تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة – المملكة العربية السعودية - في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب

د.غالي بن دهيران اللقماني
قسم التربية بالجامعة الإسلامية – السعودية

ISSN:2308-5347

تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة – المملكة العربية السعودية – في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب

د.غالي بن دهيران اللقماني

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلاب.

ولغرض البحث صمّم الباحث استبانة مكوّنة من (45) معياراً، توزعت على خمسة مجالات: الأهداف، طرق التدريس والوسائل التعليمية، المحتوى العلمي، أساليب التقويم، التربية العملية)

وتكوّنت عينة البحث من (233) طالباً، أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق معايير الجودة الشاملة في البرنامج بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع العمل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات: نوع الدراسة، والتخصص في الدراسة الجامعية، وفترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالبرنامج.

الكلمات المفتاحية :

الجودة في التعليم الجامعي، الدبلوم العام في التربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ISSN:2308-5347

Evaluation General Diploma Program in Education at the Islamic University of Madinah - Saudi Arabia - in Light of the Overall Quality of the Perspective of Students Standards

Abstract :

This study aims to investigate the availability of comprehensive quality standards in the Program of General Diploma in Education, at the Islamic University, Saudi Arabia from the viewpoint of the students. The researcher used the descriptive method to collect data. The tool used was a questionnaire composed of 45 statements, which are distributed into five areas: objectives, teaching methods and teaching aids, the content of the curriculum, assessment, and practical education. The number of the students who responded to the questionnaire was (233). The study came up with the following results:

- The study found that students see the availability of comprehensive quality standards were Moderate as all.
- There was no statistically significantly different in comprehensive quality standards related to type of students work.
- There were statistically significant differences in comprehensive quality standards related to major, the time between drop out of university and registration in the program of General Diploma in Education.

Keywords:

Quality in higher education- General Diploma in Education- Islamic University of Medina

ISSN:2308-5347

مقدمة:

يكاد يتفق التربويون على حقيقة مفادها : أنّ المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو الموجه والساعي نحو تحقيق أهدافها وبرامجها، وذلك يستدعي إعداد المعلم إعداداً جيداً أكاديمياً ومهنياً وثقافياً، ضمن مؤسسات إعداد تعمل برامجها على تقديم خبرات تربوية تمكّنه من التفاعل الجاد والمبدع مع مختلف معطيات العصر وتقنياته؛ وعليه فإنّ ثمة معايير ينبغي لمؤسسات إعداد المعلم أن تلتزم بها لضمان جودتها يمكن إجمالها في الآتي:

- اكتساب الطلبة المعلمين مدى واسعاً من المعارف والمهارات التي تنمي شخصياتهم بشمولية، وتؤهلهم في حياتهم العلمية والمهنية.
- وجود نظام للتقييم يشمل جميع البيانات وتحليلها عن قدرات الطلبة المعلمين وأداء الخريجين، كذلك وجود نظام لتقويم الكلية وتطوير برامجها.
- ممارسة الطلبة المعلمين المهارات والمعارف ميدانياً وعملياً تحت إشراف منظمة ومتابعتها، مع تحديد أهداف التدريب الميداني بوضوح.
- يقوم بالتدريس في الكلية أعضاء هيئة تدريس مختصين ومؤهلين أكاديمياً وتربوياً يتم توظيفهم تبعاً لضوابط محددة وتنظيم المؤسسة برامج لتطويرهم مهنياً وذاتياً مع متابعتهم وتقويم أدائهم.
- يكون لدى الكلية منشآت تعليمية مناسبة مع توفر الأجهزة والتقانات التعليمية والخدمات المرتبطة بها، ووجود وسائل لضمان أمن الطلبة والهيئة التدريسية وسلامتهم (إبراهيم،2009)

ويشير الشرقي(2004) إلى أنّ المعلم يحتل مكان الصدارة بين العوامل الأخرى التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غايتها.

وفي ضوء المتغيرات المعرفية وفي ظل ما يشهده العالم اليوم من تطورات متلاحقة في المجالات المعرفية والثقافية والتعليمية وغيرها، ازدادت الدعوات إلى تكثيف الجهود لتجويد برامج إعداد المعلم والتركيز على بناء معلم " المعرفة العصري" وهو المعلم الذي يمتلك قاعدة علمية معرفية صلبة وذات اتساع وعمق معرفي، ولديه القدرة على تجديد معارفه، ورغبته المستمرة في الاحتفاظ الدائم بالحديث والجديد في هذه المعارف.

فالحصول على معلم كفء ومعدّ إعداداً عالياً مهنياً وأكاديمياً وتكنولوجياً للقرن الحادي والعشرين يتطلب تطويراً كاملاً جذرياً لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء رؤية عصرية ومستقبلية وبما يواجه من التحديات والمتغيرات المتسارعة (محمود،2004)

ومن هنا كانت حاجة التعليم الجامعي إلى التحديث والتطوير وخاصة الجامعات الإسلامية ومنها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لأجل التواصل، ومواكبة التطورات الهائلة في الجامعات الإقليمية والعالمية من حيث الجودة والمعايير الأكاديمية مما يستدعي وجود مؤشرات معيارية لجودة عناصر التعليم الجامعي تعد بحد ذاتها الأساس الرصين في تحليل النتائج والوصول إلى الأهداف ومعرفة الخلل وتحليله، ومعرفة مستوى الأداء لكافة الأنشطة التعليمية وبالتالي الحصول على المنتج التعليمي الجيد.

مشكلة الدراسة :

يتخذ إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية شكلان رئيسان :

الأول: إعداد المعلم في كليات التربية.

الثاني: إعداد المعلم عن طريق برامج الدبلوم العام في التربية وهذه البرامج يلتحق بها خريجو الكليات غير التربوية سواء أكانوا معلمين على رأس العمل، أو ممن يرغب في الالتحاق بمهنة التعليم.

وتقدّم الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ممثلة في قسم التربية الدبلوم العام في التربية، وتتم الدراسة

ISSN:2308-5347

في فصلين دراسيين وتتم الدراسة بأسلوب المقررات الدراسية، وعدد الوحدات المقررة لمرحلة الدبلوم (32) وحدة، موزعة على فصلين دراسيين حسب الآتي:

المستوى الأول			المستوى الثاني		
م	المقرر	عدد الوحدات	م	المقرر	عدد الوحدات
1	التربية الإسلامية	2	1	علم النفس التربوي	2
2	أصول التربية	2	2	القياس والتقويم التربوي	2
3	أساسيات المناهج	2	3	تقنيات التعليم	2
4	الإدارة المدرسية	2	4	التربية ومشكلات المجتمع	2
5	طرق التدريس العامة	2	5	التعليم في المملكة العربية السعودية	2
6	الإشراف التربوي	2	6	التربية العملية	3
7	التوجيه والإرشاد الطلابي	2	7	الحاسوب في التعليم	2
8	المدخل إلى مناهج الدراسة التربوي	1	8	مشكلات ومواقف تدريسية	2
المجموع		15	المجموع		17

ولكون الطالب هو المستفيد الأخير من جودة التعليم في برنامج الدبلوم العام في التربية ارتأى الباحث أن يستطلع آراء الدارسين في الدبلوم، وفي ضوء ما سبق فإنّ مشكلة الدراسة تتمحور حول تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى هدف رئيس هو التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب.

أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية :

ما مستوى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة : (نوع العمل، التخصص في الدراسة الجامعية، نوع الدراسة، فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالدبلوم العام في التربية)؟

أهمية الدراسة :

تستقي الدراسة الحالية أهميتها من النقاط الآتية :

أولاً: أهمية برامج إعداد المعلم ودورها في تأهيل المعلمين الأكفاء في جميع الجوانب بما يواكب التطورات المتسارعة في عالم المعرفة.

ISSN:2308-5347

ثانياً: تستمد الدراسة أهميتها كذلك من أهمية الجودة الشاملة خصوصاً مع تسابق مؤسسات إعداد المعلمين على تطبيق معايير الجودة في برامجها.

ثالثاً: تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية عملية التقويم للبرامج بشكل دوري وما يسفر عنه التقويم من نواحي القوة والضعف في البرنامج.

مصطلحات الدراسة:

الجودة Quality

يعرفها (البيلاوي وآخرون، 2006) بأنها: "عبارة عن المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة"

بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards بأنها "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة"

و تحدد الجودة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مدى مطابقة برنامج الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمعايير ومواصفات تسعى إلى تقديم أعلى مستوى من درجات الخدمة التعليمية التي تضمن تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات والقدرات المناسبة لمجال تخصصه.

معايير الجودة الشاملة:

يعرفها (المخلافي، 2007) بأنها «مجموعة من المعايير التعليمية والتربوية الهادفة إلى تطوير برامج إعداد المعلم، وتطوير الأهداف، ونظام إعداد أعضاء هيئة التدريس والعاملين، ورفع مستوى جودة التعليم ومخرجاته وتطويره وتحسينه»

في حين عرفها (نصر، 2007) بأنها «تلك المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالمياً، والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى الأداء بمفهومه الشامل الذي يتضمن أداء كل من الطالب والمعلم والقسم العلمي والمؤسسة التربوية والتعليمية (الكلية القائمة بالإعداد) والإدارة التعليمية أو الجامعة»

وهذا هو المتّبع إجرائياً في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد الطالب والمعلم هما جوهر العملية التعليمية ومحورها، ويقع على عاتق المعلمين المسؤولية الأكبر في تهيئة وتنشئة الطلبة، وقيادة التغيير في العصر الذي يتسم بالانفجار المعرفي، وثورة تقنية الاتصالات والمعلومات وعولمة النشاط البشري والانفتاح الشديد مع تغير مفاهيم الزمان والمكان مما يقتضي التركيز على إعداد المعلمين الإعداد الجيد وأن ينظر لمعلم المستقبل نظرة شمولية تراعي الجوانب النفسية والثقافية والاجتماعية والمادية والتقنية مع توفير كافة السبل والموارد والإمكانات لتأهيلهم مع تهيئة البيئة التعليمية التي يمارسون أعمالهم فيها ومن خلالها (بخش وياسين، 2009)

ويشير (زيتون، 2004) إلى أهمية تحديد معايير الجودة وضرورتها في التعليم وأجمله فيما يأتي:

- تؤدي إلى تكافؤ الفرص التعليمية.
- تزود المعلمين بسلسلة متتابعة من الأهداف يمكن أن يوجهوا تعليمهم نحوها.
- تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ.
- تحدد المعرفة والمهارات المطلوبة من التلاميذ.
- تستخدم الاختبارات مرجعية المحك بما يقدّم تغذية راجعة مستمرة عن مستوى التلاميذ ومستوى التعليم.
- تعدّ جزءاً من الإصلاح عن طريق تحسين فاعلية التدريس وكفاءته.

ISSN:2308-5347

ويعد مفهوم الجودة الشاملة من أحدث المفاهيم التي دخلت الميدان التربوي ويرتكز مفهومها على فلسفة إجرائية مؤداها أنّ الجودة هي عملية تحسن تتصف بالاستمرارية في مراحل العمل كافة وعلى نحو متواصل. (الحراحشة وآخرون، 2010)

وتسعى الجودة الشاملة إلى إعداد الطلبة المعلمين بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل؛ بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل المعرفة والإصغاء ولكن في عملية التعامل مع هذه المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكاف لخدمة عملية التعلم ولذلك فإن هذه المرحلة تتطلب معلماً بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معها بفاعلية (الطائي، 2008)

ودعماً لفكرة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم فقد فسر (البكر،2001) نظام الجودة الخاص بالتربية والتعليم في الآتي:

المستفيد الخارجي: هو المجتمع بتوفير قوى عاملة على درجة من الكفاءة تلبي حاجات سوق العمل وتطوير المجتمع.

المستفيد الأساسي: هم الطلبة بتحقيق الطموحات الشخصية والمهنية ومتعة التعليم بروح الفريق .

المستفيد الفرعي: هم أولياء الأمور بتحقيق تعليم جيد للأبناء يعدّهم بشكل كاف للمستقبل، وتوفير تغذية راجعة حول سلوك الأبناء ومستويات تحصيلهم، والتعرف على مشكلاتهم قبل وقوعها، وتحديد احتياجاتهم للمطالبة بتحقيقها من خلال النظام التعليمي.

وتعدّ قضية جودة التعليم من القضايا التي بدأت تنال اهتماماً فائقاً من التربويين حيث يشير مفهوم الجودة إلى الإتقان والدقة والكفاءة في الأداء وينظر لجودة التعليم على أنها فلسفة إدارية تهدف إلى تحقيق التميز في جودة أداء المؤسسة التعليمية وجودة مخرجاتها، وتتضمن معايير جودة التعليم معايير خاصة لكل من المعلم، والطالب والمنهج والمدرسة وعلاقة المدرسة بالمجتمع والإمكانات المادية.

وأصبحت تقاس كفاءة أي مؤسسة تعليمية وجودة ما تقدمه من تعليم وما تحققه من مستوى تعليمي لخريجيها بكفاءة معلميها وما يمتلكونه من مهارات تدريس، فالتدريس يمثل قلب العملية التعليمية وجوهرها وبذلك فإنّ جودة المنظومة التعليمية رهن بجودة أداء المعلم (راشد،2007)

و كما يرى (معاد،2007) أنّ الاهتمام في كثير من دول العالم المتقدمة في أواخر القرن الماضي اتجه نحو تحسين العمل وتطويره في المؤسسات التعليمية التربوية، وأصبح الاعتماد كبيراً على معيار الأفضلية في مجال التعليم في هذه المؤسسات التي تعمل على تحسين مدخلاتها ومخرجاتها التعليمية وكان ظهور ذلك رد فعل إيجابي لظهور حركة ضمان الجودة نظراً لما أبداه الأكاديميون من قلق حول التعليم العالي الذي نجم عن عوامل والتي منها التنافس الدولي؛ الأمر الذي دفع بالكثير من المؤسسات التعليمية البدء بالاهتمام بالجودة في التربية والتعليم من حيث تعريفها وتطوير برامجها وتعزيزها ووضع معاييرلها؛ فالجودة مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع المهام والأنشطة بدءاً من البرامج التعليمية والتربوية وصولاً إلى البحوث والدراسات والتحصيل العلمي والتوظيف والتعيين والطلبة والمباني والأجهزة والمعدات والخدمات وغيرها (الورثان،2007)

و من هنا أصبحت الدول المتقدمة تولي تحقيق الجودة الأكاديمية ومعايير اعتماد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عناية خاصة، بسبب قناعتها بأنه يقع على عاتق جامعاتها ومؤسسات التعليم العالي فيها المسؤولية الأولى في إعداد أجيالها وتأهيلهم لمواجهة تحديات العصر، ولايمانها أن الذي أصبح مطلوباً هو «تعليم» من نوع جديد، تعليم يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميكيات عصر الثورة التكنولوجية والمعرفية، التي أصبحت أهم خواص القرن الحادي والعشرين، وهي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة والمتضاعفة.

ISSN:2308-5347

ويشير (غالب وتوفيق، 2008) إلى أنّ الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي لا تعني التخطيط لجعل الجامعات منشآت تجارية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها، ولكن ما ينبغي أن نستفيد منه في مدخل الجودة الشاملة في التعليم الجامعي هو تطوير مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي تحقيقاً لجودة المنتج، وسعياً إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته، وجماعاته وأفراده.

ولذا شهد التعليم الجامعي في العقود الأخيرة تزايداً في مؤسساته التي تقدم البرامج التعليمية بأنواعها المختلفة، وهذا التطور استدعى تقويم البرامج التعليمية المقدمة من أجل التحقق من جودة نوعية التعليم المقدّم وضمان تطور هذه البرامج من خلال العمل على التحسين والتطوير المستمر للمؤسسات والبرامج التعليمية من خلال القيام بعمليتي التقويم الذاتي والخارجي للمؤسسة الجامعية، (البنا وعمارة، 2005)

ونتيجة لما سبق وُجّه النقد للبرامج التقليدية لإعداد المعلمين نظراً لتركيزها على المعرفة، والمقررات، والاعتماد في برامج التربية العملية على المعرفة النظرية بوصف هذه المعرفة تكفي الطالب لأن يكون معلماً قادراً على تعليم طلبته وهذا يعني أن مؤسسات التعليم العالي تعد معلمين : الحقائق والمعلومات التي يتضمنها المقرر بطريقة تقليدية لزمان مضى، ولمدارس لم تعد قائمة، فهم بحاجة لمهارات ومعارف جديدة واتجاهات لما ينبغي أن يقوم به المعلم العصري، مما يستدعي قيام كليات التربية بتقويم برامجها بشكل مستمر ودائم في ضوء متطلبات التنمية بقصد تحسين قبول المدخلات ومروراً بالعمليات وانتهاءً بالمخرجات.

وإذ أردنا الوصول بالتعليم إلى درجة من الكفاءة ينبغي للجامعات تطبيق الجودة الشاملة واعتمادها وتضمينها في العملية التعليمية.

وفي هذا الإطار سعى الكثير من الباحثين إلى تقويم برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة، فللتعرف على معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة قام حسين و إبراهيم (2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على ماهية اعتماد المعلم، وأهدافه، ومراحله، وإجراءاته ومعاييره ومحاولة الوصول إلى تصور مقترح لاعتماد المعلم في مصر، وقد اعتمد في ذلك على المنهج الوصفي لجمع البيانات ووصفها والربط بين مدلولاتها، وخلُص الباحثان إلى أنه للوصول إلى المعلم المعتمد لابد من توافر معايير الاعتماد، الذي يتنوع ما بين الاعتماد الكلي أو المؤسسي واعتماد أكاديمي للبرامج، واعتماد مهني خاص بمهنة التدريس، ومع اختلاف متطلبات كل نوع إلا أنهم متداخلين ويعتمد كل نوع على الآخر ، ومعنى ذلك أن المعلم لا يكون ذا كفاءة إذا تخرج من مؤسسة أدائها ضعيف وبرامجها الدراسية لا تؤدي الدور المنشود منها.

وفي دراسة قام بها الشرقي (2004) والتي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد معلم العلوم على النحو الآتي:

- وجود ضعف في برنامج الإعداد العام.
- وجود ضعف في برنامج الإعداد التخصصي.
- ملاءمة محتوى الإعداد المهني.
- ضعف إسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس.

وسعت دراسة الجلاد (2006) إلى تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة، وفي ضوء متغيرات جنس الطلبة، ومستواهم الدراسي، وتقديرهم العام.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية للمجالات مجتمعة جاءت بدرجة عالية، وقد احتل المجال الثاني المكون النظري للبرنامج: الرتبة الأولى، في حين جاء المجال الأول: أهداف البرنامج في الرتبة الثانية وبتقدير عال لكليهما، وجاء المجال الثالث المكون التطبيقي للبرنامج (في الرتبة الثالثة

ISSN:2308-5347

وبتقدير متوسط) وفي دراسة قام بها فتحي و آخرون (2006) هدفت إلى تحليل وتقويم مدى فعالية الدبلوم العام في التربية بجامعة السلطان قابوس في ضوء المنظور الفكري والعالمي لهذا البرنامج.

وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها : أن البرنامج يحقق الأهداف المرجوة منه بنسبة كبيرة مما يشير إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الداخلية للبرنامج.

ولمعرفة جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي قامت الشرعي (2009)باستطلاع آراء الخريجين فيما يتعلق بمجالات الدراسة وتوصلت إلى أنّ هناك تفاوتاً فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج، مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق الاعتراف الأكاديمي وتمكين كلية التربية من تحقيق رسالتها على أفضل وجه ممكن.

وسعت دراسة المطرفي (2009) إلى التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم، وتأثير كل من المؤهل العلمي والخبرة العلمية في استجابات أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت متوسطة، وأن وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج تحقق بدرجة موافق، وشكلت نسبة (75 %) من العينة ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) و (0.05) بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية)، وعدم وجود فروق عند مستوى (0.869) و (0.984) للمعدل العام لمعوقات معايير الجودة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية).

وفي دراسة أعدتها سويدان (2010) هدفت إلى التوصل إلى قائمة معايير الجودة التي يجب توافرها في برنامج الدبلوم العام في التربية شعبة الكمبيوتر التعليمي بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، إضافة إلى تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية شعبة الكمبيوتر التعليمي بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة في ضوء معايير الجودة والاعتماد، وهدفت الدراسة كذلك إلى كيفية تفعيل برنامج الدبلوم العام في التربية شعبة الكمبيوتر التعليمي بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة لمعايير الجودة والاعتماد الخاصة ببرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)

وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها تحقق مستوى الجودة المطلوب في إنتاج مصادر التعليم والتعلم ومجال أعضاء هيئة التدريس والمناهج الدراسية.

كما حاولت السبع (2010) تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ولتحقيق هدا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، تم اشتقاقها من الكتب المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة، اشتملت على(152) معيارًا موزعة على (12) مجالاً، تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة الدراسة من(9) أعضاء من هيئة التدريس و(71) طالبًا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

و هدفت دراسة الباز (2010) إلى تقويم فعالية إعداد معلم العلوم الفيزيائية بشعبتي الفيزياء والكيمياء في كليات التربية في ضوء معايير الجودة، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمعايير الجودة التي يجب توافرها في برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية وقد اشتملت على (5) مجالات رئيسة تتضمن (194) معياراً.

ISSN:2308-5347

وللتعرف على مدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية فقد تم تحليل محتوى توصيف مقررات برنامجي إعداد معلم الكيمياء والفيزياء للائحة الجديدة الصادرة عن مشروع تطوير كليات التربية في ضوء قائمة معايير الجودة التي تم إعدادها، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقيق معايير جودة المحتوى بنسبة كبيرة، وتحقق كل من: معايير جودة الأهداف، ومعايير جودة طرق التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم بدرجة متوسطة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أ- منهج الدراسة:

إنّ طبيعة الدراسة تتطلب استخدام المنهج الوصفي المسحي، وهو ذلك المنهج «الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب» (العساف،1996)

ب – مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الدارسين في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية.

ج- عينة الدراسة:

يعدّ مجتمع الدراسة هنا هو عينتها؛ إذ حاول الباحث استيعاب جميع أفراد مجتمع الدراسة وذلك من خلال توزيع الاستبانة على الطلاب في القاعات الدراسية.

هذا ولوجود صعوبة في الوصول إلى الطلاب بعد التخرج انتظر الباحث إلى الأسبوع الأخير من الدراسة حتى يضمن وجود تصوّر واضح لدى الطالب عن البرنامج وقام بتطبيق أداة الدراسة وقد شملت عينة الدراسة 233 طالباً من أصل 280 طالبا وفق الجدول التالي:

خصائص عينة الدراسة حسب متغير نوع العمل:

المتغير	العدد	النسبة
طالب	124	%53
معلم	54	%23.4
إداري	55	%23.6
المجموع	233	%100

خصائص العينة حسب متغير نوع الدراسة الجامعية

المتغير	العدد	النسبة
انتظام	129	%56
انتساب	104	%54
المجموع	233	%100

ISSN:2308-5347

خصائص عينة الدراسة حسب متغير التخصص في الدراسة الجامعية

المتغير	العدد	النسبة
نظري	127	%56
علمي	106	%54
المجموع	233	%100

خصائص عينة الدراسة حسبت متغير فترة الانقطاع بين الدراسة الجامعية والالتحاق بالدبلوم العام في التربية:

المتغير	العدد	النسبة
منقطع	161	% 96
غير منقطع	72	% 31
المجموع	233	%100

د- أداة الدراسة (صدقها وثباتها):

خطوات بناء أداة الدراسة :

1 - **الاطلاع على أدبيات الموضوع والدراسات السابقة، وبعض المعايير العالمية.**

2 - **في ضوء الدراسات السابقة قام الباحث بإعداد قائمة بمعايير الجودة الواجب توافرها في برنامج الدبلوم العام في التربية.**

3 - **عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وأصول التربية ووضع أمام كل معيار اختياران للحكم على مناسبة العبارة في ذاتها (مناسبة ، غير مناسبة) و خياران آخران لمدى ملاءمة العبارة للمجال (ملائمة، غير ملائمة) وقد أقر المحكمون بمناسبة أكثر المعايير وملاءمتها للمجال، وبناءً على آراء السادة المحكمين تم تعديل ما يلي:**

تصحيح بعض الأخطاء اللغوية.

حذف بعض العبارات وإضافة أخرى ذات قيمة.

وضع الصورة النهائية لقائمة معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية، وقد اشتملت على ما يلي:

1 - **جودة الأهداف وتتضمن 10 معايير.**

2 - **جودة المحتوى العلمي و تتضمن 8 معايير.**

3 - **جودة طرق التدريس والوسائل التعليمة وتتضمن 9 معايير.**

4 - **جودة أساليب التقويم وتتضمن 9 معايير.**

5 - **جودة التربية العلمية وتتضمن 9 معايير.**

صدق الأداة : قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الآتي :

أولاً : حساب الصدق الظاهري من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والإحصاء التربوي، وأصول التربية، وقام الباحث بجمع ملحوظات المحكمين

ISSN:2308-5347

والتي اشتملت على حذف بعض العبارات أو إضافتها، إضافة إلى تقديم لبعض العبارات أو لتأخيرها.

ثانياً : عن طريق حساب مصفوفة الارتباط بين المجالات الخمسة المكونة للاستبانة والدرجة الكلية له، كما يتبين من الجدول (1) إلى أن معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة تراوحت بين (0.722 و 0.830) وجميعها كانت دالة عند مستوى (0.05) مما يدل على تماسك الاستبانة وصدقها في قياس ما وضعت لقياسه.

جدول (1) يوضح مصفوفة الارتباطات بين مجالات الاستبانة الخمسة والدرجة الكلية

مجالات الاستبانة	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	الدرجة الكلية للاستبانة
الأهداف	-	0.572	0.558	0.516	0.536	0.837
طرق التدريس والوسائل التعليمية	-	-	0.476	0.539	0.311	0.741
المحتوى العلمي	-	-	-	0.560	0.410	0.761
أساليب التقويم	-	-	-	-	0.404	0.776
جودة التربية العملية	-	-	-	-	-	0.722

ثبات أداة الدراسة :

جرى التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) لاختبار درجة توافق ردود المستجيبين على أسئلة الاستبانة، إذ تبيّن أنّ معاملات الثبات لمجالات الاستبانة جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة، فقد بلغت الدرجة الكلية لمعامل ألفا كرونباخ (.8990) في حين بلغت قيم ألفا كرونباخ لمجال الأهداف (0.803) ولمجال جودة طرق التدريس و الوسائل التعليمية (0.866) ولمجال جودة المحتوى العلمي لبرنامج الدبلوم التربوي (0.893) ولمجال جودة طرق و وسائل التقويم (0.845) ولمجال التربية العملية (0.871)

جدول (2) يوضح معاملات ثبات مجالات الاستبانة

مجالات الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
الأهداف	10	0.803
طرق التدريس والوسائل التعليمية	9	0.866
المحتوى العلمي	8	0.893
أساليب وسائل التقويم	9	0.845
التربية العملية	9	0.871
الاستبانة ككل	45	0.899

ISSN:2308-5347

هـ - متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على خمسة متغيرات، أربعة منها مستقلة ومتغيرواحد تابع على النحو التالي:

أولاً: المتغيرات المستقلة :

1 - نوع العمل (طالب، معلم، إداري) ويقصد بالطالب هنا من يدرس برنامج الدبلوم العام في التربية من غير الموظفين والمعلمين، في حين يقصد بالإداري من يدرس في البرنامج ممن هم على رأس عمل غير التعليم.

2 - التخصص في الدراسة الجامعية (عملي، نظري)

3 - فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالبرنامج. (منقطع، غيرمنقطع) ويُقصد بغير المنقطع من التحق بالبرنامج بعد التخرج من الجامعة مباشرة، في حين يقصد الباحث بالمنقطع من التحق بالبرنامج بعد تخرجه من الجامعة بعد سنة أو أكثر.

4 - نوع الدراسة (انتظام ، انتساب). يُقصد بنظام الانتساب إتاحة الاختبار للطالب دون الحضور إلى القاعات الدراسية.

المتغير التابع :مستوى معايير الجودة الشاملة في الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلاب.

و- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

1 - التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.

2 - المتوسط الحسابي وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المجال).

3 - الانحراف المعياري وذلك لحساب تشتت استجابات عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المجال).

4 - اختبار (ت)، للمقارنة بين متوسطات الاستجابات حسب متغيرنوع الدراسة، والتخصص في الدراسة الجامعية، وفترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالدبلوم.

5 - تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way One) للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمل.

6 - معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي للأداة.

7 - معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

إجراءات التصحيح:

للتعرف على درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلاب اعتمد الباحث المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة التحقق بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقدير المتوسطات الحسابية وتم تقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (مرتفعة، متوسطة، ضعيفة) بالاعتماد على المعادلة التالية :

الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل = 3 - 1 = 2

عدد المستويات 3

المدى الأول: 1 + 0.67 = 1.67

المدى الثاني: 1.67 + 0.67 = 2.34

المدى الثالث: 2.34 + 0.67 = 3.01

ISSN:2308-5347

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالآتي:

1 - أقل من أو يساوي (1.67) درجة تحقق ضعيفة.

2 - أكبر من (1.67) وأقل من (2.34) درجة تحقق متوسطة.

3 - أكبر من أو تساوي (2.34) درجة تحقق مرتفعة.

نتائج الدراسة و مناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لأسئلتها وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص هذا السؤال على: « ما مستوى توفر معايير الجود الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية؟

و للإجابة عن هذا السؤال: استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المعوقات لمجالات الدراسة والجدول رقم (3) يوضح ذلك

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المعوقات على مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

مجال القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
طرق التدريس والوسائل التعليمية	1.90	0.67	1	متوسط
المحتوى العلمي	1.83	0.66	2	متوسط
أساليب التقويم	1.77	0.65	3	متوسط
أهداف البرنامج	1.63	0.64	4	ضعيف
التربية العملية	1.58	0.60	5	ضعيف
الجودة الشاملة للبرنامج ككل	1.74	3.28		متوسط

يظهر من الجدول رقم (3) مستوى توفر معايير الجود الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب جاء بدرجة متوسطة؛ إذا بلغ المتوسط الكلي للمجال (1.74). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المطرفي (2009) وتختلف مع دراسة الشرقي (2004) والجلاد (2006) وفتحي وآخرون (2006) والشرعي (2006).

وبالنسبة لمجالات الدراسة فقد جاءت ثلاثة مجالات بدرجة متوسطة وهي جودة طرق التدريس والوسائل التعليمية المتوسط الأعلى إذ بلغت (1.90)، وجاء في الترتيب الثاني مجال جودة المحتوى العلمي بمتوسط حسابي بلغ (1.83)، وجودة طرق ووسائل التقويم بمتوسط حسابي (1.77)، وهذا يشير إلى توفر معايير الجودة بدرجة متوسطة في طرق التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج، والمحتوى العلمي، وطرق وأساليب التقويم، إلا أنّ المأمول العناية بمعايير الجودة في تلك المجالات بشكل أفضل.

في حين جاء مجالان بدرجة ضعيفة، حيث جاء مجال جودة الأهداف بمتوسط حسابي بلغ (1.63) ومجال التربية العملية بمتوسط حسابي مقداره (1.58)

وهذا يشير بوضوح إلى ضعف معايير الجودة في مجال الأهداف والتربية العملية مما يعطي إشارة واضحة

ISSN:2308-5347

إلى ضرورة مراجعة أهداف البرنامج وإعادة صياغتها وفق معايير الجودة.

كما أنّه من الأهمية بمكان مراجعة التربية العملية وتخطيطها لتلائم معايير الجودة الشاملة.

وكان ترتيب الفقرات ضمن كل مجال من مجالات الدراسة على النحو الآتي:

1 - مجال طرق التدريس والوسائل التعليمية:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة على فقرات مجال طرق التدريس و الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
17	يستخدم الأساتذة طريقة التدريس المصغر	2.16	0.72	1	متوسطة
11	يوظف الأساتذة الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في عرض المحتوى التعليمي	2.13	0.68	2	متوسطة
16	يستخدم الأساتذة طريقة المجموعات	2.13	0.78	3	متوسطة
14	يستخدم الأساتذة طريقة العصف الذهني	2.02	0.67	4	متوسطة
19	تتسم طرائق التدريس بالتشويق واستثارة الدافعية لدى المتعلمين	1.98	0.68	5	متوسطة
12	يحرص الأساتذة على تنويع طرائق التدريس تبعاً لاختلاف الموضوعات	1.95	0.70	6	متوسطة
15	يستخدم الأساتذة طريقة حل المشكلات	1.90	0.71	7	متوسطة
18	يستخدم الأساتذة طرق تدريس تقليدية مثل الإلقاء والمحاضرة	1.46	0.62	8	ضعيفة
13	يستخدم الأساتذة طريقة الحوار والمناقشة	4.38	0.54	9	ضعيفة
	الكلي	1.90	0.67		

بالنظر إلى جدول رقم (4) يلاحظ أنّ معايير الجودة في هذا المجال تحققت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الكلي للمجال (1.90)

في حين جاءت سبعة مجالات بدرجة تحقق متوسطة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.16 - 1.83) وتمثلت في المعايير الآتية: يستخدم الأساتذة طريقة التدريس المصغر، يوظف الأساتذة الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في عرض المحتوى التعليمي، يستخدم الأساتذة طريقة المجموعات، يستخدم الأساتذة طريقة العصف الذهني، تتسم طرائق التدريس بالتشويق واستثارة الدافعية لدى المتعلمين، يحرص الأساتذة على تنويع طرائق التدريس تبعاً لاختلاف الموضوعات، يستخدم الأساتذة طريقة حل المشكلات.

بينما جاء معياران بدرجة تحقق ضعيفة و تمثلا في التالي: يستخدم الأساتذة طرق تدريس تقليدية مثل الإلقاء والمحاضرة، يستخدم الأساتذة طريقة الحوار والمناقشة.

ISSN:2308-5347

وربما تعزى نتيجة هذا المجال إلى وعي الأساتذة بأهمية التنويع في طرق التدريس وضرورة مواكبة التطور الحاصل في هذا المجال إلا أنّ هذه القضية تحتاج إلى مزيد عناية واهتمام.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجلاد (2006) وتختلف مع دراسة الشرعي (2009) والباز (2010)

2 - مجال المحتوى العلمي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة على فقرات مجال المحتوى التعليمي مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
24	الخطة الدراسية تتضمن مقررات يحتاجها معلم المستقبل	2.20	0.81	1	متوسطة
22	يزود أستاذ المقرر الطلاب بوصف دقيق لمفردات المقرر الدراسي	1.92	0.72	2	متوسطة
25	يتسم محتوى البرنامج بالثراء الفكري و الدقة العلمية	1.88	0.61	3	متوسطة
23	يوجد تداخل بين مقررات الخطة الدراسية	1.83	0.78	4	متوسطة
26	محتوى المقررات الدراسية يحقق التكامل التربوي بين مكونات البرنامج	1.77	0.63	5	متوسطة
21	تتنوع مصادر المعلومات المرتبطة بالمحتوى	1.74	0.65	6	متوسطة
27	يسهم محتوى البرنامج كثيراً في مواجهة المشكلات المهنية التي تواجه الدارسين في العمل	1.72	0.59	7	متوسطة
20	يحقق المحتوى أهداف البرنامج	1.62	0.56	8	ضعيفة
	الكلي	1.83	0.66		

بالنظر إلى جدول رقم (5) يلاحظ أنّ درجة تحقق المعايير تحت هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة حسب المعيار المعتمد حيث يبلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (1.83)

وجاءت معايير هذا المجال بدرجة تحقق متوسطة عدا معيار واحد جاء بدرجة تحقق ضعيفة.

تراوحت المتوسطات الحسابية للمعايير المتوسطة بين (2.20 - 1.72) وتشير تلك المعايير إلى : الخطة الدراسية تتضمن مقررات يحتاجها معلم المستقبل، يزود أستاذ المقرر الطلاب بوصف دقيق لمفردات المقرر الدراسي،يتسم محتوى البرنامج بالثراء الفكري والدقة العلمية، يوجد تداخل بين مقررات الخطة الدراسية، محتوى المقررات الدراسية يحقق التكامل التربوي بين مكونات البرنامج، تتنوع مصادر المعلومات المرتبطة بالمحتوى، يسهم محتوى البرنامج كثيراً في مواجهة المشكلات المهنية التي تواجه الدارسين في العمل.

ومع أنّ هذه النتيجة مقبولة نوعاً ما إلا أنّ المأمول زيادة معايير الجودة المتعلقة بالمحتوى ويقترح الباحث في ضوء ذلك ما يلي:

ISSN:2308-5347

أولاً: مراجعة الخطة الدراسية للبرنامج بشكل دوري والعمل على تضمينها ما يستجد من حاجات ودراسات حول معلم المستقبل.

ثانياً: أن يقوم الأساتذة بتزويد الطلاب بمفردات المقررات الدراسية قبل البدء في البرنامج حتى يتمكن الطالب من مراجعة الدرس والدراسة حول الموضوعات المطروحة خصوصاً وأن طالب الدبلوم يعدّ طالباً في مرحلة الدراسات العليا ويفترض أن يكون لديه ملكة الدراس العلمي، ويمكن للمعلم استخدام استراتيجية الفصل المقلوب والتي تقوم على أن يطلع الطالب على بعض المواد المتعلقة بالدرس سواء كانت مرئية أو مسموعة أو مكتوبة ثم يناقشها مع المعلم في الفصل.

ثالثاً: يفترض في الجامعة زيادة مصادر المعلومات المرتبطة بمحتوى البرنامج وتنويع هذه المصادر ويمكن تزويد مكتبة الكلية بقائمة من المصادر المطلوب إيجادها إضافة إلى فتح باب المكتبة في الفترة المسائية.

رابعاً: زيادة الثراء الفكري والدقة العلمية في محتوى البرنامج ويمكن ذلك عن طريق تحكيم المحتوى من أساتذة أهل اختصاص و إنشاء هيئة استشارية للإشراف على محتويات البرنامج.

خامساً: محاولة فك التداخل بين محتويات الخطة الدراسية والعمل على تحقيق التكامل التربوي ويمكن ذلك بتوضيح جميع المفردات المقررة للأساتذة حتى يتم الانسجام فيما بينهم عند تنفيذ المقرر.

في حين جاء معيار واحد بدرجة تحقق ضعيفة وهو العبارة رقم (20) يحقق المحتوى أهداف البرنامج، حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.62)، ولعل مرد ذلك إلى أنه عند اختيار المحتوى لا يتم استصحاب أهداف البرنامج، والمفترض أن يتم اختيار المحتوى في ضوء أهداف البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشرعي (2009) وتختلف مع دراسة الباز (2010).

3 - مجال أساليب التقويم:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة على فقرات مجال أساليب التقويم مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
31	تشمل أساليب التقويم كافة جوانب المقرر	2.04	0.74	1	متوسط
34	يستخدم الأساتذة أسلوب المزاوجة	1.90	0.67	2	متوسط
29	تتنوع أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج	1.89	0.70	3	متوسط
32	تتميز أساليب التقويم بالموضوعية بعيداً عن المحاباة	1.84	0.66	4	متوسط
35	يستخدم الأساتذة أسلوب الصح و الخطأ	1.72	0.62	5	متوسط
28	تراعي أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج الفروق الفردية بين المتعلمين	1.69	0.64	6	متوسط
30	تقيس أساليب التقويم مهارات عقلية عليا (التحليل ، التركيب، التقويم)	1.67	0.68	7	متوسط
33	يستخدم الأساتذة أسلوب الاختيار من متعدد	1.64	0.61	8	ضعيف
36	يستخدم الأساتذة أسلوب الاختبارات المقالية	1.54	0.56	9	ضعيف
	الكلي	1.77	0.65		متوسط

ISSN:2308-5347

بالنظر إلى جدول رقم (6) يظهر أن معايير الجودة في أساليب التقويم جاءت بدرجة متوسطة حسب المعيار المعتمد حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (1.77)

في حين جاءت سبعة معايير بدرجة متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.04 - 1.67) وهي العبارات: تشمل أساليب التقويم كافة جوانب المقرر، يستخدم الأساتذة أسلوب المزاوجة، تتنوع أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج، تتميز أساليب التقويم بالموضوعية بعيداً عن المحاباة، يستخدم الأساتذة أسلوب الصح والخطأ، تراعي أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج الفروق الفردية بين المتعلمين، تقيس أساليب التقويم مهارات عقلية عليا (التحليل، التركيب، التقويم)،

في حين تحقق معياران فقط بدرجة ضعيفة حيث بلغت متوسطاتهما الحسابية (1.64، و1.54) وهما العبارتان: (يستخدم الأساتذة أسلوب الاختيار من متعدد، يستخدم الأساتذة أسلوب الاختبارات المقالية.)

وهذا يعطي إشارة إلى جودة أساليب التقويم إلا أنّه يؤمل من الأساتذة العناية بشكل أكبر في استخدام بعض أشكال الاختبارات كالاختيار من متعدد، والمزاوجة، إضافة إلى شمولية التقويم كافة جوانب المقرر، مع التنويع في أساليب التقويم لتراعي الفروق الفردية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجلاد (2006) والباز (2010)

4 - مجال الأهداف

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة على فقرات مجال الأهداف مرتبة تنازلياً:

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
10	يعزز البرنامج دافعية الطالب و يحفزه على التعليم	2.13	0.68	1	متوسطة
2	تؤكد أهداف البرنامج على مفهوم التعلم الذاتي عند المتعلمين	1.66	0.67	2	ضعيفة
9	يقوم البرنامج بإعداد الطالب ليقوم بأعباء مهنة التعليم بكفاءة	1.66	0.63	3	ضعيفة
8	ينمي البرنامج مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب	1.64	0.66	4	ضعيفة
7	يقدّم البرنامج شرحاً وافياً لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث أهدافه و إدارته وتنظيمه ومشكلاته	1.61	0.63	5	ضعيفة
5	يعزز البرنامج الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم لدى الطالب	1.58	0.61	6	ضعيفة
1	تتسم أهداف البرنامج بالدقة والوضوح	1.57	0.63	7	ضعيفة
6	يسعى البرنامج إلى بيان الخصائص النمائية والسلوكية لطلاب مراحل التعليم العام	1.57	0.65	8	ضعيفة
4	ينمي البرنامج الإحساس بالمسؤولية المهنية للمعلم داخل المدرسة وخارجها	1.52	0.66	9	ضعيفة
3	يلائم محتوى البرنامج الاحتياجات المهنية للدارسين	1.38	0.58	10	ضعيفة
	الكلي	1.63	0.64		

ISSN:2308-5347

بالنظر إلى الجدول رقم (7) يتضح أنّ درجة تحقق معاييرهذا المجال جاءت بدرجة ضعيفة حسب المعيار المعتمد، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (1.63).

وقد جاءت معايير المجال بدرجة تحقق ضعيفة عدا معيار واحد فقط بدرجة تحقق متوسطة وهو العبارة رقم (10) يعزز البرنامج دافعية الطالب و يحفزه على التعليم، حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.13).

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لبقية المعايير بين (1.66 – 1.38) ودارت هذه المعايير حول: تؤكد أهداف البرنامج على مفهوم التعلم الذاتي عند المتعلمين، يقوم البرنامج بإعداد الطالب ليقوم بأعباء مهنة التعليم بكفاءة، ينمي البرنامج مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب، يقدّم البرنامج شرحاً وافياً لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث أهدافه وإدارته وتنظيمه ومشكلاته، يعزز البرنامج الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم لدى الطالب، تتسم أهداف البرنامج بالدقة والوضوح، يسعى البرنامج إلى بيان الخصائص النمائية والسلوكية لطلاب مراحل التعليم العام، ينمي البرنامج الإحساس بالمسؤولية المهنية للمعلم داخل المدرسة وخارجها، يلائم محتوى البرنامج الاحتياجات المهنية للدارسين.

وهذا يعني الحاجة الماسة إلى مراجعة أهداف البرنامج، والعمل على تنفيذها وتحقيقها بشكل أكبر، ويقترح الباحث إعادة صياغة أهداف البرنامج والربط بينها وبين المحتوى المقدم، واطلاع أعضاء هيئة التدريس على الأهداف المطلوبة للعمل على تحقيقها.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة فتحي وآخرون (2006) والباز (2010)

5 - مجال التربية العملية:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة على فقرات مجال التربية العملية مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
40	تخصيص حصص تدريسية لطالب التربية العلمية أثناء الدراسة يعدّ كافياً لتحقيق أهداف التربية العملية	1.88	0.77	1	متوسطة
44	يدرّب البرنامج الدارسين على إعداد الاختبارات المختلفة	1.77	0.72	2	متوسطة
38	الدراسة النظرية للمقررات المختلفة تفيد أثناء ممارسة التربية العملية	1.63	0.06	3	ضعيفة
41	تسهم التربية العملية في إكساب الدارسين مهارات إدارة الصف	1.56	0.68	4	ضعيفة
37	أهداف التربية العملية واضحة و محددة	1.50	0.61	5	ضعيفة
45	يساعد برنامج التربية العملية على التهيئة النفسية للمعلم للدخول في مجال العمل	1.50	0.68	6	ضعيفة
42	تعمل التربية العملية على إكساب الدارسين مهارة التخطيط للدرس	1.48	0.63	7	ضعيفة
39	التدريب الميداني (التربية العملية) يفيد في تنمية مهارات التدريس	1.45	0.65	8	ضعيفة
43	تكسب التربية العملية الدارسين مهارة طرح الأسئلة الصفية	1.45	0.61	9	ضعيفة
	الكلي	1.58	0.60		ضعيف

ISSN:2308-5347

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يظهر أن معايير هذا المجال قد تحققت بدرجة ضعيفة حسب المعيار المعتمد حيث بلغ المتوسط الكلي للمجال (1.58).

وجاء معياران بدرجة تحقق متوسطة وهما العبارة رقم (40) تخصيص حصص تدريسية لطالب التربية العلمية أثناء الدراسة يعدّ كافياً لتحقيق أهداف التربية العملية، والعبارة رقم (44) يدرّب البرنامج الدارسين على إعداد الاختبارات المختلفة.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لبقية المعايير بين(1.63-1.45) بدرجة تحقق ضعيفة ودارت هذه المعايير حول: الدراسة النظرية للمقررات المختلفة تفيد أثناء ممارسة التربية العملية،تسهم التربية العملية في إكساب الدارسين مهارات إدارة الصف، أهداف التربية العملية واضحة ومحددة، يساعد برنامج التربية العملية على التهيئة النفسية للمعلم للدخول في مجال العمل، تعمل التربية العملية على إكساب الدارسين مهارة التخطيط للدرس، التدريب الميداني (التربية العملية) يفيد في تنمية مهارات التدريس، تكسب التربية العملية الدارسين مهارة طرح الأسئلة الصفية.

و هذا يعطي دلالة واضحة على ضعف التربية العملية والمهارات المرتبطة بها وربما يعزى ذلك إلى أنّ التربية العملية تتم داخل الحجرة الدراسية (التطبيق أمام الأقران) ولا تتم بصورة واقعية في بيئة المدرسة الطبيعية، إضافة إلى قلة المحاضرات المخصصة للتطبيق العملي.

ويقترح الباحث أنّ يتم زيادة الوحدات التطبيقية إضافة إلى إتاحة التطبيق العملي في المدارس بصورة طبيعية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجلاد (2006) وفتحي وآخرون (2006) والشرعي (2009).

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات التالية : (العمل، نوع الدراسة الجامعية،التخصص في الدراسة الجامعية، فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالدبلوم.)

أولاً: المقارنة حسب العمل :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية كما يراها الطلاب تبعاً لمتغير نوع العمل (طالب،معلم،إداري) والجدول رقم (9) يوضح ذلك

الجدول رقم (9)حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية كما يراها الطلاب تبعاً لمتغير نوع العمل (طالب،معلم،إداري)

المجال	العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأهداف	طالب	124	13.96	3.37
	معلم	54	13.48	2.50
	إداري	55	14.47	3.46
طرق التدريس والوسائل التعليمية	طالب	124	15.80	3.42
	معلم	54	18.35	1.16
	إداري	55	18.43	3.29

ISSN:2308-5347

المحتوى العلمي	طالب	124	14.72	2.64
	معلم	54	13.50	2.32
	إداري	55	14.81	3.24
أساليب التقويم	طالب	124	18.81	3.15
	معلم	54	15.42	2.91
	إداري	55	15.90	3.60
التربية العملية	طالب	124	13.99	3.62
	معلم	54	13.05	3.18
	إداري	55	14.78	4.28
الكلي	طالب	124	15.45	3.24
	معلم	54	14.76	2.94
	إداري	55	15.67	3.57

يظهر من الجدول رقم (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع العمل، إذ حصل الإداريون على أعلى متوسط حسابي (15.67) وانحراف معياري (3.57) بينما حصل الطلاب على متوسط حسابي بلغ (15.45) بانحراف معياري (3.24) وحصل المعلمون على متوسط حسابي (14.76) و انحراف معياري (2.94)

وللتحقق من الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية تبعاً لمتغير نوع العمل تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way One)

والجدول رقم (10) يوضح ذلك

جدول (10) يوضح نتائج تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع العمل

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
مجال الأهداف	بين المجموعات	3.386	2	1.693	0.133	0.876
	داخل المجموعات	403.2933	230	12.754		
	المجموع	790.2936	232			
مجال طرق التدريس والوسائل التعليمية	بين المجموعات	10.481	2	5.241	0.543	0.582
	داخل المجموعات	553.2221	230	9.659		
	المجموع	034.2232	232			

ISSN:2308-5347

مجال المحتوى العلمي	بين المجموعات	30.690	2	15.345	1.954	0.144
	داخل المجموعات	929.1805	230	7.852		
	المجموع	618.1836	232			
مجال أساليب التقويم	بين المجموعات	15.560	2	7.780	0.760	0.469
	داخل المجموعات	942.2353	230	10.235		
	المجموع	502.2369	232			
مجال التربية العملية	بين المجموعات	35.469	2	17.734	1.218	0.298
	داخل المجموعات	462.3348	230	14.559		
	المجموع	931.3383	232			
الجودة الشاملة لبرنامج الدبلوم التربوي ككل	بين المجموعات	731.177	2	88.865	0.553	0.576
	داخل المجموعات	14.36983	230	160.796		
	المجموع	8.37160	232			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية تبعاً لمتغير نوع العمل، وفي أي مجال من مجالات الدراسة استناداً إلى قيم (ف) المحسوبة؛ إذ بلغت للدرجة الكلية (0.553) بمستوى دلالة (0.576) وبلغت (0.133) لمجال الأهداف بمستوى دلالة (0.876) إلى (0.543) لمجال طرق التدريس والوسائل التعليمية بمستوى دلالة (0.582) و(1.954) لمجال المحتوى العلمي بمستوى دلالة (0.144) و(0.760) لمجال أساليب التقويم بمستوى دلالة (0.469) و(1.218) لمجال التربية العملية بمستوى دلالة (0.298)

و هذه القيم غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ويعزى ذلك إلى أنّ الجميع بغض النظر عن نوع العمل يتفقون في مدى توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية.

ISSN:2308-5347

ثانياً: المقارنة حسب نوع الدراسة الجامعية:

جدول (10) المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير نوع الدراسة الجامعية (انتظام، انتساب)

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الأهداف	انتظام	129	16.37	3.87	1.67	0.000*
	انتساب	104	15.59	3.07		
طريقة التدريس	انتظام	129	17.31	3.24	2.11	0.000*
	انتساب	104	16.46	2.85		
المحتوى	انتظام	129	14.42	2.85	0.06	0.152
	انتساب	104	14.40	2.77		
التقويم	انتظام	129	15.82	3.31	0.50	0.267
	انتساب	104	15.61	3.05		
التربية العملية	انتظام	129	14.34	4.03	1.44	0.000*
	انتساب	104	16.61	3.51		
الجودة الشاملة الكلية	انتظام	129	78.29	13.61	1.56	0.000*
	انتساب	104	75.69	11.25		

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية تبعاً لمتغير نوع الدراسة في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة ومجالات الأهداف وطرق التدريس والتربية العملية، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية (1.56) بمستوى دلالة (0.000) و(1.67) لمجال الأهداف بمستوى دلالة (0.000) و(2.11) لمجال طرق التدريس والوسائل التعليمية بمستوى دلالة (0.000) و(1.44) لمجال التربية العملية بمستوى دلالة (0.000) وكانت الفروق لمصلحة الطلاب المنتظمين بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات الطلاب المنتسبين.

في حين يشير الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية في مجالي المحتوى العلمي وأساليب التقويم استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ كانت غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

وربما يعزى هذا إلى أنّ الطلاب المنتظمون قد مروا بخبرة مباشرة وتدريس تفاعلي بخلاف الطلاب المنتسبين، إذ إنهم لم يلتحقوا بالفصول الدراسية المعهودة، ومما يؤيد هذا التفسير أنه لا يوجد فروق في مجال المحتوى العلمي وأساليب التقويم لأنهم يتفقون في دراسة نفس المحتوى ويخضعون لذات الاختبارات التي يخضع لها الطلاب المنتظمون.

ISSN:2308-5347

ثالثاً: المقارنة حسب التخصص في الدراسة الجامعية:

جدول (11) المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير التخصص في الدراسة الجامعية

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الأهداف	علمي	106	16.01	3.83	0.044	0.302
	نظري	127	16.03	3.319		
طريقة التدريس	علمي	106	16.50	3.052	1.26	0.000*
	نظري	127	17.29	3.10		
المحتوى	علمي	106	14.41	3.026	0.006	0.707
	نظري	127	14.41	2.63		
التقويم	علمي	106	15.44	3.150	0.343	0.504
	نظري	127	15.97	3.22		
التربية العملية	علمي	106	14.44	4.163	1.26	0.000*
	نظري	127	13.66	3.48		
الجودة الشاملة الكلية	علمي	106	76.82	12.89	1.467	0.000*
	نظري	127	77.39	12.49		

× مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية تبعاً لمتغير التخصص في الدراسة الجامعية في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة ومجال طرق التدريس استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية (1.467) بمستوى دلالة (0.000) و(1.26) لمجال طرق التدريس والوسائل التعليمية بمستوى دلالة (0.000) وكانت الفروق لمصلحة الطلاب ذوي التخصصات النظرية بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات الطلاب ذوي التخصصات العلمية.

في حين يشير الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية في مجال التربية العملية استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (1.26) بمستوى دلالة (0.000) بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي عن متوسط الطلاب ذوي التخصصات النظرية.

بينما يشير الجدول كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية في مجالات الأهداف والمحتوى العلمي وأساليب التقويم استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ كانت غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ISSN:2308-5347

وربما يعزى هذا الفرق إلى أنّ الدراسة في التخصصات العلمية يغلب عليها الجانب العملي التطبيقي بخلاف التخصصات النظرية التي تتميز بالدراسة النظرية فقط.

رابعاً: المقارنة حسب فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالبرنامج:

جدول (12) المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالدبلوم العام في التربية

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الأهداف	منقطع	161	16.34	3.72	2.05	0.000*
	غير منقطع	72	15.31	3.06		
طريقة التدريس	منقطع	161	17.13	3.13	1.48	0.000*
	غير منقطع	72	16.48	2.98		
المحتوى	منقطع	161	14.52	2.77	0.905	0.789
	غير منقطع	72	14.16	2.90		
التقويم	منقطع	161	15.81	3.15	0.569	0.997
	غير منقطع	72	15.55	3.30		
التربية العملية	منقطع	161	14.15	3.85	1.53	0.000*
	غير منقطع	72	13.70	3.74		
الجودة الشاملة الكلية	منقطع	161	77.98	12.91	3.22	0.000*
	غير منقطع	72	75.23	11.92		

× مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية تبعاً لمتغير فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالدبلوم العام في التربية في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة ومجالات الأهداف وطرق التدريس والتربية العملية استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية (3.22) بمستوى دلالة (0.000) و(2.05) لمجال الأهداف بمستوى دلالة (0.000) و (1.48) لمجال طرق التدريس والوسائل التعليمية بمستوى دلالة (0.000) و(1.53) لمجال التربية العملية بمستوى دلالة (0.000) وكانت الفروق لمصلحة الطلاب غير المنقطعين بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات الطلاب المنقطعين.

في حين يشير الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية في مجالي المحتوى العلمي وأساليب التقويم استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ كانت غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

وربما يعزى هذا إلى أنّ الانقطاع عن الدراسة بعد المرحلة الجامعية وقبل الالتحاق بالدبلوم قد أفقد الطلاب بعضاً من إدراك أهداف الدبلوم العام وطرق التدريس والتربية العملية.

ISSN:2308-5347

التوصيات:

في ضوء النتائج فإنّ الباحث يوصي بما يلي:

1 - ضرورة المراجعة الشاملة لبرنامج الدبلوم العام في التربية وإعادة تصميم البرنامج بما يتوافق ومتطلبات الجودة الشاملة في مجالات: الأهداف، وطرق التدريس، والمحتوى العلمي، وأساليب التقويم، والتربية العملية.

2 - ضرورة إبراز معايير الجودة الشاملة لأعضاء هيئة التدريس قبل البدء في تنفيذ البرنامج.

3 - العمل على قياس مدى توافر معايير الجودة الشاملة كل ثلاث سنوات من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

المراجع:

1. إبراهيم، فاضل خليل. (2009). التقويم الذاتي لبرنامج إعداد المعلم في كلية التربية الأساسية - جامعة الموصل . المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي) - الأردن ، ص ص.148 - 173 .

2. الباز، مروة محمد محمد. (2010). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة : . المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي) - مصر ، مج 2 ، ص ص.759 - 799.

3. بخش، هاله طه. وياسين، نوال حامد (2009). مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية . مجلة جرش للبحوث والدراسات - الأردن ، مج 13، ع 2، ، ص ص.283 - 330 .

4. البنا، عادل السعيد، وعمارة، سامي فتحي. (2005). إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر . المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر - تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة -مصر ، مج 2 ، ص ص.252 - 329.

5. البكر، محمد بن عبدالله. (2003). أسس ومعايير توظيف نظام الجودة الشاملة في البحوث الإدارية . المؤتمر العربي الثالث للبحوث الإدارية والنشر (المنظمة العربية للتنمية الإدارية) - مصر ، ص ص.42 - 49.

6. البيلاوي، حسن حسين، وطعيمة، رشدي أحمد. (2007). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات . مجلة التربية والتعليم -مصر ،ع 44 ، ، ص ص.117 - 119.

7. الجلاد، ماجد زكي. (2006). تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا . مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين ، مج 7 ، ع 1 ، ، ص ص.135 - 158.

8. الحراحشة، محمد عبود، والحمد، أمينة عبد المولى، والحراحشة، كوثر عبود. (2010). إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة في المنظومة التعليمية . المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم العربي وتأهيله : رؤى معاصرة) - الأردن ، ص ص.289 - 304 .

9. حسين، سلامة عبد العظيم، وإبراهيم محمد عبدالرزاق. (2002). معايير اعتماد المعلم

ISSN:2308-5347

في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة . مستقبل التربية العربية -مصر ، مج 8، ع 24، ، ص ص.9 - 68.

10. راشد، راشد محمد. (2007). معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم . المؤتمر العلمي التاسع عشر - تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة -مصر ، مج 2 ، ص ص.622 - 667.

11. زيتون ، كمال عبدالحميد . (2004). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر . المؤتمر العلمى السادس عشر- تكوين المعلم -مصر ، مج 1 ، ص ص.114 - 142.

12. السبع، سعاد سالم. (2010). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة . المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي -اليمن ، مج 3، ع 5، ، ص ص.96 - 130 .

13. سويدان، أمل عبدالفتاح. (2010). دراسة تقويمية لبرنامج الدبلوم العامة في التربية شعبة الكمبيوتر التعليمي بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة في ضوء معايير الجودة والاعتماد . العلوم التربوية -مصر ، مج 18، ع 3، ، ص ص.48 - 100.

14. شحاتة، زين محمد. (2004). تقويم برنامج الدبلوم العام (نظام العام الواحد) بكلية التربية جامعة المنيا في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس والدارسين والخريجين . المؤتمر العلمي السابع (تطوير كليات التربية - فلسفته - أهدافه - مداخله) - مصر ، ج 2 ، ص ص.409 - 446.

15. الشرعي، بلقيس غالب. (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي . المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي -اليمن ، مج 2، ع 4، ، ص ص.1 - 50 .

16. الشرقي، محمد بن راشد. (2004). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية . رسالة الخليج العربي -السعودية ، س 25، ع 92، ، ص ص.47 - 84.

17. عبدالعال، عنتر محمد أحمد. (2010). الكفاءة الداخلية السنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية . المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي -اليمن ، مج 3، ع 5، ، ص ص.46 - 73 .

18. الطائي، يوسف حجيم، والعبادي، محمد فوزي، والعبادي، هاشم فوزي. (2008). إدارة التعليم الجامعي،ط1، عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع

19. العساف، صالح حمد (1996). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان.

20. غالب، ردمان محمد سعيد. وعالم، توفيق (2008). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي . المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي -اليمن ، مج 1، ع 1، ، ص ص.1 - 27.

21. فتحي، شاكر محمد، وحافظ، هنداوي محمد، وإبراهيم، محمود محمد، والشنفرى، عبدالله مبارك (2006). تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة السلطان قابوس . العلوم التربوية -مصر ، مج 14، ع 3، ، ص ص.78 - 124.

22. محمود، حسين بشر. (2004). اتجاهات معاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً . المؤتمر العلمي السادس عشر- تكوين المعلم -مصر ، مج 1، ص ص.58 - 63.

ISSN:2308-5347

23. المخلافي ، محمد عبده خالد . (2007). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة . المؤتمر العلمي التاسع عشر - تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة -مصر ، مج 1 ، ص ص.398 - 425.
24. المطرفي، غازي بن صلاح هليل. (2009). مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية . مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر،ع 64، ، ص ص.267 - 337 .
25. معاد، علي حميد محمد. (2007). تقويم برنامج إعداد معلم الكيمياء بكلية التربية جامعة الحديدة في ضوء معايير الجودة . المؤتمر العلمي التاسع عشر - تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة -مصر ، مج 3 ، ص ص.1062 - 1096.
26. نصر ، محمد علي . (2007). رؤية مستقبلية مقترحة نحو تطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة. المؤتمر العلمى التاسع عشر - تطوير مناهج التعليم فى ضوء معايير الجودة -مصر ، مج 1 ، ص ص.86 - 98.
27. الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد. (2007). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - الجودة في التعليم العام -السعودية ، ، ص ص.311 - 341.

ISSN:2308-5347