو من المادة العلمية ومدى كفاءته الأكاديمية.
- ربط عملية تقييم عضو هيئة التدريس بالأجر المادي حتى لا يتساوى عضو المبدع مع غيره.
- متابعة مدى تطبيق العضو لاستراتيجيات التدريس المناسب وكذلك استخدام التقنيات التعليمية الحديثة وأن يتم التكريم المتميزين منهم حتى يكون حافز للآخرين.

2- تقويم المتعلم

- حيث تقويم المتعلم هو أول ما يخطر على الذهن عند ذكر تقييم لأنه يهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية و لرفع مستوى جودة تقويم المتعلم لا بد من تنفيذ الإجراءات والآليات التالية:
- تطبيق الاختبارات الدورية المستمرة للطلاب لهذه معرفة جوانب النقص لديهم والعمل على علاجها.
- أن يعمل التقويم على تحديد أسباب عدم نجاح الطلاب في بعض المقررات والعمل على وضع الحلول لذلك.

- التنوع في أساليب التقييم بحيث يشمل الاختبارات الموضوعية والمقالية ولا تقتصر على نوع واحد.
- أن لا يكون التقييم مقتصر على تقويم النواحي المعرفية فقط، بل يمتد لتقويم النواحي المهارية والجدانية والنهوض بها.
- أن يكون هدف التقييم التأكد من تحقق الأهداف التعليمية الموضوعية للمقررات الدراسية وكذلك للبرامج الدراسية.
- أن تشكل لجنة علمية لمتابعة مدى شمولية الاختبارات لكل مكونات المقررات الدراسية لضمان الجدية في العملية التدريسية وعدم أهمال أجزاء من المقررات الدراسية.

3- تقويم المناهج الدراسية

- ولتقويم المناهج الدراسية تتبع تنفيذ الآليات التالية:
- المتابعة الدورية لمحتويات المقررات الدراسية ومدى مواكبتها للتقدم العلمي.
- أخذ آراء الخريجات في المقررات الدراسية التي يجب إضافتها والتي لا حاجة لها وذلك للاستفادة من ذلك في صنع الخطط والمناهج الدراسية لها.
- أخذ آراء الطالبات في الصعوبات التي تواجههن في دراسة بعض المناهج الدراسية وأسباب ذلك.
- العمل على تبسيط الموضوعات غير المفهومة أو المعقدة في المناهج والتي تؤدي إلى رسوب الطالبات.
- تقويم ومراجعة المناهج الدراسية للتأكد من حداثةا ومواكبتها للتقدم العلمي.
- تقويم المناهج الدراسية وقياس مدى ارتباطها بالبيئة المحلية المحيطة والعمل على ذلك بقدر المستطاع لخدمة المجتمع المحلي.

4- تقويم البرامج التعليمية

- والمقصود بالبرنامج الدراسي هو القسم أو التخصص الأكاديمي فمثلاً قسم الدراسات وقسم الكيمياء والبرنامج هو كل مجموعة مقررات دراسية تؤدي دراستها إلى الحصول على مؤهل دراسي ولا بد من تنفيذ الآليات التالية لتقويم البرنامج:
- أخذ آراء الطالبات الخريجات بشكل دوري في مكونات البرنامج الدراسي من أجل تطويره.
- مراجعة الخطط الدراسية الخاصة بالاقسام بشكل مستمر وإجراء التعديلات اللازمة عليها حسب مقتضيات العصر.
- التأكد من قبل لجنة الخطط الدراسية من عدم وجود تكرار في توصيات المقررات الدراسية لأن وجود أجزاء مكرر أو متضاربة في المناهج يضيع وقت الطلاب ويكون مدعاة للملل الدراسي.
- التأكد من أن البرامج الدراسية (الأقسام) الموجودة بالكلية يوجد فرص عمل لخريجها في المستقبل مما يعظم الفائدة العلمية.

- العمل على افتتاح أقسام دراسية أخرى يكون خريجها مطلوبين في سوق العمل مثل قسم التاريخ وقسم علم النفس وقسم الاجتماع وغيرها.

5- **تقويم البيئة التعليمية**

- والبيئة التعليمية هي التي تهيئ المناخ المناسب للتدريس ولتطويرها لا بد من تنفيذ الإجراءات والآليات التالي:
- المتابعة الدورية للمباني والمرافق وصيانتها بشكل مستمر.
- المراجعة الدورية للأثاث والتجهيزات والمعامل ومدى كفايتها وتوفير الناقص منها.
- مراجعة مدى تزويد المكتبة بأحدث الكتب والدوريات اللازمة للعملية التعليمية.
- العمل على تقييم مدى اقتراب عناصر ومكونات المبنى التعليمي والمكتبة والمعامل من المواصفات الدولية بشكل دوري.
- أخذ آراء العاملين بالكلية والطلاب عن احتياجاتهم في البيئة التعليمية من أجل تطوير العمل بها.

6- **تقويم الهيئة الإدارية المعاونة لعضو هيئة التدريس**

- والهدف من ذلك أنه يساعد كل العاملين بالكلية عضو هيئة التدريس من أداء دوره ولتطبيق ذلك لا بد من تنفيذ الإجراءات والآليات التالية:
- المتابعة الدورية للإداريات العاملات بالكلية ومدى القيام بأعمالهم المنسوبة لهن بشكل جيد.
- تحديد مدى كفاءة الأفراد العاملين مع عضو هيئة التدريس من إداريين وفنيين في أداء المهام والأدوار الموكلة لهن.
- علاج نقاط الضعف لدى العاملين بالكلية من أجل رفع مستواهم عن طريق الدورات التدريبية وورش العمل.
- عمل لقاءات دورية من قبل إدارة الكلية مع الإداريات والفنيات من أجل تعريفهن بأهمية دورهن وضرورة القيام به.

المحور الثالث: رفع مستوى جودة المخرجات

- مما لاشك فيه أن رفع مستوى جودة المدخلات سوف يؤدي إلى رفع مستوى جودة المخرجات وكذلك أيضاً رفع مستوى جودة العمليات سوف يؤدي لرفعها حتماً.
- ولضمان رفع مستوى جودة المخرجات لا بد من أن يشمل التطوير جانبيين هامين هما:

أ- ضمان تحقق الأهداف التعليمية المنشودة:

- حيث أن لكل برنامج تعليمي أهداف يسعى لتحقيقها وتحويلها إلى نتائج تعلم وكذلك كل مقرر دراسي له أهداف كما تم توضيحه بالإطار النظري وبالتالي لا بد أن تتحقق هذه الأهداف كاملة على أرض الواقع

وتتمثل في معارف ومهارات وجوانب وجدانية لدى الطالبات الخريجات ولتنفيذ ذلك لابد من اتباع الإجراءات والآليات التالية:

- 1- أن يقوم مشرفوا ورؤساء الأقسام بالتعاون مع العاملين بمركز الجودة من التحقق من تحقيق أهداف البرامج التعليمية عن طريق استبيانات شاملة وتختلف من قسم لقسم حسب أهدافه وتصاغ وفقاً لها وتطبق على الخريجات بنهاية الفرقة الرابعة وذلك للتعرف بدقة على الأهداف التي لم تتحقق ويحققها.
- 2- أن يقوم رؤساء ومشرفات الأقسام من التحقق من تحقيق الأهداف التدريسية للمقررات الدراسية والتي تم وضعها في توصيفات المقررات الدراسية.
- 3- وضع آلية أو خطة مستقلة في نهاية كل فصل دراسي لضمان تحقيق الأهداف التعليمية والتدريسية التي لم تحقق في بعض المقررات الدراسية للارتفاع بمستوى العمل.
- 4- أن يتم التحقق من تحقيق من تحقيق الأهداف المعرفية عن طريق نتائج الاختبارات التحصيلية مع ضرورة التحقق من شمولية الاختبارات لمحتوى المنهج الدراسي.
- 5- عمل بطاقات ملاحظة وذلك لملاحظة المهارات وجوانب السلوك الأخرى وذلك لقياس مدى تحقق الأهداف المهارية والوجدانية الأخرى التي غالباً ما تغفل في عملية التقييم.

ب- متابعة الخريجات وتدريبهن:

- لضمان جودة المخرجات وتطويرها بشكل مستمر لابد من تنفيذ الإجراءات والآليات التالية:
- 1- تشكيل فريق عمل من الكلية وبفضل من لهم دراية بأعمال الجودة وذلك لعمل رابطة للخريجات من الكلية لمعرفة مشكلاتهم المختلفة التي قد يرجع سببها إلى قصور في إعدادهن بالكلية.
 - 2- أن يتم عمل استبيانات تقيس مستوى إتقان الخريجة للمهارات التدريسية المختلفة وكذلك تمكنها العلمي وتطبيق باستمرار في المدارس التي يعلمن بها للتعرف على جوانب الضعف لعلاجها وتطبيق هذه الاستبيانات على المستفيدات من الطالبات بالمدارس وعلى مديرات المدارس (أصحاب العمل).
 - 3- أن يتم تطبيق الاستبيانات على الخريجات العاملات بالمدارس لقياس درجة الرضا عن إعدادهن بالكلية وعن الجوانب التي تحتاج إلى اهتمام أكثر لتنميتها لديهن.
 - 4- مد الروابط والعلاقات مع المدارس المحيطة في المجتمع المحلي لتقديم المساعدة للخريجات الجدد من استشارات ومساعدات.
 - 5- عقد دورات تدريبية بالكلية لكل ما يستجد من جوانب علمية وتربوية مهنية ويتم دعوة المعلمات خريجات الكلية إليها وذلك لكي يتم التعرف عليها من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس.
 - 6- أن يتم تشجيع كل الخريجات على مراجعة الكلية بعد التخرج عند الحاجة إلى أي مساعدة علمية في مجال تخصصها أو مجال التقنيات الحديثة وذلك لرفع مستوى جودة الخريجات بشكل مستمر.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- 1- إبراهيم حنش سعيد الزهراني (2013)، بناء القدرات المؤسسية كمدخل لضمان الجودة والاعتماد في الجامعات السعودية "تصور مقترح"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 2- أحمد السيد عامر (2007)، الإحصاء الوصفي والتحليلي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- 3- أحمد علي غنيم (2005)، "تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، يوليو.
- 4- إسماعيل حماد الجوهري (1984)، معجم الصحاح للجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ط2، بيروت: دار العلم للملايين.
- 5- إسماعيل دياب (1997)، ورقة عمل حول مشروع خطة مقترحة لتطبيق نظام الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، المؤتمر العلمي الثاني المنعقد في بنها، كلية التجارة، من 1- 12 مايو.
- 6- السيد سلامة الخميس (2007)، "معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم" (رؤية منهجية)، ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين)، القصيم.
- 7- المملكة العربية السعودية، النتائج التقديرية والرقمية لكلية التربية بحوطة سدير من عام 1432هـ وحتى عام 1433هـ.
- 8- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAA بالمملكة العربية السعودية، نموذج توصيف مقرر دراسي بالمرحلة الجامعية 2012م.
- 9- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAA بالمملكة العربية السعودية، نموذج توصيف برنامج، 2009م.
- 10- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAA بالمملكة العربية السعودية، نموذج توصيف مقرر، 2009م.

- 11- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، مايو 2009م.
- 12- أماني محمد محمد القليوبي (2011)، مدى قيام عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمهامهن التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 13- إيمان إبراهيم محمد العمري (2010)، جودة التعليم من منظور التربية الإسلامية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 14- بدرية صالح الميمان (2007)، "الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادئ والمتطلبات (قراءة إسلامية)"، بحث مقدم للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان "الجودة في التعليم العام، القصيم يوم 15-16 مايو.
- 15- تاج السر عبد الله الشيخ ونائل محمد عبد الرحمن أخرس، بثينة أحمد محمد عبد المجيد (2009)، القياس والتقويم التربوي، ط5، الرياض: مكتبة الرشد.
- 16- جامعة المجمعة- كلية التربية، النتائج الإحصائية والتقديرية للكلية من عام 1324 /1423، وحتى عام 1431 /1432هـ.
- 17- جامعة الملك سعود (2012)، وكالة الجامعة للدراسات العليا والتطوير والاعتماد الأكاديمي، إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي، الجودة الشاملة في التعليم العالي.
- 18- ج. ب. أتكسون (1993)، اقتصاديات التربية، ترجمة: عبد الرحمن أحمد صائغ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 19- جبران مسعود (1992)، الرائد معجم لغوي عصري، بيروت: دار العلم للملايين.
- 20- جمال الدين محمد ابن منظور (1997)، لسان العرب، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
- 21- جيمس . ن. جوستون (1987)، مؤشرات النظم التعليمية، ترجمة: مكتبة التربية العربي لدولي الخليج، مراجعة: محمد الأحمد الرشيد، الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

- 22- خلف محمد البحيري (1994)، استخدام أسلوب النظم في تخطيط نموذج لمتابعة الخريجين من الكليات المتوسطة بسلطنة عمان، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة سوهاج، العدد التاسع، أكتوبر، ص 79- 107.
- 23- دسوقي حسين عبد الجليل (1992)، أزمة الخليج وكفاءة النظام التعليمي قبل الجامعي، مذكرة خارجية رقم 1545، القاهرة: معهد التخطيط القومي.
- 24- رجاء وحيد ديويدي (2000)، البحث العلمي- أساسياته النظرية وممارسته العملية، دمشق: دار الفكر.
- 25- سامي محمد ملحم (2002)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 26- سهيلة محسن الفتلاوي (2007)، الجودة في التعليم، المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات، عمان: دار الشروق.
- 27- سيلان جبران العبيدي (2009)، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: "الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت 6- 10 ديسمبر.
- 28- صلاح عبد السميع عبد الرازق (2002)، "تصور مقترح لتطوير برامج أعداد معلم التاريخ بكليات التربية في ضوء متطلبات الجودة"، مجلة الثقافة والتنمية، العدد الخامس، الكويت.
- 29- عباس خفاجي (1995)، الجودة الشاملة، الأردن: عمان، جامعة الإسراء.
- 30- عبد الحميد محمد محمد وأسامة محمود قرني (1995)، "استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم بمصر في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول"، المؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربوي المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية ببني سويف بعنوان الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، القاهرة دار الفكر العربي.
- 31- عبد الله السيد عبد الجواد (1994)، "فلسفة إعداد المعلم في كليات التربية"، دراسات تربوية، مجلد 10، جزء 72.

- 32- عبد الله بن عقيل العقيل (2005)، سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد.
- 33- علي حسن حسن (1987)، إعداد المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، العين: مكتبة الإمارات.
- 34- علي سعيد مريز عسيري (2001)، تقرير عن مؤتمر المنظمة العالمية للقياس والتقييم التربوي، المؤتمر السابع والعشرون، بعنوان مستقبل وتحديات التقويم في القرن الحادي والعشرين، المنعقد في البرازيل ريودي بتاريخ 6 مايو. متاح على الموقع التالي <http://www.google.com> آخر زيارة بتاريخ (2013/9/10).
- 35- علي عبد المحسن تقي وفيصل الراوي طابع (2000)، اتجاهات معاصرة في التربية ونظم التعليم، الكويت.
- 36- عيد أبو المعاطي الدسوقي (2009)، ثقافة جودة التعليم والاعتماد (مفاهيم وممارسات)، صحيفة التربية، السنة الستون، العدد الرابع، القاهرة، مايو، ص ص 36-41.
- 37- فؤاد أبو الحطب وأمال صادق (1991)، مناهج البحث والطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 38- كمال الدين محمد هشام وحسن جعفر الخليفة (2012)، التقويم التربوي (مفهومه - أساليبه - مجالاته - توجهاته الحديثة)، ط3، الرياض: مكتبة الرشد.
- 39- ماجد عزم الله الحقيب الغامدي (2008)، ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في الكليات التقنية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 40- ماهر إسماعيل صبري ومحمد محمود الرفاعي (2008)، التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، الرياض: مكتبة الرشد.
- 41- مجد الدين الفيروزآبادي (د. ت)، القاموس المحيط، الجزء الثاني، القاهرة: دار الحديث.
- 42- محسن عبد الستار عذب (2006)، الجودة الشاملة في التعليم، صحيفة التربية، السنة السابعة والخمسون، العدد الرابع، القاهرة، مايو، ص ص 22-27.

- 43- مجدي عزيز إبراهيم (2000)، رؤية لإعداد المعلم ودورة المأمول في عصر المعلوماتية، المؤتمر العلمي الثاني، الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد- رؤية عربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، المجلد الأول، 18-20 إبريل.
- 44- محمد إبراهيم (2003)، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- 45- محمد الأصمعي محروس (2001)، الحوار المطلوب في توظيف دراسات الكلفة والعائد في تحسين نوعية التعليم، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة سوهاج، العدد السادس عشر، يوليو، ص ص 131-199.
- 46- محمد السيد حسونة (2009)، التعليم والاعتماد التربوي، صحيفة التربية، السنة الستون، العدد الثالث، القاهرة، مارس، ص ص 3-6.
- 47- محمد السيد حسونة (2010)، صفات المعلم الجيد ومعايير الجودة في التعليم، صحيفة التربية، السنة الثانية والستون، العدد الأول القاهرة، أكتوبر ص ص 3-8.
- 48- مجدي صلاح طه المهدي (2006)، الإشكاليات البنوية في خطاب تطوير الكليات التربية في الجامعات المصرية كما تتضح من مشروع FOEP دراسة تحليلية، مجلة التربية والتنمية، القاهرة، العدد 38، السنة الرابعة عشر، أكتوبر، ص ص 75-139.
- 49- محمد فاطمة ونور الدين ساسي (2005)، دليل إدارة الجودة الشاملة في الوطن العربي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- 50- محمد محمود الدمهوري (2005)، رؤية مقترحة لأداء المعلم في مدرسة المستقبل، المؤتمر العلمي العربي الرابع (الدولي الأول)، التعليم و تحديات المستقبل، جامعة سوهاج، كلية التربية المجلد الثاني، 25-26 إبريل.
- 51- محمود عباس عابدين (2000)، علم اقتصاديات التعليم الحديث، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- 52- مساعد عبد الله حمد النوح (2009)، مبادئ البحث التربوي، الرياض: مكتبة الرشد.

- 53- مسفر عيضة مسفر المالكي (2012)، دراسة تقييمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 54- مصطفى رجب وحسين طه (2009)، مناهج البحث التربوي بين التجديد والنقد، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- 55- منال عمار علي قادي (2009)، 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.
- 56- منصور علي الشهري (2005)، دراسة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لتقنيات المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، الرياض، جامعة الملك سعود كلية الآداب.
- 57- ناجي شنودة نخلة (2009)، معايير الجودة في المدرسة الابتدائية "دراسة تحليلية"، صحيفة التربية، السنة الحادية والستون، العدد الأول، القاهرة، أكتوبر، ص ص 12-37.
- 58- ناهد عدلي شاذلي (1999)، دور التعليم الجامعي في مواجهة تحديات التنمية لمجتمع القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية والتنمية، القاهرة، العدد 18، السنة السابعة، ديسمبر.
- 59- نايف عبد الله برجس الشمري (1995)، بعض العوامل المرتبطة بجودة التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بمنطقة حائل التعليمية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- 60- ندى علي سالم الهويد (2013)، مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 61- نور الدين جواد ومصطفى متولي (1993)، مهنة التعليم في دول الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- 62- وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1390)، الباب الثالث، الفصل الخامس.
- 63- وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، شؤون تعليم البنات، وكالة الكليات، الخطة الدراسية المعتمدة للتطبيق بكليات التربية للبنات بدءاً من العام 1427/1428هـ، لجميع الأقسام.

ثانياً المراجع الأجنبية:

- 1- Blake ,D.&Lansdell , J . (2000) ,“ Quality in Initial Teacher Education” , Quality Assurance in Education ,Vol ,8 ,No .2 ‘pp. 63- 69.
- 2- Brown, P.& Hickey,M. (1990), “ validation: cost Effective External Evaluation “, Australian Journal of Educational Tectnology, vOl.i , No.2.
- 3- Chua,C. (2004) ,‘ Perception of Quality in Higher Education ,AuqaOccasional Publication, Proceedings of Australian Universities Quality.
- 4 Coate , E. (1990), “Implementing total Quality Management in university setting , corvallis , ororeg on state university.
- 5- Dilshad, R. M. (2010) , “Assessing Quality of Teacher Education : Astudy Perspective “, Pakistan Journal of Sciences ,Vol. 30,No.1, September, pp.85-97.
- 6 -Educational Quality Framework(1999), Improving Educational Quality(I.E.Q) ,American Institutes for Research and Academy of Educational Development ,The University of Pittsburgh.
- 7- Han, X. (2012) ,“Big moves to Improve The Quality of Teacher Education in China “ ,On The Horizon , Vol.20 ,No .4, pp. 324-335.
- 8- Hanuskek, E. A. (2005) , “ Why Quality Matters in Education “Aquarterly Magazine of International Monetary Fund ., Vol.42, No.2 June, pp.1-14.
- 9- llenard, F. (2009), “ Learning, our Lesson”, Review of Quality Teaching in Higher Education , Oecd:Institutional Management in Higher. Education ,23 june
- 10- Ilollins , E. (2011.) ,“ Teacher Preparation’ for Quality Teaching. “, Journal of Teacher Education, Vol.62 ,No.4 ,sept.,pp.395-407.
- 11- Hoke , s.b. (1998) , ‘. Is Educationel Attainment ,Astgnificant Determinant of where .. firms ,becidetolo Locate or Expand operations” , Master’s thesis , Virginia a university.
- 12- Julia, K. (2001) , “Strategy and Quality Maps in Higher Education” ,Us-China Educational Review ,Vol.8, No.2,feb ,pp.149-156. .
- 13- Keiloghan, T. &Greaney, V. (2001) , Using Assessment to Improve -The Quality of Education. , Unesco Published by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. –

- 14- kwek ,C. L.,Lau,T.C.& tan,ILP. (2010),” Education Quality Process Model and Its Influence on Students ‘Perceived - ServiceQuality”,International Journal of Business andMangment, Vol.5, No.8, Auust,pp 154-165.
- 15- Lioyd, C. B.,Eltawila ,S. , Clark, W. H.&Mensch, B. S. (2003),” The Impact of Educational Quality on School Exit in Egypt” , comparative Education Review, Vol.47 ,No. 4 ,November ,pp. 444-467.
- 16-Maloney , P. (2013),“ The Highly Qualified Teacher: What is Teacher Quality and How We Measure it ? , Journal of Educational Administration,VOL51,issue :2 ‘pp. 242-244.
- 17- Merisotis , J. (2010) , “Engaging Multiple Stakeholders to Ensure College Access and Success for all “ ,Quality Approaches in Higher Education , Vol.1 , No.1 ‘pp. 18-23.
- 18,- Mishra, S. (2007), Quality Assurance in Higher Education (An Introduction , India ,Bangalore ,National Assessment Conch.
- 19- Nicholson, K. (2011), “Quality Assurance in Higher Education “ , A review of Literature ,January,pp.1-15.
- 20- Psacharopoulous, G. (1983) , “Education and private versuspublic sector pay” ,Labour and socieity Journal , vol. 8 ,No .2 ,April - June.
- 21- Psacharopoulous, G.(1990) ,“ Comparative Education “ from theory topractice , or Are you A” , comparative Education Review , vol. 34 , No.3 , August
- 22- Reusser , J. , Butler ,L. , Syrmonds, M. ,Vetter, R. &Wall ,T.J. - (2007),“ An Assessment System for Teacher Education Program Quqlity Improvement “,International Journal of Educational Management, Vol.21 ,No.2 ,pp. 105-113.
- 23 - Sarbu R., Ilie, A. G. , CristianaA.&Dumitria, E. D. (2009), “The Quality of Educational Services in Higher Education ,Assurance” , Management or Excellence “ , Amfiteatru Economic Quality Management in services ,Vol.xI , No.26 , june , pp 383-392.
- 24- Skolnik, M. L. (2010) ,“Qüality Assurance in Higher Education as Apolitical Process” , Higher Education Management and Policy,Vol.22, No.1 ,pp.1-20.
- 25- Thomas, M. (2003), “ commontreds in teacher Education in European Community Countries “ , European Journalof Education, Vol .36, No.3.

26-Vandriel , J. H. & Berry , A. (2012) ,“ Teacher Professional Development Focusing on pedagogical Content Knowledge” Educational Reseacherr ,Vol. 41 , No .1.

27- webster's , (1984) ,. New Dictionary of synonyms , mass: Merriam Webster Tnc.