

تجويد المقررات الدراسية في كليات التربية

مقرر اللغة العربية العامة نموذجاً

د. سامي سليمان حامد - قسم الإدارة التعليمية - كلية التربية قمينس - جامعة بنغازي

أ. محمد عيسى أبو نجيلة - قسم اللغة العربية - كلية التربية قمينس - جامعة بنغازي

أ. مصطفى أحمد بن نصر - قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية - جامعة مصراته

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مطابقة مقرري اللغة العربية العامة بكليات التربية جامعة بنغازي للمعايير التربوية ومعايير الجودة الشاملة في التعليم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع كليات التربية جامعة بنغازي والمتمثلة في (كلية التربية بنغازي، كلية التربية قمينس، كلية التربية المرج)، وتكونت عينة الدراسة من مقرري اللغة العربية العامة (1، 2)، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وذلك من خلال تحليل توصيف مقرري اللغة العربية العامة بكليات التربية جامعة بنغازي (1، 2)، وقد توصلت الدراسة إلى أن:

1. لا يوجد هناك تحديد للوعاء الزمني اللازم لتحقيق أهداف مقرر اللغة العربية العامة في كليات التربية جامعة بنغازي.
2. تتسم الأهداف العامة لمقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية بالوضوح والعموم، وغير واقعية.
3. تركز أهداف مقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية على فروع الدراسات اللغوية وتهمل الدراسات الأدبية.
4. استعمال مصدر الفعل في أغلب صياغة الأهداف السلوكية، واستعمال أفعالاً غير سلوكية وهي غير قابلة للتحقق والقياس.
5. تركيز مفردات المقرر على قواعد الإملاء والنحو، وإهمال القواعد الصوتية والصرفية والمعجمية التي هي أساس تركيب الكلام وتسبق الدراسة النحوية.
6. اعتماد المقرر بشكل كبير في التقييم على الامتحانات التحريرية، وهذا يعني أن التعليم والتعلم لهذا المقرر يعتمد بصورة كبيرة على التلقين وتنمية الجانب العقلي المعرفي وإهمال الجوانب الوجدانية الشعورية والمهارية.
7. عدم مراعاة الدقة في صياغة أهداف المقرر وأن أكثر الأهداف غير قابلة للقياس بسبب استعمال أفعال غير إجرائية.
8. لم يتضمن المقرر نشاطات أو طرق وأساليب تدريسية أو تقييمية تنمي المهارات الرئيسة لدى الطلاب مثل مهارة (التحليل و مهارة التركيب، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة التفكير الإبداعي، ومهارة الابتكار) وكلها مهارات أكدت عليها معايير الجودة الشاملة في التعليم.
9. أن مقرر اللغة العربية العامة في كليات التربية لا يلبى حاجات الطلاب ورغباتهم وميولهم، فقد جاءت المفردات التي تكون مقرر اللغة العربية معلوماتية يغلب عليها القواعد اللغوية، وخالية من النشاطات الداعمة لتحقيق أهداف الجودة الشاملة في التعليم.

ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإنها توصي بالآتي:

1. مراجعة الأهداف العامة لمقرر اللغة العربية وتعديله من ناحية الصياغة وإضافة أهداف أخرى لتشمل فروع اللغة العربية جميعها.
2. يجب التأكيد على أن الأهداف العامة تعبر عن مفردات المقرر، فأهداف المقرر (1) يجب أن تعبر عن الموضوعات المدروسة فيه، وكذلك الحال المقرر (2).
3. إعادة النظر في تقسيم الأهداف السلوكية للمقرر بحيث تكون على هذا النحو (الجانب العقلي أو المعرفي، الجانب الشعوري الوجداني، الجانب العملي) حيث إن هذه الجوانب هي التي تكون شخصية المتعلم.
4. إعادة صياغة الأهداف السلوكية بحيث تتوافر فيها شروط صياغة الهدف، وحتى تكون قابلة للتحقق والقياس، مع ضرورة تحديد الزمن المناسب لتحقيق كل هدف.
5. عند وضع مفردات المقرر ينبغي أن تشمل الدراسات اللغوية بفروعها، والدراسات الأدبية بأقسامها من غير تغليب جانب على آخر.
6. أن تراعي الأهداف والمفردات المهارات اللغوية ومهارات التفكير.
7. تنوع طرق تدريس واستراتيجيات التعليم واختيار الطريقة التي تناسب الدرس مع الاستفادة من الطرق الحديثة.
8. تحديث طرق التقييم في المقرر بحيث لا يكون التركيز على الامتحانات التحريرية، بل تعدد وسائل التقييم لقياس جميع المهارات التي اكتسبها الطلاب.
9. تنوع المصادر والمراجع في إعداد محتوى المقرر الدراسي.

Abstract

The study aims to identify the extent of conformity of the general Arabic language teachers in the educational colleges of Benghazi University with the educational standards and the overall quality standards in education. The study society is composed of all the faculties of education, Benghazi University (Benghazi College of Education, (1, 2). The study used the analytical method, through the analysis of the characterization of the general Arabic language teachers in the Faculty of Education, Benghazi University (1, 2). The study concluded that:

1. There is no time limit for achieving the objectives of general Arabic course in the faculties of education, Benghazi University.
2. The general objectives of the general Arabic course in the faculties of education are clear, general, and unrealistic.
3. The objectives of the general Arabic language course in the faculties of education focus on the branches of linguistic studies and neglect literary studies.
4. Use of the source of the verb in most of the formulation of behavioral goals, and the use of non-behavioral actions are not verifiable and measurement.
5. Concentration of the course syllabus on the rules of spelling and grammar, and neglect of the rules of sound, morphological and lexicon, which is the basis of speech synthesis and precedes the grammatical study.

6. The course is highly dependent on the evaluation of the written exams. This means that the teaching and learning of this course depends greatly on the indoctrination and the development of the mental and cognitive aspects and the neglect of the emotional and poetic aspects.
7. Failure to take into account the accuracy of the formulation of the objectives of the decision and that the most objectives are not measurable due to the use of non-procedural actions.
8. The course does not include activities or teaching methods or methods that develop the main skills of students such as skill (**analysis and skill of composition, critical thinking skills, creative thinking skills and innovation skills**).
9. The general Arabic language course in the faculties of education does not meet the students' needs, wishes, and tendencies. The vocabulary of the Arabic language course is informative, dominated by linguistic rules, and free from activities that support the achievement of the goals of total quality in education.

Through the findings of the current study, it recommends the following:

1. Review the general objectives of the Arabic language course and amend it in terms of wording and add other objectives to include all branches of the Arabic language.
2. It should be emphasized that the general objectives reflect the syllabus of the syllabus. The objectives of decision (1) should reflect the subjects studied, as well as the case set out (2).
3. Reviewing the division of the behavioral objectives of the research course as such (**mental or cognitive, emotional, emotional, practical**) as these aspects are the personality of the learner.
4. Rephrasing the behavioral objectives so that the conditions for the formulation of the objective are met, so that they can be verifiable and measured, with the need to determine the appropriate time to achieve each goal.
5. In the development of the course syllabus should include linguistic studies with their branches, and literary studies in their sections without prejudice to one another.
6. Objectives and vocabulary should take account of language skills and thinking skills.
7. Diversity of teaching methods and strategies of education and choose the method that suits the lesson while taking advantage of modern methods.
8. Updating the evaluation methods in the course so that the focus is not on the written examinations, but on the various methods of evaluation to measure all the skills acquired by the students.
9. Diversity of sources and references in the preparation of course content.

المقدمة

تعد المقرر الدراسية من أهم أدوات المناهج التعليمية التي تسهم إسهاما كبيرا في تحقيق أهداف التربية والتعليمية المنبثقة عن الأهداف العامة للمجتمع، كونه يضم المعارف والحقائق والمبادئ والأفكار المراد إكسابها للطلاب، والوصول إلى الأهداف لا يتحقق إلا بوجود تفاعل إيجابي بين عناصر المنهج كلها: -المعلم والطالب والمقررات الدراسية والبيئة المناسبة وطرق التدريس والوسائل التربوية، من هنا كان لابد من وضع برامج الأكاديمية والخطط الدراسية وتحديد المقررات ومفرداتها وفق أساس تربوية ومعايير علمية منضبطة، كما أن تلك المقررات بحاجة إلى التطوير والتحديث بصورة دورية حتى تحقق التجويد، وتسعى إلى

التميز ودراسة محتوى المقررات الدراسية وتحليلها هو وسيلة ذلك التطوير والتحديث، حتى يمكن تحديد نقاط القوى والضعف فيها الأمر الذي يساعد على تلبية حاجات المتعلمين التي تمتاز بالتغير المستمر الناتج عن التغير في حاجات المجتمع المتطورة، نتيجة التقدم المعرفي والعلمي.

إن توفير مقررات دراسية متكاملة ومتوازنة تحمل على تلبية حاجات الفرد والمجتمع وتكون قادرة على مواكبة التطورات والتغيرات العلمية والتقنية السريعة، التي يشهدها عالمنا اليوم، تحتاج إلى جهد كبير يجب أن يبذل من قبل المرشدين والمختصين في إعداد المقررات الدراسية (علي: 1999م، 5).

فعملية تجويد المقررات الدراسية أصبحت ضرورة ملحة، حتى يتمكن النظام التعليمي من تحقيق أهدافه ويكون قادراً على مواجهة التحديات العالمية التي تواجه المجتمع، ولبناء أجيال يمكنها التكيف مع متغيرات العصر بكل سهولة ويسر، ولما كان مقرر اللغة العربية العامة من أهم المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب المعلم في كليات التربية، كان من الضروري دراسة وتحليل هذا المقرر بهدف التعرف على نقاط الضعف فيه، ومن ثم العمل على تطويره وفق الأسس التربوية ومعايير الجودة الشاملة في التعليم.

مشكلة الدراسة

تسعى المجتمعات دائماً إلى إجراء التغيرات والتعديلات على المقررات الدراسية في مختلف المراحل التعليمية لتطويرها، حتى تحقق الحاجات المجتمعية وتواكب التطورات العالمية.

إن ضرورة النظر في المقررات تفرضه أمور عدة أهمها: -ضعف كثير من الطلاب في مبادئ اللغة العربية، فالمرقب للعملية التعليمية في جامعاتنا لاسيما كليات التربية يلاحظ ذلك جلياً واضحاً، كما أن تندي تحصيل الطلاب وضعف دافعتهم للتعلم، وعدم رضا المشرفين التربويين عن المخرجات وتدني رضا المجتمع عنها.

كل هذه المشكلات مؤثر على وجود مشكلة حقيقية يسعى هذا البحث إلى محاولة الكشف عن أسبابها والمساهمة في تفكيكها ووضع معايير علاجها.

ولما كان مقرر اللغة العربية العامة في كليات التربية من أهم المقررات الدراسية التي يجب أن يتقنها الطالب المعلم كونه يعدّ معلم المستقبل، ولما تمثل اللغة من أهمية، كونها من أهم الأدوات التي تساعد الطلاب على اكتساب المعارف والمعلومات الخاصة بالعلوم الأخرى، كان لا بد من العمل على تطوير هذا المقرر وفقاً للأسس التربوية، والمعايير العالمية لجودة المقررات الدراسية، لذا فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الإجابة على التساؤل التالي: -

ما مدى مطابقة مقرر اللغة العربية العامة في كليات التربية للمعايير التربوية ومعايير الجودة الشاملة في التعليم؟

وينتق عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما المعايير التربوية التي ينبغي اعتمادها عند بناء المقررات الدراسية بكليات التربية؟

2- ما معايير الجودة الشاملة للمقررات الدراسية التي تناسب كليات التربية؟

3- ما مدى مراعاة مقرر اللغة العربية العامة في كليات التربية للمعايير التربوية، ومعايير الجودة الشاملة في التعليم؟

أهمية الدراسة

إن تجويد مقرر اللغة العربية العامة في كليات التربية لا يتم بمعزل عن الأهداف التي يسعى النظام التعليمي إلى تحقيقها، وبما أن أهداف النظام التعليمي لا يمكن تحقيقها إلا عن طريق المناهج والمقررات التعليمية، فهذا يعني أنه يجب تجويد أهداف النظام التعليمي قبل البدء في تجويد المقررات والمناهج الدراسية، وأن يتم ذلك في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية مع مراعاة حاجات وميول واستعدادات الطلاب.

ونظراً لأهمية الدور الذي تقوم به كليات التربية في إعداد معلم المستقبل وتأهيله، فإن هذا الإعداد يعتمد اعتماداً كبيراً على مدى إتقان الطالب المعلم للغة العربية، كونها تمثل حجر الأساس لتعلم العلوم الأخرى المتمثلة في التخصصات المختلفة التي تقدمها كليات التربية، الأمر الذي تطلب ضرورة تجويد مقرر اللغة العربية العامة في هذه الكليات، ومن هنا فإن أهمية هذه الدراسة تتبلور فيما يلي:

- 1- محاولة الوقوف على أهم جوانب القصور والضعف في مقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية.
- 2- توضع أمام المسؤولين على وضع المناهج والمقررات الدراسية بكليات التربية المعايير اللازمة لضمان جودة مقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية.
- 3- محاولة للكشف عن مدى مطابقة مقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية للمعايير التربوية.
- 4- محاولة للكشف عن مدى مطابقة مقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم.
- 5- قد تصبح نتائج هذه الدراسة مقدمة لإجراء العديد من الدراسات حول المقررات الدراسية بكليات التربية، خاصة في البيئة المحلية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- 1- التعرف على المعايير التربوية لمقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية.
- 2- التعرف على معايير الجودة الشاملة لمقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية.
- 3- التعرف على مدى مراعاة مقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية للمعايير التربوية ومعايير الجودة الشاملة في التعليم.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة على تجويد مقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية جامعة بنغازي، خلال الفصل الدراسي ربيع 2018-2019م.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التحليلي، وذلك لغرض تحليل مقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية للتعرف على مدى مطابقته للمعايير التربوية ومعايير الجودة الشاملة في التعليم.

مصطلحات الدراسة

التجويد: هو عملية مقصودة ومنظمة يجريها المرهون التربويون على المناهج والمقررات الدراسية بهدف تحسينها وتطويرها لتحقيق أهداف النظام التعليمي بشكل أفضل.

المقرر الدراسي: هو المادة التعليمية التي يسجل فيها مجموعة من الطلبة ويقوم بتدريسها لهم عضو هيئة التدريس حسب تخصصه (رياضيات، فيزياء، اقتصاد، حاسوب. ل.خ) بهدف اجتياز محك، والنجاح فيها باعتبارها أحد متطلبات التخصص اللازمة لتخرجهم. (جرادات: م2015، 92).

وتعرفه الدراسة الحالية بأنه مجموعة من المعارف والحقائق والأفكار التي يدرسها الطلاب في مادة دراسية معينة، وخلال مدة زمنية معينة، ومطالبون بنجاح فيها في نهاية هذه المدة، حتى يتحصل على شهادة التخصص الذي يدرسه، وهي قد تكون جزء من منهج دراسي، أو جزء من برنامج تعليمي معين.

كلية التربية: هي مؤسسة تعليمية تربوية تختص بإعداد وتأهيل المعلمين لمرحلي التعليم الأساسي والثانوي، من خلال تقديم برامج تعليمية وتربوية مختلفة، ويلتحق بها كل من تحصل على شهادة إتمام مرحلة الثانوية العامة، ومدة الدراسة بها أربع سنوات، أو ثمان فصول دراسية.

الإطار النظري

مفهوم الجودة الشاملة في التعليم

مصطلح الجودة من المصطلحات التي يعثرها الكثير من الغموض، وذلك لعدم وجود اتفاق بين الباحثين والكتاب في تعريف الجودة، وهذا بسبب ارتباط الجودة بمتطلبات وتوقعات المستفيدين، لذلك فإن نجاح تطبيق الجودة في التعليم يعتمد على الفهم الحقيقي لمفهوم الجودة الشاملة.

فالجودة في اللغة هي من أصل الفعل (جود) والجيد نقيض الرديء وحاد الشيء جودة، وجودة أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله، وقد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل. (أبن منظور: 1997م، 72).

ويرى علميات بأن الجودة هي "مجموعة من السمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة من مدخلات وعمليات ومخرجات لتحقيق حاجات العاملين ورغباتهم ومتطلباتهم في المؤسسة والمجتمع المحلي" (علميات: 2004م، 18).

وعرفها حسين بأنها "فلسفة إدارية ومجموعة مبادئ إرشادية تعتبر بمثابة دعائم التحسين المستمر، وهي تطبيق للأساليب الكمية والموارد البشرية لتحسين الخدمات للمنظومة، وتهدف إلى تحقيق التميز في جودة أداء المنظومة ككل من خلال الوفاء باحتياجات العاملين" (حسين: 2004م، 35).

وعرفها عبد الرازق بأنها "مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب، أو هي الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي، وبما يتناسب مع رغبات المستفيدين ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة منتج التعليم" (عبدالرازق: 2002م، 185).

من هنا يمكن القول إن الجودة الشاملة في التعليم هي تطوير وتحسين النظام التعليمي بمختلف عناصره ومكوناته من (الطلاب، المعلمين، الأبنية التعليمية، المناهج التعليمية، وأنشطة وأساليب التعليم، والتقييم) مما يضمن تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى أليها المجتمع بأعلى درجة من الكفاءة مع مراعاة قدرات وميول واستعدادات الطلاب، والتطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها هذا العصر.

أهمية الجودة الشاملة في التعليم

نظراً للتزايد الكبير في مؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى ازدياد عدد الطلاب في هذه المؤسسات وحرصاً على أن تقوم هذه المؤسسات في ظل هذه الزيادة بواجباتها على نحو أفضل، كان لابد من التأكيد على ضرورة توفر شروط ومعايير الجودة الشاملة في هذه المؤسسات بمختلف مراحلها ومستوياتها، نظراً لأهمية الجودة في تحسين مستوى أداء هذه المؤسسات وتحسين نوعية مخرجاتها، ومن هنا فإن أهمية الجودة الشاملة في التعليم تتمثل فيما يلي: (إمام، أحمد: 2012م، 26)

- 1- تحديث إدارة المؤسسة التعليمية وزيادة كفاءة أداؤها.
- 2- تطوير المناهج والمقررات ووسائل التعليم بما يساعد على تحقيق الإبداع والابتكار.
- 3- الاهتمام بالمعلمين وتطوير طرق إعدادهم، وتطوير التعليم العالي المسئول عن إعداد المعلمين.
- 4- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع المجالات.
- 5- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.

المنهج والمقرر الدراسي:

البحث في المقررات الدراسية يستلزم تقديم مفهوم لها، وبيان المقصود من مصطلحها، ثم التعرف على ما تشتمل منه، وترتكز عليه، ورصد ضوابطها ومعاييرها. ولما كان المقرر الدراسي جزءاً رئيساً من المنهج، وعنصراً من عناصر منظومته فإنه ينبغي أن يتقدم الحديث عن المنهج على الحديث عن المقرر.

مفهوم المنهج: المنهج في اللغة " اسم بمعنى الطريق البين الواضح " (الأزهري، مراجعة: 1964م، 2) وإطلاق المنهج مصطلحاً على مجموع العناصر المكونة لمنظومة المنهج إطلاقاً يوحي بأن هذه العناصر ما هي إلا طريق موصل إلى العلم والمعرفة،

وينبغي أن يتصف هذا الطريق بالوضوح، ومن هنا نستنتج أن المنهج يرسم طريق المعرفة والعلم بأسلوب بيّن واضح، وليس هو المعرفة والعلم نفسه، وهاتان الصفتان من أهم خصائص المنهج الجيد نقصد صفة التوصيل والوضوح ويعبر المعنى الاصطلاحي للمنهج عن هذه الحقيقة؛ يقرر محمود (2009م) أن: **المنهج لغوياً يعنى وسيلة محددة توصل إلى غاية فهو خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو التحقق من افتراضات معينة، والخطة وسيلة توصل المتعلم إلى تحصيل المعرفة والعلم .**

وللمنهج في اصطلاح علماء المناهج تعريفات كثيرة مختلفة تنطلق من فلسفات متعددة؛ فمنها ما ينطلق من النظرة التقليدية ومنها ما يستمد من الفلسفة الحديثة، ونورد هنا تعريفين اثنين يمثل الأول النظرة التقليدية والثاني يمثل الفلسفة الحديثة.

يعرف المنهج في القديم بأنه " مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية والتي اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية " (محمود: 2009 م، 21).

إن هذا المفهوم على الرغم من سلبياته مازال يمثل رأي كثير من المدرسين وأساتذة الجامعات، ويظهر واضحاً في كثير من المقررات الدراسية. ولعل أبرز السلبيات التي تنطوي عليها التعريفات التقليدية للمنهج تتمثل في تركيزها على الجانب العقلي المعرفي للمتعلم وإهمال الجوانب الأخرى في شخصية المتعلم؛ فلا ذكر للجانب النفسي والروحي، ولا للجانب المهاري العملي الحركي، فالجوانب الشعورية والجسمية لا تحفل بها المناهج التقليدية ما أدى إلى وجود فراغ كبير في بناء شخصية المتعلم يفضي إلى فقدان الاتزان في الشخصية والقصور في العملية التعليمية التربوية.

وقد حاولت الفلسفة الحديثة في المناهج أن تجتنب تلك السلبيات، وساعد على ذلك تطور الفكر التربوي، وظهور نظريات جديدة، وتطور متطلبات الحياة المعاصرة، كما ساهمت الاكتشافات العلمية في مجال علم النفس والتربية مساهمة فاعلة في تطور تلك الفلسفة، ويتضح ذلك جلياً في تعريفات المنهج الحديثة.

يعرف المنهج حديثاً بأنه: "مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لمتعلميها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك وتعديل أنماط آخر من السلوك أو تغييرها نحو الاتجاه المرغوب فيه عن طريق ممارسة المتعلمين جميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات التي تساعدهم في إتمام نموهم " (الجبوري، وجاسم: 2013م، 25).

وهذا التعريف الحديث يقدم مفهوماً ذا دلالات متعددة، ومميزات متطورة، اجتنبت سلبيات المنهج القديم وواكب التطورات العلمية والفكرية، وناسب التغيرات الكبيرة التي حدثت في حياة البشرية في نهايات القرن الماضي وذلك حتى يواجه تلك التغيرات ويسعى إلى مخرجات جيدة تحقق الأهداف، وتسهم في صناعة التقدم.

ولما كانت المناهج ذات أهمية كبيرة في حياة البشر لم يقتصر عمل المفكرين والعلماء على بنائها وإنما كان البناء خطوة من الخطوات ومرحلة من المراحل، يستمر العمل بعدها إلى تقييم تلك المناهج بعد تطبيقها لمعرفة إيجابياتها وسلبياتها، وأوجه جودتها وقصورها لتكون هذه المعرفة منطلقاً إلى التحديث والتطوير؛ وقد اعتنت إدارة الجودة حديثاً بهذه القضية وتبنتها، فوجهت إلى تطوير المناهج، ووضعت المعايير العلمية للجودة فيها.

وعملية تطوير المناهج عملية كبيرة معقدة بما تحتاجه من قاعدة بيانات متعددة الجوانب، ومعارف علمية مختلفة التخصصات، وخبرات واسعة في كثير من المجالات، وهذه الأمور تتمثل في الإمكانيات البشرية والمادية والعلمية التي تستوجب تشكيل مجموعة من اللجان التي تتضافر جهودها وتكامل أعمالها لتحقيق هذه المهمة الكبيرة.

المقررات الدراسية وتوصيفها: " أن محتوى المنهج جزء رئيس من مكوناته، ويمثل المقرر الدراسي ذلك المحتوى في صورة خطة مكتوبة ترسم خطوطه العريضة، وتبين أهدافه وأليات تنفيذه، فالمقرر " محتوى علمي يصاغ على صورة مجموعة من المفردات المحددة تدرس طيلة الفصل الدراسي أو السنة الدراسية " (المركز الوطني لضمان الجودة: ب ت، 9) وهو جزء مهم من البرنامج الأكاديمي.

إن مفردات المقرر الجيد تعبر عن الأهداف العامة والخاصة للمنهج تعبيراً صادقاً لأنها يتم اختيارها في ضوء تلك الأهداف، وتكون وسيلة إلى تحقيقها؛ فثمة علاقة ترابط وثيق بين أهداف المنهج ومحتوى المقرر وهذا الترابط عضوي منطقي، وتوصيف المقرر العلمي الجيد يعبر عن ذلك كله، ويضعه في مخطط يسترشد به أستاذ المقرر، ويضبط به خطوات تدريسه ونشاطه مع طلابه بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف.

بناء على ذلك فإن توصيف المقرر الدراسي يكتسب أهميته من كونه خطة عملية تنفيذية لمحتوى المنهج، وبدقة هذه الخطة يتمكن الأستاذ الجيد مع طلابه من تحقيق الجودة في العملية التعليمية التربوية من أجل ذلك كانت العناية بتوصيف المقرر أمراً ضرورياً، وكان الحذر من العشوائية في وضعه أمراً حتمياً، وحتى يجتنب واضعوا هذه التوصيفات العشوائية ويخرج عملهم في صورة علمية جادة وضع العلماء معايير توصيف المقرر الدراسي، وهذه المعايير منها المعايير التربوية، ومنها ما يخص الجودة.

الدراسات السابقة

نظراً لأهمية الموضوع الذي تناولته الدراسة الحالية، لهذا اهتمت العديد من الدراسات بدراسة موضوع الجودة الشاملة في التعليم، لكي تصل إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في تطبيق الجودة الشاملة داخل كليات التربية، وهدفت دراسة (صالح، 2009م) إلى التعرف على واقع تطبيق الجودة الشاملة بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات عن عينة الدراسة التي بلغ حجمها (120) من العاملين بالكلية أي بواقع (88) موظفاً أكاديمياً، و (32) موظفاً إدارياً، وتم استخدام الحقيبة الإحصائية (spss) لغرض تحليل البيانات التي تم جمعها عن عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع مجالات الدراسة قد تحسنت على درجة عالية، كما أنه لا توجد هناك فروق في آراء أفراد العينة لمجالات الاستبانة الأربعة الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية الجامعية تعزى لمتغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، النوع)، بينما هدفت دراسة (السبع، آخرون، 2010م) تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء اشتملت على (152) معياراً موزعة على (12) مجال تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس و (71) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ضعف في توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسئول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من جهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط، وهدفت دراسة (الهيود، 2013م) إلى التعرف على درجة مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطلبات في جامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع عضوات هيئة التدريس وطلبات الإعداد والدبلوم التربوي جامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (146) عضو هيئة تدريس، و(264) طالبة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات عن عينة الدراسة، حيث توصلت الدراسة إلى أن درجة مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في

رفع جودة التعليم الجامعي جاء بدرجة كبيرة وذلك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات بجامعة أم القرى، وهدفت دراسة (محمود، جاسم، 2013م) إلى توضيح مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها في جامعة تكريت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات عن مجتمع الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جامعة تكريت بما تحويه من كليات وأقسام أكاديمية وطلاب و أعضاء هيئة تدريس، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية فتم اختيار ثلاث كليات إنسانية وثلاث كليات علمية، ولغرض تحليل البيانات وتفسيرها تم استخدام الحقيبة الإحصائية (spss) حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية كما تم حساب الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية، إضافة إلى استخدام اختبار (t) وتوصلت الدراسة إلى أن إدخال إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى تحسين المناخ المنظمي للجامعة، كما أن ممارسة نظم الجودة وسلوكها في العمل الأكاديمي والإداري يقود إلى تحقيق أداء أفضل لعمل المنظمة ونشاطاتها وعملياتها بشكل عام، إضافة إلى أن الكادر التدريسي يتمتع بقدرات فكرية وذهنية تستوعب ثقافة الجودة وتطبيقها وإدارتها، بينما هدفت دراسة (رقاد، 2014م) إلى معرفة معوقات وآفاق تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وتكون مجتمع الدراسة من مسؤولي ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي بالشرق الجزائري والبالغ عددهم (28) مسؤول، ولتفسير البيانات استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة و المقابلة كأداة لجمع البيانات عن مجتمع الدراسة وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية واختبار تحليل (كا) حيث أظهرت نتائج الدراسة عن دفع كل من الخدمات الداخلية والخارجية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية إلى تطبيق نظام ضمان الجودة بما بالإضافة إلى وجود اختلافات في وجهات النظر بين مسؤولي الجودة حول السياسة المناسبة لتطبيق نظام ضمان الجودة، كما أظهرت وجود جملة من المعوقات التي تحد من تطبيق نظام الجودة والمتعلقة بالجانب القيادي على مستوى الوزارة، والجانب الإداري والتنظيمي على مستوى المؤسسة، كما بينت وجود جملة من عوامل النجاح ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة، مما يتعين على صانعي القرار الأخذ بها لإنجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

بعد عرض الدراسات السابقة تبين أن هناك اختلاف في الهدف الذي تسعى هذه الدراسات إلى تحقيقه، كما تبين أن جميع الدراسات اتفقت على استخدام المنهج الوصفي، وكذلك الاستبانة كأداة لجمع البيانات عن مجتمع الدراسة، عدا (دراسة السبع، وآخرون، 2010م)، و دراسة (رقاد، 2014م) استخدمت الاستبانة و المقابلة مع بعض، وتختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في الهدف الذي تسعى إليه والمتمثل في تجويد المقرر الدراسي لمادة اللغة العربية العامة في كليات التربية جامعة بنغازي، كما تختلف مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج تحليل محتوى المقرر الدراسي للغة العربية العامة في كليات التربية.

الإجراءات المنهجية:

أولاً: مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة المقررات الدراسية في جميع كليات التربية جامعة بنغازي والمتمثلة في (كلية التربية قمينس، كلية التربية بنغازي، كلية التربية المرج).

ثانياً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مقرر اللغة العربية العامة (1، 2)، علماً إن جميع كليات التربية في جامعة بنغازي تستخدم في نفس التوصيف للمقرر الدراسي للغة العربية العامة، لهذا قامت هذه الدراسة بتحليل توصيف مقرر اللغة العربية بكلية التربية بنغازي، على اعتبارها هي الكلية الأم والتي تعتبر المرجع لكليات التربية الأخرى بالجامعة.

ثالثاً: أداة الدراسة: استخدمت الدراسة توصيف المقرر الدراسي للغة العربية العامة بكليات التربية جامعة بنغازي (1،2) لغرض مطابقتها بالمعايير التربوية ومعايير الجودة الشاملة، واستخلاص النتائج منها، وتفسيرها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما هي المعايير التربوية للمقررات الدراسية بكليات التربية؟

يقصد بها تلك المعايير والشروط التي قررها التربويون وعلماء المناهج، ويمكن تقسيمها، إلى قسمين: معايير عامة، ومعايير خاصة.

– **المعايير العامة:** وهي تلك المعايير التربوية التي ينبغي توفرها في كل مقرر علمي، فهي لا تختص بمقرر علمي معين، ويمكن تلخيص هذه المعايير في:

1. أن يشتمل توصيف المقرر على جميع العناصر التي تجعله خطة متكاملة، وهذا يستلزم أن تحتوي على:
 - أولاً: معلومات عامة تعرف بالمقرر. ثانياً: أهداف المقرر العامة. ثالثاً: أهداف المقرر الخاصة. رابعاً: مفردات المقرر مع بيان عدد الساعات لكل مفردة. خامساً: طرق التدريس. سادساً: طرق التقويم وأساليبه وتوقيتاته، وتوزيع الدرجات. سابعاً: اسم الكتاب المقرر، ومصادر المقرر ومراجعته المساعدة. ثامناً: الإمكانيات المطلوبة لتنفيذ المقرر. تاسعاً: بيانات واضع التوصيف واعتماده.
2. أن يكون التوصيف وفق نموذج معد لهذا الغرض من قبل لجنة مختصة ويراجع من لجنة المناهج بالكلية والقسم العلمي المختص.
3. أن يحدد المقرر الأهداف العامة له، وتكون منسجمة مع أهداف القسم العلمي والكلية والجامعة؛ حيث إن كل هذه الأهداف لا بد أن تكون مرجعيتها الأهداف العامة للتربية والتعليم في الدولة.
4. أن تناسب الأهداف العامة للمقرر رسالة القسم والكلية، ورؤيتهما وأهدافهما (وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة الملك خالد: 2008م).
5. أن تخدم أهداف المقرر الخاصة الأهداف العامة للقسم والكلية والجامعة.
6. أن تتناسب مفردات المقرر مع الأهداف الموضوعية ويكون تنفيذها محققاً لها.
7. أن تتكامل أهداف المقرر السلوكية "نواتج التعلم" معرفياً، ووجدانياً، ومهارياً، وكذلك موضوعات المقرر تأتي وفق هذه النواتج.
8. أن تمنح المفردات زمناً مناسباً لأدائها، كافياً لتنفيذها.
9. أن تتسم الموضوعات المقررة بالصدق والصحة العلمية، والدقة، والحداثة ومواكبتها للتطور.
10. أن تكون المفردات ذات فائدة، تخدم ميول الطلاب ورغباتهم المشروعة حتى تساهم في تنمية الدافعية لديهم.
11. أن يتضمن التوصيف مجموعة من النشاطات والممارسات الداعمة لموضوعات المقرر حتى لا يكون التعليم والتعلم مقتصرًا على الجانب المعرفي والعقلي.

12. أن تكون مفردات المقرر متصلة ببعضها البعض، فيتحقق فيها التنظيم والاتصال، إذ إن عملية التربية والتعليم عملية مستمرة ومتدرجة، وتحقق فاعليتها بطريقة أفضل حين يتحقق بين عناصرها التنظيم والترابط. (الجبوري، والسلطاني: 2013م).
13. أن يتم اختيار طرق التدريس المناسبة للمفردات، مع التنوع فيها واستخدام الطرق الحديثة التي تتعد عن التلقين.
14. أن تنوع طرق التقييم وأساليبه، ولا تقتصر على الطرق التقليدية القائمة على الامتحانات التحريرية بل ينبغي أن تنوع بين اختبارات وامتحانات شفوية وتحريرية، وأوراق بحثية، وحوارات صفية، ونشاطات خارجية.
15. توزيع درجات التقييم على طرق التقييم ووسائله بطريقة تعطي تقديراً لكل المهارات والجوانب التي يسعى المقرر إلى إكسابها للطلاب وتنميتها لديهم.
16. أن يحدد التوصيف كتاباً مقررأ يضم الموضوعات المقررة، ويخدم الأهداف، ويناسب مستوى الطلاب وإمكاناتهم العقلية والاجتماعية والنفسية، ويناسب الزمن المحدد، وأن يتصف الكتاب بالعلمية والموضوعية.
17. أن يحدد التوصيف الإمكانيات المطلوبة لتنفيذ المقرر، وتختار بعناية، وأن تمتاز بالتنوع والحداثة، فتستخدم أجهزة ووسائل إيضاح متنوعة: سمعية وبصرية وعملية.
18. أن يتميز التوصيف بالمرونة، وقبول التعديل والتطوير، والقدرة على التكيف مع الظروف.
19. أن يراعي واضع المقرر في مفرداته التكامل والترابط فيما بينها من جهة ومع مفردات توصيفات المقررات الأخرى.
20. أن يقوم بإعداد التوصيف لجنة علمية تربوية ذات خبرات متنوعة، ولا ينفرد أستاذ واحد بإعداده مهما بلغت درجته العلمية وإمكاناته المعرفية وخبراته العملية، ويفترض أن يراجع من قبل لجنة مختصة للنظر في مدى توفر المعايير العلمية والتربوية فيه، ثم يعرض على قسم الجودة للنظر في مدى مطابقته لمعايير الجودة، ويعتمد من كل هذه اللجان.
- وهذه المعايير التربوية معايير تصلح لأيّ مقرر علمي، فهي معايير عامة لا تختص باللغة العربية، وثمة معايير أخرى تخص تخصص المقرر، إذ لكل تخصص خصوصياته التي تميزه عن التخصصات الأخرى، وفيما يلي نعرض تلك المعايير التي تختص بمقرر اللغة العربية العامة.
- المعايير الخاصة:** وهي معايير تخص مقرر اللغة العربية العامة، حتى يطابق المعايير التربوية الخاصة باللغة وعلومها، ومصدر هذه المعايير فلسفة اللغة نفسها ونظرياتها، وآراء الخبراء المختصين في علومها، والحاجات الاجتماعية والمجتمعية والعالمية، واحتياجات الطلاب الذين يدرسون المقرر؛ فطلاب قسم اللغة الإنجليزية الذين يدرسون المقرر- على سبيل المثال. يحتاجون لمعرفة بعض موضوعات فقه اللغة العربية كالترادف، والتضاد، والاشتقاق، والبحث في المعاجم لأن ذلك يخدم الترجمة، واختيار اللفظة الأدق في التعبير ونحو ذلك، وهذا يفرض أن يكون لكل تخصص خصوصية في دراسة بعض المهارات والموضوعات. اللغوية؛ فلا يكون توصيف اللغة العربية العامة واحداً في أقسام اللغة الإنجليزية، وعلم النفس والرياضيات، والعلوم ... إلخ. وفيما يلي بيان لهذه المعايير الخاصة:
1. أن يكون توصيف اللغة العربية منسجماً مع أهداف تدريس اللغة العربية، ويخدم تحقيقها.

2. أن يتضمن التوصيف مفردات تنمي المهارات اللغوية المختلفة لدى الطلاب؛ كمهارة الاستماع والإنصات، مهارة القراءة والإلقاء، ومهارة الكتابة الإملائية، ومهارة التعبير، ومهارة الفهم والتذوق، ومهارة التحليل، ومهارة التواصل والحوار.
3. أن يشمل التوصيف على مفردات تخدم مستويات اللغة كلها: المستوى الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي والمعجمي.
4. أن تعمل مفردات المقرر على علاج المشاكل التي تتعلق باللغة كمشكلة كثرة الأخطاء الكتابية، وضعف الكتابة التعبيرية، وصعوبة القواعد اللغوية عند الطلاب.
5. أن يربط التوصيف بين القواعد والنصوص، ويقترّب من واقع اللغة الذي تمثله النصوص اللغوية الرصينة البليغة كالقرآن والنصوص الأدبية في عصور الاستشهاد.
6. أن تجمع مفردات المقرر بين التنظير والتطبيق.

السؤال الثاني: ما هي معايير الجودة الشاملة للمقررات الدراسية بكلية التربية؟

تمثل عملية توصيف المقررات الدراسية عصب النظام الداخلي لضمان الجودة بالكليات عموماً وهي بمثابة توثيق لموقف المقررات الدراسية كما هي في الأقسام العلمية بالكلية (رسالن: 2007م) وذلك إذا كان التوصيف مستوفياً لمعايير الجودة في محتوى المنهج، ومن المعلوم أن أهمية المعايير تكمن في كونها تحقق جودة التعليم، وتقييمه وذلك بما تشتمل عليه من عبارات تصف مستوى الأداء المتوقع، ومؤشرات تظهر مدى تحقيقه. ويمكن إجمال هذه المعايير في:

1. أن يكون المقرر متمسماً بالدقة والأمانة من جانب مُعدّيه.
2. أن يحدد التوصيف المواقيت الزمنية بدقة؛ فتحدد عدد الساعات المطلوبة لتنفيذ المقرر، مع بيان العدد المطلوب لكل نشاط أو تدريب على مهارة ما، والحد الأدنى للزمن المطلوب.
3. أن تكون مفردات المقرر والنشاطات تكسب الطلاب المهارات الرئيسة كالتحليل والتركيب والاستنتاج والتطبيق، ومهارات التفكير: التفكير المنطقي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات البحث العلمي، والابتكار...
4. أن يتصف التوصيف بالمرونة والقابلية للتطوير والتحديث؛ إذ إنّ ضرورة إجراء التحسينات في العملية التربوية بطريقة منتظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار من أهم أهداف تطبيق الجودة في مجال التعليم (محمود: 2009م).
5. أن تتسم أهداف المقرر بالجودة، وتكمن الجودة في دقة الصياغة، والواقعية وإمكانية التحقق والقياس.
6. إذا كان التركيز على المستفيد من النشاط والخدمة من أهم مرتكزات الجودة (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ب. ت)، فإن التوصيف ينبغي أن يخطط لنشاطات، ويتضمن مفردات تلي رغبات المستفيد الذي هو الطالب في العملية التعليمية، ويجب على الأسئلة التي تدور في أذهان الطلاب.
7. أن ترتبط مفردات المقرر بالواقع، فقد تقدم تفسيراً علمياً لإشكالاته، وتعالج معضلاته، فلا تكون منفصلة عن الحياة، معزولة عن الواقع، وهذا يحقق مبدأ من مبادئ الجودة.
8. أن تركز مفردات توصيف المقرر على أساسيات العلم: المفاهيم والحقائق والقوانين والنظريات.

9. أن تعد تقارير للمقرر من قبل إدارة الجودة بالقسم العلمي تبين أن المقرر جزء من البرنامج الأكاديمي وتوضح مدى إسهامه وفاعليته في عمليتي التعليم والتعلم المطلوبتين في البرنامج بطريقة تكاملية (المركز الوطني لضمان الجودة ، ب.ت).

السؤال الثالث: ما مدى مواءمة مقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية للمعايير التربوية؟

بالنظر إلى توصيف مقرر اللغة العربية العامة في كلية التربية بجامعة بنغازي نلاحظ أن الشكل العام يتوافق مع الشكل العام لتوصيف المقررات الدراسية في الجامعات الأخرى داخل ليبيا وكذلك الجامعات العربية التي اعتمدت شكلاً موحداً تقريباً يشتمل على عناصر التوصيف التي ذكرناها في حديثنا عن توصيف المقررات، وهذا الشكل الذي هو أشبه بنموذج موحد توافقت عليه واضعو التوصيفات كما يظهر من مطالعة توصيفات المقررات في جامعات مصرية وأردنية وسعودية ... وسنعمل هنا على النظر في تلك العناصر وتحليلها منطلقين من المعايير التربوية التي سبق ذكرها .

أولاً: المعلومات العامة لتوصيف المقرر: يظهر من المعلومات العامة للتوصيف أنها بمثابة بيان تعريف بالمقرر، وهي تشتمل على: اسم المقرر ورمزه ورقمه، وبيان القسم الذي يقدم المقرر، والأقسام العلمية التي تدرسه، ومستوى الطلاب المطالبين به، وعدد وحداته وساعات تدريسه الأسبوعية، وذكر المتطلبات السابقة له إن وجدت، ثم تاريخ اعتماده من القسم العلمي واللجان المختصة.

والمعلومات التي ذكرها توصيف اللغة العربية المشار إليه تغطي أكثر المعلومات التي ينبغي أن تعرف بالمقرر، بيد أنه ثمة معلومة كبيرة الأهمية تغيب عن هذه المعلومات هي الوعاء الزمني الكلي الذي يحتاجه تنفيذ المقرر وهو أمر ضروري لضبط الزمن عامل رئيس من عوامل النظام والتخطيط الدقيق، ولا يكفي ذكر عدد المحاضرات فيما بعد عند بيان المفردات ذلك لأنّ ساعات المحاضرات مخصصة لها، وهناك النشاطات المتعلقة بالمقرر تحتاج إلى ساعات أخرى، كما أنّ الاختبارات والامتحانات ومناقشة الأوراق البحثية تحتاج إلى وقت إضافي. لذلك فإنه ينبغي أن يذكر في المعلومات العامة للتوصيف ساعات التدريس وساعات وسائل التقويم والتقييم والنشاطات الأخرى، فإذا كان عدد المحاضرات - كما هو في التوصيف - أربع عشرة محاضرة ولكل محاضرة ساعتان فإن مجموع الساعات الخاصة بالمحاضرات هو ثمان وعشرون ساعة، فإذا أضفنا إليها ساعات الاختبارين النصفي والنهائي، وساعات مناقشة الأوراق البحثية التي يقدمها الطلاب فإننا بحاجة إلى ما لا يقل عن ست وثلاثين ساعة، فينبغي تحديد الزمن بالساعات والأسابيع كأن يقال: الوعاء الزمني للمقرر ثمان عشرة أسبوعاً، أي: ست وثلاثون ساعة .

وتحديد الزمن بدقة ضروري حتى نجتنب الخلل الذي يحدث عند تطبيق المقرر ، فإن الواقع الذي لمسناه في تدريس هذا المقرر يكشف عن خلل يتمثل في أن المقرر ينفذ في ثمان وعشرين ساعة المثبتة في بيان عدد المحاضرات، فيقتطع أستاذ المقرر منها ساعات للاختبارات ضرورة، فتتقلص عدد المحاضرات من أربعة عشرة إلى اثني عشرة محاضرة فقط فيؤدي ذلك إما إلى ترك تناول الموضوعين الآخرين من مفردات المقرر، أو دمجها مع وقت المفردات الأخرى، وهذا يؤدي إلى هضم حق الموضوعات من جانب الزمن المخصص لها ما يؤدي إلى التأثير السلبي على إعطاء الموضوعات حقها من الشرح والمناقشة والبيان. كما أدى ذلك إلى إهمال مناقشة الأوراق البحثية، أو ترك مطالبة الطلاب بها وهذا كما هو معلوم يؤثر سلباً على جودة تنفيذ المقرر كما سنبينه لاحقاً.

ثانياً: أهداف المقرر العامة: تعد مسألة تحديد أهداف المقرر مسألة ضرورية حتى يجتنب العمل الارتجال والعشوائية ويتقي الانحراف والزلل اللذين يسببان هدراً للوقت والمال الأمر الذي يتعارض مع معايير الجودة الرئيسية، وإذا نظرنا إلى الأهداف العامة للمقرر وجدناها كالاتي:

1. تقويم لسان الطالب وصونه من الخطأ. 2. تنمية الحس اللغوي للطالب. 3. تحبيب الطالب في اللغة العربية. 4. نزع الخوف من الطالب من صعوبة اللغة العربية. وإذا عرضنا هذه الأهداف على معايير صياغة الأهداف التربوية فإننا نجدها:

1. تتسم بالوضوح والعموم وهذا أمر جيد.

2. ليست واقعية، فإن مقررًا يُدرس في فصلين دراسيين لا يمكنه تحقيق الهدف الأول؛ لأنّ تقويم اللسان وصونه من الخطأ في اللغة أمر كبير أثبتت التجربة الواقعية في التعليم أنه لم يتحقق في اثني عشرة سنة دراسية يدرسها المتعلم في المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية فكيف لنا أن نحقق ذلك في سنة واحدة؟. والأمر نفسه يقال عن الهدف الثالث والرابع، أما الهدف الثاني فهو واقعي لأن تنمية الحس اللغوي للطالب تكون شيئاً فشيئاً فكل فصل دراسي يمكن أن ينمي عنده شيئاً من حسه.

وربما يرجع سبب عدم واقعية الأهداف إلى فقدان الدقة في الصياغة؛ فالهدف الأول يمكن أن نعدل صياغته على النحو التالي: المساهمة في تقويم لسان الطالب ...، والهدف الثالث يقال فيه: العمل على تحبيب الطالب ... ونحو ذلك من التعبيرات الأكثر دقة.

3. تركز الأهداف على فرع الدراسات اللغوية وتهمل الدراسات الأدبية، إذ إن تقويم اللسان، وتنمية الحس يكونان بدرجة كبيرة من خلال دراسة النحو والصرف، وقد ركزت المفردات على القواعد النحوية كما هو واضح من التوصيف ولعله من المفيد إضافة بعض الأهداف لتغطي فروع اللغة العربية الأخرى، وتعالج القصور منها:

– تنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب، والإحساس بالمتعة عند سماع النصوص أو قراءتها.

– تدريب الطلاب على تركيب النصوص وصياغتها، وتحليلها وتفكيكها.

– تدريب الطلاب على القراءة التعبيرية والإلقاء الجيد.

4. جاءت الأهداف العامة في مقرر اللغة العربية (1 و 2) هي نفسها، مع أن هذه الأهداف تعبر عن المقرر (2) ولا تعبر عن المقرر (1) الذي اقتصر موضوعاته على قواعد الإملاء. فالأهداف هنا فقدت شرطاً من شروط صلاحيتها وهو أنها لا ترتبط بمفردات المقرر (1).

ثالثاً: أهداف المقرر الخاصة:

1. قسّم التوصيف الأهداف الخاصة "السلوكية" إلى أربعة أقسام هي: المعرفة والفهم، والمهارات الذهنية، والمهارات العملية والمهنية، والمهارات العامة والمنقولة، وهذا التقسيم فيه نظر؛ ذلك لأنه من المعلوم أن الأهداف السلوكية تمثل جوانب شخصية المتعلم وهي ثلاثة جوانب: الجانب العقلي، والجانب الشعوري الوجداني، والجانب الجسمي الذي يعبر عنه بالجانب المهاري الحركي.

2. تسمية القسم الأول في أهداف المقرر بـ " المعرفة والفهم " ثم القسم الثاني بـ " المهارات الذهنية " فإن هذين القسمين هما في الحقيقة قسم واحد فكلاهما عمل ذهني عقلي، حيث إنّ المعرفة والفهم مهارات عقلية . والقسم الثالث "المهارات العملية والمهنية" الذي يمثل المهارات الحركية لا تصلح إضافة " والمهنية " إليه حيث إنّ المهارات العملية التي يمكن أن ينتجها تنفيذ مقرر اللغة العربية ليس فيها مهن، وإنما فيها في بعض الأحيان أعمال يدوية ومهارات ككتابة جملة - مثلاً - بخط النسخ أو الرقعة، أو رسم وسيلة إيضاح لأقسام الكلام.

3. القسم الرابع من الأهداف السلوكية، "المهارات العامة والمنقولة" لا مفهوم لها، ثم إن الأهداف التي تضمنها هذا القسم مثلت الجانب العقلي المعرفي فقد جاءت كالتالي: معرفة أهمية اللغة العربية، فهم الجملة الاسمية والفعلية... إلخ.

4. نلاحظ أن التوصيف لم يذكر الأهداف الوجدانية الشعورية، وهي جانب كبير الأهمية بما يمثله من تغذية المشاعر والأحاسيس لدى الطلاب، وتشبع جانباً مهماً عنده، وهو مقصود من مقاصد دراسة اللغة العربية.

5. إذا تفحصنا صياغة الأهداف السلوكية وجدناها استعملت مصادر الفعل في أغلبها، وفي بعضها الآخر استعملت أفعالاً غير سلوكية، وهي غير قابلة للتحقق والقياس، فكيف يمكن أن نقيس هدفاً مثل: أن يتعرف الطالب على الألف اللينة؟ وأن يتمكن من معرفة الأحرف الزائدة والمحدوفة؟ فسؤالاً التقييم الذين يناسبان هذين الهدفين هما: هل تعرفت أيها الطالب على الألف اللينة؟ وهل تمكنت من معرفة أحرف الزيادة؟، وواضح أنّ هذه الأسئلة إجابتها لا تقيس سلوك الطالب المتعلم، يجب الطالب على السؤالين بـ: نعم عرفت ... ونعم تمكنت ... مع أنه لم يعرف ولم يتمكن، والصيغة الصحيحة هي: أن (يبين أو يحدد أو يستخرج) الطالب الألف اللينة من الكلمات: قال، ليبياء، رأس ...، بعد شرح الدرس. وهنا يكون الهدف قابلاً للقياس، وسؤال التقييم المناسب هو: بين / حدد / استخرج الألف اللينة من الكلمات الآتية: قال - ليبياء - رأس.

6. لم تحدد الأهداف السلوكية عنصر الزمن وهو عنصر ذو أهمية؛ فـ "تحديد الزمن لكل هدف من الأمور التي تجعل التدريس عمليةً، ونظاماً، ومخططاً، يسير وفق أصول محددة وتحتاج إلى إعداد، وتأهيل، وتدريب". (قطامي: 2004م، 60).

رابعاً: مفردات المقرر: يمكن تسجيل مجموعة من الملاحظات على مفردات المقرر:

1. تركيز المفردات على قواعد الإملاء والنحو، وإهمالها للقواعد الصوتية والصرفية والمعجمية التي هي أساس تركيب الكلام، وتسبق الدراسة النحوية. ويتضح ذلك جلياً في عدد الموضوعات؛ فقد خصص للقواعد جميع موضوعات المقرر (1)، وكان عدد موضوعات النحو في المقرر (2) أحد عشر موضوعاً من أصل أربعة عشر موضوعاً.

2. خصص مقرر اللغة العربية (2) ثلاثة موضوعات للنصوص: سورة الحجرات، ونص شعري للمتنبي وآخر للحطبية، بينما كان للنحو أحد عشر موضوعاً؛ وهذا تقصير في حق فرع دراسة النصوص الذي تعد دراستها ذات أهمية كبيرة في تنمية مجموعة من المهارات اللغوية: مهارة القراءة والإلقاء، والتذوق الأدبي، وتنمية المعجم اللغوي لدى الطلاب، وتغذية الأحاسيس والمشاعر.

3. تخصيص ثلاث محاضرات أي ست ساعات لثلاثة نصوص لا يكفي لدراستها دراسة وافية لتحقيق أهداف دراسة النصوص التي ذكرناها، ولا يعطي المجال للتدريب على مهارة تحليل النصوص التي تعد من أهم المهارات المقصودة.

4. لم يضع توصيف المقرر مهارة التعبير والكتابة الفنية في مفرداته على الرغم من أنها إحدى مهارات اللغة الرئيسة التي يحتاج إليها الطلاب في كل الأقسام، وخير دليل على ذلك ما نجده من ضعف كبير في أساليب الطلاب وتعبيرهم إذا طلب منهم كتابة ورقة بحثية، أو الإجابة عن سؤال.

خامساً: طرق التدريس: اقتصر طرق التدريس في مقرر اللغة العربية العامة على طريقتين تقليديتين هما:

المحاضرة والمناقشة، وهما طريقتان يحتاج إليهما الأستاذ في أداء درسه في بعض الأحيان لكنهما ليستا الطريقتين الأمثل في كثير من الأحيان الأخرى، ومعلوم ما لهاتين الطريقتين من عيوب - لا سيما - وأن الطلاب في هذا العصر قد تغيرت أمزجتهم، واختلفت أفكارهم وميولاتهم، فلعله من الأجدر أن تتنوع طريقة التدريس تبعاً لأهداف الدرس، وطبيعة الطلاب وطبيعة الموضوع.

إن طرق التدريس الحديثة كطريقة حل المشكلات، والتعلم التعاوني، وخرائط المفاهيم، تجعل الدرس مثيراً للطلاب ومنشطاً لهم، ويخرجهم من الدور السلبي المتلقي إلى دائرة المشاركة والتفاعل البناء ما يقوي الدافعية لديهم، ويزيد من رغبتهم في الإفادة والاستزادة من المعرفة. كما أن هناك طرقاً قديمة حديثة كطريقة المناظرة تجعل التدريس تفاعلياً ونشطاً.

ولم يستعمل التوصيف الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية وهما طريقتان تناسبان دروس القواعد اللغوية ويمكن المزج بين كلٍ منهما وبين طريقة الحوار والمناقشة ما قد يسهم إسهاماً كبيراً في تحقيق أهداف تدريس القواعد الإملائية والنحوية والصرفية.

سادساً: طرق التقييم وأساليبه: اعتمد المقرر بصورة كبيرة على الامتحانات التحريرية التقليدية إذ كان لها النصيب الأكبر، من حيث العدد والدرجات؛ فكان للتقييم ثلاث وسائل هي: الامتحان النصفى والامتحان النهائي والورقة البحثية، فالامتحانات لها وسيلتان من ثلاث وسائل، ولهذين الامتحانين (90 درجة) من (100) بينما كان للبحوث (10) درجات فقط، وهذا يظهر أنّ التعلم والتعليم لهذا المقرر يعتمد بصورة كبيرة على التلقين وتنمية الجانب العقلي المعرفي، مع التفسير في الجوانب الوجدانية الشعورية والمهارية.

ثم إنّ تخصيص (90%) من مجموع الدرجات للامتحانات وإهمال جوانب مشاركة الطلاب ومناقشاتهم ونشاطاتهم داخل الفصول الدراسية وخارجها يظهر مدى تقليدية تنفيذ المقرر وبعده عن الوسائل التربوية الحديثة للتقييم.

سابعاً: الكتاب المقرر والمصادر والمراجع: اعتمد توصيف المقرر كتابين تقليديين في قواعد النحو هما: التمهيد في النحو والصرف، والتطبيق النحوي، ولم يذكر مصادر الموضوعات الأدبية، والقواعد الإملائية التي وردت في مفردات المقرر، ويبدو لنا أن ذلك راجع إلى العجلة في إعداد التوصيف، وأنه لم يُراجع من قبل اللجان المختصة.

ومع أن الكتابين المذكورين - حسب رأينا الخاص - جيدين في باهما، ويمتازان بالتيسير، ووضوح العبارة ومناسبتها لمستوى الطلاب إلا أنّهما يفتقران إلى الجاذبية، وإثارة الدافعية، وإتباع الطرق الحديثة في تناول الموضوعات.

ثامناً: الإمكانيات المطلوبة لتنفيذ المقرر: أمر جيد أن يتضمن توصيف المقرر ذكر الإمكانيات المطلوبة لتنفيذه، وقد ذكر التوصيف الكتاب المقرر، والسورة الحائطية، وجهاز الحاسوب، وبعض البرامج الإلكترونية. وهذه وسائل رئيسة لا غنى عنها بيد أنّ وسيلة حديثة هي جهاز العرض التلقيني يخدم العملية التدريسية بصورة جيدة؛ حيث إنه يوفر الوقت والجهد الذي يبذله أستاذ المقرر في الكتابة على السورة ليستثمر ذلك الوقت والجهد في الشرح والحوار مع طلابه كما أن العرض التلقيني يعد وسيلة

جذب لانتباه الطلاب بصورة أكبر من السبورة التقليدية، خاصة إذا كان إعداد الأستاذ للدرس بصورة جميلة واضحة استخدم فيها تقنيات جذب البصر كالألوان الجذابة وخرائط المفاهيم.

تاسعاً: بيانات اعتماد التوصيف واعتماده: أثبت من أعد توصيف المقررين: **اللغة العربية 1 واللغة العربية 2** بيانات اعتماد المقرر من حيث الصفة؛ فقد ذكر صفة منسق المقرر، ورئيس القسم العلمي، ومنسق ضمان الجودة وعميد الكلية ولكنه لم يعتمد من أحد من أصحاب هذه الصفات، ولم يوقع عليه أحد منهم، على الرغم من أنه قد ذكر في البيانات العامة أن المقرر معمول به منذ عام **2013 م**. وهذا يؤكد ما ذهبنا إليه آنفاً أن المقرر لم يراجع من الجهات ذات الاختصاص. ثم إن التوصيف لم يثبت اسم واضعه أو واضعيه أو صفتهم.

السؤال الرابع: ما مدى موافقة مقرر اللغة العربية العامة بكليات التربية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم؟

يهدف البحث إلى معرفة مدى موافقة هذا المقرر لمعايير الجودة التي قررها العلماء وأقرتها مراكز ضمان الجودة في التعليم العالي، ومن نافلة القول إن نقرر أن هذه المعايير بمثابة المحك الذي يقاس في ضوءه مستوى جودة التوصيف، وبالتالي جودة محتوى المقرر، كما أنها مؤشر على البعد عن الذاتية في الحكم على ذلك المقرر ومحتواه. وقد بينا عند الحديث عن معايير جودة المقررات مجموعة ضوابط استخلصناها من أدلة الجودة المعتمدة في التعليم العالي في ليبيا وبعض الدول العربية الأخرى.

1. معيار الدقة: تبين من عرض توصيف مقرري " اللغة العربية (1 و 2) وتحليل محتويات توصيفيهما اقتربهما من الدقة أحياناً وبعدهما عنها في أحيان أخرى؛ فمن جهة الشكل العام للتوصيف وعناصره كانا أقرب إلى الدقة في العموم، ومن جهة محتوى تلك العناصر وجدنا أنها جانبت للدقة في كثير من الأحيان ويتضح ذلك في صياغة الأهداف العامة والخاصة حيث إن الصياغة لم تكن دقيقة، وكان أكثر الأهداف غير قابل للقياس بسبب استعمال أفعال غير إجرائية مثل: يعرف، يتعرف، يفهم، وأحياناً أخرى استعمل المصدر بدلا من الفعل في الأهداف السلوكية .

ومن مظاهر البعد عن الدقة كذلك أن جاءت أهداف المقرر (1) مطابقة لأهداف المقرر (2) مع اختلاف المفردات فيهما، بل إن تسمية المقرر باسم اللغة العربية في المقرر (1) كان غير موفق لأن الاسم يوحي بأن المحتوى يتضمن دراسة فروع اللغة ومهاراتها بينما كان المحتوى مقتصرًا على فرع واحد هو القواعد الإملائية.

2. معيار المواقيت الزمنية: لم يوضح لنا كلا المقررين المواقيت الزمنية المطلوبة لتنفيذ المقرر، وكذلك الأمر بالنسبة لكل نشاط من النشاطات، أو جزئية من الجزئيات التي تضمنها المحتوى.

3. معيار تنمية المهارات: إن الفلسفة التقليدية التي اعتمدها واضع توصيف المقررين جعلته يركز على المعلومات وقصر المقرر فيها وفي الموضوعات المدروسة فلم يحفل بمفردات أو نشاطات أو طرق وأساليب تدريسية أو تقييمية تنمي المهارات الرئيسة لدى الطلاب، فمهاراة التحليل والتركيب والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والابتكار كلها مهارات أكدت معايير الجودة على وجوب وجودها في المناهج والمقررات، وتسعى المقررات الجيدة إلى إكسابها للطلاب أو تنميتها في شخصيتهم، ولم نلمس ذلك في الأهداف الموضوعية للمقرر ولا في طرق تدريسه وأساليبه .

4. **معيار جودة الأهداف:** تفتقر الأهداف السلوكية للمقرر إلى هذا المعيار في أكثر الأحيان؛ حيث لم تلتزم بقاعدة صياغة الهدف، ولا يمكن قياس كثير منها، ويرجع ذلك - في رأينا - إلى حاجة واضعي التوصيف إلى المعرفة العلمية بعلم أسس المناهج وعلم التربية، والتدريب على كيفية صياغة الأهداف، أو الاستعانة بالمختصين في هذا المجال للمساعدة والاستشارة.
5. **معيار خدمة المستفيد:** والذي هو الطالب في العملية التعليمية، وهذه من أهم معايير الجودة عموماً، والمقررات الدراسية خصوصاً، وتتمثل هذه الخدمة في تضمين المقرر ما يلي حاجات الطلاب ويجيب على الأسئلة التي تشغلهم، ويتوافق مع رغباتهم المشروعة، وهذه الأمور لم نلمس في مقرر اللغة العربية العامة ما يخدمها ويحققها؛ فقد جاءت المفردات معلوماتية يغلب عليها القواعد اللغوية، حالياً من النشاطات الداعمة لتحقيق أهداف الجودة.
6. **معيار ارتباط المقرر بالواقع:** فإن موضوعات المقرر (1) تعالج الضعف الحادث عند الطلاب في الكتابة الإملائية، لكنها معالجة بطريقة عرض القاعدة وبيان الشواهد والأمثلة عليها، وهذه الطريقة لا تمثل الاستخدام الواقعي للكتابة الإملائية، حيث إنّ الواقع حاصل من خلال النصوص التي هي سابقة قبل القواعد.
- كما أن نص سورة الحجرات الذي يدرس في المقرر (2) يرتبط بالواقع الاجتماعي حيث إن هذه السورة بينت مجموعة من مكارم الأخلاق، وتعالج مجموعة من المشاكل الاجتماعية... وهي مؤشر جيد يحقق معياراً من معايير الجودة.
7. من تجربتنا الواقعية في تدريس مقرر اللغة العربية لم نجد استبياناً يطلب تقييم توصيف المقرر أو تقييم تنفيذه، من أجل تعديله وتحديثه وتطويره، مع كون عملية التقييم من أهم معايير الجودة، ووسيلة من وسائل تحقيقها.

التوصيات

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإنها توصي بالآتي:

1. مراجعة الأهداف العامة لمقرر اللغة العربية وتعديله من ناحية الصياغة وإضافة أهداف أخرى لتشمل فروع اللغة العربية جميعها.
2. يجب التأكيد على أن الأهداف العامة تعبر عن مفردات المقرر، فأهداف المقرر (1) يجب أن تعبر عن الموضوعات المدروسة فيه، وكذلك الحال المقرر (2).
3. إعادة النظر في تقسيم الأهداف السلوكية للمقرر بحث تكون على هذا النحو (الجانب العقلي أو المعرفي، الجانب الشعوري الوجداني، الجانب العملي) حيث إن هذه الجوانب هي التي تكون شخصية المتعلم.
4. إعادة صياغة الأهداف السلوكية بحيث تتوافر فيها شروط صياغة الهدف، وحتى تكون قابلة للتحقق والقياس، مع ضرورة تحديد الزمن المناسب لتحقيق كل هدف.
5. عند وضع مفردات المقرر ينبغي أن تشمل الدراسات اللغوية بفروعها، والدراسات الأدبية بأقسامها من غير تغليب جانب على آخر.
6. أن تراعي الأهداف والمفردات المهارات اللغوية ومهارات التفكير.
7. تنوع طرق تدريس واستراتيجيات التعليم واختيار الطريقة التي تناسب الدرس مع الاستفادة من الطرق الحديثة.

8. تحديث طرق التقييم في المقرر بحيث لا يكون التركيز على الامتحانات التحريرية، بل تعدد وسائل التقييم لقياس جميع المهارات التي اكتسبها الطلاب.

9. تنوع المصادر والمراجع في إعداد محتوى المقرر الدراسي.

* * * * *

المراجع

- ابن منظور، جمال الدين (1997م): لسان العرب، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر.
- إمام، كمال، وأحمد، لمياء محمد (2012م): معايير اعتماد مؤسسات التعليم الجامعي (نماذج عربية وعالمية)، المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- السبع، سعاد سالم، وآخرون (2010م): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (3)، العدد (5).
- الهويد، ندى علي سالم (2013م): مساهمة تقويم أداء عضوات هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الأزهرى، أبو منصور، مراجعة (1964م): تهذيب اللغة، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة.
- الجبوري، عمران جاسم، السلطاني، حمزة هاشم (2013م): المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، ليبيا (ب، ت): دليل جودة واعتماد المؤسسات التعليمية.
- جرادات، هاني محمود (2015م): تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد من وجهة طلاب قسم الرياضيات، بجامعة سلمان بن عبد العزيز، مجلة أماراباك، المجلد (6)، العدد (18).
- حسين، سلامة عبد العظيم (2004م): اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- رقاد، صليحة (2014م): تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية-آفاقه ومعوقاته، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة اسطيف، الجزائر.
- رسلان، يسري عبد الحميد (2007م): المعايير الأكاديمية للجودة بكليات الآداب، النظرية والواقع تجربة آداب المنيا نموذجاً. المؤتمر السادس لعمداء بكليات الآداب في الجامعات العربية نحو ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، مصر.
- سلمان، زيد منير (2012م): الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، عمان، دار البداية للنشر والتوزيع.
- صالح، نجوى فوزي (2009م): واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بمحافظة غزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (1)، العدد (1).
- عليمات، صالح ناصر (2004م): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- عبدالرازق، صلاح (2002م): تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، مجلة الثقافة والتنمية، العدد (5)، الكويت.
- علي، علي حسين (1999م): قضية التحديث في التعليم العالي في جمهورية مصر العربية، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي (رؤية لجامعة المستقبل)، 22 مايو، القاهرة.
- قطامي، نايفة (2004م): مهارات التدريس الفعال، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- محمود، شوقي حساني (2009م): تطوير المناهج رؤية عصرية، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (ب، ت): ثقافة الجودة الشاملة في التعليم، الأسس العامة للجودة، الرياض، السعودية.
- وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة الملك خالد (2008م): معايير ومتطلبات بناء الخطط الدراسية للمرحلة الجامعية، اللقاء الثاني لوكلاء الجامعات السعودية، جامعة الملك عبدالعزيز، السعودية.

* * * * *