

إعداد المعلم وتدريبه وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM دراسة مقارنة بين كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية

د. سعد رغيان الشريع

كلية التربية - جامعة الكويت

دولة الكويت

الملخص

هدف البحث إلى تقصي مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM في إعداد المعلمين وتدريبهم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وكذلك تعرف أثر المتغيرات المستقلة الفارقة؛ الجنس، وسنوات الخبرة التعليمية، والمؤسسة التعليمية في ذلك. تكونت عينة البحث من 201 من أعضاء هيئة التدريس، في حين تكون المجتمع الأصلي من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، وبلغ عددهم 345 في الفترة التي أجري فيها البحث، وبلغت نسبة تمثيل العينة 60.8% من مجتمع البحث الأصلي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت أداة البحث باستبانة أخضعت لاختبارات الصدق والثبات قبل تطبيقها، وتضمنت محاور سياسة القبول والمقررات الدراسية ومستوى معارف الطلبة وطرائق التدريس والتربية العملية وإدارة الموارد المتاحة والمرافق والبرمجيات، وبعد معالجة المعطيات بالأساليب الإحصائية المناسبة، توصل الباحث إلى عدد من النتائج منها: حصول محور سياسة القبول، ودرجة إتقان الطلبة وإدارة الموارد المتاحة ومحور المرافق والخدمات على درجة متوسطة؛ وفقاً للمحك المعتمد في البحث، في حين جاءت نتائج محور تأهيل أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للمتغيرات الفارقة. وفي ضوء النتائج قدم الباحث بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الجودة الشاملة في إعداد المعلم.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلم، إدارة الجودة الشاملة، متطلبات إدارة الجودة الشاملة.

المقدمة

يشهد العصر الحالي عملية تطور متسارعة في مختلف مجالات المعرفة وقطاعاتها، في ظل تنافس شديد بين النظم التربوية في توظيف هذه التطورات ومواكبتها واستثمارها، مما يؤكد الحاجة الآن أكثر من أي وقت مضى إلى مواكبة تغيرات العصر، ولا سيما أنّ سوق التعليم أصبح عالمياً، ويفتح الباب واسعاً أمام التنافس في شتى المجالات. كما تتطلب التطورات المتلاحقة والسريعة على الساحة التكنولوجية أن يتعرف المعلم كيفية التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة، مما فرض الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وباتت متطلبات تطوير إعداد المعلم وفق معايير الجودة في الألفية الجديدة من أولويات الباحثين التربويين في مختلف بلدان العالم؛ لأنها تحدد مستقبل البلدان وموقعها على السلم الحضاري، ومن ثم المعمورة برمتها. ويتقضي ذلك إعادة النظر في عملية إعداد المعلم من حيث اختياره ومكونات تدريبه. وفي ظل هذه المتغيرات أصبحت الجامعات اليوم معنية بتطوير أدائها وتحقيق معايير الجودة الشاملة في برامجها ونوعية مخرجاتها؛ لتواكب تطورات العصر ومتطلبات سوق العمل، وتعزيز قدرتها التنافسية بين مؤسسات التعليم العالي في الدول التي سبقتها في هذا المجال (الحريري، 2000). فقد ظهر اهتمام متزايد من مختلف البلدان لجعل تصدير المنتجات التعليمية جزءاً أساسياً من سياساتها الخارجية، وبات يُنظر للتعليم بأنه نشاط مصاحب للتنمية، أو برنامج ثقافي ملحق ببرامج أخرى يُعدّ فيها التعليم سلعة قابلة للتصدير (عامر، 2007). وينظر لإعداد المعلمين على أنه أحد المؤشرات الرئيسة لنجاح نظم التعليم في البلدان المتقدمة، التي تعدّ فيها مهنة التعليم واحدة من أكثر المهن التي تحظى بالاحترام، ويشير عمّار وآخرون إلى أن إعداد المعلم هو التدريب الذي يسهم في بناء شخصية الطالب المعلم ويشتمل على برامج الإعداد لمادة تخصصية أو أكثر، علاوة على دراسة مقررات المكونات الثقافية والتربوية والتربية العملية التدريب الميداني في المدارس بإشراف خبراء من المدرسة ومن الكلية أو المعهد الذي يعدّون فيه (عمّار وآخرون، 2003).

وهنا لابد من الإشارة إلى أن بناء شخصية الطالب المعلم لا يتوقف على التدريب من خلال هذه المكونات وحسب، وإنما هذا البناء يقتضي تنمية مختلف جوانب شخصيته، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم لديه، وإكسابه مهارات التواصل، ومهارات التعلم الذاتي، ومهارات البحث العلمي ليتمكن من غرسها

في نفوس تلامذته، ولتطوير معارفه ومتابعة ما يجدُ في مجال تخصصه. وما يعزز رؤية الباحث هذه ما أورده الباحثون من أن مهنة التعليم تُعدُّ من أكثر المهن التي تتطلب سمات وخصائص شخصية سوية، وسلوك وتميز واتجاهات وقيم مرغوب فيها، إذ إن المعلم يشكل قدوة ويتمثل التلاميذ شخصيته على نحو شعوري أو لاشعوري (راشد، 1996). وقد ظهرت في عصرنا الحاضر اتجاهات حديثة في مجال إعداد المعلم، تؤكد على ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، ومتابعة تطورات المناهج ومضامينها، ووضع نسب محددة لمكونات إعداد المعلم من مثل: المكون الثقافي، والمكون الأكاديمي والمكون التقني المعرفي، والكفايات الشخصية، والكفايات المهنية العامة، والتدريب في أثناء الخدمة. وتشير الدراسات إلى أن بعض مؤسسات إعداد المعلم في البلدان العربية لا تراعي هذه المكونات، إذ أوضحت دراسة (عزوز، 2018)، الحاجة لتحقيق التوازن في برامج إعداد المعلمين في الجزائر بين مقررات التكوين التربوي، والأكاديمي، والثقافي؛ وفقاً لما هو معمول به في الجامعات العالمية. ولزيادة مدة التدريب الميداني، وإعادة النظر في سياسات القبول، والاهتمام بالتطبيقات العملية. ولا شك أن التدريب الميداني والتطبيقات العملية لها دور رئيس وفاعل في عملية إعداد المعلمين، وتشكل أحد معايير الجودة في إعداد المعلم، في حين بينت دراسة (السراني، 2017) أن جامعة الكويت تخصص 9 وحدات دراسية للتربية العملية، بينما تخصص بقية الجامعات الخليجية ما بين 8 إلى 12 وحدة دراسية. كما أوضحت دراسة (الشريف، 2016) أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في جامعة أم القرى جاءت كبيرة، وتصدرت التربية العملية المرتبة الأولى، وجاء تقييم الطلبة في المرتبة الثانية والأهداف في المرتبة الثالثة، وطرق التدريس في المرتبة الرابعة، والتجهيزات في المرتبة الخامسة. كما تناول بعض الباحثين درجة تحقق معايير الجودة في إعداد المعلمين لمادة واحدة من مثل: دراسة (الميعان، 2015). إذ بينت نتائجها أن تحقق معايير الجودة في مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة المعلمين في محاور المقياس جميعها، وبدرجة ضعيفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كل المحاور، باستثناء محوري التخطيط للتدريس والقيادة والتعاون التي جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت دراسة (دحلان، 2013)، في كلية التربية بجامعة الأقصى أن معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية متوافرة بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية تعزى لمتغيرات:

التفرغ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. في حين أظهرت دراسة (التهانية، 2014) التي تناولت تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية الرياضية في الأردن، أن متغيرات الدرجة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، ومستوى التعليم لا تؤثر بدرجة كبيرة في تصورات أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأنه لم يكن هناك أي جهد لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في كلياتهم. أما دراسة (قعدان، 2015) التي تناولت إعداد معلم التربية الخاصة، فقد أظهرت أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة جاءت متوسطة الأداء. كما كشفت دراسة (المطرفي، 2009) حول «مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية» أن درجة تحقق المعايير الخاصة بأهداف البرنامج جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وهذا لا ينسجم مع التغير السريع الذي تشهده حقول المعرفة الذي جعل من غير الممكن أن يكتفي المعلم بقدر محدود من المعرفة والالتزام بطريقة تدريسية واحدة، فلا بد من أن تتوافر في المعلم القدرة على التجديد، والتطوير، والاتجاهات الإيجابية نحو التطوير الذاتي واستخدام المستجدات في علم التربية في عمله التعليمي، وهذه المهارات والاتجاهات ينبغي تكوينها وتطويرها في المؤسسات المعنية بإعداد المعلم. ويفسر ذلك اهتمام كثير من البلدان المتقدمة علمياً؛ وأصبحت جامعاتها في عداد الجامعات التي تتنافس على مستوى عالمي في مجال إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم، بنظير برامج إعداد المعلم. ويُعد هذا مؤشراً على إدراك كثير من الدول؛ ومنها دولة الكويت مدى الحاجة إلى إحداث تغييرات في برامج إعداد المعلم وفق معايير محددة؛ مما حدا ببعض الباحثين في دولة الكويت لإجراء دراسات في هذا المجال؛ ومنها دراسة (يوسف والمحبوب، 2006)، التي أشارت نتائجها إلى انخفاض متوسط النسبة المئوية لدور مناهج إعداد المعلم في مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفايات المهنية العامة لمختلف التخصصات، ودراسة (دشتي وسلامة، 2013) في تقييم برنامج إعداد معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية الأساسية؛ التي أظهرت نتائجها أن هناك فجوة تفصل بين المؤسسة المؤهلة وهي كلية التربية الأساسية وبين وزارة التربية والتعليم، وأن خريجي قسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية الأساسية ليسوا على المستوى المطلوب بما يكفي لتحمل مسؤولية تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية، وكذلك دراسة (القيوتي والمطيري، 2014)، التي تُعد من أقرب الدراسات لموضوع البحث الحالي، وهدفت إلى تقصي آراء أعضاء هيئة التدريس في

جامعة الكويت من حيث مدى انسجام العملية التربوية في جامعة الكويت مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة بدرجة متوسطة وبشكل متقارب في جميع مجالات إدارة الجودة الشاملة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بآرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تُعزى لمتغيرات الدراسة جميعها، ودراسة (المجادي والقلاف والعنيزي، 2011)، حول مدى ملاءمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة الشاملة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وأشارت نتائجها إلى أن برامج التدريس الحالية تلقينية، وتفتقد الأسلوب الحديث المبني على أساليب التفكير العلمي وحل المشكلات، كما أجريت دراسات مماثلة في بعض البلدان العربية؛ منها دراسة (بدرخان، 2013) في جامعة عمان الأهلية التي أظهرت أن مدى تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة جاء بدرجة مرتفعة. كما أظهرت نتائجها عدم وجود أثر لمتغيري الخبرة والكلية في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لمدى تطبيق النوعية وضمان الجودة في الجامعة، ودراسة (السالوس والميمان، 2010) في جامعة طيبة التي أظهرت أن الجودة الشاملة المنشودة تقتضي الاهتمام بجميع المعايير المقترحة، وأهمية توافر بعض الشروط لدى الطلبة قبل قبولهم في كلية التربية. ودراسة (الشرعي، 2009)، في جامعة السلطان قابوس التي أظهرت أن التركيز على الجانب النظري في كلية التربية كان على حساب الجانب العملي.

ومن الدراسات الأجنبية دراسة (Struyven & Demeyst, 2010) التي توصلت إلى غياب الكفايات المرتبطة بشراكة المعلم والأهالي في عملية التعليم، وفي المتابعة الميدانية، إلا أن الكفايات ظهرت بشكل جيد من خلال السياسات التربوية، وتخطيط البرامج وفي الجوانب النظرية والعمليات الخاصة بمكونات المنهج، ودراسة (Worrell, 2014) حول تقييم برامج إعداد المعلم الأمريكية، التي كان من نتائجها أن المؤسسات المعدة لتدريب المعلمين لم تهتم بالإشراف والتركيز على برنامج أعضاء هيئة التدريس للتحقق من أنظمة المراقبة وتطوير نظام الإعداد، كما تناولت دراسة (Chauhan, Ankit & Sharma, 2015) إعداد المعلم وإدارة الجودة الشاملة TQM، وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة الجودة الشاملة تُعد عنصراً ضرورياً دائماً، وله تأثير مباشر في التنمية البشرية، ويؤدي إلى الالتزام ورفع المعنويات في بيئة العمل، وأن

تطبيق ضمان الجودة في القطاع الصناعي يساعدنا على تصميم استراتيجيات ضمان الجودة لتأهيل المعلمين، وكذلك دراسة (Olasunkanmi & Abbas, 2016) التي بحثت في ارتباط ممارسات إدارة الجودة الشاملة بجودة إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي في ولاية لاغوس في نيجيريا، وأبانت أن ممارسات إدارة الجودة الشاملة لها تأثير كبير في جودة المعلمين في مؤسسات التعليم العالي العامة، ووجود دلالة إحصائية بين ممارسات إدارة الجودة الشاملة وجودة تعليم المعلم في الكليات العامة للتعليم، مما يؤكد أن العالم يشهد تطورات متسارعة في الاتجاهات العلمية نحو جودة العمل التربوي، وما يتبع ذلك من اهتمام بإعداد المعلم وفق متطلبات ومعايير الجودة في عالم بات التغيير من أهم سماته، وتوجب على التربويين إجراء الدراسات في تقصي أحدث الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتدريبه، والإسهام في تقديم بعض الحقائق والمقترحات التي يمكن أن يستفيد منها المسؤولون التربويون لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة.

مشكلة البحث

يتضح بصورة جلية من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت برامج إعداد المعلم في بعض الجامعات العربية، أن هذه البرامج في كثير منها تركز على تأهيل معلم المستقبل أكاديمياً، ومهنياً، وثقافياً، وشخصياً بأفكار ومعارف ومسلّمات نظرية، في حين لوحظ غياب كثير من هذه الجوانب في الممارسة التطبيقية العملية؛ علاوة على تدني مستوى التنسيق بين القائمين على تعليم الجانب التخصصي والقائمين على تعليم الجانب المهني، وهو ما ينعكس بدوره على عملية الإعداد، إذ يبدو البرنامج وكأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، الغرض منها إجراء الامتحان فيها، بل غالباً ما تغيب عن الطالب المعلم مبررات دراسة الموضوعات التي تعلمها ودواعيها، أو ممارسة الأنشطة التي قام بها (كنعان، 2007). ولعل هذا النمط من التعليم لا يُلبّي على نحو فاعل متطلبات المجتمع وسوق العمل، ولا يمتلك حظاً في المنافسة، كما أنه لا يسهم في تلبية حاجات النمو الشخصي للطلبة، لذا باتت الجودة هماً كبيراً من هموم التعليم العالي؛ لأن إرضاء احتياجات المجتمع وتوقعاته من التعليم العالي يتوقف على جودة العاملين فيه وجودة برامجهم وجودة مختلف مدخلاتهم من طلبة وبنى تحتية وبيئة أكاديمية وغير ذلك (UNESCO, 1995).

كما لاحظ الباحث من خلال عمله في كلية التربية بجامعة الكويت، أن برنامج إعداد المعلم وتدريبه المعتمد حالياً، وما يقدمه من نواتج تعليمية ومخرجات، ورغم الجهود الحثيثة التي تبذل في مجال تطويره، يتطلب عملية تقييم شاملة؛ بغرض تحديد جوانب القصور ومعالجتها، ومعرفة جوانب القوة وتعزيزها، والاستفادة من التجارب العالمية المتميزة في إعداد المعلم وتدريبه، من خلال تقييم برنامج الإعداد القائم حالياً، الذي قد يسهم في مساعدة أصحاب القرار في رسم رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في أهم مؤسستين تربويتين معنيتين بإعداد المعلم في دولة الكويت؛ جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، وتحديد معالم منظومة الإعداد المرتقبة في مختلف أبعادها، وفي صلتها بالواقع الراهن والمستقبل المنظور، لتحقيق التطوير المنشود، والوفاء بمعايير إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ومواجهة التحديات التي تفرضها المرحلة الراهنة عليه، في ضوء الغايات الجديدة للتربية.

من خلال ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: ما مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM في إعداد المعلمين وتدريبهم؟

سؤال البحث

تسعى الدراسة الى الكشف عن «واقع» اعداد المعلم في كليتي التربية جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت، ومدى ما يشير اليه الواقع من «الوفاء» بمتطلبات ادارة الجودة الشاملة، وذلك بهدف الكشف عن «فجوات الممارسة» التي يُعدّ تحديدها، وتشخيصها «بدقة» هو المدخل الصواب لإصلاح أي ممارسة، والارتقاء بها بهدف «جسر» الفجوة بين واقع مُعاش نكابد تحدياته، وواقع «مأمول» نسعى لبلوغه والارتقاء إلى مستواه. ان بلوغ هذه الغاية «حتم» ضرورة التصدي للسؤالين الفرعيين التاليين:

1 - ما مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين إجابات أفراد

عينة الدراسة حول مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM تُعزى لمتغيرات البحث الجنس، الجامعة، الخبرة؟

فرضيات البحث

- 1 - الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $a = 0.05$ بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن فقرات الاستبانة، حول مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM تُعزى لمتغير الجنس.
- 2 - الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $a = 0.05$ بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن فقرات الاستبانة، حول مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM تُعزى لمتغير الكلية.
- 3 - الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $a = 0.05$ بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن فقرات الاستبانة، حول مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM تُعزى لمتغير الخبرة.

هدفاً البحث

يهدف البحث إلى:

- 1 - تقصي مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM في إعداد المعلمين وتدريبهم، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- 2 - التعرف على أثر المتغيرات المستقلة: سنوات الخبرة التعليمية، والكلية، والجنس؛ في مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM في إعداد المعلمين، وتدريبهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية البحث

يكتسب البحث أهميته من أهمية التربية بصورة عامة في بناء الإنسان، وأهمية المعلم بوصفه من أهم مكونات العملية التربوية، من جهة وأهمية إعداده من جهة أخرى، ومن ثم الأهمية الخاصة لكليات التربية التي أنيطت بها مهمة إعداد المعلم وتأهيله لمواكبة التطورات العالمية في المجال التربوي، وفي تزويد المؤسسات التعليمية بالمعلمين الذين تقع على عاتقهم مسؤولية بناء رجال المستقبل وتعليمهم وإعدادهم للحياة، والوفاء بمتطلبات المجتمع في التطوير والتحديث، علاوة على أهمية الجودة في التعليم العالي بأن يكون قادراً على أن يؤهل بشراً قادرين على التفاعل والتفكير المستتير والابتكار في القرن الجديد بكل ما فيه من تقدم ومن متغيرات، وأن تؤدي الجامعات دورها في إنتاج المعرفة ونشرها (Lewis, 1994). وتحقق إدارة الجودة الشاملة تحسين العمل التربوي في مختلف جوانبه، من حيث الأهداف والعمليات والمخرجات، كما أنها تسهم في مساعدة صانعي القرار على رسم سياسات التعليم وخططه، وتطوير إدارة التعليم بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ومواجهة تحدياته، ومن جوانب أهمية الجودة الشاملة في مجال التعليم أنها تحقق متطلبات تحسين التعليم وتجويده وتطويره بصورة رئيسة، ورفع كفايات المعلمين والمتعلمين وتوفير البيئة المناسبة للتعليم (سكر، 2005)؛ مما ينعكس على تجويد مخرجات المؤسسات التربوية، وإكساب المتعلمين المهارات والمعارف، وتنمية مختلف جوانب شخصياتهم، وتأهيلهم للحياة الاجتماعية، والعلمية والمهنية، ولعل من جوانب الأهمية أيضاً النتائج العملية والعلمية التي قد يصل إليها البحث.

حدود البحث

- الحدود البشرية: اقتصر هذا البحث على أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية.
- الحدود المكانية: تمثل الإطار المكاني لهذا البحث بكلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية.
- الحدود الزمنية: شكل العام الجامعي 2018 - 2019 الإطار الزمني لإجراء هذا البحث.
- حدود الموضوع: دراسة مقارنة بين كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية في إعداد المعلم وتدريبه وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM.

مصطلحات البحث

مفهوم إدارة الجودة الشاملة: تشير معاجم اللغة العربية إلى أن كلمة جودة في اللغة العربية تعود إلى المصدر (جود) وتعني الجيد، أي نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة وجودة أي صار جيداً (ابن منظور، 1984: 72). وبذلك تكون الجودة في التعليم تعني الجهود المبذولة من قبل المعنيين بالعملية التعليمية؛ لتحقيق مجموعة من المعايير والمواصفات المحددة بهدف الارتقاء بمستوى مخرجات التعليم بما يلبي متطلبات المجتمع وسوق العمل، وتنمية شخصية المتعلم، ويرى (Peter, 2007) بأنه من الصعب تحديد مفهوم الجودة في التعليم العالي على نحو دقيق، إذ إنها تتمتع برؤيتها الخاصة حول نوعية القياس، بالنسبة للمدخلات والعمليات والمخرجات، ولكن تستمر الحاجة للحصول على تأكيدات بأن هذه المؤسسة تفي بوعودها للعلاء ولمتطلبات سوق العمل، وهذا هو الهدف الرئيس لضمان الجودة. في حين ترى (Staggs, 1999) معايير الجودة في التعليم العالي بأنها وحدة قياس المستوى المتوقع للأداء الذي يجب أن تلتزم به مؤسسات التعليم العالي، على أن يحقق قدراً مرجحاً من الجودة (Quality) (عبد السميع، 2007). وكما هو معروف بأن الإحصائي الأمريكي إدوارد ديمينغ الذي أسهم في النهضة الصناعية اليابانية، وفي ابتكار إدارة الجودة الشاملة، يُعد من أهم الرواد المشتغلين بإدارة الجودة الشاملة ولاسيما بعد نشر كتاب (ما وراء الأزمة) إذ صنف في ذلك الكتاب أربع عشرة نقطة، وهي تُمثل جوهر إدارة الجودة الشاملة (CEM). ويرى (Demming) أن تطوير التعليم يقتضي تطبيق مبادئ الجودة الشاملة التي لا بد من استخدامها في عملية تطوير أو تحسين أي عملية أو صناعة أو منتج، كما يرى بأن هدف الجودة الشاملة في التعليم هو تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية تقوم على أساس الارتقاء بعناصرها البشرية والمادية والإدارية، واتخاذ الإجراءات الوقائية لتجنب الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة ثقة العاملين في مستوى الجودة التي حققتها المؤسسة التعليمية والعمل على تحسينها بصورة مستمرة، وكذلك الاهتمام بمستوى أداء الإداريين والمعلمين من خلال المتابعة الفاعلة واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة، وتنفيذ البرامج التدريبية والأنشطة المتعلقة بمكونات النظام التعليمي (المدخلات والعمليات والمخرجات)، والوقوف على المشكلات التربوية والنفسية والتعليمية والإدارية في الميدان والتواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق متطلبات الجودة الشاملة ومعاييرها (الحريري، 2006). ومن فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في

التعليم أنها تعمل على التحسين المستمر لمخرجات التعليم، وتطوير مهارات العاملين في الحقل التربوي ومعارفهم وتعزيز اتجاهاتهم نحو التجديد والتطوير، كما تسهم في عملية التخطيط لوضع برامج الأنشطة التربوية والتعلم الذاتي، ومواكبة التطورات الحديثة؛ بما يحقق تنمية المجتمع واستشراف مستقبله، وكذلك الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، مع توفير معايير قياس الأداء التربوي، وتخفيض التكلفة في تحقيق الأهداف التربوية (الشريف، 2016).

تعريف إدارة الجودة الشاملة: تُعرف (5: 1999, Staggs) إدارة الجودة الشاملة بأنها: «استراتيجية تهتم بتغيير العقائد الجوهرية للمؤسسة وقيمها وثقافتها، وتفعيل المشاركة لدى الأعضاء الذين ينتمون لها، وتعرف بأنها مستوى المتطلبات والشروط والواجبات في مؤسسات أو برامج من أجل اعتمادها وإصدار شهادات لها من قبل أجهزة ضمان الجودة أو الجهة المعتمدة، وتشمل هذه الشروط توقعات عن تحقق الجودة والفعالية والجدوى المالية والنتائج والاستدامة» (باهي وفاض، 2009: 18) كما تعرف أيضاً بأنها: «المعايير المتفق عليها عالمياً التي يلزم توفيرها لتحقيق الجودة في جميع عناصر العملية التعليمية، بدءاً من فلسفة التعليم الجامعي وأهدافه، مروراً بقبول الطلبة وبرامج الإعداد، وتكنولوجيا التعليم والوسائط التعليمية وتقييم الإدارة بمفهومها الشامل وانتهاء بتحقيق جودة التعليم العالي» (نصر، 2008: 156). كما عرّف معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي إدارة الجودة الشاملة بأنها: «تأدية العمل المطلوب على نحو صحيح من المرحلة الأولى مع الاعتماد على تقييم المستفيدين من معرفة مدى تحسن الأداء» (درياس، 1994: 25). ويعرّفها الباحث بأنها مستوى مجمل العمليات التي تحقق من خلالها المؤسسة الجامعية مخرجات في النظام التعليمي بما يتفق مع المعايير المطلوبة بالنسبة للفرد وللمؤسسة وللمجتمع وسوق العمل، من خلال الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة. ويعرف الباحث إدارة الجودة الشاملة إجرائياً بأنها: «درجة تحقيق عملية إعداد المعلم في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية ومؤشرات معايير إدارة الجودة الشاملة، مقاسة بمستوى متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن كل محور من محاور الاستبانة المعدة لقياس إدارة الجودة الشاملة».

متطلبات إدارة الجودة الشاملة: يرى أبو ملح أن متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة هي تهيئة البنية الملائمة، ويقتضي ذلك إبدال الأساليب التقليدية في الإدارة بأساليب حديثة ومتطورة، وكذلك نشر مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومبادئها بين

العاملين وتشجيعهم على التغيير من خلال اللقاءات المباشرة معهم وتعليمهم وتدريبهم على المهارات اللازمة لإدارة الجودة الشاملة، وأساليبها، وأساليب حل المشكلات، واتخاذ القرارات ومبادئ القيادة الفعالة والأدوات الإحصائية، وطرائق قياس الأداء، كما تقتضي الاستعانة بالاستشاريين لتطوير خبرة المؤسسة، وكذلك تشكيل فرق العمل، وتقديم الحوافز للأفراد وغرس الثقة لديهم، ودعم الأداء الناجح وتعزيزه بحوافز مالية ومعنوية مناسبة، وكذلك الإشراف ومتابعة فرق العمل والتعديل المباشر للأخطاء. (أبو ملح، 2005). وتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم له أثر كبير في البعد النوعي للتعليم في مختلف مراحلها، ولا سيما أن مستوى جودته مرتبط بشكل رئيس بنوعية الطلبة الذين ينخرطون فيه، إذ إن ما يتحكم بنوعية الطلبة ليس العوامل والمتغيرات الفكرية المعرفية فحسب، وإنما متغيرات ثقافية واجتماعية وسيكولوجية، من مثل: الدافعية وروح المبادرة، والاتجاهات نحو مهنة التعليم، التي يُنتظر أن ينميها المعلم لدى متعلميه مستقبلاً، إذا ما أردنا بناء جيل متعلم مسلح بالمعرفة، قادر على المنافسة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2005).

وتشتمل جودة التعليم العالي على ثلاثة عناصر متداخلة هي: الكفاءة بمعنى الاستخدام الأمثل والأفضل للموارد المتاحة، ومن ثم الأهداف التي تربط بين الكفاءة والاحتياجات، والعمل بمعنى القدرة على التحسين الفعال للعملية التربوية؛ (محمد، 2008). وتتضمن طرائق تقييم معايير الجودة في التعليم العالي التقييم الذاتي من قبل المؤسسة التعليمية والمراجعة من قبل زملاء المهنة، والمساءلة وتحليل الوثائق والمستندات واستطلاع رأي المستفيدين والتدخل المباشر في إجراء عملية التقييم، وكذلك التقييم من قبل لجنة مفوضة أو فريق من المتخصصين؛ (David, 2007). وبذلك تكون المتطلبات أو المعايير بيان المستوى المتوقع الذي وضعتة هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة ما أو هدف معين يراد الوصول إليه، ويحقق قدراً منشوراً من الجودة (Quality)، أو التميز (النسور والشعار، 2007).

إعداد المعلم: الإعداد صناعة أولية للمعلم، كي يزاوِل مهنة التعليم، تتولاه مؤسسات تربوية متخصصة، من مثل: معاهد إعداد المعلمين، أو كليات التربية، أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة، تبعاً للمرحلة التي يعدُّ لها المعلم، وكذلك تبعاً لنوع التعليم، كأن يكون عاماً، أو صناعياً، أو تجارياً، أو غير ذلك، وبهذا المعنى يعدُّ الطالب المعلم ثقافياً، وعلمياً، وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة؛ (بشارة، 2003).

كليات التربية: هي الكليات التي تضم الطلبة من حملة الشهادة الثانوية للحصول على الإجازة في التربية وعلم النفس، كما تضم الطلبة من حملة الإجازات الجامعية في مختلف الاختصاصات العلمية والإنسانية للحصول على دبلوم التأهيل التربوي إضافة إلى طلبة الماجستير والدكتوراه؛ (كنعان، 2007).

منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لمثل هذا النوع من البحوث، إذ إنه يمكننا من معرفة طبيعة الظاهرة موضوع البحث من خلال تحليل بنيتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، ويرى آخرون أن الوصف يهتم أساساً بالوحدات أو الشروط أو العلاقات أو الفئات (التصنيفات) أو الأنساق التي توجد بالفعل، وقد يشتمل ذلك الآراء حولها والاتجاهات إزائها، وكذلك العمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها والمتجهات التي تنزع إليها؛ (أبو حطب وصادق، 1996).

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث الأصلي من أعضاء الهيئة التعليمية جميعهم في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، ويبلغ عددهم 345 عضو هيئة تدريس في فترة توزيع أداة البحث، أما عينة البحث فتكونت من جميع أفراد مجتمع البحث الأصلي، إذ قام الباحث بتوزيع أداة البحث على أفراد مجتمع البحث جميعهم، واسترد منها 201 استبانة مكتملة البيانات، وشكل هذا العدد عينة البحث وهي تمثل ما نسبته 60.8% من المجتمع الأصلي للبحث.

أدوات البحث وتصميمها

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال البحث، ومراجعة ما توفر من الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوعه، قام الباحث ببناء استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، تكونت من قسمين رئيسيين: القسم الأول: تضمن المتغيرات المراد دراسة تأثيرها. والقسم الثاني: تضمن محاور البحث وفقرات الاستبانة وفقاً لمقياس خماسي متدرج. وبعد عرض الاستبيان على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في

كلية التربية في جامعة الكويت بغرض تحكيمه، أُجريت التعديلات وفق مقترحات المحكمين وملاحظاتهم، وبذلك تمّ التأكد من معامل الصدق لأداة البحث، ومن ثمّ تطبيقها على عينة استطلاعية تألفت من 15 عضو هيئة تعليمية في كلية التربية بجامعة الكويت، لمرتين بفاصل زمني قدره خمسة عشر يوماً، ثمّ حُسب معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وبلغت قيمته 0.945 وهي قيمة تُعد مقبولة إحصائياً يمكن الوثوق بها.

عينة البحث وتوزعها:

جدول رقم 1

توزيع عينة البحث وفق المتغيرات، والنسبة المئوية لكل منها

متغيرات البحث	النسبة	عدد أفراد مجتمع البحث في كل طبقة
أولاً: التوزيع حسب الجنس		
ذكور	67.17%	135
إناث	32.83%	66
ثانياً: التوزيع حسب متغير الجامعة		
الكويت	46.77%	94
جابر	53.23%	107
ثالثاً: التوزيع حسب متغير الخبرة		
أقل من 5 سنوات	34.33%	69
من 5 - أقل من 10 سنوات	26.86%	54
أكثر من 10 سنوات	38.81%	78
المجموع	100%	201

يبين الجدول رقم 1 توزيع أفراد عينة البحث ومتغيراته والنسبة المئوية لكل

منها.

تحليل النتائج: طريقة تصحيح الأداة، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحقق من صدقها وثباتها من 50 عبارة، مدرّج كل منها على سلم من خمسة مستويات من الإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وأعطيت الدرجات الآتية على التوالي: 5، 4، 3، 2، 1. وتم إعطاء حكم تقويمي لدرجة التأثير لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ولكل محور من محاورها باعتماد المتوسطات الحسابية لكل عبارة، والمتوسطات الموزونة لكل مجال [المتوسط الموزون = مجموع متوسطات عبارات المحور/عدد عبارات المحور]، وذلك وفق مفتاح التصحيح الآتي الذي اعتمد بحساب طول الفئة وفق القانون التالي: [طول الفئة = المدى/عدد الفئات] (سلامة، 2002).

جدول رقم 2

مفتاح تصحيح أداة الدراسة (الاستبانة)

درجة الاتفاق	الوزن النسبي المقابل له	طول الخلية
ضعيفة جداً	من 20% - 36%	من 1.8 - 1
ضعيفة	أكبر من 36% - 52%	أكبر من 1.8 - 2.60
متوسطة	أكبر من 52% - 68%	أكبر من 2.60 - 3.40
كبيرة	أكبر من 68% - 84%	أكبر من 3.40 - 4.20
كبيرة جداً	أكبر من 84% - 100%	أكبر من 4.20 - 5

الإجابات عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات (أفراد العينة) عن كل محور من المحاور، والجدول رقم 3 يوضح ذلك.

جدول رقم 3

المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد الدراسة عن كل محور من محاور البحث (N=201)

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتفاق
1	المتوسط الموزون لمحور سياسة قبول الطلبة المعلمين واختيارهم	3.32	1.101	متوسطة
2	المتوسط الموزون لمحور المقررات الدراسية	3.43	1.017	كبيرة
3	المتوسط الوزني لمحور معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم	3.47	1.048	كبيرة
4	المتوسط الموزون لمحور طرق التدريس	3.51	1.040	كبيرة
5	المتوسط الموزون لمحور تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم	3.53	1.048	كبيرة
6	المتوسط الوزني لمحور نظام التقييم والتقييم في الكلية	3.34	1.069	متوسطة
7	المتوسط الموزون لمحور الخبرات الميدانية والتربية العملية	3.56	0.972	كبيرة
8	المتوسط الوزني لمحور الإدارة والموارد المتاحة	3.08	1.313	متوسطة
9	المتوسط الوزني لمحور المرافق والتجهيزات	3.35	1.028	متوسطة

يُلاحظ من الجدول رقم 3 أن المحاور التي تناولت سياسة القبول، ونظام التقييم، وإدارة الموارد المتاحة والمرافق، والتجهيزات جاءت جميعها بدرجة متوسطة، في حين جاءت محاور المقررات الدراسية، ومعارف الطلبة، وطرق التدريس، والتربية العملية بدرجة كبيرة وفقاً للمعيار المعتمد.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال أُختبرت صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن فقرات الاستبانة، تُعزى لمتغير الجنس، أستخدم اختبار (T-Test) لمعرفة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة وفق مجالات الدراسة، وكانت النتائج كما يبين الجدول رقم 4.

جدول 4

دلالة فروق اختبار «ت» *T-Test* بين الذكور والإناث

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة	القرار																																																																																																								
سياسة قبول الطلبة المعلمين واختيارهم	ذكور	135	20.50	5.109	199	0.824	غير دالة																																																																																																								
	إناث	66	18.73	5.116				المقررات الدراسية	ذكور	135	13.64	3.157	199	0.415	غير دالة	إناث	66	13.24	3.109	معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم	ذكور	135	17.36	3.715	199	0.376	غير دالة	إناث	66	17.27	4.266	طرق التدريس	ذكور	135	24.55	5.535	199	0.376	غير دالة	إناث	66	24.64	5.955	تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم	ذكور	135	27.73	6.126	199	0.008	دالة	إناث	66	28.35	4.639	نظام التقييم والتقويم في الكلية	ذكور	135	13.27	3.371	199	0.613	غير دالة	إناث	66	13.47	3.287	الخبرات الميدانية والتربوية العملية	ذكور	135	14.35	3.331	199	0.310	غير دالة	إناث	66	14.77	2.595	الإدارة والموارد المتاحة	ذكور	135	27.79	8.565	199	0.633	غير دالة	إناث	66	27.68	7.632	المرافق والتجهيزات	ذكور	135	16.67	3.801	199	0.266	غير دالة	إناث	66	16.95	3.120	متوسط مجموع المحاور	ذكور	135	170.01	29.569	199	0.838	غير دالة
المقررات الدراسية	ذكور	135	13.64	3.157	199	0.415	غير دالة																																																																																																								
	إناث	66	13.24	3.109				معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم	ذكور	135	17.36	3.715	199	0.376	غير دالة	إناث	66	17.27	4.266	طرق التدريس	ذكور	135	24.55	5.535	199	0.376	غير دالة	إناث	66	24.64	5.955	تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم	ذكور	135	27.73	6.126	199	0.008	دالة	إناث	66	28.35	4.639	نظام التقييم والتقويم في الكلية	ذكور	135	13.27	3.371	199	0.613	غير دالة	إناث	66	13.47	3.287	الخبرات الميدانية والتربوية العملية	ذكور	135	14.35	3.331	199	0.310	غير دالة	إناث	66	14.77	2.595	الإدارة والموارد المتاحة	ذكور	135	27.79	8.565	199	0.633	غير دالة	إناث	66	27.68	7.632	المرافق والتجهيزات	ذكور	135	16.67	3.801	199	0.266	غير دالة	إناث	66	16.95	3.120	متوسط مجموع المحاور	ذكور	135	170.01	29.569	199	0.838	غير دالة	إناث	66	168.97	27.559								
معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم	ذكور	135	17.36	3.715	199	0.376	غير دالة																																																																																																								
	إناث	66	17.27	4.266				طرق التدريس	ذكور	135	24.55	5.535	199	0.376	غير دالة	إناث	66	24.64	5.955	تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم	ذكور	135	27.73	6.126	199	0.008	دالة	إناث	66	28.35	4.639	نظام التقييم والتقويم في الكلية	ذكور	135	13.27	3.371	199	0.613	غير دالة	إناث	66	13.47	3.287	الخبرات الميدانية والتربوية العملية	ذكور	135	14.35	3.331	199	0.310	غير دالة	إناث	66	14.77	2.595	الإدارة والموارد المتاحة	ذكور	135	27.79	8.565	199	0.633	غير دالة	إناث	66	27.68	7.632	المرافق والتجهيزات	ذكور	135	16.67	3.801	199	0.266	غير دالة	إناث	66	16.95	3.120	متوسط مجموع المحاور	ذكور	135	170.01	29.569	199	0.838	غير دالة	إناث	66	168.97	27.559																				
طرق التدريس	ذكور	135	24.55	5.535	199	0.376	غير دالة																																																																																																								
	إناث	66	24.64	5.955				تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم	ذكور	135	27.73	6.126	199	0.008	دالة	إناث	66	28.35	4.639	نظام التقييم والتقويم في الكلية	ذكور	135	13.27	3.371	199	0.613	غير دالة	إناث	66	13.47	3.287	الخبرات الميدانية والتربوية العملية	ذكور	135	14.35	3.331	199	0.310	غير دالة	إناث	66	14.77	2.595	الإدارة والموارد المتاحة	ذكور	135	27.79	8.565	199	0.633	غير دالة	إناث	66	27.68	7.632	المرافق والتجهيزات	ذكور	135	16.67	3.801	199	0.266	غير دالة	إناث	66	16.95	3.120	متوسط مجموع المحاور	ذكور	135	170.01	29.569	199	0.838	غير دالة	إناث	66	168.97	27.559																																
تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم	ذكور	135	27.73	6.126	199	0.008	دالة																																																																																																								
	إناث	66	28.35	4.639				نظام التقييم والتقويم في الكلية	ذكور	135	13.27	3.371	199	0.613	غير دالة	إناث	66	13.47	3.287	الخبرات الميدانية والتربوية العملية	ذكور	135	14.35	3.331	199	0.310	غير دالة	إناث	66	14.77	2.595	الإدارة والموارد المتاحة	ذكور	135	27.79	8.565	199	0.633	غير دالة	إناث	66	27.68	7.632	المرافق والتجهيزات	ذكور	135	16.67	3.801	199	0.266	غير دالة	إناث	66	16.95	3.120	متوسط مجموع المحاور	ذكور	135	170.01	29.569	199	0.838	غير دالة	إناث	66	168.97	27.559																																												
نظام التقييم والتقويم في الكلية	ذكور	135	13.27	3.371	199	0.613	غير دالة																																																																																																								
	إناث	66	13.47	3.287				الخبرات الميدانية والتربوية العملية	ذكور	135	14.35	3.331	199	0.310	غير دالة	إناث	66	14.77	2.595	الإدارة والموارد المتاحة	ذكور	135	27.79	8.565	199	0.633	غير دالة	إناث	66	27.68	7.632	المرافق والتجهيزات	ذكور	135	16.67	3.801	199	0.266	غير دالة	إناث	66	16.95	3.120	متوسط مجموع المحاور	ذكور	135	170.01	29.569	199	0.838	غير دالة	إناث	66	168.97	27.559																																																								
الخبرات الميدانية والتربوية العملية	ذكور	135	14.35	3.331	199	0.310	غير دالة																																																																																																								
	إناث	66	14.77	2.595				الإدارة والموارد المتاحة	ذكور	135	27.79	8.565	199	0.633	غير دالة	إناث	66	27.68	7.632	المرافق والتجهيزات	ذكور	135	16.67	3.801	199	0.266	غير دالة	إناث	66	16.95	3.120	متوسط مجموع المحاور	ذكور	135	170.01	29.569	199	0.838	غير دالة	إناث	66	168.97	27.559																																																																				
الإدارة والموارد المتاحة	ذكور	135	27.79	8.565	199	0.633	غير دالة																																																																																																								
	إناث	66	27.68	7.632				المرافق والتجهيزات	ذكور	135	16.67	3.801	199	0.266	غير دالة	إناث	66	16.95	3.120	متوسط مجموع المحاور	ذكور	135	170.01	29.569	199	0.838	غير دالة	إناث	66	168.97	27.559																																																																																
المرافق والتجهيزات	ذكور	135	16.67	3.801	199	0.266	غير دالة																																																																																																								
	إناث	66	16.95	3.120				متوسط مجموع المحاور	ذكور	135	170.01	29.569	199	0.838	غير دالة	إناث	66	168.97	27.559																																																																																												
متوسط مجموع المحاور	ذكور	135	170.01	29.569	199	0.838	غير دالة																																																																																																								
	إناث	66	168.97	27.559																																																																																																											

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم 4 أن قيم (ت) لجميع المحاور غير دالة،

باستثناء محور تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم فقد جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $a = 0.05$ ، إذ كانت قيمة مستوى الدلالة لهذه المحاور أكبر من المستوى المحدد، وكان الفرق لصالح الإناث كما هو واضح من قيمة المتوسط الحسابي، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ميل الإناث للتدقيق في تفاصيل الأداء، وتميز أدائهن عن أداء الرجال في مهنة التعليم على المستوى العالمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى $a=0.05$ بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن فقرات الاستبانة، تُعزى لمتغير الكلية، استُخدم اختبار تحليل (T-Test) لمعرفة الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة وفق محاور الدراسة، كما يبين الجدول رقم 5 النتائج.

جدول رقم 5

دلالة فروق اختبار «ت» T- Test لمتغير الكلية (الكويت تعني كلية التربية بجامعة الكويت)

المحاور	الكلية	العدد المتوسط الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة	القرار
سياسة قبول الطلبة المعلمين واختيارهم	الكويت	94 21.38	3.893	199	0.812	غير دالة
	الأساسية	107 18.64	4.906	199		
المقررات الدراسية	الكويت	94 13.71	0.869	199	0.331	غير دالة
	الأساسية	107 13.33	3.002	199		
معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم	الكويت	94 17.86	1.831	199	0.433	غير دالة
	الأساسية	107 16.86	3.942	199		
طرق التدريس	الكويت	94 24.95	0.867	199	0.660	غير دالة
	الأساسية	107 24.25	5.750	199		
تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم	الكويت	94 28.84	2.150	199	0.923	غير دالة
	الأساسية	107 27.13	5.460	199		
نظام التقييم والتقييم في الكلية	الكويت	94 13.51	0.705	199	0.109	غير دالة
	الأساسية	107 13.18	3.046	199		

تابع / جدول رقم 5

دلالة فروق اختبار «ت» *T- Test* لمتغير الكلية (الكويت تعني كلية التربية بجامعة الكويت)

المحاور	الكلية	العدد المتوسط الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة	القرار
الخبرات الميدانية والتربوية العملية	الكويت	94 14.44	-0.219	199	0.232	غير دالة
	الأساسية	107 14.53				
الإدارة والموارد المتاحة	الكويت	94 30.73	5.085	199	0.985	غير دالة
	الأساسية	107 25.14				
المرافق والتجهيزات	الكويت	94 17.28	1.904	199	0.310	غير دالة
	الأساسية	107 16.32				
متوسط مجموع المحاور	الكويت	94 176.06	3.004	199	0.722	غير دالة
	الأساسية	107 164.05				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم 5 أن قيم (ت) لمحاور الدراسة التسعة هي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ ، إذ كانت قيمة مستوى الدلالة لكل المحاور أكبر من المستوى المحدد، في إشارة إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن فقرات الاستبانة، حول مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM تُعزى لمتغير الكلية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن فقرات الاستبانة، حول مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM تُعزى لمتغير الخبرة. أُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة وفق مجالات الدراسة، وكانت النتائج كما يبين الجدول الآتي.

جدول رقم 6

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

المحاور	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (F)	درجة الحرية	الدلالة	القرار
سياسة قبول الطلبة المعلمين واختيارهم	أقل من 5 سنوات	69	19.22	5.258	1.861	198	0.158	غير دالة
	من 5 - 10 سنوات	54	19.57	5.326				
	أكثر من 10 سنوات	78	20.78	4.911				
المقررات الدراسية	أقل من 5 سنوات	69	13.41	3.201	0.163	198	0.850	غير دالة
	من 5 - 10 سنوات	54	13.41	3.379				
	أكثر من 10 سنوات	78	13.67	2.940				
معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم	أقل من 5 سنوات	69	17.71	4.022	0.528	198	0.591	غير دالة
	من 5 - 10 سنوات	54	17.04	4.061				
	أكثر من 10 سنوات	78	17.19	3.679				
طرق التدريس	أقل من 5 سنوات	69	25.23	5.182	1.106	198	0.333	غير دالة
	من 5 - 10 سنوات	54	23.70	6.792				
	أكثر من 10 سنوات	78	24.60	5.183				
تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم	أقل من 5 سنوات	69	27.54	5.063	0.931	198	0.396	غير دالة
	من 5 - 10 سنوات	54	27.44	6.276				
	أكثر من 10 سنوات	78	28.62	5.760				
نظام التقييم والتقويم في الكلية	أقل من 5 سنوات	69	13.62	3.540	0.396	198	0.674	غير دالة
	من 5 - 10 سنوات	54	13.20	3.299				
	أكثر من 10 سنوات	78	13.17	3.201				
الخبرات الميدانية والتربوية العملية	أقل من 5 سنوات	69	14.26	2.763	1.358	198	0.260	غير دالة
	من 5 - 10 سنوات	54	14.13	3.053				
	أكثر من 10 سنوات	78	14.94	3.405				

تابع / جدول رقم 6

(One Way ANOVA) نتائج تحليل التباين الأحادي

المحاور	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (F)	درجة الحرية	الدلالة	القرار
الإدارة والموارد المتاحة	أقل من 5 سنوات	69	28.04	7.339	0.293	198	0.746	غير دالة
	من 5 - 10 سنوات	54	27.02	8.327				
	أكثر من 10 سنوات	78	28.01	9.001				
متوسط مجموع المحاور	أقل من 5 سنوات	69	3.30	3.304	0.203	198	0.978	غير دالة
	من 5 - 10 سنوات	54	3.63	3.638				
	أكثر من 10 سنوات	78	3.82	3.827				
متوسط مجموع المحاور	أقل من 5 سنوات	69	169.70	25.062	0.622	198	0.538	غير دالة
	من 5 - 10 سنوات	54	166.28	31.715				
	أكثر من 10 سنوات	78	171.99	30.046				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم 6 أن قيم F على المحاور التسعة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $a = 0.05$ ، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من المستوى المحدد، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $a=0.05$ بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن فقرات الاستبانة، حول مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM تُعزى لمتغير الخبرة.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

أظهرت النتائج المتعلقة بالمحاور المتعلقة، بالمقررات الدراسية، ومعارف الطلبة وطرائق التدريس وتأهيل أعضاء هيئة التدريس، والتربية العملية، توافرها بدرجة كبيرة وفقاً للمحك المعتمد، وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (الشريف، 2016) ودراسة (دحلان، 2013) ولكنها لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة

الميعان في جامعة الكويت إذ إن جميع المحاور جاءت بدرجة ضعيفة، ولعل مرد ذلك يعود إلى أن دراسة المعين كانت تتعلق بإعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت، ولا شك في أن إعداد معلم اللغة العربية يعاني من مشكلات في معظم الجامعات العربية إن لم نقل جميعها. وكذلك بالنسبة لما توصلت إليه دراسة (منى وشافي، 2006)، التي أجريت في كلية التربية الأساسية، وكذلك دراسة (المجادي والقلاف، 2011)، فيما يتعلق بطرائق التدريس في جامعة الكويت، ولعل التباين بين نتائج الدراسة الحالية والدراستين المذكورتين يعود إلى الفارق الزمني بينهما، في أن تكون المؤسسات المدروسة قد تلافيت أوجه القصور التي لوحظت آنذاك، كما أن الاهتمام بمعايير الجودة والاعتماد والتنافس بين الجامعات في التصنيفات العالمية هي اتجاهات حديثة نسبياً ولم تكن معروفة آنذاك على نطاق واسع، ولعل الاهتمام الذي ظهر حديثاً بهذه الجوانب تسبب في ظهور هذه الفروق في النتائج.

في حين كانت النتائج المتعلقة بمحاور سياسة القبول، ونظام التقييم، وإدارة الموارد المتاحة، والمرافق والبرمجيات، بدرجة متوسطة وفق المحك المعتمد، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (القيوتي والمطيري، 2014). ولعل مقارنة نتائج البحث الحالي مع هذه الدراسة هي الأكثر منطقية؛ كونها الدراسة الأكثر قرباً من الدراسة الحالية، من حيث الموضوع المدروس ومكان الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية دالة بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث تُعزى لمتغير الجنس، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (القيوتي والمطيري، 2014)، في حين ظهرت فروق في محور تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم لصالح الإناث، ولعل ذلك يعود إلى تميز أداء الإناث في مهنة التعليم على المستوى العالمي. كما أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث تُعزى لمتغيري المؤسسة التعليمية؛ كلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، وعدد سنوات العمل بمهنة التدريس. وهذا النتيجة تتفق أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة (القيوتي والمطيري، 2014) في عدم وجود فروق دالة إحصائية بالنسبة لمتغير سنوات العمل، وقد يعود ذلك إلى حداثة الاتجاهات التربوية المتعلقة بإدارة الجودة ومعاييرها، وبأنها لم ترتبط بتراكم الخبرات التربوية، بل كانت اتجاهاً عالمياً اهتم به جميع أعضاء هيئة التدريس، ولذلك لم يؤثر متغير الخبرة في النتيجة.

المقترحات

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يقترح الباحث:
- إعادة النظر في سياسات القبول، واعتماد اختبارات مطورة لمختلف جوانب شخصية المتقدمين واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.
 - تحليل أنظمة التقويم في كلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية بغرض تجويدها.
 - تحسين إدارة الموارد المتاحة، والمرافق والبرمجيات، واعتماد معايير وطنية لإدارة الجودة الشاملة.
 - إجراء دراسات معمقة لمختلف مكونات إعداد المعلم تتقصى رؤية المجتمع وسوق العمل والطلبة المعلمين، لتصويب مواطن القصور وتحديد المعالجة المستندة إلى معطيات علمية في تقييم أداء كل مكون من مكوناتها.

Teacher Preparation and Training According to the Requirements of TQM A Comparative Study Between the Faculty of Education at Kuwait University and the Faculty of Basic Education

Dr. Saad R. Alshurai

College of Education – Kuwait University
State of Kuwait

Abstract

The aim of this research is to investigate the extent to which the teacher preparation program at the College of Education at Kuwait University and the College of Basic Education fulfills the requirements of total quality management (TQM) throughout preparing and training teachers from the viewpoint of teaching staff. And it defines the effect of the studied independent variables (gender, years of educational experience and educational institution) on the extent to which the teacher preparation program at the College of Education at Kuwait University and the College of Basic Education has achieved the requirements of total quality management (TQM) in preparing and training teachers from the point of view of teaching staff. The research sample consisted of 201 of teaching staff members, while the original community consisted of all faculty teaching staff members in the College of Education at Kuwait University and the College of Basic Education, which numbered 345 in the period in which the research was conducted, and the sample representation was 60.8 from the original research community. The researcher used the descriptive analytical approach, and the research tool was represented by a questionnaire that was subjected to tests of validity and reliability before its application, and it included the axes of admission policy, academic courses, students' knowledge level, teaching methods, practical education, management of available resources, facilities and software. After processing the data using appropriate statistical methods, the axis of admission policy, the degree of mastery of students, the management of available resources, and the axis of facilities and services are at a medium degree according to the test adopted in

the research, while the results of the axis of qualification of faculty members came to a large degree, and no statistically significant differences appeared according to the research variables. In light of the results, the researcher presented some suggestions that could contribute to achieving the goals of total quality in preparing the teacher.

Keywords: Teacher preparation, Total quality management, Total quality management requirements.

المراجع

- ابن منظور (1984). *لسان العرب*، الجزء (2). دار المعارف: القاهرة.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1996). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو ملح، محمد يوسف (2005). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم*، غزة: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- باهي، مصطفى حسين وفياض، ناهد خيرى (2009). *اتجاهات التعليم العالي في ضوء الجودة الشاملة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- بدرخان، سوسن سعد الدين (2013). *مدى تطبيق جامعة عمان الاهلية لمعايير النوعية وضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية*. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، 16(1)، 87-59.
- الحريري، خالد حسن (2009، أكتوبر، 11-13). *تحديات تحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية*. المؤتمر الثالث للتعليم العالي، *تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث*، صنعاء.
- الحريري، قاسم عائل (2006). *تصور مقترح لتطوير ثقافة الجودة الشاملة بالمدرسة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية*. *مجلة القراءة والمعرفة*، (55)، 87-138.
- دحلان، عمر علي (2012). *درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى*. *مجلة سلسلة العلوم الإنسانية*، 17(2)، 35-66.
- درباس، أحمد سعيد (1994). *إدارة الجودة الكلية (مفهومها، وتطبيقاتها، وإمكانية الاستفادة منها في القطاع التعليمي السعودي*. *مجلة رسالة الخليج العربي*، 50، 50-15.
- راشد، علي (1996). *اختيار المعلم وإعداده مع دليل التربية العملية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- السراني، نواف بن مقبل (2017). إعداد معلم العلوم في دول الخليج العربي (دراسة مقارنة). مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، 1(11).
- سكر، ناجي رجب ونشوان، جميل عمر (2005). كفايات إدارة الصف وتنظيمه لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- سلامة، عبد الحافظ (2002). الإحصاء في التربية، الطبعة الأولى. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الشرعي، بلقيس غالب (2009). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، 2(4)، 1-50.
- الشريف، ناهل محمد بابكر (2016). درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، 171، 179-224.
- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد (2007). فلسفة وسياسات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي وطرق تحقيقها. المؤتمر العربي الثالث، الجامعات العربية التحديات والآفاق، شرم الشيخ، 671-693.
- عبد السميع، مصطفى (2007). التعليم العالي في الوطن العربي، تطوير الأداء وتميز المخرجات. المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، (7-8 ديسمبر). تعز الجمهورية اليمنية.
- عزوز، سلوى (2018). برامج إعداد المعلمين بين التقويم والتطوير. مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، 1(1)، 217-241.
- عمار، حامد وشحاته، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- القيوتي، محمد قاسم أحمد والمطيري، يوسف محمد (2014). إدارة الجودة الشاملة للعملية التربوية في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس. مجلة رماح للبحوث والدراسات، 77-110.

قعدان، هنادي (2015). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 4(5)، 168-181.

كنعان، احمد (2007، نيسان، 17-19). رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة، كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي. بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي.

لسالوس، منى بنت علي، والميمان، بدرية بنت صالح (2010). نحو معايير لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: رؤى ونماذج ومتطلبات. اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 104-309.

المجادي، حياة والقلاف، نبيل والعنيزي، يوسف (2011). مدى ملاءمة برامج اعداد المعلم لمتطلبات الجودة الشاملة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة الثقافة والتنمية*، جمعية الثقافة من أجل التنمية، الكويت، 229-289.

محمد، مصطفى عبد السميع (2008). *الجودة في التعليم نحو مؤسسة تعليمية فاعلة في عالم متغير*. المركز القومي للبحوث التربوية والتعليمية، القاهرة: مكتب اليونسكو الإقليمي.

المطرفي، غازي بن صلاح (2009). مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج اعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (64)، 267-337.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2005). *دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي*. تونس.

الميعان، هند (2015). دراسة تقويمية لمخرجات برنامج اعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية - جامعة الكويت في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم واعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية*، 29(115)، 59-98.

النسور، أسامة جمال عودة والشعار، إسحاق (2007، نوفمبر، 25-26). تحليل لبعض تجارب الجامعات العربية والعالمية، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر، لمركز تطوير التعليم الجامعي، آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي.

نصر، محمد علي (2008، نوفمبر، 23-24). رؤية مستقبلية لاستخدام التعليم الإلكتروني بالتعليم الجامعي العربي لتحقيق الجودة في مواجهة العولمة. المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر لتطوير التعليم الجامعي نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي.

يوسف، منى أسعد والمحجوب، شافي فهد (2006). تقويم برامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت. مجلة مستقبل التربية العربية، 12(43)، 287-368.

Abdel Samee. M. (2007, Dec, 7-8). *Higher education in the Arab world, developing performance and distinguishing outputs*, (in Arabic). The Tenth Conference of Ministers Responsible for Higher Education and Scientific Research in the Arab World, Taiz, Republic of Yemen.

Abu Hatab, F. & Sadiq, A. (1996). *Research Methods and Statistical Analysis Methods in Psychological, Educational and Social Sciences*, (in Arabic). Cairo: Anglo-Egyptian Bookstore.

Abu Malouh. M.Y. (2005). *Total Quality Management in Education*, (in Arabic). Al-Qattan Center for Educational Research and Development: Gaza.

Al-Majadi, H. Al-Qallaf, N. & Al-Anezi, Y. (2011). The suitability of teacher preparation programs to the requirements of total educational quality in the twenty-first century for the Faculty of Basic Education in the State of Kuwait, (in Arabic). *Culture and Development Magazine, Culture for Development Association*, Kuwait, 229-289.

Al-Matrafi, G. (2009). The extent to which the total quality standards have been achieved in the science teacher preparation program in teacher colleges in the Kingdom of Saudi Arabia, (in Arabic). *Journal of The College of Education in Zagazig*, 64, 267-337.

- Al-Mayan, I. (2015). An evaluation study of the outcomes of the Arabic language teacher preparation program at the Faculty of Education - Kuwait University in the concept of quality standards from the perspective of students expected to graduate and faculty members, (in Arabic). *Educational Journal*, 29(115), 59-98.
- Alnsur, O. & Alshaar, A. (2007, November 25-26). *An analysis of some experiences of Arab and international universities, the Fourteenth Annual National Conference of the University Education Development Center*, (in Arabic). New horizons in Arab university education.
- Al-Qaryouti, M.Q. A. & Al-Mutairi, Y. M. (2014). Total quality management of the educational process at Kuwait University from the perspective of faculty members, (in Arabic). *Ramah Journal of Research and Studies*, 77-110.
- Al-Sarani, N. (2017). Preparing a science teacher in the Arab Gulf states (a comparative study), (in Arabic). *Al Baha University Journal for Human Sciences*, 1(11).
- Amer, T. (2010). *Philosophy and policies of applying total quality in higher education and ways to achieve it*, (in Arabic). The Third Arab Conference - Arab Universities: Challenges and Prospects. Sharm El-Shaikh, (671-693).
- Ammar, H., Shehata, H. & Alnajar, Z. (2003). *Educational and Psychological Terms Dictionary*, (in Arabic). Egyptian Lebanese for Publishing: Cairo.
- Azzouz, S. (2018). Teacher preparation programs between assessment and development, (in Arabic). *Studies in Human and Society Sciences Journal*, (1), 217-241.
- Badrakhan, S. (2013). The extent to which Amman Local University applies quality standards and quality assurance from the point of view of faculty members, (in Arabic). *Al-Balqa Journal for Research and Studies*, 16(1), 59-87.
- Bahi, M. & Fayyad, N. (2009). *Higher Education Trends in total quality concept*, (in Arabic). Cairo: Anglo/ Egyptian Bookstore.

- Chauha, A. & Sharma, P. (2015). Teacher Education and Total Quality Management (TQM). *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 80-85.
- Dahlan, O. (2012). The degree of availability of total quality standards in the preparation program for Arabic language teacher at the Faculty of Education at Al-Aqsa University, (in Arabic). *Human Sciences Journal Series*, 17(2), 35- 66.
- Dashti, A. & Salama, G. (2013). *Evaluating the college of Basic Education Preparation Program for Graduating Primary School EFL*, (41), 405-466.
- David, D. D. (2007). *Quality Assurance in Higher Education: Practices Issues*. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Derbas, A. (1994). Total Quality Management (its concept, applications, and the possibility of benefiting from it in the Saudi educational sector), (in Arabic). *The Arabian Gulf Message Journal*, 50, 15-50.
- Hariri, Kh. (2009. October, 11-13). *Challenges of Achieving Quality Standards and Academic Accreditation in Yemeni Government Universities*, (in Arabic). Third Conference on Higher Education, Challenges of Quality of Higher Education and Academic Accreditation in Third World Countries, Sana'a.
- Hariri, Q. (2006). A proposed vision for the development of a culture of total quality in the public secondary school in the Kingdom of Saudi Arabia, (in Arabic). *Reading and Knowledge Journal*, (55), 87-138.
- Ibn Manzur. (1984). *Lisan Al Arab*, (in Arabic). Part (2). Cairo: Dar Al-Marifah.
- Kanaan, A. (2007). A vision for preparing and qualifying teachers according to the requirements of quality systems, as an essential step for school reform, (in Arabic). Paper presented to the School Reform Conference, Kuwait.
- Lasalous, M. & Maiman, B. (2010). *Towards standards for the quality of teacher preparation in the faculties of education at Taibah University from the*

- point of view of the faculty members*, (in Arabic). Visions, Models, and Requirements: The Fifteenth Annual Meeting of the Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, 309-104.
- Lewis, R.G. & Smith, D.H. (1994). *Totality in higher Education*. Lucie, Delray Beach, Florida.
- Muhammad, M. (2008). Quality in education towards an effective educational institution in a changing world, (in Arabic). National Center for Educational Research, UNESCO Regional Office: Cairo.
- Nasr, M. (2008 November, 23-24). *A future vision for the use of e-learning in Arab university education to achieve quality in the face of globalization*, (in Arabic). The fifteenth annual national conference for the development of university education” towards a strategic plan for Arab university education.
- Olasunkanm, A. & Abbas, A. (2016). Correlation of Total Quality Management Practices and Quality Teacher Education in Tertiary Institutions in Lagos State, Nigeria. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*.6(1), 50-6.
- Peter, M. (2007). *Higher Education Quality Assurance in sub-Saharan Africa: challenges, opportuneness and promising practices*, The World Bank.
- Qaadani, H. (2015). The degree of availability of quality standards in the special education teacher preparation program at Princess Nourah bint Abdul Rahman University, (in Arabic). *The International Specialized Educational Journal*, 4(5), 168-181.
- Rashid, A. (1996). *Teacher selection and preparation with a practical education guide*, (in Arabic). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Salama, A. (2002). *Statistics in education*, First Edition. Amman: Dar Al Yazouri Scientific for Publishing and Distribution.
- Sharia, B. (2009). An evaluation study of the teacher preparation program at the Faculty of Education at Sultan Qaboos University in accordance with the requirements of academic accreditation standards, (in Arabic). *The Arab Journal for Quality Assurance of Higher Education*, 2(4), 1-50.

- Sharif, N. (2016). The degree of achieving the comprehensive quality standards in the special education teacher preparation program at Umm Al-Qura University, (in Arabic). *The Faculty of Education Journal*, (171), 179-224.
- Struyven, K. De & Meys, M. (2010). "Competence- Based Teacher Education an Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students Points of View Teaching and Teacher Education". *An International Journal of Research and Studies*, 26(8), 1495- 1510.
- Staggs, P. (1999). Strategic Planning as Total Quality Management Critical Success Factor. *Journal of Organizational Leadership*, 1(1).
- Sukkar, N. & Nashwan, J. (2005). *The competencies of classroom management and organization among student teachers at the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Gaza in the requirements of total quality concept*, (in Arabic). Seventeenth Scientific Conference: Education Curricula and Standard Levels, Ain Shams University, Cairo.
- The Arab Organization for Education, Culture and Science. (2005). *Total Quality Management Guide for Higher Education in the Arab World*, (in Arabic). Tunisia.
- Worrell. F. C. (2014). *Assessing and evaluating teacher preparation programs*. The American Psychological Association's Council.
- Youssef, M. & Almahbob, S. (2006). Evaluation of teacher preparation programs in some specializations of the Faculty of Basic Education in the concept of professional competencies from the point of student teachers in the State of Kuwait, *Journal of the Future of Arab Education*, 12(43), 287-368.
- Ziad L. (2014). Implementation of Total Quality Management in Colleges of Physical Education in Jordan. *International Journal of Business and Social Science*, 5(3), 109-117.

