واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. طلال بن عبدالهادي الغبيوي*

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. تكونت عينة الدراسة من (٢١) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء. استخدمت الدراسة أداة عبارة عن "استبانة معايير جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية"، مع تطبيق المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى ما يلي: بناء قائمة بمعايير إدارة الجودة الشاملة المرتبطة بتعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) شملت جودة مدخلات، وعمليات، ومخرجات الموقف التعليمي. تراوحت درجة توافر معايير جودة مدخلات الموقف التعليمي بين متوسط وجيد. لوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء تعزو لنوع الكلية أو الجنس. أوصت الدراسة بضرورة تحسين كل من جودة مدخلات، وعمليات، ومخرجات الموقف التعليمي، مع وجوب شيوع ثقافة تحسين الجودة التعليمية بداخل مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة، مقررات التربية الإسلامية، التعليم العالي، الموقف التعليمي

The State of Islamic courses Education Quality Based on Total Quality Management Criteria from the Perspective of faculty members " Shaqra University"

Dr. Talal Bin Abdul HadiG. Alghobaiwi

Abstract

The present study aimed to identify the state of the quality of the teaching of Islamic education courses at Shaqra University based on Total Quality Management (TQM) standards. The study sample consisted of (21) faculty members of Shaqra University. The study used the questionnaire as a tool to "identify the quality standards for the teaching of Islamic education courses. The descriptive analytical approach was used. The study found the following: Building a list of TQM standards related to the teaching of Islamic education courses at the Faculties of Education (Afif, Dawadmi, Shaqra, Al-Muzahmiyeh), including the quality of educational inputs, processes and outputs. The availability of quality standards for educational situation inputs ranged from average to good. There were no statistically significant differences at the level of (0.05) in the quality of education of Islamic education courses in Shaqra University, due to college or gender. The study recommended that the quality of the inputs, processes and outputs of the educational situation should be improved, with the culture of improving the quality of education within the institutions of higher education.

المقدمة

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان مالم يعلم، والصلاة والسلام على خير من تعلم وعلم نبينا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم. أما بعد

يعد التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الفرد، وتأتى استكمالاً للمراحل التعليمية السابقة، فهو يسعى إلى إكمال بناء الفرد من خلال إكسابه التعليم الذي

◆ أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك - كلية التربية- جامعة شقراء المملكة العربية السعودية

يتيح له الاضطلاع بمجموعة من الآراء المهمة، والتي يمكن إيجازها في نقل المعرفة من خلال التدريس، وإنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي.

فالتعليم العالي يحفز من عملية انتقال المعرفة والفهم العميق من أجل دفع المتعلم إلى حدود جديدة للمعرفة في مختلف نواحي الحياة؛ فهو يطور قدرة المتعلم على التساؤل والبحث عن الحقيقة ويجعل المتعلم مختصا في نقد القضايا المعاصرة، كما أنه يوسع القوى العقلية للمتعلم بداخل تخصص محدد، ويمنحه القدرة على فهم العالم بشكل موسع. وتوجد أربعة مفاهيم سائدة في التعليم العالي، وهي:

-التعليم العالي يهدف إلى إنتاج الموارد البشرية المؤهلة Higher education as the production of qualified human resources ، حيث ينظر إلى المتعلمين هنا باعتبارهم "منتجات" يتم استيعابها في سوق العمل. ويصبح التعليم العالي مدخلا لنمو وتطوير الأعمال والصناعة.

-التعليم العالي كتدريب على مهنة البحث Higher education as training for a research career، حيث ينظر إلى التعليم العالي باعتباره يهدف إلى إعداد الباحثين والباحثات المؤهلين والذين يعملون باستمرار على تطوير حدود المعرفة وذلك من خلال نشر بحوث عالية الجودة.

-التعليم العالي كإدارة فعالة لمهنة التدريس Higher education as the efficient management of teaching profession، فالتعليم هو جوهر المؤسسات التعليمية، وبالتالي تركز مؤسسات التعليم العالي على الإدارة الفعالة لإحكام التعليم والتعلم من خلال تحسين جودة التعليم، مما يتيح معدل إنجاز أعلى بين الطلاب.

-التعليم العالي كمسار لتوسيع فرص الحياة Higher education as a matter of extending life chances ، حيث ينظر إلى التعليم العالي على أنه فرصة للمشاركة في عملية تنمية الفرد من خلال وضع التعليم المرن والمستمر.

وهذه المفاهيم الأربعة للتعليم العالي متكاملة، وتعطي صورة شاملة للتعليم العالي، وإذا نظرنا إلى أنشطة الكليات والجامعات نجد أن التدريس والبحث والتوسيع "الامتداد" تشكل الوظائف الثلاث الرئيسة للتعليم العالي(Sudha, 2013:121).

فالتعليم العالي يمثل أحد الحلقات المميزة للتعليم في أي مجتمع وبه تتقدم الدول وتنهض حضارتها، فهذا النوع من التعليم يضطلع بمجموعة من المهام تتمثل في توفير وإعداد كوادر تربوية مؤهلة تأهيلا رفيعًا، ومزودة بجسم وبنية المعرفة الأساسية والمهارات المهنية والاتجاهات الإيجابية التي تتيح لهم التفكير الابتكاري والناقد والاستجابة بشكل فعال للمجتمعات من خلال ما تقدمه من برامج أكاديمية وبحثية وتدريبية متميزة وراقية. وتوجد أربعة مفاهيم سائدة في التعليم الجامعي تشكل أهميته، وهي: (١) التعليم العالي كمصدر أساسي لإنتاج الموارد البشرية المؤهلة Higher education as the production of qualified human resources ، ومن هذه الرؤية فهو بمثابة العملية التي تقدر القيمة المحتملة من الطلاب الذين يمكن استيعابهم في سوق العمل. ومن ثم يلعب دوراً في تطوير قطاع الأعمال الصناعية، (٢) التعليم العالي كتدريب لمهنة البحث Higher education as training for a research career، ومن ثم فهو المسؤول عن إعداد العلماء والباحثين المؤهلين الذين يطورون حدود المعرفة. (٣) التعليم العالي Higher education as the efficient management of teaching profession، فالتعليم هو جوهر المؤسسات التعليمية. وتركز هذه المؤسسات على الإدارة الفعالة للتعليم والتعلم من خلال تحسين نوعية التعليم، وتحديث البرامج والمقررات الدراسية، وتمكين المتعلم من تحقيق مستويات عالية من الإنجاز. (٤) التعليم العالي باعتباره مسألة مهمة لتوسيع فرص الحياة Higher education as a matter of extending life chances، فهو مشارك في عملية التنمية الفردية من خلال الاستمرار في وضع برامج مرنة للتعليم (Barnett, 1992:17-18).

ولذلك تصبح كليات التربية من كليات الجامعة التي تمثل دعامة أساسية لبناء الفرد وتشكيل المجتمعات من خلال ما تسعى إليه عبر حفظ التراث الثقافي والديني والعلمي، ومن ثم يعد تطوير هذه الكليات وتحديث برامجها ومراجعتها يمثل الطريق الصحيح لتنمية الإنسان وبناء الشخصية المتكاملة عقليًا ونفسيًا وجسديًا، وتعد عملية التطوير هذه بمثابة قوة ضاغطة في داخل الدول والنظم المختلفة لكي تحقق التقدم والتفوق وتختزل الفجوة التعليمية بينها وبين الدول المتقدمة. فكليات التربية تمثل مجتمعًا لما يهتم بالبحث عن الحقيقة ووظائفها الأساسية تتمثل في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع الذي يحيط بها (الدبر وخميس، ٢٠١٣: ٢١؛ شوق وسعيد، ١٩٩٥: ١٤٩).

وحث الباحثون على أن كليات التربية يجب أن تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية: (١) أهداف معرفية: وهي تلك الأهداف التي تتناول ما يرتبط بالمعرفة، (٢) أهداف اقتصادية: وهي تلك التي تعمل على تطوير اقتصاد المجتمع والعمل على تزويده بما يحتاج إليه من خامات بشرية ومن خبرات للتغلب على المشكلات الاقتصادية، (٣) أهداف اجتماعية: وهي تلك التي تعمل على استقرار المجتمع وتخطي ما يواجهه من مشكلات اجتماعية، (٤) أهداف تعليمية: وهى التي تجهز المعلمين المؤهلين في كافة التخصصات، والتي تلبى احتياجات المجتمع، (٥) تكوين العقلية الواعية لمشكلات المجتمع (تركى، ١٩٩٠م: ١٣٥). ولكي تحقق كليات التربية هذا يجب أن تسعى إلى الارتقاء بالإنتاجية وتحسين الجودة لمواجهة مختلف صور التحديات والتغيرات التي تفرضها الثورات العلمية والتكنولوجية.

ولقد تزايد الاهتمام بالدور الحيوي للجودة؛ وبخاصة جودة التعليم التي تلعب دورًا حيويًا في تحسين وتطوير الأداء التربوي والتعليمي بصفة عامة ومساعدة الباحثين في الميدان التربوي وتهيئة أفضل الفرص لنجاحهم وتحسين أدائهم، إضافة لكونها مطلبًا تربويًا وتعليميًا يمثل نهجًا إداريًا قادرًا على التغيير للأفضل (العارفة وقران، ٢٠٠٩م:٢٥)، وتتيح للمؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس اتخاذ تدابير استباقية تجاه ما يهدد بقاء هذه المؤسسات نتيجة بعض العوامل المتعددة التي تدفع بسرعة التغيير لهذه المؤسسات التعليمية مثل مطالب الصناعة وتهيئة عقول الطلاب لعصر المعلومات وزيادة المنافسة والتعامل مع السوق والتغيرات التكنولوجية إلى جانب المتطلبات العالمية (Sudha, 2013:121). فالجودة في التعليم هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية وتفي باحتياجات الطلاب، ومن هنا فإن الكلية التي تقدم تعليمًا يتسم بالجودة هي الكلية التي تجعل طلابها متشوقين لعملية التعليم والتعلم؛ ومشاركين فيها إيجابيًا ومحققين من خلال اكتشافاتهم وإبداعاتهم النابعة من الاستعدادات والقدرات التي تلبي حاجاتهم ومتطلبات نموهم.

ويشير خليل (٢٠٠٥: ٢٧) إلى أن الجودة في التعليم ترتبط بمواصفات الخريج الذي يحتاجه سوق العمل. ويرى (Mukhopachyay, 2001: 6-13) أن جودة التعليم هي مجموع الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وحدة المنتج التعليمي وتحسينه وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وحدة المنتج التعليمي وسماته وخصائصه، ويعرفها عليمات (٢٠٠٨: ٩٦) بأنها مجموعة الأنشطة والأساليب والممارسات التي يقوم بها العاملون لتسهيل شؤون المؤسسة التربوية لتحقيق الأهداف المنشودة في جميع مجالات العملية التعليمية. وارتبط مفهوم جودة التعليم العالي لدى الكثير من مؤسسات التعليم العالي بالقدرة على تحقيق متطلبات معايير الجودة الشاملة أو تحقيق معايير هيئات اعتماد التعليم العالي، ومن ثم فإن إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم تتمثل في تحقيق القيمة المضافة للعملية التعليمية.

وتمثل إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM) أحد الاتجاهات الحديثة التي تسعى إلى إحياء النظام التعليمي، (Hasan and Al-Kassem,2014:294 reviving the higher education system)، وتحقيق النهوض بالعمليات التعليمية وتطويرها (أحمد وحافظ، ٢٠٠٣)، وأن تكون بمثابة عملية لإحداث تعليم فعال وناجح يلبي حاجات ورغبات الطلاب ومن أجل تحسين

مستمر (Sabet et al., 2012:18-19; Sharples et al.,1996: 75). وهي بمثابة العامل المشترك الذي سيشكل استراتيجيات مؤسسات التعليم العالي في محاولة لتلبية المستفيدين وأصحاب المصلحة بما في ذلك الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع (Ali and Shastri, 2010:9)؛ فالجودة الشاملة تشير إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي (Laurie,2004:156-158)؛ وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات. فهي توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية (إبراهيم، ٢٠٠٣: ١٠)، وتعد بمثابة ضرورة إدارية لا بد منها لقيادة إدارة التعليم العالي والجامعات لكي تركز على اشباع حاجات المستفيدين والمجتمع. وتحقق للجامعات التطور والنمو الذى يساعدها على تحقيق أهدافها في التقدم العلمي والتكنولوجي والتميز. وتعنى بالتعامل مع جميع المكونات من مبادئ وقواعد المؤسسة والإجراءات والأنماط وكل ما يمكن أن يؤثر على أي شكل من أشكال المنتج أو الخدمة (Stanciu, 2003: 301-302)؛ وهي بذلك مجموعة من المواصفات العالية التي تحقق النجاح المتواصل للجامعات أو المؤسسات التعليمية (عارف، ٢٠١٥: ١٩٥)، ويتمثل الهدف الرئيس لإدارة الجودة الشاملة (TQM) في توليد بيئة فعالة داخل المؤسسات التعليمية تستخدم فيها كافة الأصول والموجودات في داخلها على نحو فعال ومبدع من أجل توفير خدمة تعليمية عالية الجودة (Vinni, 2011:15-17).

فإدارة الجودة الشاملة ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي يستند إليها من أجل الارتقاء بمستوى الأداء وضمان استمرارية التحسين والتطوير، حيث يمكن لإدارة الجودة الشاملة أن تسهم في تحسين جودة التعليم من خلال تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر والطلاب وتطوير البرامج والمقررات الدراسية واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وتطوير أداء المؤسسة التعليمية وتعزيز الوصول إلى الممارسات الرائدة (Mohamed et al., 2016: 6;Sudha, 2013:121; Cornesky et al., 2003)

كما ترتكز إدارة الجودة الشاملة على عدة عناصر أساسية تتمثل في إصرار المؤسسات التعليمية (كليات التربية) إلى تحقيق رضا المتعلم، وإشراك كافة أعضاء هيئة التدريس والعاملين في هذه المؤسسات على تفعيل وتحسين جودة الخدمة التعليمية، والعمل المستمر لتحسين جودة الخدمة التعليمية وتطويرها. كما تولي إدارة الجودة الشاملة اهتمامًا بآراء الطلاب ومقترحاتهم وترجمتها إلى خصائص أكاديمية وفكرية ومهنية تكون بمثابة نقطة انطلاق لتطوير المقررات الدراسية وتقديمه للطلاب بما يتفق مع متطلباتهم ومتطلبات المجتمع.

والتعليم الجامعي يعاني من أزمة تتمثل في وجود أوجه قصور في عملياته مما يجعل التعليم الجامعي غير قادر على تحقيق معايير الجودة الشاملة، وبخاصة التي تتعلق بالجانب التعليمي وتصميم المقررات وتطوير هذه المقررات بما يوافق متغيرات القرن الحادي والعشرين، وتنمية قدرات الطلاب لمواجهة متطلبات عصر الجودة (النجار وآخرون ٢٠١١: ٥-٦).

فالحصول على تعليم ذي جودة عالية في المقررات الدراسية المختلفة التي تشكل برامج البكالوريوس عامة ومقررات التربية الإسلامية في داخل هذه البرامج بشكل خاص يمكن أن يحدث فرقًا في تعلم الطلاب وتوجهاتهم مستقبليًا وبنائهم على نحو محدد. وهذا يتطلب أن تحدث مراجعة وإعادة نظر في أهداف هذه المقررات ومحتواها وأساليب وطرق تدريسها وأساليب التقويم المختلفة للوصول بها إلى مستوى عال من الجودة يحقق مخرجات هذه البرامج. ومما يؤكد أن جودة التعليم هي إحدى القضايا الحيوية في نظام التعليم المعاصر، وهو ما تسعى إليه وكالة التطوير والجودة في الجامعة، وأيضًا وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية التي تسعى إلى إعطاء أهمية كبيرة لوضع الخطط والدراسات التطويرية المتعلقة بالبرامج الدراسية وبالمقررات التي تندرج تحتها حتى تتمتع بالجودة العالية وتحسين العمل

التربوي والتعليمي ومساعدة العاملين في الميدان التربوي، وتهيئة أفضل الفرص لنجاحهم وتحسين أدائهم لتنفيذ هذه البرامج والمقررات.

وتأتى أهمية الكشف عن واقع جودة تعليم مقررات التربيةٍ الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة في أنها تهدف إلى صقل شخصية المتعلم وبنائها وفقا لمنظومة القيم الإسلامية التي تتكامل مع غيرها من المقررات الدراسية في داخل برامج الكلية المختلفة في إعداد المتعلم للحياة والمجتمع وتزويده بالمعرفة حول طبيعة هذه المقررات. ويشير واقع البحث التربوي إلى ندرة الدراسات التي تهدف إلى دراسة واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية ببرامج البكالوريوس سواء على مستوى المملكة العربية السعودية بشكل عام أو على مستوى جامعة شقراء في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .ويصبح من المهم الوقوف على واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية - جامعة شقراء.

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟، ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما معايير إدارة الجودة الشاملة المرتبطة بتعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء؟

٢- ما مدى جودة معايير تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣- ما درجة توافر جودة معايير تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٤- إلى أي مدى يختلف واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية باختلاف كليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة؟

٥- إلى أي مدى يختلف واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة وفقا لمتغير الجنس؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

١- إعداد قائمة بأهم معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية جامعة شقراء.

٢- تعرف واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣- تحديد الفروق بين كليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء حول واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

٤- تحديد الفروق بين أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس بجامعة شقراء حول واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث الحالي في:

١- تقديم قائمة بأهم معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية جامعة شقراء.

٢- الوقوف على واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٣- تساعد مخططي ومطوري مقررات التربية الإسلامية ببرامج البكالوريوس في تطوير محتوى هذه المقررات لتحسين التعليم.

٤- تساعد وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية وكل من له صلة بإعداد برامج كليات التربية في تحسين كل ما يتعلق بالتعليم من تهيئة إدارة كلية التربية لمتطلبات الجودة، وأساليب التقويم المتبعة، والطرق والأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، وجودة مقررات التربية الإسلامية، والدعم المادي وإعداد البرامج والدورات التدريبية اللازمة لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس.

٥- تقديم أداة تستخدم لمعرفة آراء أعضاء هيئة التدريس لواقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية بجامعة شقراء.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

أولاً: الحد الموضوعي :

مقررات التربية الإسلامية لطلاب مرحلة البكالوريوس في كليات التربية بجامعة شقراء، ويجب أن تدرس وفق معايير ذات جودة عالية وفق معايير إدارة الجودة الشاملة.

ثانيًا: الحد البشري والزمني :

تم الاقتصار على آراء أعضاء هيئة التدريس تخصص تربية إسلامية في كليات التربية بجامعة شقراء في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨ هـ - ١٤٣٩ هـ.

مصطلحات البحث

١- **مقررات التربية الإسلامية:** هي المواد الإسلامية التي تدرس ضمن خطة كلية التربية بجامعة شقراء، ويمتلك كل مقرر توصيف مفصل لمفرداته.

٢- **إدارة الجودة الشاملة:** تعرف إجرائيا بأنها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود كل العاملين في مجال التعليم (خليفة ومحمد، ٢٠١١: ٢٧٢).

٣- **معايير إدارة الجودة الشاملة:** تعرف إجرائيا بأنها مجموعة من المحكات تمثل المستوى النموذجي أو المعياري الذي يجب الوصول إليه في الأداء، وتقديم مستوى عال من المنتج التعليمي.

٤- **معايير جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية** : تعرف إجرائيا بأنها مجموعة من المحكات تمثل المستوى النموذجي أو المعياري الذي يجب الوصول إليه في تعليم مقررات التربية الإسلامية، وتحدد في ضوء محاور تصف مكونات جودة تعليم المقررات التدريسية (جودة مدخلات الموقف التعليمي، وجودة عمليات الموقف التعليمي، وجودة مخرجات الموقف التعليمي).

ثانيا: أدبيات البحث "الإطار النظري والدراسات السابقة"

المحور الأول: الإطار النظري:

أولا: مقررات التربية الإسلامية طبيعتها وأهميتها وموقعها من برامج البكالوريوس بجامعة شقراء:

طبيعة مقررات التربية الإسلامية

أخذت التربية الإسلامية حيزًا بين المناهج التربوية العالمية منذ اللحظات الأولى للبعثة المحمدية، حيث عرف عن الدعوة الإسلامية أنها دعوة العلم والمعرفة؛ إذ كانت أول آيات القرآن الكريم: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ" (العلق: ١)، وقد عملت التربية الإسلامية بكافة الوسائط (القرآن الكريم، الحديث النبوي) على تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية والروحية وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه بغرض تحقيق الأهداف في شتى المجالات (عبدالحميد والشيخ، ٢٠١٢: ٦).

ولقد عرف مدكور (١٩٩١: ٤١) التربية الإسلامية بمفهومها الواسع بأنها: "نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة، نابع من التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، يهدف إلى تربية الإنسان وإيصاله إلى درجة كماله التي تمكنه من القيام بواجبات الخلافة في الأرض عن طريق إعمارها، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله".

وطبيعة التربية الإسلامية في ضوء هذا المفهوم تبرزها ثلاثة عناصر هي (علي، ١٩٨٧: ٣٦-٣٧):

١) الأصول: وهي تلك المفاهيم والقيم والأساليب والاتجاهات المتضمنة في آيات القرآن الكريم وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم، وتتصل بتربية جوانب شخصية الإنسان المختلفة.

٢) الفكر التربوي الإسلامي: وهو مجموعة الآراء والأفكار والنظريات التي احتوتها دراسات الفقهاء والفلاسفة والعلماء المسلمين، وتتصل اتصالاً مباشراً بالقضايا والمشكلات التربوية.

٣) الممارسات والتطبيقات التربوية: التي صدرت وتصدر عن المربين المسلمين عبر العصور والأماكن المختلفة.

أما عن مفهوم التربية الإسلامية كمادة دراسية فتعرف بأنها: "تلك المواد أو العلوم الشرعية المضمنة في المناهج الدراسية، والتي يعمل الطلاب على دراستها في المراحل الدراسية المختلفة، من خلال فروعها المتعددة (الخليفة وهاشم، ٢٠٠٥: ٦).

وفي ضوء مفهوم التربية الإسلامية كمادة دراسية يتحمل مخططو مناهج التربية الإسلامية ومطوريها التخطيط للخبرات التعليمية (الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، الوسائل والتقنيات التعليمية، التقويم)، وإعدادها وبنائها، ويقوم معلمو التربية الإسلامية بتدريس هذه الخبرات بهدف تنمية الجوانب المختلفة (العقلية والجسمية والوجدانية) لشخصية الطلاب.

وتشمل موضوعات التربية الإسلامية أو فروع التربية الإسلامية القرآن الكريم، السنة النبوية، العقيدة الإسلامية (التوحيد)، الفقه الإسلامي (عبادات، معاملات، نظم)، السيرة النبوية، الأخلاق أو التهذيب، الثقافة الإسلامية أو الفكر الإسلامي أو البحوث الإسلامية، وتقسيم التربية الإسلامية إلى فروع؛ لا يعني انفصال هذه الفروع عن بعضها البعض؛ لأنها بطبيعتها مترابطة ومتداخلة ومتعاونة، فالنفس الإنسانية كل لا يتجزأ، والإسلام كل لا يتجزأ، والمعرفة في الإسلام وحدة واحدة، والغاية من دراستها هي تكوين الشخصية الإسلامية المتكاملة (هندي، ٢٠٠٩: ٢٢).

أهمية مقررات التربية الإسلامية

مما لا شك فيه أن للتربية الإسلامية أهمية بالغة سواء باعتبارها مادة دراسية أم نظامًا تربويًا إسلاميًا متميزًا؛ فالتربية الإسلامية ترتبط بالإسلام وتعاليمه وتعليمه، وارتباطها هذا جعلها محورًا في العملية التربوية، فمبادئ التربية الإسلامية وأصولها العقدية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، تمثل أساس الأنظمة التربوية في العالم العربي والإسلامي، ومنها تتحدد فلسفة هذه الأنظمة ونظرتها للكون والإنسان والحياة، كما أن أهداف التربية الإسلامية أهداف متميزة جمعت خيري الدنيا والآخرة، وهي بنظامها التربوي تمثل مصدرًا من مصادر حفظ هوية الأمة الإسلامية وبنائها الثقافي والمعرفي، وتسهم في تفعيل دورها الإنساني والحضاري المعاصر (الجلاد، ٢٠٠٧: ٦١).

ولمقررات التربية الإسلامية أهمية كبرى لكل من الفرد والمجتمع الإسلامي والإنساني تبرز في تكوين شخصية المتعلمين وتنميتها من جوانبها العقلية والجسدية والنفسية، وتزويدهم بالمعارف الشرعية الضرورية، والاهتمام ببناء منظومة المتعلمين القيمية والأخلاقية والسلوكية، وحفظ كيان الأمة من التفرق والتشرذم، وتنقية المجتمع من أسباب الفساد ومقدماته واستئصالها، والحد من طغيان الناحية المادية على جوانب الحياة الروحية، وتحقيق الأمن العالمي (عمرو وآخرون، ٢٠١٣: ٣٦-٤٠).

موقع مقررات التربية الإسلامية في برامج البكالوريوس بجامعة شقراء

تعتبر مقررات التربية الإسلامية متطلبات إلزامية في كليات التربية لطلاب برامج البكالوريوس حيث تدرس لجميع طلاب جامعة شقراء كمتطلب جامعة حيث يقرر في كل فصل دراسي مقرر من مقررات التربية الإسلامية وهي كما يلي مع وصف موجز لنتائج التعلم الأساسية للطلبة المسجلين في هذا المقرر (جامعة شقراء، ١٤٣٨هـ):

أولا: مقرر المدخل إلي الثقافة الإسلامية (١٠١ سلم):

١) يهدف إلى ترسيخ العقيدة الإسلامية الصحيحة، وربط الأجيال المسلمة بمصادر الإسلام الأساسية.

٢) بيان تميز الأمة الإسلامية بثقافة عريقة تميزها بين الثقافات البشرية في مقوماتها وعناصرها وخصائصها.

٣) إبراز موقف الإسلام من قضايا العصر في مجالات العلوم النظرية والتطبيقية المختلفة ومناقشتها من المنظور الإسلامي.

٤) تجلية الأخلاق الفاضلة التي جاء بها الإسلام، وترجمة ذلك إلى سلوك عملي يعايشه المسلم من خلال مجتمعه في حياته اليومية.

٥) تحصين الطالب ضد الغزو الفكري والذي يهدف إلى إذابة الشخصية الإسلامية وتمييعها.

٦) بيان سمو الإسلام وقدرته على تحقيق السعادة الحقيقية في الدنيا والآخرة.

٧) إمداد الطالب بحصيلة مناسبة من المعارف المتعلقة بالإسلام عقيدة وشريعة ومنهج حياة، وحضارة صالحا في كل زمان ومكان.

٨) يهدف إلى إبراز أهمية تحول هذه المعارف إلى واقع حي في سلوك المسلم.

ثانيا: مقرر الإسلام وبناء المجتمع (١٠٢ سلم):

١) التعريف بنظامي المجتمع والأسرة في الإسلام.

٢) معرفة أسس بناء المجتمع المسلم، وسماته، وأسباب تقوية الروابط الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

٣) معرفة أهم المشكلات الأسرية والاجتماعية.

٤) الإلمام بالخطبة وأحكامها العامة.

٥) التعرف على أحكام النكاح في الإسلام.

٦) التعرف على أحكام الطلاق في الإسلام. والتمييز بينها وبين الطلاق في الشريعتين اليهودية والنصرانية.

٧) إبراز حكم التشريع في عموم المقرر.

ثالثا: مقرر النظام الاقتصادي في الإسلام (١٠٣ سلم):

١) التعريف بالمنهج الإسلامي للحياة الاقتصادية وعلاقة الإنسان بالمال جمعا وإنفاقا، وعلاقة المجتمع المالية بعضهم مع بعض توزيعا وتداولا.

٢) بيان القواعد والأحكام الشرعية التي تضبط الحياة الاقتصادية والمعاملات المالية.

٣) بيان شمولية الإسلام وكماله من حيث عنايته بالمسائل الاقتصادية في شتى المجالات.

٤) بيان مدى قصور الأنظمة الاقتصادية الوضعية، وعدم فاعليتها في حل المشاكل الاقتصادية وتقلباتها مقارنة بأسس النظام الاقتصادي الإسلامي وخصائصه.

٥) التعرف على المفاهيم الأساسية والنظريات والمدارس الفكرية في مجال النظام الاقتصادي في الإسلام.

٦) تطبيق المعارف والمهارات الاقتصادية المكتسبة في مجالات الحياة العملية المختلفة.

٧) معرفة المستجدات والمتغيرات العالمية الاقتصادية.

رابعا: مقرر أسس النظام السياسي في الإسلام (١٠٤سلم):

١) معرفة المفاهيم الأساسية والنظريات والمدارس الفكرية في مجال النظام السياسي في الإسلام.

٢) إعطاء الطلاب بعض المفاهيم السياسية المعاصرة وموقف الإسلام منها.

٣) الرد على ما يثار ضد الإسلام من شبهات تتعلق بالمرأة وقيادتها للدولة وحقوق الإنسان وغيرها ومما يهم المرأة المسلمة من قضايا .

ثانيا: مفهوم الجودة التعليمية

مفهوم الجودة مرتبط بالإتقان والتميز، وبالتالي الرقي والازدهار على جميع الأصعدة. كما جاء في القرآن الكريم "وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ" (النمل: ٨٨).

وقد عرفت المؤسسة البريطانية القياسية (BSI) الجودة بأنها "مجمل الميزات وخصائص المنتج أو الخدمة التي تتحمل قدرتها على تلبية ما هو محدد أو ضمني من الاحتياجات ويرى البعض أن تعريفات الجودة ينظر إليها من زاوية المنتج، أو من زاوية كونها وسيلة لإرضاء العميل، أو من زاوية أنها مطابقة للمتطلبات والمواصفات، أو زاوية أنها توفر قيمة جيدة للتكاليف (Sudha, 2013: 123). وجودة التعليم Learning Quality هي مقابلة خصائص منتج أو خدمة التعلم لحاجات المتعلم (Rovinsky & Synytsya, 2004). والجودة في التعليم هي قدرة التعليم على تحقيق التفوق في ظل التغييرات السريعة التي تعاني منها المجتمعات، وتوفير مجموعة من الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في عناصر العملية التعليمية بالتعليم الجامعي، وأيضا توافر مجموعة من المعايير التي تصاحب عملية تدريس المقررات الجامعية (مقررات التربية الإسلامية) من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات النهائية، والتي تلبي احتياجات المجتمع من حيث بناء خريج فائق معترف به عالميا.

وفى المجال التعليمي تعرف الجودة التعليمية بأنها "قدرة التعليم على تحقيق التعلم الرصين، والذي يؤدي بدوره إلى إكساب المتعلم مقومات التفكير الصحيح وأصول المواطنة الصالحة والتعايش مع الآخرين بسلام والتعامل بذكاء مع القضايا العامة والخاصة على السواء ومواصلة الدراسة بتفوق وتمكن في جميع مراحل التعليم (إدريس وآخرون، ٢٠١٢: ٤١).

وأبعاد الجودة في التعليم العالي تتحدد في الأداء Performance؛ بمعنى امتلاك الخريج للمعرفة والمهارات الأساسية، وامتلاك المعرفة والمهارات الثانوية أو المكملة، والدقة Reliability، بمعنى المدى الذي فيه المعرفة والمهارات المتعلمة تكون صحيحة ودقيقة وحديثة، والمطابقة Conformance ، بمعنى الدرجة التي عندها تفي البرامج التعليمية بالجامعة بالمعايير والخطط، والقوة والتحمل Durability؛ بمعنى عمق التعلم ومدى قدرة الجامعة على التعامل مع التطور الحادث في المعرفة، والممتلكات Tangibles بمعنى توافر الأدوات والأبنية التي تسهل من الاقتراب إلى بيئة جذابة بصريا، والكفاءة Competence، بمعنى توافر كوادر تدريسية يمتلكون المعرفة النظرية والعملية والمؤهلات في الخبرة في التدريس والاتصال، والاتجاهات Attitudes بمعنى فهم احتياجات الطلاب من الاستعداد لتوفير المساعدة من التوجيه وإعطاء الاهتمام الشخصي لهم، المحتوى Content بمعنى مدى ملائمة المناهج الدراسية لوظائف المستقبل بالنسبة للطلاب، وتوفير مهارات الاتصال والعمل في مجموعة ، ومرونة المعرفة، نقل المعرفة وتوصيلها Delivery، بمعنى التقديم الفعال، والتسلسل، والاتساق، والتغذية الراجعة للطلاب، والثقة Reliability؛ بمعنى إعطاء التعزيز للطلاب، والتعامل مع المشكلات (Sudha, 2013: 126).

ثالثا- مفهوم وعمليات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

تعددت مفاهيم إدارة الجودة الشاملة حيث لا يوجد مفهوم متفق عليه، وذو قبول عام لدى المفكرين والباحثين، إلا أنهم يتفقون على أن الجودة تهتم بتحسين وتطوير الخدمات بشكل مستمر تبعا لمتطلبات المستفيد وسعيا لتحقيق رضاه، بمعنى أن الجودة هي عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي،وقد عرفها مجموعة من الباحثين منهم أبو الريش (٢٠١٤: ٣٢٤) بأنها "عملية إدارية تتكامل في داخلها أنشطة التحسين المستمر لجودة أعمال المنظمة في نظام إدارة شامل، يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين بهدف تحقيق توقعات العميل ورضاه بشكل صحيح، يخلو من العيوب باستخدام الأساليب الإحصائية والإدارية

والتقنية والموارد البشرية التي يتم توفيرها للمنظمة في ظل منهاج منظم يركز على التحسين المستمر، بمعنى قدرة المنتج أو الخدمة على الوفاء بتوقعات المستهلك.

وتعد إدارة الجودة الشاملة "فلسفة إدارية حديثة ترتكز على عدد من المفاهيم والفلسفات الحديثة التي تستند على المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية والمهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين المستمر (إدريس وآخرون، ٢٠١٢: ٤٠). في حين عرف معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي الجودة الشاملة وفقا لما ذكره الشمري (١٤٢٨ه: ٣٠) بأنها أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى، مع الاعتماد على تقييم المستفيد لمعرفة مدى مقدار تحسن الأداء كما ونوعا. كذلك أورد محفوظ (٢٠٠٦: ٢٢) تعريف معهد المقاييس البريطاني لإدارة الجودة الشاملة بأنها فلسفة إدارية تشمل كافة نشاطات المنظمة التي من خلالها يتم تحقيق احتياجات وتوقعات العميل والمجتمع، وتحقيق أهداف المنظمة بأكفأ الطرق وأقلها تكلفة عن طريق الاستخدام الأمثل لطاقات جميع العاملين بدافع مستمر للتطوير. كما عرف المجلس السعودي مفهوم إدارة الجودة الشاملة كما ذكره الحقيل (١٤٣٥ه:١٢) بأنها "التطوير المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن جميع المهام والوظائف عديمة الفائدة وغير الضرورية للعميل أو للعملية وذلك بهدف تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات العميل".

فإدارة الجودة الشاملة تعني التعامل مع جميع مكونات ومبادئ وإجراءات المؤسسة التعليمية وكل المتأثرين بأي شكل من الأشكال بجودة المنتج التعليمي أو الخدمة التعليمية. ويتمثل الهدف الأساسي لإدارة الجودة الشاملة في خلق بيئة داخل المؤسسة أو المنظمة التعليمية تستخدم فيها جميع الموارد بطريقة مبتكرة وفعالة من أجل توفير خدمة عالية الجودة تحتاجها المؤسسة للتكيف في هذا العالم سريع التغير (Vinni, 2011).

وفي ضوء ذلك تم تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود كل العاملين في مجال التعليم (خليفة ومحمد، ٢٠١١: ٢٧٢).

ووفقا لمعايير اليونسكو للتعليم فقد نص على أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ينبغي أن تشمل على جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا (الصرايرة والعساف، ٢٠٠٨: ٣٧). كذلك عرف إبراهيم (١٤٢٨ ه: ١٥٤) إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنها "أسلوب إداري حديث يعتمد على تحقيق توقعات الطلاب والأساتذة وحاجات المجتمع المحلى والعالمي، ومشاركة كل أفراد المؤسسة التعليمية في التحسين المستمر للعمليات والخدمات باستخدام الأدوات العلمية، بهدف النجاح على المدى الطويل، وهى تمثل أهم الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة من خلال المسئولية التضامنية بين إدارة المؤسسة التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين على إجراء التحسينات المستمرة لجميع الأنشطة والمستويات الإدارية المختلفة. ويرى البعض أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي هي ترجمة احتياجات ورغبات وتوقعات الدارسين خريجي الجامعة كمخرجات لنظام التعليم في الجامعات إلى خصائص ومعايير محددة في الخريج وتكون أساسا لتصميم برامج مع التطوير المستمر. وهى كذلك جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مؤسسات التعليم

العالي لدفع وتحسين المخرجات التعليمية، وبما يتناسب مع رغبات المستفيدين، ومع قدرات وسمات وخصائص هذه المخرجات (أبو الريش، ٢٠١٤: ٣٣٠).

ويرى الباحث بأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم منصب على تخريج المنتج النهائي وهو الطلاب القادرين على النهوض بجميع قطاعات الدولة مع تحقيق المنافسة في أسواق العمل المحلية والدولية والعالمية، ومشاركة العاملين في المؤسسة التعليمية والمسئولية المشتركة في تطوير وتحسين الجودة، كما يرى الباحث أن أفضل تعريف لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي هو ما ذكره البلاوي وآخرون (١٤٢٦هـ) المفهوم الوارد في القانون (١١) بالإعلان الدولي للتعليم العالي الصادر عن الأمم المتحدة حيث يرى أن ضمان الجودة هو مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع وظائف وأنشطة التعليم العالي وهي التدريس، البرامج الأكاديمية، البحث العلمي، العاملين بالمؤسسة، الطلاب، المباني، التجهيزات المادية، الخدمات المصاحبة للعملية التعليمية والخدمات المجتمعية.

إن عملية إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ليست عملية بسيطة؛ فهي عملية مركبة يمكن أن تستغرق وقتا طويلا، فعندما تحددها المؤسسة فإن الأمر يستغرق سنوات طويلة لرؤية بداية عائد وفوائد هذه الجودة، وإذا أرادت المؤسسات التعليمية تقليل هذا الوقت فإنه يتعين عليها تحسين عامل الالتزام فهو عنصر أساسي لنجاح إدارة الجودة الشاملة.

وتستخدم الجامعات والمؤسسات التعليمية إدارة الجودة الشاملةTQM لأنها واحدة من المفاهيم التي ترتبط بإدارة الابتكار، ومن ثم يجب على كل العاملين في مؤسسات التعليم على استعداد لاحتضان هذه الطريقة، وأن يتم استخدامها كمسار لتعزيز العملية التعليمية ولتنمية القدرات والمهارات لدى العاملين بهذه المؤسسات والطلاب، وكمنحى لتحسين أداء الطلاب، وتغيير اتجاهاتهم نحو المعرفة المكتسبة، وأن يصبحوا أكثر نجاحا في المستقبل (Sabet et al., 2012).

وتتضح أهمية إدارة الجودة الشاملة في البيئات التعليمية حيث إنها تلعب دورا فعالا في بناء الثقة والتعاون والعمل الجماعي والسعي نحو التقدم المستمر والتعلم المستمر، فهي بمثابة عملية تعديل للثقافة الأساسية للمؤسسات التعليمية وتوجيهها نحو جودة المنتج التعليمي ونحو تقديم الخدمة التعليمية بدرجة فائقة، كما أنها تركز على رضا المتعلم من خلال مفهوم التحسين المستمر الذي سيؤدي إلى تحقيق فوز مبهج.

وإدارة الجودة الشاملة TQM هي بمثابة أسلوب تعاوني وموحد في إعداد وإدارة عملية التحسين التنظيمي للمؤسسة التعليمية، ويركز أسلوبها على تجاوز توقعات العملاء، وتحديد المشكلة وبناء الثقة والتفاني والإخلاص في الأداء، والدعوة نحو اتخاذ القرار، وتوجد خمس عمليات أو خطوات رئيسة لإدارة الجودة الشاملة، وهي (Napierala, 2012):

- الالتزام والفهم/ Commitment and understanding إنه العملية الرئيسة التي من خلالها يتم التأكد من أن كل العاملين بداخل المؤسسات التعليمية على دراية بقواعد إدارة الجودة الشاملة في التعليم وأنها جزء مهما من عملهم، ويجب على العاملين في مؤسسات التعليم العالي أن يكونوا على علم ووعي بأهداف المؤسسة وتحديد أهمية تحقيق هذه الأهداف.
- ثقافة تحسين الجودة التعليمية Quality improvement culture، فهي ثقافة يجب أن تسود بداخل مؤسسات التعليم العالي، وأن يكون اهتمامها بالإجراءات التي تعمل على استمرار العمل.
- التركيز على متطلبات العملاء Commitment and understanding، فالعملاء والمستفيدون من الخدمة التعليمية يتوقعون نوعا من التعليم مثاليا، والتركيز على متطلبات العميل أمر مهم للبقاء الدائم والضروري من أجل إقامة علاقة وثيقة مع العملاء.

- الضبط الفعال Commitment and understanding، من الضروري الإشراف على العمل وتقييم الأداء بداخل المؤسسة التعليمية واتخاذ الإجراءات المتنوعة لضمان الوصول إلى الأداء الفعال، ويجب قياس التقدم الحادث والتركيز للسعي نحو الوصول إلى مواصفات ومعايير ذات جودة عالية للمنتج التعليمي، ولا بد أن يكون هناك عائد متميز لكل من الوقت والموارد المالية.
- فالتعليم الجيد يتكون من العناصر التالية (Adams, 1993):
- أن يكون الطلاب في حالة جيدة ومستعدين للتعاون، ولديهم تصميم عال على الدراسة، وأن يتوفر لديهم المساندة والتدعيم الكامل من قبل عائلاتهم والمجتمع.
- أن تكون البيئة التعليمية في حالة جيدة وخالية من الفوضى والاضطراب، وألا تكون مصدر تهديد، وأن تحافظ على الموارد الكافية والتسهيلات.
- إظهار محتويات المناهج الدراسية بشكل فعال.
- تقديم الطرق التي فيها يقوم المعلم الماهر بتطبيق تقنيات التدريب المرتكزة على المتعلم والتعليم المرتكز على تعزيز التعلم.
- تعزيز الكفاءات والقدرات والذكاء لدى الطلاب، وتبني التعاون الإيجابي في المجتمع.

رابعا- معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

أصبح من الأمور الحاسمة ضرورة ضمان أن التعليم المقدم في مؤسسات التعليم العالي يكون مثمرا، وضرورة الحصول على جودة أكثر كفاءة واستثنائية في التعلم، وأن يتم تطوير البرامج التعليمية المقدمة للطلاب وأن تكون هذه البرامج أكثر قدرة على التكيف مع مستجدات العصر وتطوره، وأيضا تطوير البيئة المحيطة بالطلاب، ومحاولة حل التحديات والصعوبات التي تواجه عملية تعلم الطلاب (Hasan & Al-Kassem, 2014).

تعنى ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي مدى مطابقة مخرجات المؤسسة للأهداف والمعايير الموضوعة لها، ويتم تقويم ضبط الجودة من خلال جوانب متعددة تشمل الطالب المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج من المؤسسة، والمؤسسة نفسها التي تقدم الخدمة، وكذلك القيمة التي تعكسها تلك الخدمة (بوزيان، ٢٠١٥: ٣٧-٣٨).

ولقد حددت (فايزة وفتيحة، ٢٠١٧: ١٧٦-١٨٠) أهم معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي فيما يلي:

١) جودة الطلاب: أبرز عوامل تحسين جودة الخدمة التعليمية، والتي تتمثل في انتقاء الطلاب وقبولهم للالتحاق بالتعليم العالي، وتحديد النسبة المقبولة لعدد الطلاب لعضو هيئة التدريس.

٢) جودة هيئة التدريس: يحتل عضو هيئة التدريس المركز الأول من حيث أهميته في نجاح العملية التعليمية، ويجب توافر عدد من السمات لدى عضو هيئة التدريس منها السمات الشخصية والنفسية والقدرة على الاتصال والالتزام بالمنهج العلمي وتنمية المهارات الفكرية التنافسية بين الطلاب وخدمة المجتمع والوطن، بالإضافة إلى أن يكونوا على قدر كبير من الانضباط في السلوك والدقة والأمانة والولاء، وبالتالي تصنف أدوار عضو هيئة التدريس إلى أدوار اتجاه طلابه، وأدوار اتجاه المؤسسة التي يعمل فيها، وأدوار اتجاه المجتمع المحيط به، واتجاه نفسه.

٣) جودة المناهج: ترتكز جودة المناهج في الموازنة بين الأصالة والمعاصرة في إعداد المناهج من حيث المحتوى والأسلوب، وتعمل على تنمية قدرة الطالب على تحديد المشكلات وحلها، ويتم تحسين جودة المناهج من خلال عدة خطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تحديد استراتيجية التعليم من خلال التركيز على سلسلة العلاقات بين الأشياء، مثل العلاقة بين مستويات النظام التعليمي الموجود، وبين النظام التعليم ككل والبيئة التي يتواجد فيها. وكذلك التركيز على التجديد لجميع جوانب العملية التعليمية.
- دراسة الواقع الحالي في ضوء الاستراتيجية المرسومة، والتي تتضمن طرق التدريس ووسائله وأساليب التقويم، وإعداد الأستاذ، وتدريبه، والإدارة الجامعية.
- التخطيط، وهو عبارة عن عملية تتضمن اتخاذ مجموعة من القرارات للوصول إلى أهداف محددة وعلى مراحل معينة، خلال فترة زمنية معينة مستعينا بالإمكانيات المادية والبشرية والمعنوية المتاحة بهدف تسهيل عملية التنفيذ والتمويل والتغيير في العملية التعليمية.

٤) جودة القيادة الإدارية: والتي تتركز فيما يلي:

- القيادة الجامعية، والتي تتطلب امتلاك القيادة لمجموعة من المهارات الفنية والإنسانية والإدراكية تمكنهم من القيام بأدوارهم الأكاديمية والإدارية والتربوية.
- المعايير الأكاديمية.
- مناهج جديدة مواكبة لتغيرات البيئة وتنمية وترقية البحث العلمي.
- المعايير التربوية المتمثلة في انخفاض معدلات المشاكل من الطلاب والأساتذة.
- معايير الإدارة المتمثلة في انخفاض معدلات المخالفات الإدارية، وعنصر التحفيز، وسهولة تنفيذ المعاملات الإدارية.
- إعداد الخريجين لمواصفات الجودة الشاملة في الجانبين المعرفي والوجداني وتمكينه من الدخول في المجال الوظيفي.

٥)جودة الانفاق والتمويل (الإمكانيات المادية): حيث يمثل تمويل التعليم مدخلا بالغ الأهمية في أي نظام تعليمي، وتتعدد الإمكانيات المادية حيث تشمل جميع أنواع الأثاث، والتجهيزات والمختبرات والمكتبات، وتحتل الولايات المتحدة الامريكية المرتبة الأولى عالميا في الانفاق على التعليم وفقا لمنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، يليها الصين، ثم اليابان، بينما تقع الدول العربية بين الدول الأقل عالميا في التخطيطات المالية لهذا الغرض.

ويرى أبو الريش (٢٠١٤: ٣٣٢-٣٣٣) أن معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي تتحدد في:

١) جودة الإدارة
٢) جودة البرامج التعليمية
٣) جودة عضو هيئة التدريس
٤) جودة طرق التدريس
٥) جودة المرافق والتسهيلات الجامعية
٦) جودة التمويل

٧) جودة تقييم الأداء

٨) جودة الأبحاث

٩) جودة خدمة المجتمع

كذلك حدد (خليفة، ومحمد، ٢٠١١م: ٢٧٤) بعض معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والتي من خلالها يتم تحسين العملية التعليمية كما يلي:

١. الطلاب: من حيث الانتقاء، ومراعاة نسبة عدد الطلاب للأساتذة، ودافعية الطلاب واستعدادهم للتعليم.

٢. الاساتذة: من حيث حجم الهيئة التدريسية وكفاءتهم المهنية، ومدى مساهمة الأساتذة في خدمة المجتمع، واحترام الأساتذة لطلابهم.

٣. المناهج الدراسية: من حيث أصالة المناهج، وجودة مستواها ومحتواها، ومدى ارتباطها بالواقع.

٤. الأداء: من حيث التزام القيادات بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.

٥. الإمكانات المادية: من حيث مدى استفادة الطلاب من الكتب والأدوات والأجهزة.

٦. العلاقة بين الجامعة والمجتمع: مدى استجابة الجامعة لاحتياجات المجتمع والمشاركة في حل مشكلاته.

المحور الثاني: الدراسات السابقة:

أولا: دراسات تبحث في تقويم جودة تعليم المقررات الدراسية ومكونات عملية التعليم:

أجرى بابنثيمو ودارا (Papanthymou & Darra, 2017) دراسة استهدفت عرض نتائج عدد (٥٢) دراسة في الفترة (من ٢٠٠٦ إلى ٢٠١٦) في إدارة الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي. كما استهدفت تقديم أدلة تتعلق بمستوى إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، لا سيما في البلدان النامية، وكذلك لتعزيز البحث في مجال إدارة الجودة. وكشفت نتائج الدراسة أنه اعتباراً من عام ٢٠١٣ فصاعداً، كان هناك اهتماما متزايدا بمعايير إدارة الجودة بشكل أساسي خصوصا في البلدان العربية. وعلاوة على ذلك، فإن النتائج اشتملت على عوامل النجاح القياسية، والعقبات والفوائد التي تعود على المؤسسة التعليمية من تطبيق ادارة الجودة. وتمثل عوامل النجاح القياسية كل من نوع المؤسسة (عام أو خاص)، عمر الجامعة والقيادة التحويلية، والتكامل، واحترام الشخص، والشخصية، والمنافسة البناءة، والحماس، والوعي، وتوجيه الموظفين وأعضاء هيئة التدريس وتخصيص الموارد. أما العقبات التي تواجه تطبيق ادارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي فهي: البنية التحتية، وقيود على رأس المال البشري والمؤسسي، ومشاركة محدودة من أصحاب المصلحة، ومجموعة معقدة من مؤشرات الأداء. علاوة على ذلك، فإن الفوائد التي تعود على المؤسسة التعليمية من تطبيق ادارة الجودة هي: تلبية التوقعات والأدوار الجديدة، وحل المشاكل واقتراح الحلول.

أيضا أجرى العتيبي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقديم تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشامل، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وهو اسلوب المحاور المكتوبة (طريقة دلفي). وتمثلت أداة البحث في قائمة بكفايات معلم العلوم

وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة، واشتملت على أربع مجالات هي التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومهنية المعلم، يشتمل كل منها على مجموعة من معايير الجودة الشاملة، تضمنت مجموعة من الكفايات. حيث اشتمل مجال التخطيط على خمسة معايير هي: التخطيط العام للتدريس، والتخطيط لأهداف التعلم، والتخطيط للأنشطة التعليمية التعلمية، والتخطيط لتصميم بيئة التعلم، والتخطيط للتقويم. كما اشتمل مجال التنفيذ على ثلاثة معايير هي: توظيف المادة العلمية لخدمة المجتمع من حيث (التمكن من المادة العلمية، ومن طرق البحث، وتمكن المعلم من التكامل بين المواد العلمية، مع ربط المادة العلمية بواقع المتعلم ومجتمعه)، الاستراتيجيات التدريسية من حيث (استخدامها، وتنمية مهارات التفكير، وتوفير بيئة صفية معززة للتعلم القائم على المشاركة التفاعلية والتواصل، ادارة الوقت بكفاءة)، وادارة الصف وتنظيمه من حيث (البيئة المادية، البيئة المعنوية، النظام والانضباط الصفي). أما المجال الثالث (التقويم) فقد اشتمل على ثلاثة معايير هي: التقويم الذاتي، تقويم الطلاب، التغذية الراجعة. كما اشتمل المجال الرابع (مهنية المعلم) على معيارين هما اخلاقيات المهنة، والتنمية المهنية المستمرة. وقد أوصى البحث بإدراج الجودة الشاملة في برامج إعداد وتدريب معلم العلوم، وتقديم برنامج تدريبي للقائمين على إعداد وتدريب معلم العلوم حول الكفايات الأساسية والفرعية للمعلم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة، واعداد بطاقة تقويم يتم في ضوئها قياس كفايات المعلم والحكم على مدى جودتها في ضوء معايير الجودة الشاملة.

كما أجرى إدريس وآخرون (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تحقيق الجودة في خدمات التعليم العالي، وكيفية الحفاظ عليها؛ ثم الحصول على الاعتمادية وتحديد المعايير للتقييم الذاتي والخارجي في الجامعة، بالإضافة التعرف على المفاهيم الاساسية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. واستندت الدراسة إلى المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب الدراسة الميدانية، وكانت أداة الدراسة الاستبانة التي تم توزيعها على عينة مكونة من عدد (٧٤) من أعضاء هيئة التدريس في فرع جامعة الطائف بالخرمة والذين يعملون في كليتي العلوم والتربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في فرع جامعة الطائف بالخرمة، أدى إلى تطوير وتحسين الأداء والمخرجات ويمكنها من الحصول على الاعتمادية. كما أن إدارة الجودة الشاملة تتطلب العمل في فريق واحد (مؤازرة الإدارة العليا ومشاركة أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب والعاملين) والذي بدوره يؤدي إلى نجاح تطبيق إدارة الجودة. أيضا فإن جودة المدخلات المتمثلة في (الطلاب وهيئة التدريس والمناهج والبيئة الجامعية) يؤدي إلى جودة المخرجات (الخريجين والبحوث) لسد متطلبات سوق العمل داخليا وخارجيا. وإدارة الجودة الشاملة ليست مجرد تقنية حديثة مبتكرة تسعى المؤسسات التعليمية الحصول عليها، وإنما هي مجموعة من الجوانب يجب مراعاتها.

وفي دراسة محمد وآخرون (Mohamed et al., 2015) تم الاتجاه نحو استكشاف العوامل التي تؤثر على إدارة الجودة في التعليم العالي العام الماليزي، والبحث عن جوانب التوافق مع الشريعة الإسلامية في تنفيذ إدارة الجودة. واستخدمت المقابلات كأداة للدراسة للحصول على البيانات. وتوصلت النتائج إلى أن هناك ستة عوامل تؤثر على تنفيذ إدارة الجودة في التعليم العالي العام الماليزي هي: ثقافة المؤسسة، وأسلوب القيادة، والتواصل، والتزام الإدارة، إشراك الموظفين، ونظام المكافآت. كما أثبتت هذه الدراسة أنه بالتعاون والتزام جميع الأطراف المعنية يمكن تحقيق المساعي للحصول على شهادة الجودة في المؤسسة المعنية.

ولذلك سعت دراسة الشافي وآخرون (Al-Shafei et al., 2015) إلى تطوير نموذج لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى أن نموذج إدارة الجودة الشاملة (TQM) يستند إلى مبادئ الإدارة التالية: التحسين المستمر، والتزام الإدارة، وتحديد المنتجات التي تعتمد على الجودة، وفريق العمل، والتواصل الفعال، وقابلية نشر التقنيات الإحصائية في مراقبة العمليات وحل المشاكل. كما أضارت الدراسة إلى

أن تنفيذ نموذج إدارة الجودة الشاملة في التعليم يتضمن الإجراءات والتدابير التالية: تحول المتعلمين، وإشراك الطلاب والأكاديميين والقادة في التدريس والتعلم، وبالتالي إثراء تجربة التعلم للطلاب. والتعليم التفاعلي والتعلم. والاحتراف الأكاديمي الذي يؤكد على الانفتاح والحوار والشفافية وبالتالي تحسين التعامل بين الطلاب والأساتذة. وتعزيز تجربة التعلم من قبل الطلاب بزيادة قدرتهم على تمييز الجوانب الاختلافية، ومن خلال المشاركة المتآزرة من الأكاديميين في كل من فريق التدريس والبحث، وبناء علاقات وشراكات جديدة داخليًا وخارجيا مع المجتمع والصناعة والحكومة، والمؤسسات الأخرى محليا ودوليا. لذلك من المهم اختيار نموذج إدارة الجودة الشاملة لإدارة الجودة في التدريس والتعلم لتوفير جودة التعليم الذي نخطط له، وتهدف المؤسسة التعليمية لتحقيقه.

بينما اتجهت دراسة الهويد (١٤٣٤هـ) إلى التعرف على درجة مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى. حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع عضوات هيئة التدريس وطالبات الاعداد والدبلوم التربوي في الجامعة. وتكونت العينة النهائية للدراسة من (١٤٦) عضو هيئة تدريس، ومن (٢٦٤) طالبة. استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وقد تكونت من ستة محاور (تطوير المنهج، تفعيل مصادر التعلم والتعليم، توظيف الإمكانات المادية، توظيف أساليب القياس والتقويم، تطوير أداء عضو هيئة التدريس، التأثير على الطلاب). وخلصت الدراسة إلى أن درجة مساهمة عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم العالي جاء بدرجة كبيرة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى.

وسعت دراسة المزين وسكيك (٢٠١٣) إلى التعرف على مؤشرات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات في الجامعات الفلسطينية. وإلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة تعزى إلى متغيرات الجنس والمستوى التعليمي والجامعة. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، والتي تكونت من عدد (٣٨) فقرة تمثل مؤشرات إدارة الجودة الشاملة. وبلغت عينة الدراسة (٢٠٢) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا من مختلف التخصصات. و كانت أهم النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد العينة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس والجامعة لصالح الاناث، والجامعة الإسلامية، وفي المقابل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي. وأشارت الدراسة أيضا إلى أن أهم مؤشرات الجودة تمثلت في عملية قبول الطلبة المؤهلين للدراسات العليا والتي تتم وفق المؤهلات العلمية للطالب وامتحانات تحريرية ثم مقابلات شفوية، ويشرف على قبول الطلبة لجنة موضوعية مكونة من أكثر من شخص، وتتضمن الخطط الدراسية لكل مساق الأهداف والمحتوى والتقويم والمراجع.

واتجهت دراسة الصرايرة والعساف (٢٠٠٨) إلى التعرف على إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من منظور تحليلي. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تبني إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في إدارة مؤسسات التعليم العالي يمثل تحولا جزريا في ادارتها من الاتجاه التقليدي إلى الاتجاهات الحديثة في جميع جوانب العمل الأكاديمي والإداري، والتي تسهم في إحداث تغييرات إيجابية ترفع مستوى كفاءة أداء التعليم العالي.

أجرى قنصوه (٢٠٠٦) دراسة استهدفت تقويم بعض مكونات عملية التعليم (المدخلات – العمليات) لشعبة التدريس بكليات التربية الرياضية في ضوء مقومات الجودة، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وتدريس التربية الرياضية بكليات التربية الرياضية (أسيوط – الهرم – أبوقير – المنيا)، بلغ عددهم (٨٠) عضوا. واستخدمت الدراسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات واعتمد في بنائها على المقابلة الشخصية لعدد من اعضاء هيئة

التدريس المشرفين على مركز توكيد الجودة والاعتماد بالجامعة، وتحليل المراجع العلمية والدراسات السابقة، وتحديد المحاور الخاصة بمقومات الجودة وتتمثل في ثقافة الجودة، وجودة الخدمة، ورضا العميل، والاتصال الفعال، واستخدام التكنولوجيا الحديثة. ولقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود معايير واضحة لقبول الطلاب بشعبة التدريس، وعد توافر خصائص البيئة الطبيعية، وأنه تتوافر مقومات الجودة بدرجة متوسطة لنظام الدراسة والخطط الدراسية، وانه تتوافر مقومات الجودة للمناخ العام والعلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب. أيضا تتوفر مقومات الجودة بدرجة متوسطة للبرامج والمناهج والمقررات، ولعمليات التقويم.

ثانيا: دراسات تتناول التعرف على واقع تعليم المقررات الدراسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة:

قدم الطايحين (Altahayneh, 2014) دراسة هدفت معرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس في التربية البدنية فيما يتعلق بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة على كليات التربية البدنية في الأردن، بالإضافة إلى فحص مدى اختلاف أعضاء هيئة التدريس في وجهات نظرهم حول الجودة الشاملة، وإلى أي مدى توجد اختلافات في التصورات باختلاف المستوى التعليمي وسنوات الخبرة. وتكونت العينة من ٧٢ عضوا من أعضاء هيئة التدريس في أربع كليات للتربية البدنية بالأردن. وتكونت أداة الدراسة من استبيان مكون من (٤٥) بنداً تغطي خمسة أبعاد لإدارة الجودة الشاملة وهي: التزام الإدارة العليا، ومشاركة الموظف والعمل الجماعي، والتدريب والتعليم للجودة، والتخطيط الاستراتيجي، والتركيز على رضا العملاء. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة كانت ضعيفة التنفيذ في كليات الأردن للتربية البدنية؛ بالإضافة إلى ذلك، كشفت النتائج أن الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي لم يؤثر بشكل كبير على تصورات أعضاء هيئة التدريس لتنفيذ ادارة الجودة الشاملة.

قام أبو الريش (٢٠١٤) بدراسة استهدفت التعرف على طبيعة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بكليات التربية في عدد من جامعات المملكة العربية السعودية وكيف يمكن تطويرها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة والتي وزعت على عينة مكونة من (١٥٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس والاداريين في وحدات أو مراكز الجودة داخل كليات التربية لعدد أربع جامعات سعودية هي: أم القرى، والطائف، والملك عبد العزيز، والملك سعود. وتم استرداد عدد (١١٣) استبانة وحللت احصائيا، وكانت من أهم نتائج الدراسة ما يلي: تباين النتائج بين الجامعات مما يستلزم وجود إدارة مستقلة للجودة، مع تقدم الكليات المطبقة لإدارة الجودة الشاملة على غير المطبقة، وتراجع مستوى الخدمات بكلية التربية بجامعة الطائف على اعتبارها جامعة جديدة، ولتطوير جودة تعليم المقررات الدراسية يلزم انشاء المركز الوطني للاعتماد والجودة والزام الجامعات والكليات بمعايير الجودة المعتمدة والمراجعة لها، ووضع اطار تسير عليه الكليات التي ترغب بتطبيق الجودة خاصة الجامعات والكليات المنشئة حديثا.

واستهدفت دراسة سودا (Sudha, 2013) مناقشة أهمية الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ومعرفة الإجراءات المطلوبة لتنفيذ مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وتحديد مدى نجاح إجراءات إدارة الجودة الشاملة من خلال عدة قياسات. وجمعت البيانات من خلال مصدر رئيس وهو الاستبانة، ومن مصدر ثانوي وهو (المجلات العلمية، والدراسات المنشورة، ومواقع النت). وتكونت عينة الدراسة من عدد (٢٢٠) فردا اختيرت عشوائيا، ويمثلون كليات الجامعات الحكومية والخاصة في تخصصات الهندسة، والادارة، وتكنولوجيا المعلومات، وعلوم الصيدلة. وكانت أهم نتائج الدراسة كما يلي: نسبة المشاركة في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة كانت على النحو التالي (حوالي ثلث عينة الدراسة خبرة ٣ سنوات او أقل، أكثر من نصف العينة

خبرة من ٤-٩ سنوات، بينما حوالي ١٠٪ من الذين كانت خبرتهم عشر سنوات أو أكثر). وفيما يتعلق بتطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة، كان أعلى ثلاثة مبادي هي: تحسين منهجية التدريس باستمرار من خلال المواد المرجعية والندوات، وأن تقديرات الطلاب يتم على أساس أداء المجموعة، واستخدام مجلة الطالب اليومية للتقدم. أما مؤشرات تحديد نجاح اجراءات إدارة الجودة الشاملة، فكان أهمها أداء الطلاب في أعمال السنة، وفي الاختبار النهائي للمقرر.

أيضا قام خليفة ومحمد (٢٠١١) بدراسة استهدفت استطلاع آراء الطلاب في الجامعة الجزائرية إزاء جودة إدارة الكلية ومدى مطابقتها لمعايير إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال دراسة ميدانية بجامعة الدكتور مولاي الطاهر بسعيدة، حيث تم اللجوء إلى أسلوب الاستقصاء بتوزيع مائة استبانة بصفة عشوائية على طلبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، وتم استرجاع منها ٧٥ استبانة قابلة للتحليل. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي: تلتزم الإدارة بتطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة بصفة متوسطة، كما يوجد فرق دال احصائيا لالتزام الادارة بمعايير الجودة الشاملة تعود لمتغير الجنس، ومتغير التخصص (العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية)، ومتغير النظام.

أيضا اتجهت دراسة زقزوق (١٤٢٩ه) إلى التعرف على درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى، والتعرف على درجة أهمية توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها الكلية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، والتي تكونت من محور رئيس به (٥٦) فقرة، وتكون مجتمع الدراسة من عدد (٢٠٠) فردا (من معيد حتى درجة استاذ) يمثلون جميع الذين سبق لهم الاشتراك في البرامج التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر، الذين هم على رأس العمل، وقد تم استرجاع عدد (١١٩) استبانة مستوفاة. وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها الكلية كانت متوسطة، بينما درجة أهمية توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة كانت عالية، كذلك عدم وجود فروق دالة احصائيا بالنسبة لدرجة استخدام ودرجة أهمية توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها الكلية تعزى للدرجة العلمية، او سنوات الخبرة، او بلد التخرج.

كما قام قادري (١٤٢٨ه) بدراسة استهدفت التعرف على درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة، وأهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة مكونة من (٣٦) فقرة كأداة للدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الذين سبق لهم الاشتراك في البرامج التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي: لا يسهم البرنامج في اعداد الطالب المعلم بالشكل الأمثل، وعدم وجود نظام إداري رقابي لمراجعة خطط البرنامج وأهدافه وتجديدها، وضعف تعاون البرنامج مع الأقسام المشاركة فيه والتعليم العام، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأقسام المشاركة في البرنامج (المناهج وطرق التدريس، علم النفس، التربية الإسلامية، الإدارة التربوية والتخطيط) في تطبيق معايير الجودة.

وفي دراسة نجافابادي وآخرون (Najafabadi et al., 2008) تم تقدير وتقييم عمليات إدارة الجودة المطبقة حاليا في الكلية الجامعية بمدينة بوراس في السويد، ومقارنتها مع عمليات إدارة الجودة الشاملة للتعرف على نقاط القوة والضعف في جودة العمل في هذه المؤسسة. واستخدم الباحث البيانات الأولية في شكل مقابلات واجتماعات وبيانات ثانوية مصدرها الأدبيات والمقالات العلمية والكتب والشبكة العنكبوتية. ولقد توصل الباحث إلى أهم النقاط التالية: يجب على الجميع معرفة مفاهيم الجودة الشاملة والالتزام بها، وتصنيف الرؤى والأهداف الذكية. واستخدام بعض الأدوات العملية والمنهجيات والقيم في تسهيل عمل الكليات للتقدم نحو تحقيق أهدافها بطريقة أكثر تنظيما.

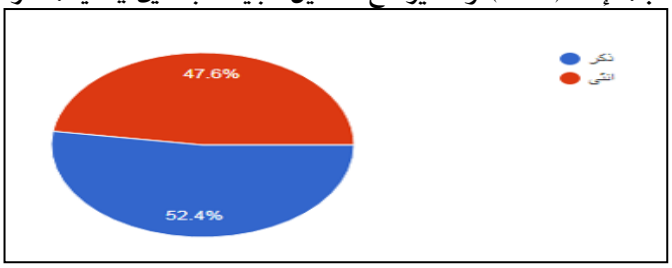
ثالثا: إجراءات البحث

منهج البحث: من أجل تحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي نمط الدراسات المسحية من النوع التحليلي، ويعرف بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي لوصف الظاهرة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٢٤). ولقد استخدم هذا المنهج بهدف التعرف على واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وإعداد قائمة بأهم معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية جامعة شقراء. وتجرى الدراسة على مرحلتين: المرحلة الأولى يتم فيها بناء مقياس ويتم توزيعه على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة شقراء للتعرف على واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وفى المرحلة الثانية يتم التحليل العميق للمعرفة للوصول إلى أهم الأفكار حول واقع تعليم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة للوقوف على أهم الأفكار التي تؤدى إلى تحسين تعليم هذه المقررات ببرامج البكالوريوس بجامعة شقراء.

مجتمع وعينة البحث: تكون مجتمع البحث من كافة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء (١٤٣٥هـ)، وقد بلغ عددهم (٣٣) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في العام الدراسي (١٤٣٨ هـ- ١٤٣٩هـ). وتم تطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة ولم يصل منهم سوى عدد (٢١) عضوا.

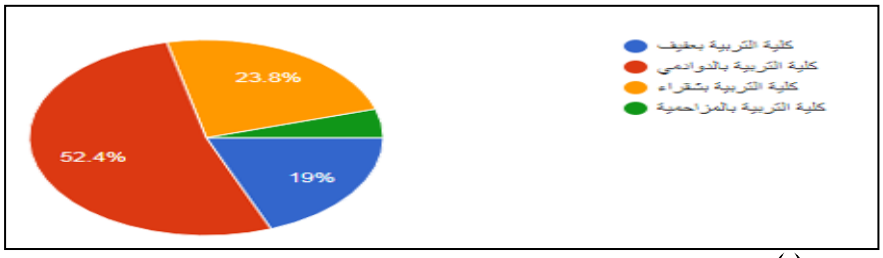
وحدد الباحث خصائص أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في المعلومات الأولية والتي شملت على الجنس، وموقع كلية التربية في جامعة شقراء على النحو التالي:

أولا-الجنس: يوضح الشكل التالي توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وفق متغير الجنس. يتبين من الشكل أن نسبة الذكور (٥٢.٤ ٪) كانت أعلى قليلا من نسبة الإناث (٤٧.٦ ٪). وهذا يوضح التمثيل الجيد للجنسين في عينة الدراسة.



شكل (١) توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وفق متغير الجنس

ثانيا-الكلية: يوضح الشكل التالي توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وفق متغير الكلية. يتبين من الشكل التالي أن أعلى نسبة من عينة الدراسة جاءت من كلية التربية بالدوادمي (٥٢.٤ ٪)، يليها كلية التربية بشقراء (٢٣.٨ ٪)، ثم كلية التربية بعفيف (١٩.٠ ٪)، وأقلها كلية التربية بالمزاحمية (٤.٨ ٪). وهذا الاختلاف قد يرجع إلى اختلاف الكثافة الطلابية بين مناطق الكليات الأربعة، وكذلك الاختلاف في الكثافة السكانية بين مواقع هذه الكليات، فضلا عن تاريخ بناء هذه الكليات وبداية العمل بها.



شكل (٢) توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وفق متغير الكلية

أداة الدراسة "معايير جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة":

استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، من منطلق أن الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين (ملحم، ٢٠٠٠: ٢٥٨). ولقد اعتمد الباحث في بناء أداة الدراسة على المصادر التالية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة وأدبيات البحث ذات الصلة لمعرفة الاتجاهات الحديثة في المتغيرات موضع الدراسة.
- الاطلاع على المقاييس والأدوات المستخدمة في مجال الجودة الشاملة بشكل عام وفي مجال جودة تعليم المقررات الدراسية ومكونات عملية التعليم بشكل خاص.

ومن ثم قام الباحث ببناء أداة الدراسة للتعرف على واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وإعداد قائمة بأهم معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية جامعة شقراء، وذلك من خلال استبانة تتناول معايير جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة"، في صورة أولية بهدف الوقوف على مدى ملاءمتها لتحقيق أهداف البحث، وتتناول الأداة (٧٤ فقرة) المحاور التالية: معايير جودة مدخلات الموقف التعليمي في تعليم مقررات التربية الإسلامية (١٦ فقرة)، ومعايير جودة عمليات الموقف التعليمي (٣٥ فقرة)، ومعايير جودة مخرجات الموقف التعليمي (٢٣ فقرة)، كما هو موضح في ملحق (١). كما تضمنت الاستبانة على معلومات شخصية من المجيب تمثلت في تحديد الجنس، موقع كلية التربية التابع لها (عفيف، الدوادمي، شقراء، المزاحمية). وقد توزعت فقرات الأداة على مقياس يتكون من مستوين (نعم، لا) بهدف التعرف على واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، كذلك توزعت فقرات الأداة على مقياس يتكون من ثلاث مستويات هي عالية ويعطي (٣) درجات، ومتوسطة ويعطى (درجتين)، وضعيفة ويعطي (درجة واحدة) بهدف التعرف على مدى جودة معايير إدارة الجودة الشاملة المرتبطة بتعليم مقررات التربية بكليات التربية بجامعة شقراء. وتم عرض الأداة بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، حيث بلغ عددهم (١١) محكما، كما هو مبين في ملحق (٢). وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء ما يلزم من تعديلات. ويوضح جدول (١) الأداة في صورتها النهائية:

جدول (١) مجالات أداة البحث وعدد الفقرات بداخل كل مجال

م	المجال	عدد الفقرات
١	معايير جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية	١٣
٢	معايير جودة عمليات الموقف التعليمي	٣٥
٣	معايير جودة مخرجات الموقف التعليمي	٢٣
الكلي	معايير جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة	٧١

و قام الباحث بتطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) عضوا من أعضاء هيئة التدريس من ذوي تخصص التربية الإسلامية، وذلك للتعرف على معاملات الثبات والصدق الداخلي للأداة.

صدق وثبات أداة الدراسة "استبانة معايير جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية":

قام الباحث بتقنين فقرات الاستبانة وذلك للتأكد من صدقها وثباتها كالتالي:

١. **صدق المحكمين:** عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين (١١) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ولقد طلب منهم إبداء آرائهم حول مناسبة فقرات الاستبانة ومدى انتمائها إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة من حذف وإضافة وتعديل في ضوء مقترحاتهم.

٢. **صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:** يقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات في المجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة. وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (١٥) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابع له، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد والدرجة لكلية للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	معاملات ارتباط بين كل فقرة من فقرات معيار جودة مدخلات الموقف التعليمي (المتعلم – خصائص البيئة التعليمية – أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية) والدرجة الكلية لفقراته		
١	توفير خدمات إدارية إلكترونية وطبيعية (فيزيائية) كمتطلبات لتدريس مقررات التربية الإسلامية.	٠.٨٩٤	٠.٠٠٠
٢	يتم تشخيص حاجات المتعلم ومتطلبات التعلم اللازمة لتخطيط مقررات التربية الإسلامية.	٠.٨٧٨	٠.٠٠٠
٣	تستخدم استراتيجيات لتصميم مقررات التربية الإسلامية إلكترونيا.	٠.٨٧٩	٠.٠٠٠
٤	يراعى التوازن بين عدد الطلاب المقبولين لدراسة مقررات التربية الإسلامية وعدد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الإسلامية.	٠.٨٩٨	٠.٠٠٠
٥	يتم اختيار الطلاب وفقا لتقديراتهم في المقررات السابقة بالمرحلة الثانوية المرتبطة بمقررات التربية الإسلامية بالجامعة.	٠.٨٩٤	٠.٠٠٠
٦	توافر قاعات كافية لأعداد الطلاب الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية تتوافر فيها السعة والإضاءة والتهوية الجيدة.	٠.٨٧٥	٠.٠٠٠
٧	القاعات والفصول الخاصة بتدريس مقررات التربية الإسلامية مجهزة بتكنولوجيا التعليم الحديثة.	٠.٩١١	٠.٠٠٠
٨	يوجد عدد كاف من المتخصصين لكل مقرر من مقررات التربية الإسلامية.	٠.٨٠٨	٠.٠٠٠
٩	توجد خطة زمنية محددة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لمقررات التربية الإسلامية.	٠.٩٤٥	٠.٠٠٠
١٠	توجد قنوات اتصال فعالة بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية وإدارة الكلية والجامعة.	٠.٨١٠	٠.٠٠٠
١١	العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مقررات التربية الإسلامية يسمح لهم بممارسة البحث العلمي.	٠.٩٢٠	٠.٠٠٠
١٢	تعقد ندوات وحلقات مناقشة بين متخصصي التربية الإسلامية لتبادل المعلومات الحديثة حول العملية التعليمية المرتبطة بتدريس مقرراتهم.	٠.٩٢٨	٠.٠٠٠
١٣	يوفر أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية المناخ الجامعي الذي يوفر للمتعلم التفكير في القضايا المرتبطة بالمجتمع	٠.٩٣٠	٠.٠٠٠

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات معيار جودة عمليات الموقف التعليمي (أشكال التفاعلات الثنائية بين مكونات عناصر العملية التعليمية "المعلم والمتعلم عمليات التعليم والتعلم ومقررات التربية الإسلامية واستراتيجيات التدريس) والدرجة الكلية لفقراته			
١	يتم تشخيص مناطق الضعف في أداء المتعلم أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٠.٨٥٢	٠.٠٠٠
٢	تحديد مدى تقدم المتعلم أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٠.٩٢٢	٠.٠٠٠
٣	يتاح للمتعلم أن يقيم ذاته في ضوء أدائه السابق أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٠.٨٥١	٠.٠٠٠
٤	تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٠.٩٠٦	٠.٠٠٠
٥	تطبيق الإدارة الديمقراطية لقاعات التدريس أثناء تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٠.٩٢٢	٠.٠٠٠
٦	توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة عند تدريس مقررات التربية الإسلامية مثل استراتيجيات التعلم النشط وحل المشكلات....	٠.٩١٤	٠.٠٠٠
٧	الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلم عند تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٠.٨٨٥	٠.٠٠٠
٨	ربط تعليم مقررات التربية الإسلامية بالحياة وظروف المجتمع والتغيرات والقضايا العالمية.	٠.٩٥٠	٠.٠٠٠
٩	تدريب المتعلم على التعامل مع الكم المعرفي المتضمن في مقررات التربية الإسلامية	٠.٨٣٨	٠.٠٠٠
١٠	إشراك المتعلم في حل المشكلات والتفكير الناقد عند تناول قضايا ومشكلات حياتية متضمنة بداخل مقررات التربية الإسلامية.	٠.٩٠٣	٠.٠٠٠
١١	إدارة وقت تعلم مقررات التربية الإسلامية بكفاءة.	٠.٨٧٣	٠.٠٠٠
١٢	ترتكز أهداف مقررات التربية الإسلامية على تنمية التفكير العلمي والعمليات العقلية العليا للمتعلم.	٠.٩٣١	٠.٠٠٠
١٣	يصاغ محتوى مقررات التربية الإسلامية في صورة مشكلات مرتبطة بواقع المتعلم.	٠.٩٤٦	٠.٠٠٠
١٤	تنظم وتصاغ الخبرات بداخل مقررات التربية الإسلامية في ضوء نظريات تصميم وتخطيط المنهج.	٠.٩٤٤	٠.٠٠٠
١٥	يتم مراعاة الأوزان النسبية للوحدات بداخل المقررات الدراسي.	٠.٨٣٢	٠.٠٠٠
١٦	يراعى في تصميم محتوى مقررات التربية الإسلامية النظريات التربوية الحديثة.	٠.٩٤٤	٠.٠٠٠
١٧	تتم عملية تخطيط مقررات التربية الإسلامية في ضوء أهداف كبرى وليس في ضوء معلومات تفصيلية.	٠.٨٨٥	٠.٠٠٠
١٨	توجد أهداف واضحة ومميزة لكل مقررات التربية الإسلامية.	٠.٨٩١	٠.٠٠٠
١٩	يتم تحديث مقررات التربية الإسلامية التي تدرس للطلاب في ضوء متغيرات العصر	٠.٩٢٤	٠.٠٠٠
٢٠	يوجد ربط بين مكونات مقررات التربية الإسلامية وبين مخرجات التعلم المستهدفة بهذه المقررات.	٠.٩٣٢	٠.٠٠٠
٢١	تنمية القدرة على التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة لدى الطلاب.	٠.٨٧٢	٠.٠٠٠
٢٢	تسعى مقررات التربية الإسلامية إلى تنمية قدرة المتعلم على الوصول للمعرفة وتطويرها واكتسابها.	٠.٩٢٦	٠.٠٠٠
٢٣	تركز مقررات التربية الإسلامية على إعداد المتعلم المتنور إسلاميا وعلميا.	٠.٩١١	٠.٠٠٠
٢٤	يتناسب محتوى مقررات التربية الإسلامية مع الخطة الزمنية الموضوعة لتدريسه.	٠.٧٨٧	٠.٠٠٠
٢٥	تتوافر قائمة من المراجع لتدريس مقررات التربية الإسلامية.	٠.٨٢٣	٠.٠٠٠
٢٦	يقوم أعضاء هيئة التدريس بالقسم بتوفير نسخة من مقررات التربية الإسلامية إلكترونيا على شبكة الإنترنت	٠.٨٧٦	٠.٠٠٠
٢٧	يعمل محتوي مقررات التربية الإسلامية على تشغيل القدرات العقلية العليا لدى المتعلم.	٠.٩٧٢	٠.٠٠٠
٢٨	تترابط مفردات محتوى مقررات التربية الإسلامية مع بقية عناصر تخطيط المقررات (الأهداف، والأنشطة التعليمية، والاستراتيجيات والنماذج التدريسية، والتقويم).	٠.٨٨٢	٠.٠٠٠

٢٩	تسعى استراتيجيات ونماذج وطرق تدريس مقررات التربية الإسلامية إلى تحقيق مخرجات هذه المقررات.	٠.٧٧٢	٠.٠٠٠
٣٠	يتم وضع خطة تدريسية إضافية مع الطلاب الفائقين أو غير الفائقين في دراسة مقررات التربية الإسلامية.	٠.٧٧٧	٠.٠٠٠
٣١	تقدير الاختلاف بين الطلاب عند دراسة مقررات التربية الإسلامية، مع إبراز القدرات الفائقة لديهم.	٠.٨٦٢	٠.٠٠٠
٣٢	يمتلك أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية ثقافة تكنولوجية تتيح له التواصل مع العالم الخارجي.	٠.٩٤٧	٠.٠٠٠
٣٣	تعمل التطبيقات والأنشطة المتضمنة في محتوى مقررات التربية الإسلامية على تنمي المهارات العقلية العليا.	٠.٩٧٢	٠.٠٠٠
٣٤	يوجد تناسب مقبول بين عدد أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية وعدد الطلاب الذين يدرسون هذه المقررات.	٠.٨٨١	٠.٠٠٠
٣٥	محتوى مقررات التربية الإسلامية وثيق الصلة بحياة الطلاب.	٠.٩٦٥	٠.٠٠٠
معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات معيار جودة مخرجات الموقف التعليمي (قياس وتقويم مخرجات مقررات التربية الإسلامية) والدرجة الكلية لفقراته			
١	تحقق طرق تقويم الطلاب المتبعة في مقررات التربية الإسلامية الجودة في العملية التعليمية	٠.٨٦٣	٠.٠٠٠
٢	تستخدم أنواع التقويم "تشخيصي – بنائي- نهائي – علاجي"	٠.٦٦١	٠.٠٠١
٣	تشمل عملية التقويم مجالات التعلم (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)	٠.٨٤٢	٠.٠٠٠
٤	يتم تقديم صورة شاملة عن أداء المتعلم في ظل معايير أداء محددة	٠.٩٥٧	٠.٠٠٠
٥	يراعى ظروف وإمكانيات المتعلم عند عملية التقويم	٠.٩١٦	٠.٠٠٠
٦	إيجاد الفروق في الأداء بين الطلاب	٠.٩١٤	٠.٠٠٠
٧	يرتكز التقويم على الأداء والممارسة بدلا من قياس المعرفة النظرية	٠.٩١٧	٠.٠٠٠
٨	ينصب تقويم مقررات التربية الإسلامية على قياس مدى تحقق الأهداف المتعلقة بها	٠.٩٣٤	٠.٠٠٠
٩	تستخدم نتائج التقويم في بناء خطط وبرامج التحسين والعلاج وتنفيذها لتحسين أداء المتعلم	٠.٨٩٠	٠.٠٠٠
١٠	تستخدم نتائج التقويم في بناء تحسين خطط تدريس مقررات التربية الإسلامية	٠.٩٢٢	٠.٠٠٠
١١	القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة "العالية – المتوسطة – المنخفضة"	٠.٩٢٩	٠.٠٠٠
١٢	تستخدم استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء أو التقويم الحقيقي مثل:(العروض التوضيحية، والعروض العملية، والمشاريع الجماعية التعاونية، والمشاريع الفردية، وملف الإنجاز، والواجبات أو تكليف المهام، والمناقشة والحوار، والأنشطة الصفية).	٠.٨٤١	٠.٠٠٠
١٣	تستخدم استراتيجيات التقويم القائمة على التواصل مثل: (الاختبارات الشفوية، والمقابلة، والأسئلة والإجابات،)	٠.٨٣٣	٠.٠٠٠
١٤	تستخدم استراتيجيات التقويم القائمة على المقابلة	٠.٨٩٢	٠.٠٠٠
١٥	تستخدم استراتيجيات التقويم القائم على الملاحظة المنظمة وغير المنظمة	٠.٨٩٣	٠.٠٠٠
١٦	تستخدم استراتيجيات التقويم التأملي مثل: (تقويم المتعلم لنفسه "التقويم الذاتي". وتقويم المتعلم لزميله)	٠.٩١١	٠.٠٠٠
١٧	تخضع مقررات التربية الإسلامية لحركة مراجعة مستمرة لكي تتواءم مع التغيرات والتطورات الحديثة	٠.٩٥١	٠.٠٠٠
١٨	يوظف التطوير المستمر لنظم التقويم المتبعة في مقررات التربية الإسلامية وفق نتائج المتابعة والتقييم	٠.٧٩٤	٠.٠٠٠
١٩	إجراء اختبارات فصلية لمقررات التربية الإسلامية	٠.٧٧١	٠.٠٠٠
٢٠	تخضع عملية تقييم مقررات التربية الإسلامية لمراجع خارجي	٠.٨٨٨	٠.٠٠٠
٢١	يتم تحليل نتائج اختبارات مقررات التربية الإسلامية من أجل وضع خطة لتحسين المقررات مستقبليا	٠.٩١٦	٠.٠٠٠
٢٢	يثير محتوى مقررات التربية الإسلامية دافعية المتعلم	٠.٨٨٠	٠.٠٠٠
٢٣	تراعي عملية تنظيم محتوي مقررات التربية الإسلامية مصفوفة المدى والتتابع	٠.٨٨٠	٠.٠٠٠

يوضح جدول (٢) معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد من أبعاد أداة معايير جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية والدرجة الكلية لفقرات كل بعد، حيث تراوحت قيم الارتباط للمعيار الأول (٠.٨١ - ٠.٩٥)، وللمعيار الثاني (٠.٧٧ - ٠.٩٧)، وللمعيار الثالث (٠.٦٦ - ٠.٩٦)، وكذلك بين كل معيار بالدرجة الكلية للاستبانة (٠.٩٧ - ٠.٩٩). كذلك تأكد الباحث من ثبات الاستبانة بطريقة معامل الفا كرونباخ لجميع معايير الاستبانة (٠.٩٨ - ٠.٩٩)، وكذلك الاستبانة ككل (٠.٩٩)،وهي قيم عالية تدل على ثبات الاستبانة. وأن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهذا يعبر عن صدق فقرات أبعاد أداة البحث.

٣. **الصدق البنائي لأبعاد الاستبانة:** يبين جدول (٣) معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبانة والاستبانة ككل.

جداول (٣) الصدق البنائي لكل بعد من أبعاد الاستبانة والاستبانة ككل

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	معيار جودة مدخلات الموقف التعليمي (المتعلم – خصائص البيئة التعليمية – أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية)	٠.٩٧٠	٠.٠٠٠
٢	معيار جودة عمليات الموقف التعليمي (أشكال التفاعلات الثنائية بين مكونات عناصر العملية التعليمية "المعلم والمتعلم عمليات التعليم والتعلم ومقررات التربية الإسلامية واستراتيجيات التدريس)	٠.٩٩٢	٠.٠٠٠
٣	معيار جودة مخرجات الموقف التعليمي (قياس وتقويم مخرجات مقررات التربية الإسلامية)	٠.٩٧٨	٠.٠٠٠

ويوضح جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الاستبانة والاستبانة ككل تراوحت ما بين (٠.٩٧)، (٠.٩٩)، وهذه القيم دالة إحصائيا عند (٠.٠٠٠).

٤. **ثبات أداة الدراسة:** قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ويوضح جدول (٤) ذلك.

جدول (٤) معامل الثبات لأداة البحث

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
١	معيار جودة مدخلات الموقف التعليمي (المتعلم – خصائص البيئة التعليمية – أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية)	٠.٩٨٠	دال
٢	معيار جودة عمليات الموقف التعليمي (أشكال التفاعلات الثنائية بين مكونات عناصر العملية التعليمية "المعلم والمتعلم عمليات التعليم والتعلم ومقررات التربية الإسلامية واستراتيجيات التدريس)	٠.٩٩١	دال
٣	معيار جودة مخرجات الموقف التعليمي (قياس وتقويم مخرجات مقررات التربية الإسلامية)	٠.٩٨٦	دال
٤	الأداة ككل	٠.٩٩٥	دال

ويوضح جدول (٤) أن هناك معاملات ثبات مرتفعة لأبعاد الاستبانة، وقد تراوحت ما بين (٠.٩٨)، (٠.٩٩)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع الفقرات (٠.٩٩٥).

المعالجة الإحصائية: قام الباحث بعد جمع المعلومات بتحليلها احصائيا بواسطة البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية (IBM, SPSS, 2016)، مستخدما عدد من الأساليب الإحصائية، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية، معامل ارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ، واختبار مان-وتني (Mann-Whitney U)، واختبار كروسكال-والس (Kruskal-Wallis).

رابعا: نتائج البحث والمناقشة والتفسير:

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي اسفرت عنها الدراسة، حول مدى جودة معايير إدارة الجودة الشاملة المرتبطة بتعليم مقررات التربية بكليات التربية، وكذلك واقع جودة

تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة.

إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: (ما معايير إدارة الجودة الشاملة المرتبطة بتعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية (عفيف - الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء؟). للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بالاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة، وما خلصت إليه من نتائج بعض المؤتمرات، وما توفر لديه من خبرة في هذا المجال. وتم تحديد إطار عام لأهم معايير إدارة الجودة الشاملة المرتبطة بتعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية. وبعد إجراء عمليات الصدق والثبات أصبحت معايير إدارة الجودة الشاملة المرتبطة بتعليم مقررات التربية الإسلامية هي على النحو التالي:

جدول (٥) معايير إدارة الجودة الشاملة المرتبطة بتعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية

م	الفقرات
	معيار جودة مدخلات الموقف التعليمي (المتعلم – خصائص البيئة التعليمية– أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية)
١	توفير خدمات إدارية إلكترونية وطبيعية (فيزيائية) كمتطلبات لتدريس مقررات التربية الإسلامية.
٢	يتم تشخيص حاجات المتعلم ومتطلبات التعلم اللازمة لتخطيط مقررات التربية الإسلامية.
٣	تستخدم استراتيجيات لتصميم مقررات التربية الإسلامية إلكترونيًا.
٤	يراعى التوازن بين عدد الطلاب المقبولين لدراسة مقررات التربية الإسلامية وعدد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الإسلامية.
٥	يتم اختيار الطلاب وفقا لتقديراتهم في المقررات السابقة بالمرحلة الثانوية المرتبطة بمقررات التربية الإسلامية بالجامعة.
٦	توافر قاعات كافية لأعداد الطلاب الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية تتوافر فيها السعة والإضاءة والتهوية الجيدة.
٧	القاعات والفصول الخاصة بتدريس مقررات التربية الإسلامية مجهزة بتكنولوجيا التعليم الحديثة.
٨	يوجد عدد كاف من المتخصصين لكل مقرر من مقررات التربية الإسلامية.
٩	توجد خطة زمنية محددة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لمقررات التربية الإسلامية.
١٠	توجد قنوات اتصال فعالة بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية وإدارة الكلية والجامعة.
١١	العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مقررات التربية الإسلامية يسمح لهم بممارسة البحث العلمي.
١٢	تعقد ندوات وحلقات مناقشة بين متخصصي التربية الإسلامية لتبادل المعلومات الحديثة حول العملية التعليمية المرتبطة بتدريس مقرراتهم.
١٣	يوفر أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية المناخ الجامعي الذي يوفر للمتعلم التفكير في القضايا المرتبطة بالمجتمع
	معيار جودة عمليات الموقف التعليمي (أشكال التفاعلات الثنائية بين مكونات عناصر العملية التعليمية "المعلم والمتعلم وعمليات التعليم والتعلم ومقررات التربية الإسلامية واستراتيجيات التدريس)
١	يتم تشخيص مناطق الضعف في أداء المتعلم أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.
٢	تحديد مدى تقدم المتعلم أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.
٣	يتاح للمتعلم أن يقيم ذاته في ضوء أدائه السابق أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.
٤	تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.
٥	تطبيق الإدارة الديمقراطية لقاعات التدريس أثناء تدريس مقررات التربية الإسلامية.
٦	توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة عند تدريس مقررات التربية الإسلامية مثل استراتيجيات التعلم النشط وحل المشكلات....
٧	الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلم عند تدريس مقررات التربية الإسلامية.
٨	ربط تعليم مقررات التربية الإسلامية بالحياة وظروف المجتمع والتغيرات والقضايا العالمية.

٩	تدريب المتعلم على التعامل مع الكم المعرفي المتضمن في مقررات التربية الإسلامية
١٠	إشراك المتعلم في حل المشكلات والتفكير الناقد عند تناول قضايا ومشكلات حياتية متضمنة بداخل مقررات التربية الإسلامية.
١١	إدارة وقت تعلم مقررات التربية الإسلامية بكفاءة.
١٢	ترتكز أهداف مقررات التربية الإسلامية على تنمية التفكير العلمي والعمليات العقلية العليا للمتعلم.
١٣	يصاغ محتوى مقررات التربية الإسلامية في صورة مشكلات مرتبطة بواقع المتعلم.
١٤	تنظم وتصاغ الخبرات بداخل مقررات التربية الإسلامية في ضوء نظريات تصميم وتخطيط المنهج.
١٥	يتم مراعاة الأوزان النسبية للوحدات بداخل المقررات الدراسي.
١٦	يراعى في تصميم محتوى مقررات التربية الإسلامية النظريات التربوية الحديثة.
١٧	تتم عملية تخطيط مقررات التربية الإسلامية في ضوء أهداف كبرى وليس في ضوء معلومات تفصيلية.
١٨	توجد أهداف واضحة ومميزة لكل مقررات التربية الإسلامية.
١٩	يتم تحديث مقررات التربية الإسلامية التي تدرس للطلاب في ضوء متغيرات العصر
٢٠	يوجد ربط بين مكونات مقررات التربية الإسلامية وبين مخرجات التعلم المستهدفة بهذه المقررات.
٢١	تنمية القدرة على التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة لدى الطلاب.
٢٢	تسعى مقررات التربية الإسلامية إلى تنمية قدرة المتعلم على الوصول للمعرفة وتطويرها واكتسابها.
٢٣	تركز مقررات التربية الإسلامية على إعداد المتعلم المتنور إسلاميا وعلميا.
٢٤	يتناسب محتوى مقررات التربية الإسلامية مع الخطة الزمنية الموضوعة لتدريسه.
٢٥	تتوافر قائمة من المراجع لتدريس مقررات التربية الإسلامية.
٢٦	يقوم أعضاء هيئة التدريس بالقسم بتوفير نسخة من مقررات التربية الإسلامية إلكترونيا على شبكة الإنترنت
٢٧	يعمل محتوي مقررات التربية الإسلامية على تشغيل القدرات العقلية العليا لدى المتعلم.
٢٨	تترابط مفردات محتوى مقررات التربية الإسلامية مع بقية عناصر تخطيط المقررات (الأهداف، والأنشطة التعليمية، والاستراتيجيات والنماذج التدريسية، والتقويم).
٢٩	تسعى استراتيجيات ونماذج وطرق تدريس مقررات التربية الإسلامية إلى تحقيق مخرجات هذه المقررات.
٣٠	يتم وضع خطة تدريسية إضافية مع الطلاب الفائقين أو غير الفائقين في دراسة مقررات التربية الإسلامية.
٣١	تقدير الاختلاف بين الطلاب عند دراسة مقررات التربية الإسلامية، مع إبراز القدرات الفائقة لديهم.
٣٢	يمتلك أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية ثقافة تكنولوجية تتيح له التواصل مع العالم الخارجي.
٣٣	تعمل التطبيقات والأنشطة المتضمنة في محتوى مقررات التربية الإسلامية على تنمي المهارات العقلية العليا.
٣٤	يوجد تناسب مقبول بين عدد أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية وعدد الطلاب الذين يدرسون هذه المقررات.
٣٥	محتوى مقررات التربية الإسلامية وثيق الصلة بحياة الطلاب.
	معيار جودة مخرجات الموقف التعليمي (قياس وتقويم مخرجات مقررات التربية الإسلامية)
١	تحقق طرق تقويم الطلاب المتبعة في مقررات التربية الإسلامية الجودة في العملية التعليمية
٢	تستخدم أنواع التقويم "تشخيصي – بنائي- نهائي – علاجي"
٣	تشمل عملية التقويم مجالات التعلم (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)
٤	يتم تقديم صورة شاملة عن أداء المتعلم في ظل معايير أداء محددة
٥	يراعى ظروف وإمكانيات المتعلم عند عملية التقويم
٦	إيجاد الفروق في الأداء بين الطلاب
٧	يرتكز التقويم على الأداء والممارسة بدلا من قياس المعرفة النظرية
٨	ينصب تقويم مقررات التربية الإسلامية على قياس مدى تحقق الأهداف المتعلقة بها
٩	تستخدم نتائج التقويم في بناء خطط وبرامج التحسين والعلاج وتنفيذها لتحسين أداء المتعلم
١٠	تستخدم نتائج التقويم في بناء تحسين خطط تدريس مقررات التربية الإسلامية
١١	القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة "العالية – المتوسطة – المنخفضة"
١٢	تستخدم استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء أو التقويم الحقيقي مثل:(العروض التوضيحية، والعروض العملية، والمشاريع الجماعية التعاونية، والمشاريع الفردية، وملف الإنجاز، والواجبات أو تكليف المهام، والمناقشة والحوار، والأنشطة الصفية).

١٣	تستخدم استراتيجيات التقويم القائمة على التواصل مثل: (الاختبارات الشفوية، والمقابلة، والأسئلة والإجابات،)
١٤	تستخدم استراتيجيات التقويم القائمة على المقابلة
١٥	تستخدم استراتيجيات التقويم القائم على الملاحظة المنظمة وغير المنظمة
١٦	تستخدم استراتيجيات التقويم التأملي مثل: (تقويم المتعلم لنفسه "التقويم الذاتي", وتقويم المتعلم لزميله)
١٧	تخضع مقررات التربية الإسلامية لحركة مراجعة مستمرة لكي تتواءم مع التغيرات والتطورات الحديثة
١٨	يوظف التطوير المستمر لنظم التقويم المتبعة في مقررات التربية الإسلامية وفق نتائج المتابعة والتقييم
١٩	إجراء اختبارات فصلية لمقررات التربية الإسلامية
٢٠	تخضع عملية تقييم مقررات التربية الإسلامية لمراجع خارجي
٢١	يتم تحليل نتائج اختبارات مقررات التربية الإسلامية من أجل وضع خطة لتحسين المقررات مستقبليًا
٢٢	يثير محتوى مقررات التربية الإسلامية دافعية المتعلم
٢٣	تراعي عملية تنظيم محتوي مقررات التربية الإسلامية مصفوفة المدى والتتابع

ومن خلال استعراض جدول (٥) ومن خلال ربط ما تم التوصل إليه في الإطار النظري والدراسات السابقة، يتضح أهمية هذه المعايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية، كما أن هذه القائمة تتفق مع معظم ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة Papanthymou & Darra (2017)، ودراسة العتيبي (٢٠١٦م) ، ودراسة إدريس وآخرون (٢٠١٢)، ودراسة Mohamed et al. (2015)، ودراسة Al-Shafei et al. (2015)، التي أكدت جميعها بدرجات متفاوتة على ضرورة وجود معايير لإدارة الجودة الشاملة مرتبطة بالتعليم مثل معيار جودة مدخلات الموقف التعليمي (المتعلم – خصائص البيئة التعليمية– أعضاء هيئة التدريس)، ومعيار جودة عمليات الموقف التعليمي (أشكال التفاعلات الثنائية بين مكونات عناصر العملية التعليمية "المعلم والمتعلم وعمليات التعليم والتعلم والمقررات الدراسية واستراتيجيات التدريس)، ومعيار جودة مخرجات الموقف التعليمي (قياس وتقويم مخرجات المقررات الدراسية).

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: (ما مدى جودة معايير تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟). وللإجابة على هذا السؤال

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والتي تقييس معايير إدارة الجودة الشاملة المرتبطة بتعليم مقررات التربية بكليات التربية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت من ثلاث مجالات هي:

المجال الأول: معايير جودة مدخلات الموقف التعليمي في تعليم مقررات التربية الإسلامية.

المجال الثاني: معايير جودة عمليات الموقف التعليمي في تعليم مقررات التربية الإسلامية

المجال الثالث: معايير مخرجات الموقف التعليمي في تعليم مقررات التربية الإسلامية

ولقد تم تحديد المحك أو المعيار الذي يعد بمثابة النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص يتم تحديد مستوى استجابته، وذلك على النحو التالي:

جدول (٦) توضيح درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة

مدى جودة المعيار	المتوسط
عالية	من ٢.٣٤ إلى ٣
متوسطة	من ١.٦٧ إلى أقل من ٢.٣٤
ضعيفة	أقل من ١.٦٧

واعتبر الباحث أن المتوسطات في الجدول السابق ونسبها هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات، ووفقا لهذا المعيار تم عرض النتائج في جداول (٧، ٨، ٩) على النحو التالي:

بالنسبة للمجال الأول: معايير جودة مدخلات الموقف التعليمي (المتعلم - خصائص البيئة التعليمية - أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية) في تعليم مقررات التربية الإسلامية، يوضح جدول (٧) نتائج هذا المجال.

جدول (٧): المجال الأول: معايير جودة مدخلات الموقف التعليمي (المتعلم - خصائص البيئة التعليمية - أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية) في تعليم مقررات التربية الإسلامية

م	معايير جودة مدخلات الموقف التعليمي	درجة التوافر (٪)		درجة التوافر	مدى جودة المعيار (٪)			المتوسط	الترتيب	مدى الجودة
		نعم	لا		عالية (٣)	متوسطة (٢)	ضعيفة (١)			
١	توفير خدمات إدارية إلكترونية وطبيعية (فيزيائية) كمتطلبات لتدريس مقررات التربية الإسلامية	٤٢.٩	٥٧.١	لا	٣٣.٣	٢٣.٨	٤٢.٩	١.٩٠	١٢	متوسطة
٢	يتم تشخيص حاجات المتعلم ومتطلبات التعلم اللازمة لتخطيط مقررات التربية الإسلامية	٤٢.٩	٥٧.١	لا	٢٨.٦	٤٢.٨	٢٨.٦	٢.٠٠	٥	متوسطة
٣	تستخدم استراتيجيات لتصميم مقررات التربية الإسلامية إلكترونيًا	٤٧.٦	٥٢.٤	لا	٢٨.٦	٣٨.١	٣٣.٣	١.٩٥	٧	متوسطة
٤	يراعى التوازن بين عدد الطلاب المقبولين لدراسة مقررات التربية الإسلامية وعدد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الإسلامية	٣٨.١	٦١.٩	لا	٣٣.٣	٢٨.٦	٣٨.١	١.٩٥	٧ مكرر	متوسطة
٥	يتم اختيار الطلاب وفقا لتقديراتهم في المقررات السابقة بالمرحلة الثانوية المرتبطة بمقررات التربية الإسلامية بالجامعة	٢٨.٦	٧١.٤	لا	٢٨.٦	٣٣.٣	٣٨.١	١.٩٠	١٢ مكرر	متوسطة
٦	توافر قاعات كافية لأعداد الطلاب الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية تتوافر فيها السعة والإضاءة والتهوية الجيدة	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٥٢.٤	٢٣.٨	٢٣.٨	٢.٢٩	٢	متوسطة
٧	القاعات والفصول الخاصة بتدريس مقررات التربية الإسلامية مجهزة بتكنولوجيا التعليم الحديثة	٤٢.٩	٥٧.١	لا	٣٨.١	١٩.٠	٤٢.٩	١.٩٥	٧ مكرر	متوسطة
٨	يوجد عدد كاف من المتخصصين لكل مقرر من مقررات التربية الإسلامية	٨١.٠	١٩.٠	نعم	٥٧.١	٢٨.٦	١٤.٣	٢.٤٣	١	عالية
٩	توجد خطة زمنية محددة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لمقررات التربية الإسلامية	٣٨.١	٦١.٩	لا	٤٢.٩	١٤.٢	٤٢.٩	٢.٠٠	٥ مكرر	متوسطة
١٠	توجد قنوات اتصال فعالة بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية وإدارة الكلية والجامعة	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٣٨.١	٣٨.١	٢٣.٨	٢.١٤	٤	متوسطة
١١	العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مقررات التربية الإسلامية يسمح لهم بممارسة البحث العلمي	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٢٨.٦	٣٨.١	٣٣.٣	١.٩٥	٧ مكرر	متوسطة
١٢	تعقد ندوات وحلقات مناقشة بين متخصصي التربية الإسلامية لتبادل المعلومات الحديثة حول العملية التعليمية المرتبطة بتدريس مقرراتهم	٥٢.٤	٤٧.٦	نعم	٤٢.٩	٩.٥	٤٧.٦	١.٩٥	٧ مكرر	متوسطة
١٣	يوفر أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية المناخ الجامعي الذي يوفر للمتعلم التفكير في القضايا المرتبطة بالمجتمع	٧٦.٢	٢٣.٨	نعم	٤٧.٦	٢٣.٨	٢٨.٦	٢.١٩	٣	متوسطة
	المتوسط العام	٥٤.٢٢	٤٥.٧٨	نعم				٢.٠٥		متوسطة

في ضوء جدول (٧) نجد أن:

- المعيار (٨) فقط حقق جودة عالية، وهو: وجود عدد كاف من المتخصصين لكل مقرر من مقررات التربية الإسلامية وجاء في الترتيب (الأول).
- بقية معايير المجال الأول حققت جودة متوسطة وجاءت في الترتيب (من ٢ إلى ١٣) على النحو التالي:

١) المعيار (٦): توافر قاعات كافية لأعداد الطلاب الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية تتوافر فيها السعة والإضاءة والتهوية الجيدة (الثاني).

٢) المعيار (١٣): يوفر أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية المناخ الجامعي الذي يوفر للمتعلم التفكير في القضايا المرتبطة بالمجتمع (الثالث).

٣) المعيار (١٠): توجد قنوات اتصال فعالة بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية وإدارة الكلية والجامعة (الرابع).

٤) المعياران (٢، ٩): يتم تشخيص حاجات المتعلم ومتطلبات التعلم اللازمة لتخطيط مقررات التربية الإسلامية، وتوجد خطة زمنية محددة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لمقررات التربية الإسلامية (الخامس).

٥) المعايير(٣، ٤، ٧، ١١، ١٢): تستخدم استراتيجيات لتصميم مقررات التربية الإسلامية إلكترونيًا سعيًا لتحقيق الأهداف منها ولتطوير مهارات وقدرات المتعلم، ويراعى التوازن بين عدد الطلاب المقبولين لدراسة مقررات التربية الإسلامية وعدد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الإسلامية، والقاعات والفصول الخاصة بتدريس مقررات التربية الإسلامية مجهزة بتكنولوجيا التعليم الحديثة، والعبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مقررات التربية الإسلامية يسمح لهم بممارسة البحث العلمي، وتعقد ندوات وحلقات مناقشة بين متخصصي التربية الإسلامية لتبادل المعلومات الحديثة حول العملية التعليمية المرتبطة بتدريس مقرراتهم (السابع).

٦) المعياران (١، ٥): توفير خدمات إدارية إلكترونية وطبيعية (فيزيائية) كمتطلبات لتدريس مقررات التربية الإسلامية، يتم اختيار الطلاب وفقا لتقديراتهم في المقررات السابقة بالمرحلة الثانوية المرتبطة بمقررات التربية الإسلامية بالجامعة (الثاني عشر).

ويرى الباحث أنه من الضروري توافر قاعات كافية لأعداد الطلاب الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية، وأن يوفر أعضاء هيئة التدريس المناخ الجامعي الذي يتيح للمتعلم التفكير، وأن توجد قنوات اتصال فعالة بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية وإدارة الكلية والجامعة، وأن يتم تشخيص حاجات المتعلم ومتطلبات التعلم اللازمة لتخطيط مقررات التربية الإسلامية، وأن تكون هناك استراتيجيات لتصميم مقررات التربية الإسلامية إلكترونيا من أجل تحقيق جودة مدخلات الموقف التعليمي التي من شأنها أن تؤثر على جودة عمليات ومخرجات الموقف التعليمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة قنصوه (٢٠٠٦) من وجود نقص في جودة مدخلات الموقف التعليمي والتي تؤثر على العلمية التدريسية.

المجال الثاني: معايير جودة عمليات الموقف التعليمي (أشكال التفاعلات الثنائية بين مكونات عناصر العملية التعليمية "المعلم والمتعلم عمليات التعليم والتعلم ومقررات التربية الإسلامية واستراتيجيات التدريس) في تعليم مقررات التربية الإسلامية. يوضح جدول (٨) نتائج هذا المجال.

جدول (٨): المجال الثاني: معايير جودة عمليات الموقف التعليمي (أشكال التفاعلات الثنائية بين مكونات عناصر العملية التعليمية "المعلم والمتعلم عمليات التعليم والتعلم ومقررات التربية الإسلامية واستراتيجيات التدريس) في تعليم مقررات التربية الإسلامية

م	معايير جودة عمليات الموقف التعليمي	درجة التوافر (٪)		درجة التوافر	مدى جودة المعيار (٪)			المتوسط	الترتيب	مدى الجودة
		نعم	لا		عالية	متوسطة	ضعيفة			
١	يتم تشخيص مناطق الضعف في أداء المتعلم أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٥٧.١	٤٢.٩	نعم	٤٧.٦	١٤.٣	٣٨.١	٢.١٠	٣٠	متوسطة
٢	تحديد مدى تقدم المتعلم أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٦١.٩	٣٨.١	نعم	٣٨.١	٣٨.١	٢٣.٨	٢.١٤	٢٤	متوسطة
٣	يتاح للمتعلم أن يقيم ذاته في ضوء أدائه السابق أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٦١.٩	٣٨.١	نعم	٣٨.١	٣٣.٣	٢٨.٦	٢.١٠	٣٠ مكرر	متوسطة
٤	تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٦٦.٧	٣٣.٣	نعم	٤٢.٩	٣٣.٣	٢٣.٨	٢.١٩	١٨	متوسطة
٥	تطبيق الإدارة الديمقراطية لقاعات التدريس أثناء تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٣٨.١	٣٨.١	٢٣.٨	٢.١٤	٢٤ مكرر	متوسطة
٦	توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة عند تدريس مقررات التربية الإسلامية مثل استراتيجيات التعلم النشط وحل المشكلات....	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٤٢.٩	٣٨.١	١٩.٠	٢.٢٤	١١	متوسطة
٧	الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلم عند تدريس مقررات التربية الإسلامية.	٨١.٠	١٩.٠	نعم	٦٦.٧	١٤.٣	١٩.٠	٢.٤٨	١	عالية
٨	ربط تعليم مقررات التربية الإسلامية بالحياة وظروف المجتمع والتغيرات والقضايا العالمية.	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٥٢.٤	٢٨.٦	١٩.٠	٢.٣٣	٧	متوسطة
٩	تدريب المتعلم على التعامل مع الكم المعرفي المتضمن في مقررات التربية الإسلامية	٦٦.٧	٣٣.٣	نعم	٤٢.٩	٣٣.٣	٢٣.٨	٢.١٩	١٨ مكرر	متوسطة
١٠	إشراك المتعلم في حل المشكلات والتفكير الناقد عند تناول قضايا ومشكلات حياتية متضمنة بداخل مقررات التربية الإسلامية.	٧٦.٢	٢٣.٨	نعم	٤٢.٩	٣٨.١	١٩.٠	٢.٢٤	١١ مكرر	متوسطة
١١	إدارة وقت تعلم مقررات التربية الإسلامية بكفاءة.	٦١.٩	٣٨.١	نعم	٤٢.٩	٣٣.٣	٢٣.٨	٢.١٩	١٨ مكرر	متوسطة
١٢	ترتكز أهداف مقررات التربية الإسلامية على تنمية التفكير العلمي والعمليات العقلية العليا للمتعلم.	٦١.٩	٣٨.١	نعم	٤٢.٨	٢٨.٦	٢٨.٦	٢.١٤	٢٤ مكرر	متوسطة
١٣	يصاغ محتوى مقررات التربية الإسلامية في صورة مشكلات مرتبطة بواقع المتعلم.	٧٦.٢	٢٣.٨	نعم	٤٢.٩	٣٣.٣	٢٣.٨	٢.١٩	١٨ مكرر	متوسطة
١٤	تنظم وتصاغ الخبرات بداخل مقررات التربية الإسلامية في ضوء نظريات تصميم وتخطيط المنهج.	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٤٧.٦	٢٨.٦	٢٣.٨	٢.٢٤	١١ مكرر	متوسطة
م	معايير جودة عمليات الموقف التعليمي	درجة التوافر		درجة التوافر	مدى جودة المعيار			المتوسط	الترتيب	مدى الجودة
		نعم	لا		عالية	متوسطة	ضعيفة			
١٥	يتم مراعاة الأوزان النسبية للوحدات بداخل المقررات الدراسي.	٦١.٩	٣٨.١	نعم	٤٢.٨	٢٨.٦	٢٨.٦	٢.١٤	٢٤ مكرر	متوسطة
١٦	يراعى في تصميم محتوى مقررات التربية الإسلامية النظريات التربوية الحديثة.	٨١.٠	١٩.٠	نعم	٤٧.٦	٢٨.٦	٢٣.٨	٢.٢٤	١١ مكرر	متوسطة
١٧	تتم عملية تخطيط مقررات التربية الإسلامية في ضوء أهداف كبرى وليس في ضوء معلومات تفصيلية.	٨١.٠	١٩.٠	نعم	٦٦.٧	١٤.٣	١٩.٠	٢.٤٨	١ مكرر	عالية
١٨	توجد أهداف واضحة ومميزة لكل مقررات التربية الإسلامية.	٦٦.٧	٣٣.٣	نعم	٤٧.٦	٢٣.٨	٢٨.٦	٢.١٩	١٨ مكرر	متوسطة

١٩	يتم تحديث مقررات التربية الإسلامية التي تدرس للطلاب في ضوء متغيرات العصر	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٤٢.٨	٢٨.٦	٢٨.٦	٢.١٤	٢٤ مكرر	متوسطة
٢٠	يوجد ربط بين مكونات مقررات التربية الإسلامية وبين مخرجات التعلم المستهدفة بهذه المقررات.	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٣٣.٣	٤٢.٩	٢٣.٨	٢.١٠	٣٠ مكرر	متوسطة
٢١	تنمية القدرة على التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة لدى الطلاب.	٨١.٠	١٩.٠	نعم	٤٧.٦	٢٣.٨	٢٨.٦	٢.١٩	١٨ مكرر	متوسطة
٢٢	تسعى مقررات التربية الإسلامية إلى تنمية قدرة المتعلم على الوصول للمعرفة وتطويرها واكتسابها.	٨١.٠	١٩.٠	نعم	٥٧.١	٢٣.٨	١٩.١	٢.٣٨	٥	عالية
٢٣	تركز مقررات التربية الإسلامية على إعداد المتعلم المتنور إسلاميا وعلميا.	٧٦.٢	٢٣.٨	نعم	٥٧.١	٢٣.٨	١٩.١	٢.٣٨	٥ مكرر	عالية
٢٤	يتناسب محتوى مقررات التربية الإسلامية مع الخطة الزمنية الموضوعة لتدريسه.	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٥٢.٤	٢٨.٦	١٩.٠	٢.٣٣	٧ مكرر	متوسطة
٢٥	تتوافر قائمة من المراجع لتدريس مقررات التربية الإسلامية.	٣٨.١	٦١.٩	لا	٢٨.٦	٣٣.٣	٣٨.١	١.٩٠	٣٣	متوسطة
٢٦	يقوم أعضاء هيئة التدريس بالقسم بتوفير نسخة من مقررات التربية الإسلامية إلكترونيا على شبكة الإنترنت	٦٦.٧	٣٣.٣	نعم	٤٧.٦	١٩.١	٣٣.٣	٢.١٤	٢٤ مكرر	متوسطة
٢٧	يعمل محتوي مقررات التربية الإسلامية على تشغيل القدرات العقلية العليا لدى المتعلم.	٨١.٠	١٩.٠	نعم	٤٢.٩	٣٨.١	١٩.٠	٢.٢٤	١١ مكرر	متوسطة
٢٨	تترابط مفردات محتوى مقررات التربية الإسلامية مع بقية عناصر تخطيط المقررات (الأهداف، والأنشطة التعليمية، والاستراتيجيات والنماذج التدريسية، والتقويم).	٨١.٠	١٩.٠	نعم	٤٧.٦	٣٣.٣	١٩.١	٢.٢٩	١٠	متوسطة
٢٩	تسعى استراتيجيات ونماذج وطرق تدريس مقررات التربية الإسلامية إلى تحقيق مخرجات هذه المقررات.	٤٧.٦	٥٢.٤	لا	٣٨.١	١٤.٣	٤٧.٦	١.٩٠	٣٣ مكرر	متوسطة
م	معايير جودة عمليات الموقف التعليمي	درجة التوافر (٪)		درجة التوافر	مدى جودة المعيار (٪)			المتوسط	الترتيب	مدى الجودة
		نعم	لا		عالية	متوسطة	ضعيفة			
٣٠	يتم وضع خطة تدريسية إضافية مع الطلاب الفائقين أو غير الفائقين في دراسة مقررات التربية الإسلامية.	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	١٤.٣	٦١.٩	٢٣.٨	١.٩٠	٣٣ مكرر	متوسطة
٣١	تقدير الاختلاف بين الطلاب عند دراسة مقررات التربية الإسلامية، مع إبراز القدرات الفائقة لديهم.	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٦١.٩	٢٣.٨	١٤.٣	٢.٤٨	١ مكرر	عالية
٣٢	يمتلك أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية ثقافة تكنولوجية تتيح له التواصل مع العالم الخارجي.	٧٦.٢	٢٣.٨	نعم	٤٧.٦	٢٨.٦	٢٣.٨	٢.٢٤	١١ مكرر	متوسطة
٣٣	تعمل التطبيقات والأنشطة المتضمنة في محتوى مقررات التربية الإسلامية على تنمي المهارات العقلية العليا.	٧٦.٢	٢٣.٨	نعم	٤٢.٩	٣٨.١	١٩.٠	٢.٢٤	١١ مكرر	متوسطة
٣٤	يوجد تناسب مقبول بين عدد أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية وعدد الطلاب الذين يدرسون هذه المقررات.	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٦١.٩	٢٣.٨	١٤.٣	٢.٤٨	١ مكرر	عالية
	محتوى مقررات التربية الإسلامية وثيق الصلة بحياة الطلاب.	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٥٢.٤	٢٨.٦	١٩.٠	٢.٣٣	٧ مكرر	متوسطة
	المتوسط العام	٧٠.٠٧	٢٩.٩٣	نعم				٢.٢٢		متوسطة

في ضوء جدول (٨) نجد أنه حققت بعض معايير جودة عمليات الموقف التعليمي جودة عالية واشتملت على عدد (٦) معايير مرتبة على النحو التالي:

١) حققت أربعة معايير (٧، ١٧، ٣١، ٣٤) الترتيب (الاول) وهي: الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلم عند تدريس مقررات التربية الإسلامية، تتم عملية تخطيط مقررات التربية الإسلامية في ضوء أهداف كبرى وليس في ضوء معلومات تفصيلية، تقدير الاختلاف بين الطلاب عند دراسة مقررات التربية الإسلامية مع إبراز القدرات الفائقة لديهم، يوجد تناسب مقبول بين عدد أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية وعدد الطلاب الذين يدرسون هذه المقررات.

٢) احتل المعياران (٢٢، ٢٣) الترتيب (الخامس)، وهما: تسعى مقررات التربية الإسلامية إلى تنمية قدرة المتعلم على الوصول للمعرفة وتطويرها واكتسابها، تركز مقررات التربية الإسلامية على إعداد المتعلم المتنور إسلاميًا وعلميًا

بينما حققت بقية معايير المجال الثاني وعددها (٢٩) معياراً جودة متوسطة، وكانت مرتبة على النحو التالي:

١) حققت المعايير (٨، ٢٤، ٣٥) الترتيب (السابع) وهي: ربط تعليم مقررات التربية الإسلامية بالحياة وظروف المجتمع والتغيرات والقضايا العالمية، يتناسب محتوى مقررات التربية الإسلامية مع الخطة الزمنية الموضوعة لتدريسه، محتوى مقررات التربية الإسلامية وثيق الصلة بحياة الطلاب.

٢) احتل المعيار (٢٨) الترتيب (العاشر) وهو: تترابط مفردات محتوى مقررات التربية الإسلامية مع بقية عناصر تخطيط المقررات (الأهداف، والأنشطة التعليمية، والاستراتيجيات والنماذج التدريسية، والتقويم).

٣) المعايير (٦، ١٠، ١٤، ١٦، ٢٧، ٣٢، ٣٣): توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة عند تدريس مقررات التربية الإسلامية مثل: استراتيجيات التعلم النشط وحل المشكلات، إشراك المتعلم في حل المشكلات والتفكير الناقد عند تناول قضايا ومشكلات حياتية متضمنة داخل مقررات التربية الإسلامية، تنظم وتصاغ الخبرات داخل مقررات التربية الإسلامية في ضوء نظريات تصميم وتخطيط المنهج، يراعى في تصميم محتوى مقررات التربية الإسلامية النظريات التربوية الحديثة، يعمل محتوى مقررات التربية الإسلامية على تشغيل القدرات العقلية العليا لدى المتعلم، يمتلك أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية ثقافة تكنولوجية تتيح لهم التواصل مع العالم الخارجي، تعمل التطبيقات والأنشطة المتضمنة في محتوى مقررات التربية الإسلامية على تنمي المهارات العقلية العليا حققت الترتيب (الحادي عشر).

٤) المعايير (٤، ٩، ١١، ١٣، ١٨، ٢١): تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية، تدريب المتعلم على التعامل مع الكم المعرفي المتضمن في مقررات التربية الإسلامية، إدارة وقت تعلم مقررات التربية الإسلامية بكفاءة، يصاغ محتوى مقررات التربية الإسلامية في صورة مشكلات مرتبطة بواقع المتعلم، توجد أهداف واضحة ومميزة لكل مقررات التربية الإسلامية، تنمية القدرة على التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة لدى الطلاب احتلت الترتيب (الثامن عشر).

٥) المعايير (٢، ٥، ١٢، ١٥، ١٩، ٢٦): تحديد مدى تقدم المتعلم أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية، تطبيق الإدارة الديمقراطية لقاعات التدريس أثناء تدريس مقررات التربية الإسلامية، ترتكز أهداف مقررات التربية الإسلامية على تنمية التفكير العلمي والعمليات العقلية العليا للمتعلم، يتم مراعاة الأوزان النسبية للوحدات داخل المقررات الدراسية يتم مراعاة الأوزان النسبية للوحدات داخل المقررات الدراسية، يتم تحديث مقررات التربية الإسلامية التي تدرس للطلاب في ضوء متغيرات العصر، يقوم أعضاء هيئة التدريس بالقسم

بتوفير نسخة من مقررات التربية الإسلامية إلكترونيًا على شبكة الإنترنت حققت الترتيب (الرابع وعشرون).

٦) المعايير (١، ٣، ٢٠): يتم تشخيص مناطق الضعف في أداء المتعلم أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية، يتاح للمتعلم أن يقيم ذاته في ضوء أدائه السابق أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية، يوجد ربط بين مكونات مقررات التربية الإسلامية وبين مخرجات التعلم المستهدفة بهذه المقررات حققت الترتيب (الثلاثين).

٧) المعايير (٢٥، ٢٩، ٣٠): تتوافر قائمة من المراجع لتدريس مقررات التربية الإسلامية، تسعى استراتيجيات ونماذج وطرق تدريس مقررات التربية الإسلامية إلى تحقيق مخرجات هذه المقررات، يتم وضع خطة تدريسية إضافية مع الطلاب الفائقين أو غير الفائقين في دراسة مقررات التربية الإسلامية احتلت الترتيب (الثالث والثلاثين).

المجال الثالث: معايير مخرجات الموقف التعليمي (قياس وتقويم مخرجات مقررات التربية الإسلامية) في تعليم مقررات التربية الإسلامية، يوضح جدول (٩) نتائج هذا المجال.

جدول (٩): المجال الثالث: معايير مخرجات الموقف التعليمي (قياس وتقويم مخرجات مقررات التربية الإسلامية) في تعليم مقررات التربية الإسلامية

م	معايير جودة مخرجات الموقف التعليمي	درجة التوافر (٪)		درجة التوافر	مدى جودة المعيار (٪)			المتوسط	الترتيب	مدى الجودة
		نعم	لا		عالية	متوسطة	ضعيفة			
١	تحقق طرق تقويم الطلاب المتبعة في مقررات التربية الإسلامية الجودة في العملية التعليمية	٥٢.٤	٤٧.٦	نعم	٣٣.٣	٤٧.٦	١٩.١	٢.١٤	١٨	متوسطة
٢	تستخدم أنواع التقويم "تشخيصي – بنائي- نهائي – علاجي"	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٥٢.٤	٢٨.٦	١٩.٠	٢.٣٣	٣	متوسطة
٣	تشمل عملية التقويم مجالات التعلم (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)	٤٢.٩	٥٧.١	لا	٤٧.٦	٢٨.٦	٢٣.٨	٢.٢٤	٩	متوسطة
٤	يتم تقديم صورة شاملة عن أداء المتعلم في ظل معايير أداء محددة	٦٦.٧	٣٣.٣	نعم	٤٧.٦	٢٨.٦	٢٣.٨	٢.٢٤	٩ مكرر	متوسطة
٥	يراعى ظروف وإمكانيات المتعلم عند عملية التقويم	٨٥.٧	١٤.٣	نعم	٥٧.١	٢٨.٦	١٤.٣	٢.٤٣	٢	عالية
٦	إيجاد الفروق في الأداء بين الطلاب	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٥٢.٤	٢٨.٦	١٩.٠	٢.٣٣	٣ مكرر	متوسطة
٧	يرتكز التقويم على الأداء والممارسة بدلا من قياس المعرفة النظرية	٨١.٠	١٩.٠	نعم	٥٢.٤	٢٨.٦	١٩.٠	٢.٣٣	٣ مكرر	متوسطة
٨	ينصب تقويم مقررات التربية الإسلامية على قياس مدى تحقق الأهداف المتعلقة بها	٥٧.١	٤٢.٩	نعم	٣٣.٣	٤٧.٦	١٩.١	٢.١٤	١٨ مكرر	متوسطة
٩	تستخدم نتائج التقويم في بناء خطط وبرامج التحسين والعلاج وتنفيذها لتحسين أداء المتعلم	٥٧.١	٤٢.٩	نعم	٤٢.٩	٣٨.١	١٩.٠	٢.٢٤	٩ مكرر	متوسطة
١٠	تستخدم نتائج التقويم في بناء تحسين خطط تدريس مقررات التربية الإسلامية	٦٦.٧	٣٣.٣	نعم	٤٧.٦	٢٨.٦	٢٣.٨	٢.٢٤	٩ مكرر	متوسطة
١١	القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة "العالية – المتوسطة – المنخفضة"	٧٦.٢	٢٣.٨	نعم	٤٧.٦	٣٣.٣	١٩.١	٢.٢٩	٧	متوسطة

١٢	تستخدم استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء أو التقويم الحقيقي مثل:(العروض التوضيحية، والعروض العملية، والمشاريع الجماعية التعاونية، والمشاريع الفردية، وملف الإنجاز، والواجبات أو تكليف المهام، والمناقشة والحوار، والأنشطة الصفية)	٨١.٠	١٩.٠	نعم	٥٢.٤	٢٨.٦	١٩.٠	٢.٣٣	٣ مكرر	متوسطة
١٣	تستخدم استراتيجيات التقويم القائمة على التواصل مثل: (الاختبارات الشفوية، والمقابلة، والأسئلة والإجابات،)	٦١.٩	٣٨.١	نعم	٤٢.٩	٣٣.٣	٢٣.٨	٢.١٩	١٤	متوسطة
١٤	تستخدم استراتيجيات التقويم القائمة على المقابلة	٦٦.٧	٣٣.٣	نعم	٣٣.٣	٤٢.٩	٢٣.٨	٢.١٠	٢٠	متوسطة
م	معايير جودة مخرجات الموقف التعليمي (	درجة التوافر		درجة التوافر	مدى جودة المعيار			المتوسط	الترتيب	مدى الجودة
		نعم	لا		عالية	متوسطة	ضعيفة			
١٥	تستخدم استراتيجيات التقويم القائم على الملاحظة المنظمة وغير المنظمة	٥٧.١	٤٢.٩	نعم	٤٧.٦	٢٣.٨	٢٨.٦	٢.١٩	١٤ مكرر	متوسطة
١٦	تستخدم استراتيجيات التقويم التأملي مثل: (تقويم المتعلم لنفسه "التقويم الذاتي"، وتقويم المتعلم لزميله)	٦١.٩	٣٨.١	نعم	٤٢.٩	٢٣.٨	٣٣.٣	٢.١٠	٢٠ مكرر	متوسطة
١٧	تخضع مقررات التربية الإسلامية لحركة مراجعة مستمرة لكي تتواءم مع التغيرات والتطورات الحديثة	٧١.٤	٢٨.٦	نعم	٤٢.٩	٣٣.٣	٢٣.٨	٢.١٩	١٤ مكرر	متوسطة
١٨	يوظف التطوير المستمر لنظم التقويم المتبعة في مقررات التربية الإسلامية وفق نتائج المتابعة والتقييم	٨٥.٧	١٤.٣	نعم	٧١.٤	١٤.٣	١٤.٣	٢.٥٧	١	عالية
١٩	إجراء اختبارات فصلية لمقررات التربية الإسلامية	٤٧.٦	٥٢.٤	لا	٣٣.٣	٢٣.٨	٤٢.٩	١.٩٠	٢٢	متوسطة
٢٠	تخضع عملية تقييم مقررات التربية الإسلامية لمراجع خارجي	٥٧.١	٤٢.٩	نعم	٥٧.١	١٤.٣	٢٨.٦	٢.٢٩	٧ مكرر	متوسطة
٢١	يتم تحليل نتائج اختبارات مقررات التربية الإسلامية من أجل وضع خطة لتحسين المقررات مستقبليا	٧٦.٢	٢٣.٨	نعم	٥٢.٤	١٩.٠	٢٨.٦	٢.٢٤	٩ مكرر	متوسطة
٢٢	يثير محتوى مقررات التربية الإسلامية دافعية المتعلم	٦٦.٧	٣٣.٣	نعم	٤٧.٦	٢٣.٨	٢٨.٦	٢.١٩	١٤ مكرر	متوسطة
٢٣	تراعي عملية تنظيم محتوي مقررات التربية الإسلامية مصفوفة المدى والتتابع	٥٧.١	٤٢.٩	نعم	٤٢.٩	٢٣.٨	٣٣.٣	٢.١٠	٢٠ مكرر	متوسطة
المتوسط العام		٦٦.٠٤	٣٣.٩٦	نعم				٢.٢٣		متوسطة

في ضوء جدول (٩) نجد أنه حقق معياران فقط من معايير مخرجات عمليات الموقف التعليمي والخاصة بالمجال الثالث، جودة عالية ومرتبة على النحو التالي:

١) المعيار (١٨): يوظف التطوير المستمر لنظم التقويم المتبعة في مقررات التربية الإسلامية وفق نتائج المتابعة والتقييم حقق الترتيب (الأول).

٢) المعيار (٥): يراعى ظروف وإمكانيات المتعلم عند عملية التقويم حقق الترتيب (الثاني).

بينما حققت بقية معايير المجال الثالث وعددها (٢١) معياراً جودة متوسطة، وكانت مرتبة على النحو التالي:

١) المعايير (٢، ٦، ٧، ١٢): تستخدم أنواع التقويم "تشخيصي – بنائي- نهائي – علاجي"، إيجاد الفروق في الأداء بين الطلاب، يرتكز التقويم على الأداء والممارسة بدلاً من قياس المعرفة النظرية، تستخدم استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء أو التقويم الحقيقي مثل:(العروض التوضيحية، والعروض العملية، والمشاريع الجماعية التعاونية، والمشاريع الفردية، وملف الإنجاز، والواجبات أو تكليف المهام، والمناقشة والحوار، والأنشطة الصفية) حققت الترتيب (الثالث).

٢) المعياران (١١، ٢٠): القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة "العالية–المتوسطة– المنخفضة"، تخضع عملية تقييم مقررات التربية الإسلامية لمراجع خارجي احتلا الترتيب (السابع).

٣) المعايير (٣، ٤، ٩، ١٠، ٢١): تشمل عملية التقويم مجالات التعلم (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، يتم تقديم صورة شاملة عن أداء المتعلم في ظل معايير أداء محددة، تستخدم نتائج التقويم في بناء خطط وبرامج التحسين والعلاج وتنفيذها لتحسين أداء المتعلم، تستخدم نتائج التقويم في بناء تحسين خطط تدريس مقررات التربية الإسلامية، يتم تحليل نتائج اختبارات مقررات التربية الإسلامية من أجل وضع خطة لتحسين المقررات مستقبلياً حققت الترتيب (التاسع).

٤) المعايير (١٣، ١٥، ١٧، ٢٢): تستخدم استراتيجيات التقويم القائمة على التواصل مثل: (الاختبارات الشفوية، والمقابلة، والأسئلة والإجابات)، تستخدم استراتيجيات التقويم القائم على الملاحظة المنظمة وغير المنظمة، تخضع مقررات التربية الإسلامية لحركة مراجعة مستمرة لكي تتلاءم مع التغيرات والتطورات الحديثة، يثير محتوى مقررات التربية الإسلامية دافعية المتعلم حققت الترتيب (الرابع عشر).

٥) المعياران (١، ٨): تحقق طرق تقويم الطلاب المتبعة في مقررات التربية الإسلامية الجودة في العملية التعليمية، ينصب تقويم مقررات التربية الإسلامية على قياس مدى تحقق الأهداف المتعلقة بها حققا الترتيب (الثامن عشر).

٦) المعايير (١٤، ١٦، ٢٣): تستخدم استراتيجيات التقويم القائمة على المقابلة، تستخدم استراتيجيات التقويم التأملي مثل: (تقويم المتعلم لنفسه "التقويم الذاتي"، وتقويم المتعلم لزميله)، تراعى عملية تنظيم محتوي مقررات التربية الإسلامية مصفوفة المدى والتتابعاحتلت الترتيب (العشرين).

٧) المعيار (١٩): إجراء اختبارات فصلية لمقررات التربية الإسلامية حقق الترتيب (الثالث وعشرين).

إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: (ما درجة توافر معايير جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟). وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام النسب المئوية والتي تقييس درجة توافر جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت من ثلاث مجالات هي:

المجال الأول: درجة توافر معايير جودة مدخلات الموقف التعليمي في تعليم مقررات التربية الإسلامية
المجال الثاني: درجة توافر معايير جودة عمليات الموقف التعليمي في تعليم مقررات التربية الإسلامية
المجال الثالث: درجة توافر معايير مخرجات عمليات الموقف التعليمي في تعليم مقررات التربية الإسلامية

وقد تم عرض النتائج وفقا للمعيار التالي في جداول (٧، ٨، ٩) على النحو التالي:

درجة التوافر	الوزن النسبي (٪) لدرجة (نعم)
متوفر (نعم)	من ٥٠ إلى ١٠٠ ٪
غير متوفر (لا)	أقل من ٥٠٪

المجال الأول: درجة توافر معايير جودة مدخلات الموقف التعليمي (المتعلم – خصائص البيئة التعليمية – أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية) في تعليم مقررات التربية الإسلامية:

أمكن تقسيم معايير هذا المجال إلى مجموعتين: معايير متوفرة، وأخرى غير متوفرة على النحو التالي:

أولا: المعايير المتوفرة على أساس نسبة التوافر، والتي بلغ عددها (٦) معايير تمثل أقل من نصف عدد المعايير في المجال الأول، وهي مرتبة على النحو التالي:

١) المعيار (٨): يوجد عدد كاف من المتخصصين لكل مقرر من مقررات التربية الإسلامية بنسبة توافر (٨١.٠ ٪).

٢) المعيار (١٣): يوفر أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية المناخ الجامعي الذي يوفر للمتعلم التفكير في القضايا المرتبطة بالمجتمع بنسبة توافر (٧٦.٢ ٪).

٣) المعايير (٦، ١٠، ١١): توافر قاعات كافية لأعداد الطلاب الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية تتوافر فيها السعة والإضاءة والتهوية الجيدة، توجد قنوات اتصال فعالة بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية وإدارة الكلية والجامعة، العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مقررات التربية الإسلامية يسمح لهم بممارسة البحث العلمي، بنسبة توافر (٧١.٤ ٪).

٤) المعيار (١٢): تعقد ندوات وحلقات مناقشة بين متخصصي التربية الإسلامية لتبادل المعلومات الحديثة حول العملية التعليمية المرتبطة بتدريس مقرراتهم بنسبة توافر (٥٢.٤ ٪).

وهذا يعني أن أفراد عينة البحث ترى توافر معايير جودة بعض مدخلات الموقف التعليمي والمتمثلة في وجود عدد كاف من المتخصصين، وتوفير مناخ جامعي للمتعلم للتفكير بشأن القضايا المرتبطة بالمجتمع، وتوفر قاعات كافية لأعداد الطلاب وعقد ندوات وحلقات مناقشة بين متخصصي التربية الإسلامية لتبادل المعلومات الحديثة متوفرة بدرجة كبيرة، وهذا يشير إلى أن جامعة شقراء تسعى إلى توفير وتحسين هذه المدخلات للموقف التعليمي باعتبارها متطلبات أساسية للموقف التدريسي. وهذا يتفق مع ما أشار إليه Adams (1993) من أن التعليم الجيد يتكون من العناصر التالية: أن تكون البيئة التعليمية في حالة جيدة وخالية من الفوضى والاضطراب، وأن لا تكون مصدر تهديد، وأن تقدم الموارد والمصادر والتجهيزات الكافية، وأن تعزز من قدرات وكفاءات المتعلم. وهذا ما أشارت إليه فايزة، وفتيحة (٢٠١٧) من أن توافر الإمكانيات والتجهيزات والقاعات وتوفير مناخ يعتبر من أهم معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي المرتبطة بمدخلات الموقف التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قنصوه (٢٠٠٦) التي ترى أنه تتوافر مقومات الجودة للمناخ العام والعلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

وتدعم هذه النتيجة من رؤية الشافي وآخرون (Al-Shafei et al. (2015 من أن تنفيذ نموذج إدارة الجودة الشاملة في التعليم يتضمن الإجراءات التالية، وهي: إشراك المتعلم في الموقف التدريسي، والانفتاح والحوار والمناقشة، وتحقيق التشارك الفعال بين أعضاء هيئة التدريس.

ثانيا: المعايير غير المتوفرة في هذا المجال، وتشمل عدد (٧) معايير بنسبة توافر أقل من (٥٠ ٪) هي: المعايير من الأول إلى الخامس، بالإضافة للمعيار السابع والمعيار التاسع، وهي:

١) توفير خدمات إدارية إلكترونية وطبيعية (فيزيائية) كمتطلبات لتدريس مقررات التربية الإسلامية

٢) يتم تشخيص حاجات المتعلم ومتطلبات التعلم اللازمة لتخطيط مقررات التربية الإسلامية

٣) تستخدم استراتيجيات لتصميم مقررات التربية الإسلامية إلكترونيًا سعيًا لتحقيق الأهداف منها ولتطوير مهارات وقدرات المتعلم

٤) يراعى التوازن بين عدد الطلاب المقبولين لدراسة مقررات التربية الإسلامية وعدد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الإسلامية

٥) يتم اختيار الطلاب وفقًا لتقديراتهم في المقررات السابقة بالمرحلة الثانوية المرتبطة بمقررات التربية الإسلامية بالجامعة

٦) القاعات والفصول الخاصة بتدريس مقررات التربية الإسلامية مجهزة بتكنولوجيا التعليم الحديثة

٧) توجد خطة زمنية محددة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لمقررات التربية الإسلامية

وهذا يعني أن أراء أفراد عينة البحث حول درجة توافر معايير جودة مدخلات الموقف التعليمي والمتمثلة في توفير خدمات إدارية إلكترونية وطبيعية، وتشخيص حاجات المتعلم ومتطلبات التعلم اللازمة لتخطيط مقررات التربية الإسلامية، واستخدام استراتيجيات لتصميم هذه المقررات، والتوازن بين عدد الطلاب وعدد أعضاء هيئة التدريس، وانتقاء الطلاب وفقا لتقديراتهم في هذه المقررات في المرحلة الثانوية، ووجود خطة زمنية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس جاءت متوفرة بدرجة أقل من ٥٠ ٪، ويشير ذلك إلى أن جامعة شقراء لا توفر هذه المدخلات للموقف التعليمي باعتبارها متطلبات أساسية للعملية التدريسية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Altahayneh(2014، ودراسة قنصوه (٢٠٠٦) التي توصلت إلى عدم وجود معايير واضحة لقبول الطلاب، وأنه تتوافر مقومات الجودة بدرجة متوسطة للمقررات واستراتيجيات التدريس.

المجال الثاني: درجة توافر معايير جودة عمليات الموقف التعليمي (أشكال التفاعلات الثنائية بين مكونات عناصر العملية التعليمية "المعلم والمتعلم عمليات التعليم والتعلم ومقررات التربية الإسلامية واستراتيجيات التدريس) في تعليم مقررات التربية الإسلامية:

أمكن تقسيم معايير هذا المجال إلى مجموعتين: معايير متوفرة، وأخرى غير متوفرة على النحو التالي:

أولا: غالبية معايير المجال الثاني كانت متوفرة على أساس نسبة التوافر، حيث بلغ عددها (٣٣) معيار، بينما كان هناك معياران فقط غير متوفران، والمعايير المتوفرة هي:

١) المعايير (٧، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٢، ٢٧، ٢٨): الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلم عند تدريس مقررات التربية الإسلامية، يراعى في تصميم محتوى مقررات التربية الإسلامية النظريات التربوية الحديثة، تتم عملية تخطيط مقررات التربية الإسلامية في ضوء أهداف كبرى وليس في ضوء معلومات تفصيلية، تنمية القدرة على التعلم الذاتي

والبحث عن المعرفة لدى الطلاب، تسعى مقررات التربية الإسلامية إلى تنمية قدرة المتعلم على الوصول للمعرفة وتطويرها واكتسابها، يعمل محتوى مقررات التربية الإسلامية على تشغيل القدرات العقلية العليا لدى المتعلم، تترابط مفردات محتوى مقررات التربية الإسلامية مع بقية عناصر تخطيط المقررات (الأهداف، والأنشطة التعليمية، والاستراتيجيات والنماذج التدريسية، والتقويم) بنسبة توافر (٨١.٠ ٪).

٢) المعايير (١٠، ١٣، ٢٣، ٣٢، ٣٣): إشراك المتعلم في حل المشكلات والتفكير الناقد عند تناول قضايا ومشكلات حياتية متضمنة داخل مقررات التربية الإسلامية، يصاغ محتوى مقررات التربية الإسلامية في صورة مشكلات مرتبطة بواقع المتعلم، تركز مقررات التربية الإسلامية على إعداد المتعلم المتنور إسلاميًا وعلميًا، يمتلك أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية ثقافة تكنولوجية تتيح لهم التواصل مع العالم الخارجي، تعمل التطبيقات والأنشطة المتضمنة في محتوى مقررات التربية الإسلامية على تنمي المهارات العقلية العليا بنسبة توافر (٧٦.٢ ٪).

٣) المعايير (٥، ٦، ٨، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢٤، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٥): تطبيق الإدارة الديمقراطية لقاعات التدريس أثناء تدريس مقررات التربية الإسلامية، توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة عند تدريس مقررات التربية الإسلامية مثل: استراتيجيات التعلم النشط وحل المشكلات، ربط تعليم مقررات التربية الإسلامية بالحياة وظروف المجتمع والتغيرات والقضايا العالمية، تنظم وتصاغ الخبرات داخل مقررات التربية الإسلامية في ضوء نظريات تصميم وتخطيط المنهج، يتم تحديث مقررات التربية الإسلامية التي تدرس للطلاب في ضوء متغيرات العصر، يوجد ربط بين مكونات مقررات التربية الإسلامية وبين مخرجات التعلم المستهدفة بهذه المقررات، يتناسب محتوى مقررات التربية الإسلامية مع الخطة الزمنية الموضوعة لتدريسه، يتم وضع خطة تدريسية إضافية مع الطلاب الفائقين أو غير الفائقين في دراسة مقررات التربية الإسلامية بنسبة توافر (٧١.٤ ٪).

٤) المعايير (٤، ٩، ١٨، ٢٦): تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية، تدريب المتعلم على التعامل مع الكم المعرفي المتضمن في مقررات التربية الإسلامية، توجد أهداف واضحة ومميزة لكل مقررات التربية الإسلامية، يقوم أعضاء هيئة التدريس بالقسم بتوفير نسخة من مقررات التربية الإسلامية إلكترونيًا على شبكة الإنترنت بنسبة توافر (٦٦.٧ ٪).

٥) المعايير (٢، ٣، ١١، ١٢، ١٥): تحديد مدى تقدم المتعلم أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية، يتاح للمتعلم أن يقيم ذاته في ضوء أدائه السابق أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية، إدارة وقت تعلم مقررات التربية الإسلامية بكفاءة، ترتكز أهداف مقررات التربية الإسلامية على تنمية التفكير العلمي والعمليات العقلية العليا للمتعلم، يتم مراعاة الأوزان النسبية للوحدات داخل المقررات الدراسيةبنسبة توافر (٦١.٩ ٪).

٦) المعيار (١): يتم تشخيص مناطق الضعف في أداء المتعلم أثناء عملية تدريس مقررات التربية الإسلامية بنسبة توافر (٥٧.١ ٪).

ثانيا: المعايير غير المتوفرة في هذا المجال، وتشمل عدد (٢) معيار بنسبة توافر أقل من (٥٠ ٪) هي:

١) المعيار (٢٩): تسعى استراتيجيات ونماذج وطرق تدريس مقررات التربية الإسلامية إلى تحقيق مخرجات هذه المقررات.

٢) المعيار (٢٥): تتوافر قائمة من المراجع لتدريس مقررات التربية الإسلامية.

وهذا يعني أن أفراد عينة البحث ترى توافر معظم معايير جودة عمليات الموقف التعليمي والمتمثلة في أشكال التفاعلات الثنائية بين مكونات عناصر العملية التعليمية "المعلم والمتعلم عمليات التعليم والتعلم ومقررات التربية الإسلامية واستراتيجيات التدريس) في تعليم مقررات التربية الإسلامية، ويشير ذلك إلى أن جامعة شقراء توفر هذه العمليات للموقف التعليمي باعتبارها متطلبات أساسية للعملية التدريسية وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Sudha, 2013:121) في أن التعليم العالي يهدف إلى إنتاج الموارد البشرية المؤهلة، والنظر إلى المتعلم باعتباره منتج يتم استيعابه في سوق العمل، وذلك من خلال تحفيز عملية انتقال المعرفة والفهم العميق ودفع المتعلم إلى حدود جديدة من المعرفة، وتطوير قدرته على التساؤل والبحث عن الحقيقة، وهذا لن يتم بدون التأكيد على معايير جودة عمليات الموقف التعليمي.

كما تشير النتيجة إلى أن كليات التربية بجامعة شقراء تسعى إلى تحقيق الجودة في التعليم، وتوفير مجموعة من الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في عناصر العملية التعليمية بالتعليم الجامعي، وأيضا توافر مجموعة من المعايير التي تصاحب عملية تدريس المقررات الجامعية (مقررات التربية الإسلامية) من حيث المخرجات النهائية، والتي تلبي احتياجات المجتمع من حيث بناء خريج فائق معترف به عالميا. وإن كان من الضروري أن تسعى هذه الكليات إلى تحفيز أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام استراتيجيات ونماذج وطرق تدريس فعالة في مقررات التربية الإسلامية تسعى إلى تحقيق مخرجات هذه المقررات، وأن تتوافر قائمة من المراجع لتدريس هذه المقررات.

المجال الثالث: درجة توافر معايير مخرجات الموقف التعليمي (قياس وتقويم مخرجات مقررات التربية الإسلامية) في تعليم مقررات التربية الإسلامية:

أمكن تقسيم معايير هذا المجال إلى مجموعتين: معايير متوفرة، وأخرى غير متوفرة على النحو التالي:

أولا: غالبية معايير المجال الثالث كانت متوفرة على أساس نسبة التوافر، حيث بلغ عددها (٢١) معيار، بينما كان هناك معياران فقط غير متوفران، والمعايير المتوفرة هي:

١) المعياران (٥، ١٨): يراعى ظروف وإمكانيات المتعلم عند عملية التقويم، يوظف التطوير المستمر لنظم التقويم المتبعة في مقررات التربية الإسلامية وفق نتائج المتابعة والتقييم بنسبة توافر (٨٥.٧ ٪).

٢) المعياران (٧، ١٢): يرتكز التقويم على الأداء والممارسة بدلاً من قياس المعرفة النظرية، تستخدم استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء أو التقويم الحقيقي مثل:(العروض التوضيحية، والعروض العملية، والمشاريع الجماعية التعاونية، والمشاريع الفردية، وملف الإنجاز، والواجبات أو تكليف المهام، والمناقشة والحوار، والأنشطة الصفية) بنسبة توافر (٨١.٠ ٪).

٣) المعياران (١١، ٢١): القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة "العالية – المتوسطة – المنخفضة"، يتم تحليل نتائج اختبارات مقررات التربية الإسلامية من أجل وضع خطة لتحسين المقررات مستقبليًا بنسبة توافر (٧٦.٢ ٪).

٤) المعايير (٢، ٦، ١٧): تستخدم أنواع التقويم "تشخيصي – بنائي- نهائي – علاجي"، إيجاد الفروق في الأداء بين الطلاب، تخضع مقررات التربية الإسلامية لحركة مراجعة مستمرة لكي تتواءم مع التغيرات والتطورات الحديثة بنسبة توافر (٧١.٣ ٪).

٥) المعايير (٤، ١٠، ١٤، ٢٢): يتم تقديم صورة شاملة عن أداء المتعلم في ظل معايير أداء محددة، تستخدم نتائج التقويم في بناء تحسين خطط تدريس مقررات التربية الإسلامية، تستخدم

استراتيجيات التقويم القائمة على المقابلة، يثير محتوى مقررات التربية الإسلامية دافعية المتعلم بنسبة توافر (٦٦.٧ ٪).

٦) المعياران (١٣، ١٦): تستخدم استراتيجيات التقويم القائمة على التواصل مثل: (الاختبارات الشفوية، والمقابلة، والأسئلة والإجابات،)، تستخدم استراتيجيات التقويم التأملي مثل: (تقويم المتعلم لنفسه "التقويم الذاتي". وتقويم المتعلم لزميله) بنسبة توافر (٦١.٩ ٪).

٧) المعايير (٨، ٩، ١٥، ٢٠، ٢٣): ينصب تقويم مقررات التربية الإسلامية على قياس مدى تحقق الأهداف المتعلقة بها، تستخدم نتائج التقويم في بناء خطط وبرامج التحسين والعلاج وتنفيذها لتحسين أداء المتعلم، تستخدم استراتيجيات التقويم القائم على الملاحظة المنظمة وغير المنظمة، تخضع عملية تقييم مقررات التربية الإسلامية لمراجع خارجي، تراعى عملية تنظيم محتوي مقررات التربية الإسلامية مصفوفة المدى والتتابع بنسبة توافر (٥٧.١ ٪).

٨) المعيار (١): تحقق طرق تقويم الطلاب المتبعة في مقررات التربية الإسلامية الجودة في العملية التعليمية بنسبة توافر (٥٢.٤ ٪).

ثانيا: المعايير غير المتوفرة في المجال الثالث، وتشمل عدد (٢) معيار بنسبة توافر أقل من (٥٠ ٪) هي:

١) المعيار (١٩): إجراء اختبارات فصلية لمقررات التربية الإسلامية.

٢) المعيار (٣): تشمل عملية التقويم مجالات التعلم (المعرفية، والوجدانية، والمهارية).

وهذا يعني أن أفراد عينة البحث ترى توافر معظم معايير مخرجات الموقف التعليمي (قياس وتقويم مخرجات مقررات التربية الإسلامية) في تعليم مقررات التربية الإسلامية، وإن كان من الأهمية التأكيد على إجراء اختبارات فصلية لمقررات التربية الإسلامية، وأن تكون عملية التقويم شاملة لمجالات التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية. عامة تتفق هذه النتائج مع دراسة العتيبي (٢٠١٦) التي تري ضرورة إدخال الجودة الشاملة في التعليم وفي برامج إعداد المعلم لتفعل من جودة استخدام استراتيجيات التدريس من حيث (استخدامها، وتنمية مهارات التفكير، وتوفير بيئة صفية معززة للتعلم القائم على المشاركة التفاعلية والتواصل، ادارة الوقت بكفاءة)، ومن جودة إدارة الصف وتنظيمه من حيث (البيئة المادية، البيئة المعنوية، النظام والانضباط الصفي). ومن جودة عمليات التقويم الذاتي، والتغذية الراجعة. كما تؤكد هذه النتائج ما توصل إليه إدريس وآخرون (٢٠١٢) في أن جودة المدخلات "مدخلات الموقف التعليمي" وجودة عمليات الموقف التعليمي ستؤدي إلى جودة المخرجات للموقف التعليمي، وأنه من ضرورة أن تتوافر الأبعاد الثلاثة لتحقيق جودة تعليم المقررات التربية الإسلامية وهي جودة مدخلات الموقف التعليمي، وجودة عمليات الموقف التعليمي، و جودة مخرجات الموقف التعليمي.

إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: (إلى أي مدى يختلف واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية باختلاف كليات التربية (عفيف-الدوادمي-شقراء-المزاحمية) بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة؟).

تم استخدام اختبار كروسكال-والس (Kruskal-Wallis) وهو اختبار لا معلمي يستخدم عادة للمقارنة بين ثلاث مجموعات مستقلة فأكثر بديلا عن الاختبار المعلمي (تحليل التباين الأحادي)، وذلك نظرا لقلة عدد عينة الدراسة (٢١ فردا). ويوضح جدول (١٠) الفروق في متوسط الرتب بين الكليات فيما يتعلق بواقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية بجامعة شقراء.

جدول (١٠): نتائج اختبار كروسكال والس (Kruskal-Wallis) للفروقات لمتغير كليات التربية في مقياس واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة

المعيار في تعليم مقررات التربية الإسلامية	متوسط الرتب للكليات				Chi-Square قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة	
	عفيف	الدوادمي	شقراء	المزاحمية			
جودة مدخلات الموقف التعليمي	٨.٣٨	٩.٦٤	١٤.٧٠	١٨.٠٠	٤.٣٥	٠.٢٢٦	غير دال
جودة عمليات الموقف التعليمي	٦.٨٨	١١.٤١	١٢.٠٠	١٨.٠٠	٣.٢٦	٠.٣٥٣	غير دال
مخرجات عمليات الموقف التعليمي	٦.٢٥	١١.٩١	١٢.٧٠	١١.٥٠	٣.٠١	٠.٣٩٠	غير دال

يتبين من الاختبار في جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط الرتب الحسابية للكليات في جميع معايير الدراسة الخاصة بواقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزو لمتغير الكلية (عفيف، الدوادمي، شقراء، المزاحمية)، ويرجع ذلك إلى تشابه ظروف العمل والثقافة والقيم والسلوك وفهم طبيعة إدارة الجودة الشاملة وتطبيق مبادئها، وأن هذه الكليات ترى أنه من الأهمية توافر معايير الجودة في مختلف عناصر تعليم مقررات التربية الإسلامية بما في ذلك المدخلات والعمليات والمخرجات النهائية والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته محليا وإقليميا وعالميا، وبشكل يضمن خريجين طبقا لمعايير عالمية معترف بها.

إجابة السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على: (إلى أي مدى يختلف واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة وفقًا لمتغير الجنس؟).

تم استخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney U) وهو اختبار لا معلمي يستخدم عادة للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين بديلا عن الاختبار المعلمي (تحليل ت)، وذلك نظرا لقلة عدد عينة الدراسة (٢١ فردا). ويوضح جدول (١١) الفروق بين الجنسين من أعضاء هيئة التدريس في تحديد واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية بجامعة شقراء.

جدول (١١): نتائج اختبار مان-وتني (Mann-Whitney U) للفروقات لمتغير الجنس في مقياس واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة

المعيار في تعليم مقررات التربية الإسلامية	متوسط الرتب للجنس		U قيمة مان وتني	مستوى الدلالة	
	الذكور	الاناث			
جودة مدخلات الموقف التعليمي	١٢.٣٢	٩.٥٥	٤٠.٥	٠.٣٠٤	غير دال
جودة عمليات الموقف التعليمي	١١.١٨	١٠.٨٠	٥٣.٠	٠.٨٨٧	غير دال
جودة مخرجات الموقف التعليمي	١١.٠٥	١٠.٩٥	٥٤.٥	٠.٩٧٢	غير دال

يتبين من الاختبار في جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزو لمتغير الجنس بين متوسط الرتب الحسابية للذكور والاناث في جميع معايير الدراسة الخاصة بواقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، ويعود ذلك إلى أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تتطلب التزاما من جميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن كونهم ذكورا أو اناثا، وأن الجودة التزام وسلوك وثقافة تحتاج إلى بيئة مناسبة يسعى الجميع إلى التطوير والتحسين باستمرار، والالتزام والسلوك لا يتأثر بالجنس.

استنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي؛ توجد بعض الاستنتاجات المهمة، وهي:

أولاً: بالنسبة لمدى جودة معايير إدارة الجودة الشاملة المرتبطة بتعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية (عفيف- الدوادمي- شقراء- المزاحمية) بجامعة شقراء، تبين من النتائج ما يلي:

١) تفتقر معايير جودة مدخلات الموقف التعليمي إلى الجودة العالية.

٢)غالبية معايير جودة عمليات الموقف التعليمي لم تحقق جودة عالية.

٣) غالبية معايير مخرجات عمليات الموقف التعليمي تفتقد الجودة العالية

ثانياً: بالنسبة لدرجة توافر جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بكليات التربية بجامعة شقراء:

١) كانت أقل من نصف عدد معايير جودة مدخلات الموقف التعليمي متوفرة.

٢) غالبية معايير جودة عمليات الموقف التعليمي، معايير مخرجات عمليات الموقف التعليمي كانت متوفرة.

ثالثاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع معايير الدراسة الخاصة بواقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزو لمتغير الكلية أو الجنس.

رابعا: مما سبق يتضح أن جامعة شقراء تفتقد الكثير إلى جودة معايير إدارة الجودة الشاملة المرتبطة بتعليم مقررات التربية الإسلامية.

التوصيات

نظرا للتطور الهائل في الاتجاهات الحديثة والتقنيات في مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي والدولي، وحاجة الجامعات المحلية في المملكة العربية السعودية، إلى العمل على مواكبة هذه التطورات التعليمية، وإلى الاعتماد الأكاديمي، وإلى السعي إلى التوأمة مع أعرق الجامعات العالمية، بهدف إخراج منتج وهو الطالب يستطيع المنافسة محليا وعالميا ودوليا، وكذلك اللحاق بالركب العالمي في جميع منحنيات الحياة، لذلك وجب على الدولة وعلى

مؤسسات التعليم العالي، وعلى المعنيين بهذا الصرح التعليمي سرعة تبني إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في جميع المؤسسات التعليمية لتحقيق الأهداف التالية:

١) ضرورة تحسين جودة مدخلات الموقف التعليمي (المتعلم – خصائص البيئة التعليمية - أعضاء هيئة تدريس مقررات التربية الإسلامية) في تعليم مقررات التربية الإسلامية، على سبيل تحسين معايير قبول الطلاب الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية، والتأكيد على خصائص البيئة التعليمية التي تفعل من تدريس هذه المقررات، وزيادة الموارد المالية لعمل دورات تدريبية لتدريس مقررات التربية الإسلامية، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون هذه المقررات، والتأكيد على المناخ الجامعي الذي يوفر فرصة للمتعلم لاستقبال المعرفة وإنتاجها، ويشجع على العمل الجماعي، وتوفير علاقات إنسانية جيدة بين الطلاب.

٢) ضرورة تحسين جودة عمليات الموقف التعليمي (أشكال التفاعلات الثنائية بين مكونات عناصر العملية التعليمية "المعلم والمتعلم" وعمليات التعليم والتعلم ومقررات التربية الإسلامية واستراتيجيات التدريس) في تعليم مقررات التربية الإسلامية، على سبيل المثال تحسين البرامج والمناهج ومقررات التربية الإسلامية، والتأكيد على التفاعلات الإيجابية بين المعلم والمتعلم والتأكيد على استخدام استراتيجيات التدريس التي تساعد المتعلم على تحقيق نتائج التعلم المقصودة.

٣) ضرورة تحسين مخرجات الموقف التعليمي (قياس وتقويم مخرجات مقررات التربية الإسلامية) في تعليم مقررات التربية الإسلامية، على سبيل المثال استخدام أنواع التقويم "تشخيصي – بنائي- نهائي – علاجي"، وأن يراعي ظروف وإمكانيات المتعلم عند عملية التقويم، وأن يشمل التقويم مجالات التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، وأن يقدم صورة شاملة عن أداء المتعلم، وأن تستخدم استراتيجيات التقويم القائم على الملاحظة المنظمة وغير المنظمة، والتقويم القائمة على المقابلة، والتقويم التأملي (مثل: تقويم المتعلم لنفسه "التقويم الذاتي". وتقويم المتعلم لزميله)، وأن تخضع مقررات التربية الإسلامية لحركة مراجعة مستمرة لكي تتواءم مع التغيرات والتطورات الحديثة.

٤) يجب شيوع ثقافة تحسين الجودة التعليمية Quality improvement culture، فهي ثقافة يجب أن تسود بداخل مؤسسات التعليم العالي، وأن يكون اهتمامها بالإجراءات التي تعمل على استمرار العمل.

٥) ضرورة التأكيد على معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي والمرتبطة بجودة الطلاب، وتحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم وانتقائهم وقبولهم للالتحاق بالتعليم العالي، وتحديد النسبة المقبولة لعدد الطلاب لعضو هيئة التدريس، والتأكيد على جودة هيئة التدريس من حيث أهميته في نجاح العملية التعليمية، وأنه يجب أن تتوافر لديه عدد من السمات مثل السمات الشخصية والنفسية والقدرة على الاتصال والالتزام بالمنهج العلمي وتنمية المهارات الفكرية التنافسية بين الطلاب وخدمة المجتمع والوطن، بالإضافة إلى أن يكونوا على قدر كبير من الانضباط في السلوك والدقة والأمانة والولاء، وجودة المناهج "مقررات التربية الإسلامية" بحيث تركز على الموازنة بين الأصالة والمعاصرة في إعدادها، وتعمل على تنمية قدرة الطالب على تحديد المشكلات وحلها، وجودة القيادة الإدارية: والتي تتركز في القيادة الجامعية، والتي تتطلب امتلاك القيادة لمجموعة من المهارات الفنية والإنسانية والإدراكية تمكنهم من القيام بأدوارهم الأكاديمية والإدارية والتربوية.

٦) التحول الجزري في إدارة مؤسسات التعليم العالي من الاتجاه التقليدي إلى الاتجاهات الحديثة.

٧) تنسيق الجهود في جميع جوانب العمل الأكاديمي والإداري في مؤسسات التعليم العالي.

٨) تطوير وتغيير دور أعضاء هيئة التدريس من خلال تطوير العمل في الكليات والأقسام المختلفة وغرس قيمة العمل بروح الفريق الواحد.

٩) تحقيق رضا المستفيدين من هذه المؤسسات (الطالب، هيئة التدريس، أولياء الأمور، أرباب العمل، المؤسسات، المجتمع ككل).

١٠) نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة بين جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي.

١١) تبادل الخبرات مع الجامعات والكليات المختلفة العالمية والعربية وخصوصا في مجال إدارة الجودة الشاملة.

١٢) القيام بدراسات مشابهة في مختلف الكليات في الجامعات السعودية.

المراجع

١. إبراهيم، أحمد (٢٠٠٣). *الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية*. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

٢. إبراهيم، محمد عبد الرزاق (١٤٢٨هـ). *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*. عمان، الأردن، دار الفكر، ط٢.

٣. أبو الريش، صفوان حامد (٢٠١٤). واقع نظام إدارة الجودة الشاملة لكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، العدد الأول، يناير، ٣٠٧-٣٥٢.

٤. احمد، حافظ وحافظ، محمد (٢٠٠٣). *إدارة المؤسسات التربوية*. القاهرة: عالم الكتب.

٥. إدريس، جعفر عبد الله وأحمد، أحمد عثمان والأختر، عبد الرحمن (٢٠١٢). إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة. *مجلة أماراباك*، المجلد الثالث، (٧)، ٣٩-٦٢.

٦. البلاوي، حسن حسين وآخرون (١٤٢٦هـ). الجودة الشاملة في التعليم. دار المسيرة، عمان.

٧. البلاع، فوزية محمد (٢٠٠٧). استراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة، بحث *مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: الجودة في التعليم العام، جامعة* الملك سعود، القصيم.

٨. بوزيان، راضية رابح (٢٠١٥). *إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي-دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري*. مركز الكتاب الأكاديمي.

٩. تركى، عبد الفتاح إبراهيم (١٩٩٠). مستقبل الجامعات العربية بين قصور واقعها وتحديات الثورة العلمية. *مؤتمر* التعليم العالي في الوطن العربي "آفاق مستقبلية"، القاهرة: رابطة التربية الحدية، المجلد الأول.

١٠. جامعة شقراء، (١٤٣٨هـ). توصيف مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء. وكالة التطوير والجودة، جامعة شقراء، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

١١. الجلاد، ماجد بن زكي. (٢٠٠٧). تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٢. الحقيل، حقيل بن حمد (١٤٣٥هـ). دور معايير الجودة في تحسن أداء عضو هيئة التدريس بالتطبيق على جامعة *المجمعة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي*، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودي.

١٣. خليفة، يعقوبي ومحمد، بلبية (٢٠١١). معايير تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر-وجهة نظر محور العملية التعليمية. *مجلة الاستراتيجية والتنمية*، المجلد الثالث، (٥)، ٢٧١-٢٨٤.

١٤. الخليفة، حسن بن جعفر وهاشم، كمال الدين بن محمد (٢٠٠٥). فصول في تدريس التربية الإسلامية: ابتدائي—متوسط—ثانوي. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

١٥. خليل، عبد الرازق (٢٠٠٥). تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي–تحليل ممارسات بعض الجامعات العربية. *ورقة عمل مقدمة لندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي المنعقدة بجامعة الملك خالد بالتعاون مع المنظمة العربية للعلوم الإدارية* من الفترة ١٠–١٢ شوال ١٤٢٦هـ.

١٦. الدبر، عمار خليفة وخميس، عبد الله فرغلي (٢٠١٣). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، المجلد السادس، (١٣).

١٧. الشمري، حامد بن مالح (١٤٢٨ه). *إدارة الجودة الشاملة. صناعة النجاح في سياق التحديات*، الطبعة الثانية، الناشر (المؤلف).

١٨. شوق، محمود أحمد وسعيد، محمد مالك (١٩٩٥). تقويم جهود الجامعات الإسلامية نحو خدمة المجتمع والتعليم المستمر. *المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي*، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي.

١٩. الصرايرة، خالد أحمد والعساف، ليلى (٢٠٠٨). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*. المجلد الأول، (١)، ١- ٤٦.

٢٠. عارف، كاظم فرج (٢٠١٥). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة السليمانية التقنية دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة السليمانية التقنية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، المجلد الثامن، (١٩).

٢١. العارفة، عبد اللطيف وقران، أحمد (٢٠٠٩). معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية. *دراسة مقدمة للمؤتمر الرابع عشر (الجودة في التعليم)، القصيم*، ٢٨-٢٩/ ٤/ ٢٠٠٩.

٢٢. عبد الحميد، خضرة بنت سالم والشيخ، بسيوني إسماعيل (٢٠١٢). مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية. الدمام، المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبي للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣. العتيبي، وضحي بنت حباب (٢٠١٦). إعداد معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة- تصور مقترح. *المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي*، ٨١-٩٢.

٢٤. علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٧). بحوث في التربية الإسلامية. القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات.

٢٥. عليمات، صالح (٢٠٠٨). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٦. عمرو، أيمن بن محمد وعيد، يحيى بن إسماعيل ومصطفى، محمد بن شريف (٢٠١٣). مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الدنيا (١- ٤): القواعد النظرية والتطبيقات العملية. عمان، الأردن: زمزم ناشرون وموزعون.

٢٧. فايزة، قاصدي وفتيحة، طبيب (٢٠١٧). مفهوم الجودة في التعليم العالي. مركز جيل البحث العلمي، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد (٢٧)، ١٧١- ١٨٣.

٢٨. قنصوه، كامل عبد المجيد (٢٠٠٦). تقويم بعض مكونات عملية التعليم لشعبة التدريس بكليات التربية الرياضية في ضوء مقومات الجودة. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، المجلد الأول، (٢٢)، ١- ٧٦.

٢٩. مدكور، علي أحمد (١٩٩١). نظريات المناهج العامة. عمان، الأردن: دار الفرقان للطباعة والنشر.

٣٠. محفوظ، احمد جودة (٢٠٠٦). *إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات*، عمان، الأردن، ط٢، دار وائل للنشر.

٣١. المزين، سليمان حسين وسكيك، سامية إسماعيل (٢٠١٣). مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات. *بحث مقدم للمؤتمر الدولي للتعليم العالي في الوطن العربي-آفاق مستقبلية، ١٥-١٨ يناير ٢٠١٣*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٣٢. ملحم، سامي (٢٠٠٠). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٣. النجار، نعمان قايد وآخرون (٢٠١٥). معوقات تطبيق معايير الجودة التعليمية الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، المجلد الثامن، (٢١)، ٣- ٢٧.

٣٤. هندي، صالح ذياب (٢٠٠٩). طرائق تدريس التربية الإسلامية: أصول نظرية وتطبيقات عملية. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٣٥. الهويد، ندى على سالم (١٤٣٤هـ). مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

36. Adams, D. (1993). *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project*. Publication 1: Biennial Report. Arlington, VA: Institute for International Research.
37. Ali, M. and Shastri, R. (2010). Implementation of Total Quality Management in Higher Education. *Asian Journal of Business Management*, 2(1): 9-16.
38. Al-Shafei, A.I., Abdulrahman, K.B., Al-Qumaizl, K.I., and El-Mardi, A.S. (2015). Developing a generic model for total quality management in higher education in Saudi Arabia. *Medical Teacher*, 37: Sup1, S1-S4.
39. Barnet, R. (1992). *Improving higher education: Total quality care*. Buckingham, SRHE & OU.
40. Cornesky, R. et al. (2003). *Implementing Total Quality Management in Higher Education.* St. Edward's University, USA.

41. Hasan, M. and Al-Kassem, A. (2014). Total Quality Management in Higher Education: A Review. *International Journal of Human Resource Studies,* 4(3),294-307.
42. Laurie, L. (2004), Embedding quality: the challenges for higher education. *Quality Assurance in Education*,12(4), 156-167.
43. Mohamed, H.A., Ab. Ghani, A.A. and Basir, S.A. (2015). Factors influencing the implementation of Islamic QMS in a Malaysian public higher education institution. *Total Quality Management*, 1-18.
44. Mohamed, K. et al., (2016). Total Quality Management in Saudi Higher Education. *International Journal of Computer Applications*, 135(4), 6-12.
45. Mukhopachyay, M. (2001). *Total Quality Management in Education. National Institute of Education anal planning and administration*, New Delhi.
46. Napierala, B. (2012). Five important factors in total quality management. Aboutthree.com. Retrieved from *http://aboutthree.com/blog/five-important-factors-in-total-quality-management-2*.
47. Papanthymou, A. & Darra, M. (2017). Quality Management in Higher Education: Review and Perspectives. *Higher Education Studies*, 7(3): 132-147.
48. Rovinsky, D. and Synytsya, K. (2004). Distance Courses Quality: A Learners View. Finland in: *The European Quality Observations in European E- Learning*. Finland,pp.18-26.
49. Sabet, H. et al., (2012). A Study on Total Quality Management in Higher Education Industry in Malaysia. *International Journal of Business and Social Science,* 3(17),208-215.
50. Sabet, H., Saleki, Z., Roumi, B. and Dezfoulian, A. (2012). A Study on Total Quality Management in Higher Education Industry in Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (17), 208-215.
51. Sharples, K., Slusher, M., and Swaim, M. (1996). How TQM can work in Education. *Quality Progress*, 29(5), 75-80.

52. Stanciu, I., (2003). *Total quality management*. Editura Cartea Universitara, Bucharest, pp. 301-324.
53. Sudha, T. (2013). Total Quality Management In Higher Education Institutions. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research,* 2(6),121- 132.
54. Vinni, R. (2011). Total Quality Management and paradigms of public administration. *International Public Review*, 8(1) 15-23.