

2017

Evaluating General Diploma Program of Education

Fahad Abdulrahman Almalki

University of Jeddah, dr_fahad100@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre>



Part of the [Higher Education Commons](#)

Recommended Citation

Almalki, Fahad Abdulrahman (2017) "Evaluating General Diploma Program of Education," *International Journal for Research in Education*: Vol. 41 : Iss. 4 , Article 8.

Available at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol41/iss4/8>

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

Evaluating General Diploma Program of Education

Cover Page Footnote

تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز من منظور الطلبة د/ فهد بن عبد الرحمن المالكي كلية التربية - جامعة جدة

Evaluating General Diploma Program of Education at King Abdulaziz University as Perceived by Students

Fahad Almalki
College of Education –University of Jeddah
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The purpose of the study is to evaluate the general diploma program at the faculty of education in King AbdulAziz University as perceived by students. The study adopted a descriptive analytical approach through a questionnaire consisted of (57) items divided into six domains. The researcher calculated reliability and validity then administrated the questionnaire on all students registered in the general diploma in the academic year 1435-1436H totaling (106) students, (82) of them responded to the questionnaire . The findings of the study were as follows: Quality standards are available in all domains in an average level as learning, teaching domain came first while ,facilities, and equipment domain came in the final rank. There were no significant statistical differences between the means of the samples' responses on all domains attributed to major or post variables except in administrating the program domain, as differences were in favor of the post variable. There were significant statistical differences attributed to service years in program mission and goals domain, managing the program, learning and teaching and student's services. While, there were significant statistical differences attributed to experience years in courses and equipment and facilities domains.

Keywords: Evaluation - Quality - Educational programs.

تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز من منظور الطلبة

فهد بن عبد الرحمن المالكي

كلية التربية - جامعة جدة - المملكة العربية السعودية

مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز من منظور الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وتحقيق أهدافها ، حيث قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من (57) فقرة موزعة على (6) محاور ، تم التحقق من صدقها وثباتها، وتم توزيعها على جميع الطلبة الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام في التربية للعام الدراسي (1435-1436هـ) ، والبالغ عددهم (106) طالباً واستجابت عينة منهم تقدر ب (82) طالباً ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلي : توافرت معايير الجودة في جميع محاور البرنامج بدرجة متوسطة، حيث جاء محور التعلم والتعليم في الترتيب الأول من حيث درجة توافر معايير الجودة ، في حين جاء محور المرافق والتجهيزات في الترتيب الأخير، لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير التخصص ومتغير المسمى الوظيفي ، إلا في محور إدارة البرنامج فقط ، حيث ظهرت فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في محور (رسالة البرنامج وأهدافه ، إدارة البرنامج ، التعلم والتعليم، الخدمات الطلابية)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في محور المقررات الدراسية ومحور المرافق والتجهيزات .

الكلمات المفتاحية : التقويم - الجودة - البرامج التربوية .

المقدمة

تعد التربية ضرورة في حياة المجتمعات المعاصرة ؛ لما تلعبه من دور فعال وإيجابي في نمو المجتمعات وتطورها ، حيث تنتج إنساناً فاعلاً قادراً على خدمة نفسه ومجتمعه، ولكي نعد جيلاً قادراً على تحمل المسؤولية وفاعلاً في مجتمعه لا بد من إعداد المعلم الذي يقوم بهذا الدور أولاً، حيث يُعد إعداد المعلم وتأهيله من الأمور التي تحتل مكانة مهمة لدى النظم التعليمية وخاصة المتقدمة منها ، حيث يؤكد العبادي (2004) أن توفير المعلم القادر على مواكبة التطورات المختلفة، من حيث الإعداد أمر في غاية الأهمية ، وتضطلع كليات التربية بالجامعات ، بمسؤولية إعداد وتأهيل المعلم معرفياً ومهنيًا لتؤهله للوفاء بمتطلبات المهنة ومواجهة تحديات المستقبل ، حيث إن كفاءة المعلم مؤشر على كفاءة التعليم، وتشير معظم الأدبيات ذات العلاقة إلى أن نجاح المعلم في عمله يعتمد على نوع الإعداد الذي تلقاه والكفايات اللازمة التي زود بها ، حيث لم يعد المعلم مجرد وسيط ناقل للمعرفة وملفناً لها بل أضحت دوره متجدداً، وأصبحت مسؤولياته متعددة؛ فهو المرشد للطلبة ليتعلموا مهارات التفكير والتفسير والتحليل واتخاذ القرارات الملائمة ؛ ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق معلمين أكفاء معدين إعداداً جيداً.

مشكلة الدراسة:

يُعد المعلم حجر الأساس والركن المهم في العملية التربوية ، فهو الذي يقوم بتحقيق أهدافها بشكل مباشر، ويسهم في إعداد الطلبة لمواجهة المتغيرات المعرفية والتكنولوجية ؛ ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات المتسارعة والتفاعل معها، ولتحقيق ذلك يجب تزويده بالمعلومات والمعارف النظرية وإكسابه المهارات التدريسية والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم ليكون قادراً على تأدية الأدوار التربوية والتعليمية والإدارية المطلوبة منه بكل كفاءة ووفق معايير الجودة العالمية ؛ وذلك لتحقيق التطور التعليمي، ويبين (العمرى، 2014، ص56) " أن المعلم أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية فبدون معلم مؤهل أكاديمياً ومهنيًا يعي دوره الكبير الشامل لا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة ".

حيث يؤكد حمدان، (1997 ، ص4) أن المعلمين مسؤولون عن تعليم الأجيال وتربيتهم، ولذلك، فإن تأهيلهم الوظيفي بالنتيجة سيؤثر مباشرة سلباً أو إيجاباً في تطور الأجيال ونمو شخصياتها ، وانطلاقاً من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في المدرسة من حيث التكوين العلمي والثقافي لفكر طلابه، والتشكيل الأخلاقي والسلوكي لشخصياتهم، فقد شكلت قضية إعداد المعلمين في الوقت

الحاضر أولوية خاصة؛ حيث إنها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة الذين يتوقف عليهم مستقبل الأمة . وتعتبر عملية إعداد المعلم وتأهيله وتطوير برامج إعدادهم من أولويات المؤسسات التعليمية التربوية ، حيث ذكر (David, 2002, p.14-16)، إن إعداد المعلم وتجهيزه لمهنة التعليم ومتطلبات المستقبل من الأمور التي تحظى باهتمام كبير في جميع النظم التعليمية العالمية ، حيث بينت الوكالة القومية للتدريس بالولايات المتحدة الأمريكية أن التحديات الحالية للتعليم تتطلب أن يُعد المعلمون إعداداً أفضل من ذي قبل، وفي السياق ذاته يذكر (Ingersoll, 2003) أن سبب فشل إعداد بعض الطلبة المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية يعود إلى عدم حصولهم على الإعداد اللازم في البرامج الخاصة بإعداد المعلمين .

حيث يؤكد شطناوي وعليجات (2008، ص 40) أن المعلم المنشود يجب أن يتسلح بالكثير من المهارات التي تجعله قادراً على مواكبة المستجدات التي تؤهله إلى النمو المهني والتعلم الذاتي ، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق الاهتمام بتقويم البرامج التربوية وفق معايير الجودة لتحقيق أهداف المجتمع وتطويره .

وبعد التقويم أهم العناصر والأدوات اللازمة لضمان الجودة في البرامج التعليمية ، والسبيل الأفضل لتحسين وتطوير برامج إعداد المعلمين من خلال الوقوف على جوانب القوة وتعزيزها وتحديد جوانب الضعف وتلافيها .

ومن مظاهر الاهتمام بالجودة في الجامعات السعودية، فقد تم إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي التي وضعت معايير للتقويم المؤسسي والبرامجي ، بالإضافة إلى إقامة العديد من المؤتمرات حول أهمية الجودة في برامج التعليم العالي ، والتي توصي دائماً بأهمية تقويم برامج إعداد المعلمين وبرامج الدبلوم العام في التربية، ومن تلك المؤتمرات ، المؤتمر الرابع لإعداد المعلم المنعقد بجامعة أم القرى عام 2011م ، وعلى المستوى الدولي أنشئت العديد من الهيئات، ومنها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE)، الذي يساهم في اعتماد كليات التربية وبرامجها حول العالم .

وفي ظل المتغيرات المعاصرة ولمواكبة التطورات المتجددة من حين لآخر في المجال التعليمي، وفي ظل تنوع متطلبات التربية الحديثة ، أصبح من الضرورة بمكان إخضاع برامج الدبلوم العام في التربية في مؤسسات التعليم العالي عامة وجامعة الملك عبد العزيز خاصة ، إلى عملية التقويم لتحديد جودتها وخاصة من منظور الطلبة الدارسين بالبرنامج حيث تمثل آراء الطلبة أداة مهمة لتقويم برامج الدبلوم العام في التربية حيث تمثل مؤشرات حقيقية لقياس جودة البرنامج ، حيث ذكرت

(Garcia, 2009) أن تقويم البرامج من خلال آراء الخريجين يساعد مؤسسات التعليم العالي على تحديد مواطن القوة والمحاور التي تحتاج إلى تحسين ، وذلك من أجل مواكبة التطورات التعليمية والأدوار التربوية الجديدة للمعلمين ، مما يسهم في الوفاء بحاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية .

أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة التالية :

السؤال الأول: ما درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز من منظور الطلبة ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز تبعاً لمتغير (التخصص - المسمى الوظيفي - عدد سنوات الخدمة) ؟

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- 1- التعرف على درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية من منظور الطلبة .
- 2- تحديد جوانب القوة في البرنامج وتعزيزها وتحديد جوانب القصور والعمل على تلافيها .
- 3- تقديم بعض التوصيات التي قد تسهم في تجويد البرنامج وتطويره بما يتوافق مع التطورات العالمية المعاصرة .

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في الآتي :

- 1- أهمية برنامج الدبلوم العام في التربية وذلك لما يقوم به من دور فاعل في إكساب المعلمين المهارات والقدرات اللازمة لمهنة التعليم .
- 2- التوجه العالمي عامه والمحلي خاصة إلى تقويم البرامج التعليمية والتربوية ، وخاصة برامج إعداد المعلمين .
- 3- السعي لمواكبة التطورات التعليمية والنظريات التربوية في مجال إعداد المعلمين لمهنة التعليم .
- 4- تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بالبرنامج وذلك من خلال تحديد الجوانب التي تحتاج إلى إعادة النظر فيها، مما يكفل للطلبة المعلمين إعداداً فاعلاً .

حدود الدراسة: أجريت الدراسة في ضوء المحددات التالية :

1. الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبدالعزيز ، في المحاور التالية: رسالة البرنامج وأهدافه - إدارة البرنامج - المقررات الدراسية - التعلم والتعليم - الخدمات الطلابية - المرافق والتجهيزات.
2. الحدود المكانية : طبقت أداة الدراسة الحالية على كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز .
3. الحدود البشرية : طبقت أداة الدراسة الحالية على الطلبة الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام في التربية في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز (بنين).
4. الحدود الزمنية : طبقت أداة الدراسة في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي 1435/1436 هـ .

مصطلحات الدراسة :

1-التقويم البرامجي :

عرفه الصانع وآخرون (1981 ،ص 2) بأنه: " العمليات المختلفة التي تتبع في جمع البيانات وتفسيرها ، من أجل تقرير قيمة أو جدوى برنامج ما، للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه من حيث اعتماده أو تطويره أو إلغاؤه أو اختيار بديل من بين مجموعة البدائل ، في ضوء معايير محدده " . ويعرفه الدوسري (2004) أيضاً بأنه : "عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه، أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج، في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج " ، ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه : عملية تقويمية تستند على معايير علمية محددة لقياس درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز من منظور الطلبة في المحاور التالية : رسالة البرنامج وأهدافه - إدارة البرنامج - المقررات الدراسية - التعلم والتعليم - الخدمات الطلابية - المرافق والتجهيزات .

2- برنامج الدبلوم العام في التربية :

"هو برنامج أكاديمي مهني يتكون من عدد من الساعات المعتمدة ، يلتحق به الطلبة الحاصلون على درجة البكالوريوس في أحد التخصصات التعليمية المدرسية " (جامعة الحسين بن طلال ، دليل الطالب، 2009) ، ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: البرنامج التربوي المقدم من كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز ، الذي يعتمد على دراسة (36) ساعة موزعة على (13) مقرراً ويحتوى على عدد من المواد التعليمية والتربوية، والتربية العملية (الميدانية) ، يدرسها الطالب في فصلين دراسيين لتأهيله لمهنة التعليم .

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التقويم :

من خلال إطلاع الباحث على بعض الأدبيات ذات العلاقة بمفهوم التقويم ، تبين أنه يوجد للتقويم العديد من التعاريف المختلفة، وهذا الاختلاف ناجم عن عدة عوامل منها اختلاف التخصص والفلسفة والجانب المراد تقويمه. حيث عرف كراج (1997 ، ص 106) التقويم بأنه: "عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة ، بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بالصورة التي تسهم بتحقيق الأهداف المنشودة " . ويعرفه أبوعلام (2014)، ص (95) بأنه: "عملية منهجية تتضمن إصدار حكم كمي أو كيفي أو هما معاً على مدى تحقيق الأهداف التربوية التي تمت دراستها وعلى الآثار التي تحدثها ، وعلى الظروف التي تعيق تحقيق تلك الأهداف بغرض التحسين والتعديل" . أما آلكن (Alkin) فيعرف التقويم بأنه : " التحديد الرسمي للجودة أو الفاعلية أو القيمة لبرنامج أو منهج أو مشروع أو منتج أو هدف من خلال : تحديد معايير الجودة - جمع المعلومات ذات العلاقة - تطبيق المعايير ذات العلاقة " (Alkin 1969: 5).

وإذا حددنا التقويم بشكل خاص في مجال البرامج التربوية ، فإننا نجد هناك عدة تعريف للتقويم البرامجي منها ما أورده علام (2003) بأنه : "عملية الاتفاق حول مستويات البرامج التربوية - أي محتواها و مراحل تصميمها - وتحديد ما إذا كان هناك اختلاف أو تفاوت بين بعض جوانب البرنامج والمستويات التي تحكم هذه الجوانب ، والإفادة من ذلك في تحديد أوجه قصور البرنامج". كذلك عرف عودة (1999، ص 25) التقويم التربوي بأنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية ، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف "

ومن خلال ما سبق يتضح للباحث أن معظم التعاريف التي تم إيرادها تركز على الآتي :

- التقويم يؤدي إلى معرفة درجة تحقق أهداف البرامج التربوية .
- التقويم يبين نقاط القوة والضعف في مختلف جوانب البرنامج التربوي .
- التقويم يعمل على معالجة السلبيات وتعزيز الإيجابيات .
- التقويم يحدد، الجدوى ، أو الفائدة من البرنامج المقوم .
- التقويم يسهم في اتخاذ القرار المناسب تجاه البرنامج الذي تم تقويمه .

أهمية تقويم البرامج التربوية :

تظهر أهمية تقويم البرامج التربوية في الآتي :

- الكشف عن مواطن القوة والضعف في البرامج التعليمية لكي يتم تعزيز جوانب القوة وتلافي جوانب الضعف .
- الوقوف على واقع البرامج الفعلي وتشخيص المشكلات الموجودة فيها .
- الاستفادة من نتائج التقييم للتغذية الراجعة للبرامج من حيث تعديل البرنامج أو الاستمرار فيه أو إلغاؤه .
- دراسة الجدوى الاقتصادية للبرامج التعليمية بالمقارنة بين الكلفة والفاعلية .
- معرفة ما تم تحقيقه من الأهداف الموضوعية لهذه البرامج .
- وجوب تقييم البرامج التعليمية باستمرار لضمان سيرها فيما خطط لها (الضلعان، 2007، ص 49) .

ويرى الباحث أن أهمية التقييم البرامجي تظهر في كونها العملية التي تساعد في معرفة جدوى وفاعلية البرنامج التربوي والكشف عن جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف والعمل على تلافيها ، مما يسهم في تطوير البرنامج بما يلبي حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل ، وخاصة في العصر الحالي الذي تتطور فيه المعرفة العلمية والنظريات التربوية بشكل سريع ومتتابع .

نماذج التقييم :

عرفَ بابكر والزند (2004، ص 26) نموذج التقييم بأنه : " تصور نظري أو فكري للخطوات والإجراءات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن ما يراد تقييمه وتقرير ذلك للمعنيين والمستفيدين، وذكر علام (2003) أن هناك عدة نماذج مختلفة لتقييم البرامج ساعدت في توحيد دراسات التقييم والتعزيز من وظيفته ، وتختلف فيما بينها تبعاً للرؤية الأساسية للتقييم والجانب المراد تقييمه، ولا يوجد نموذج محدد يناسب برنامجاً دون آخر، كما لا يوجد اتفاق بين خبراء التقييم حول أفضل نموذج عند إجراء التقييم، ولكن اختيار النموذج يعتمد على أهداف التقييم.

وذكرت درندري (2006، ص 15) أهم نماذج تقييم البرامج كالتالي :

1- نماذج تركز على تحقيق الأهداف . Objectives-Oriented Evaluation Models :

وتسمى أيضاً نماذج هدفية، وهي نماذج الجيل الثاني للتقييم، وشاعت حتى أواخر الخمسينات الميلادية من القرن الماضي، وهي تختلف عن الجيل الأول من نماذج التقييم التي ركزت على قضايا القياس، وهذه النماذج تصف الاختلاف بين الأداء والأهداف المحددة للبرنامج، وتهتم بدرجة تحقيق البرنامج لأهدافه، ومن أهم هذه النماذج: نموذج تايلور (Tylor, 1930) ونموذج هاموند (Hammond, 1973)، ونموذج متفسيل ومايكل (Metfessel and Michael, 1967)،

ونموذج بروفوس (Provus, 1971) . (Fitzpatrick, J., Sandars, J., & Wothan, B, 2004),

2- نماذج تركز على الأحكام . Judicial-Oriented Evaluation Models :

وتسمى نماذج تحكيمية ، وهي بداية الجيل الثالث للتقويم ، حيث لم يعد كافيًا التعرف على الاختلافات بين الأداء والأهداف، وبالتالي بدأ خبراء التقويم في تصميم نماذج متعددة تركز على الأحكام حيث استند بعضها إلى محكات داخلية ، والبعض الآخر على محكات خارجية، ومن هذه النماذج : نموذج سكريفن (Scriven) للتقويم غير المقيد بالأهداف (1972)، ونموذج ستيك (Stake) للملامح العامة: الوصف والحكم، ونموذجه للتقويم الاستجابي .

(Fitzpatrick, J., Sandars, J., & Wothan, B, 2004)

وبين (الدوسري، 2000، ص 454) " بأن المحك الداخلي يركز على المدخلات بينما المحك الخارجي يتم التقويم فيه بناء على المخرجات " .

3- نماذج تركز على تيسير القرارات . Management-Oriented Evaluation Models :

وتسمى نماذج قراراتية ، وهي من الجيل الثالث من نماذج التقويم التي ركزت على عمليات صنع القرار التي ينبغي أن تظهر في كافة مستويات تطبيق البرنامج ، وهي امتداد للمجموعة الثانية التي تهتم بمدى تحقق الأهداف، غير أنها تضيف أهمية تقديم العون لصناع القرار وتيسير مهامهم ، عن طريق نتائج التقويم حيث دور المقوم هنا ينحصر في تقديم المعلومات لصاحب القرار أو الاختصاص الذي يحكم بدوره على جدارة البرنامج، ومن هذه النماذج : نموذج ستفيلبيم (Stuffelbeam, 1969)، ونموذج ألكين (Alkin) (الدوسري ، 2000، ص 465) .

4- نماذج تركز على التقويم الكيفي . Qualitative Evaluation Models :

وهي الجيل الرابع من نماذج التقويم، والتي أصبحت تركز على الوصف والتفسير بدلاً من التركيز على القياس والتنبؤ، ودور المقوم فيها تفسيري، حيث يصبح مشاركاً في التقويم وليس ضابطاً له ، ويقوم بدور وسيط التغير النشط ، وتعتمد منهجيته على السياق العام الذي يجري فيه التقويم ويكون كفيًا ، ومن أهم هذه النماذج : نموذج بارليت وهاميلتون (1975) ، ونموذج التقويم التعاملي، ونموذج التقويم الدفاعي.

ومما سبق يتضح للباحث أن نماذج التقويم تتنوع تبعاً للفلسفات والمفاهيم الخاصة بمطوريها والهدف من التقويم ، وتشير معظم الأدبيات ذات العلاقة أنه يمكن للراغب بإجراء دراسة تقييمية استخدام النموذج الذي يراه مناسباً لدراسته ويحقق أهدافها، كما يمكنه استخدام أكثر من نموذج ، أو

استخدام الجوانب المناسبة لدراسته من نماذج التقويم المختلفة، وبناء نموذج ملائم يُقوم البرنامج بشكل موضوعي ويحقق أهداف التقويم المرجوة .

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم إيراد بعضاً منها مرتبة من الأحدث إلى الأقدم ، كالتالي :

- دراسة تاليثا وفيسر وفير وكوندرز وتيرلو وبياترز (Talitha, Visser, Fer G.M, Coenders, Terlouw & Pieters, 2013) ، بعنوان: تقييم برنامج التنمية المهنية لتنفيذ موضوع العلوم المتعددة التخصصات ، هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج النمو المهني لمعلمي العلوم لمساعدتهم على تطبيق عدة أساليب تدريسية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (13) معلماً هولندياً شاركوا في برنامج تدريبي مكون من عدة وحدات دراسية لمدة عشرة أسابيع، وبعد ذلك تم تطبيق استبانة مكونة من (20) فقرة موزعة على مجالات: الإعداد الفردي والإعداد للمحاضرات والدعم عبر الشبكة وفاعلية المادة الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلي : وجود نسبة رضا مرتفعة لدى المعلمين حول البرنامج ، ومحتوياته وطريقة طرحه ، فاعلية البرنامج في تنمية المعلمين مهنيًا، وخاصة في مجال أساليب التدريس ، وجود صعوبة في تطبيق : مجال الإعداد للمحاضرات والدروس بسبب عبء العمل ، عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لدى المعلمين حول رضاهم عن البرنامج .

- دراسة عطيات وعطيات (2010) بعنوان: تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهه نظر الطلبة ، هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من (39) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات ، وطُبقت على عينة بلغت (121) طالبًا وطالبة في برنامج الدبلوم العام في التربية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : أن تقييم الطلبة لأهداف، ومحتوى ، ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية، والبرنامج بشكل عام كان بدرجة متوسطة ، عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير الجنس ومتغير التخصص، عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم الطلبة لأهداف برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ، وجود فروق دالة إحصائية في تقييم الطلبة لمحتوى، ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ، وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها : ضرورة مراجعة الخطط الدراسية والممارسات التدريسية للبرنامج .

- دراسة الشرعي (2009) بعنوان : دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي ، هدفت الدراسة إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج بناءً على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة ، وتكونت من ستة مجالات هي : محتوى المقررات الدراسية ، وطرائق التدريس ، وأساليب التقويم ، والتربية العملية، والمعاملات المالية والإدارية، وخدمات القسم والكلية ، وطبقت على عينة بلغت (200) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها مايلي : إن تقدير الطلبة لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي بشكل عام جاء بدرجة متوسطة ، هناك تفاوت بين آراء أفراد عينة الدراسة حول مجالات الدراسة، وتراوحت بين المستوى الكبير والمتوسط .

- دراسة شطناوي وعليمات (2008) بعنوان : مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية ، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية من منظور الطلبة، واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة ، حيث أعدت إستبانة مكونة من (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات، تم توزيعها على (188) طالباً وطالبة في برامج دبلوم التربية في الجامعات الأردنية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : إن تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية كانت بدرجة كبيرة، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى تحقيق الكفايات التربوية تعزى لمتغيري الجامعة والقسم، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في خطط برامج دبلوم التربية، وتعديلها بما يحقق الكفايات والمهارات والمعارف التي يتطلبها اقتصاد المعرفة .

- دراسة أبو دقة واللؤلؤ (2007) بعنوان : تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، من وجهة نظر الخريجات ، هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتم تطوير إستبانة تكونت مجالاتها من : المساقات الدراسية، الاتجاه نحو مهنة التدريس، المهارات المكتسبة من البرنامج، واقع التدريب الميداني، مهارات الاتصال والتواصل، الرضا عن البرنامج، تطوير البرنامج، وتم تطبيقها على عينة بلغت (249) طالبة خريجة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أهمية المساقات العملية

والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، وكذلك وجود رضا عند الطالبات عن المدرسين وبرنامج الكلية، كذلك بينت النتائج أن برنامج التدريب الميداني ينمي بعض المهارات التدريسية ، كذلك وجود حاجة لدى الطالبات لامتلاك المهارات التكنولوجية والحاسوبية، وأوصت الدراسة بزيادة فترة التدريب الميداني ، والاهتمام بالتطبيقات العلمية والمهارات المهنية .

- دراسة قادي (2007) بعنوان: مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير الجودة الواجب توافرها في مقررات برنامج الإعداد التربوي ، ودرجة توافق الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة حيث تكونت من (8) محاور و (36) فقرة ، وتم تطبيقها على عينة بلغت (76) عضو هيئة تدريس ومن في حكمهم، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: ضعف تقديم البرنامج للمفاهيم والنظريات والمهارات التي تدعم إعداد الطالب كمعلم، لم يسهم محتوى مقررات البرنامج بالشكل الأساسي الضروري لإعداد الطالب المعلم ، قلة تقييم البرنامج ومراجعة خطته وأهدافه وتجديدها ، ضعف تعاون برنامج الإعداد التربوي مع الأقسام والجهات المشاركة فيه.

- دراسة فتحي والشنفري وحافظ وإبراهيم (2006) بعنوان : تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة السلطان قابوس ، هدفت الدراسة إلى تقييم مدى فعالية برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات (الطلاب المعلمون)، (المعلمون الخريجون ويعملون بالمدارس)، (مديرو المدارس)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: إن محتوى البرنامج لم يشتمل على موضوعات يُرغب في دراستها من قبل الطلبة وهي: التعامل مع الفئات المختلفة للتلاميذ ، الأهداف التربوية ، المشكلات الدراسية ، إعداد الخطة السنوية والشهرية ، البيئة الصفية الناجحة ، والانضباط الصفية ، إن أسلوب المحاضرة من أكثر الأساليب استخداماً في تدريس المقررات ، إن الاختبار النهائي واختبار منتصف الفصل من أكثر الأساليب السائدة في التقويم في مقابل استخدام التقارير والبحث كأسلوب تقويم ، إن أبرز المظاهر السلبية للبرنامج تتمثل في تكرار بعض الموضوعات في أكثر من مقرر ، وقلة التطبيقات العملية، وقدم الكتب المرجعية .

- دراسة السيد (2006) بعنوان : تقييم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى من وجهة نظر المختصين والمتخرجين ، هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في عدة

محاور منها (الأهداف ،المحتوى ، الأساليب التدريسية ، الوسائل التعليمية ، أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج) بالإضافة إلى تحديد المشكلات التي تواجه برنامج الإعداد التربوي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى : أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج وبلغ عددهم (60) عضواً ، والمجموعة الثانية : المعلمات المتخربات من جامعة أم القرى بمؤهل تربوي ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها مايلي : اتفاق أعضاء هيئة التدريس والمعلمات على أن أهداف برنامج الإعداد التربوي قد تحققت بدرجة متوسطة ، أن جودة محتوى برنامج الإعداد التربوي جاءت بدرجة كبيرة ، وأن الطرق التدريسية المختلفة قد اتبعت في البرنامج بدرجة متوسطة ، وأن أساليب التقويم المتبعة في برنامج الإعداد التربوي استخدمت بدرجة متوسطة ، وأن أسلوب الاختبارات: المقالية والموضوعية قد استخدمتا في البرنامج بدرجة كبيرة، وأن (كثافة المقررات التربوية والنفسية - قلة الإمكانيات المادية - قصور أساليب التقويم - طرق التدريس المستخدمة لتنفيذ البرنامج) تعتبر من أهم المشكلات التي تواجه برنامج الإعداد بدرجة كبيرة، لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس والمعلمات فيما يتعلق بأهداف ومحتوى وأساليب تدريس برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى ، توجد فروق دالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس والمعلمات فيما يتعلق باستخدام الوسائل التعليمية، وأساليب التقويم ببرنامج الإعداد التربوي، لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع محاور الإستبانة تعود لمتغير القسم، توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع محاور الإستبانة تعود لمتغير الخبرة .

- دراسة بيتوى (Pettway,2005) بعنوان: تقييم المعلمين المبتدئين لبرنامج إعداد المعلمين، هدفت الدراسة إلى تقييم المعلمين حديثي التخرج لبرنامج إعدادهم بكلية إعداد المعلمين بجامعة أوبورن بولاية الآباما الأمريكية لمعرفة مدى توافر الجودة فيه ومدى رضاهم عنه ، واعتمد الباحث على الإستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: رضا المعلمين عن برنامج إعدادهم بكلية إعداد المعلمين جامعة أوبورن بولاية الآباما الأمريكية، ويرجع السبب في ذلك إلى توافر معايير الجودة في الخبرة التعليمية والمعرفية المقدمة لهم ، وحدد المعلمون جوانب القصور والضعف التي يعاني منها البرنامج في : قلة استخدام الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية وقصر فترة الممارسة العملية في برنامج الإعداد.

- دراسة جافان (Javan, 2004) بعنوان: تحسين التعليم الابتدائي للمعلمين قبل الخدمة في إيران، هدفت الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة لتطوير برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في إيران، وركزت الدراسة على ثلاثة أبعاد هي: سمات برامج إعداد المعلم الفاعل والمنتج - مجال إعداد المعلم - الوضع الحالي لإعداد معلم المرحلة الابتدائية، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام أساليب كمية ونوعية، حيث جمعت البيانات النوعية من مقابلات شبه مغلقة ومغلقة مع تسع شخصيات رئيسية في نظام الإعداد الإيراني، وثمانية مدراء من كليات إعداد المعلمين، وتم توزيع إستبانتين على المعلمين الطلبة وعلى أعضاء هيئة التدريس في كلية إعداد المعلمين لاستطلاع آرائهم، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: إن كثيرًا من المعلمين ليسوا على علم ومعرفة بالطرق والمناهج الجيدة في الإعداد والتغيرات الحاصلة في المجال التربوي، لا يوجد تواصل فاعل ونشط بين كليات المعلمين والمدارس الابتدائية، تركيز التعليم في إعداد المعلمين على الجانب النظري وغياب الممارسة والتطبيق، سياق وجو إعداد المعلم في إيران لا يشجع على تطبيق مناهج ومبادئ الإعداد الفاعل، وأوصت الدراسة بضرورة ربط الجانب النظري بالممارسة التطبيقية.

- دراسة سيلانيا (Celania, 2004) بعنوان: تصورات معلمي السنة الثانية نحو معايير التدريس التي تؤدي إلى جودة إعداد المعلم، هدفت الدراسة إلى الكشف عن آراء معلمي المستوى الثاني في جامعة أيوا الأمريكية حول ثمانية معايير للتدريس تعد جزءًا من برنامج تجويد إعداد المعلم، وكذلك جمع المعلومات حول نظام فعال مرتكز على البحوث ومصمم لتطوير جودة أداء المعلم، وفهم أدوار المشرفين والإداريين في برنامج تصميم الدروس في جامعة أيوا، واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، حيث طبقت على جميع معلمي المستوى الثاني، وتم إرسالها إلكترونياً لكافة أفراد مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها مايلي: يرى معلمو السنة الثانية في جامعة أيوا أن معايير التدريس فيها مرتكزة على البحوث وجيدة لمهنة التعليم، وأن برنامج تجويد إعداد المعلم طور العلاقات مع المديرين والإداريين والمشرفين التربويين لأنهم منحوا فرصة أوسع للعمل معًا لتحقيق هدف مشترك، إن العناصر الرئيسية لعملية التطبيق الناجح للبرنامج تتمثل في الآتي: السياسات الواضحة، والموارد الملائمة، والمؤسسات الفاعلة، والمنفذين القادرين ذوي الدافعية والحماس، والظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المناسبة، وتبين من خلال النتائج أن هذه العناصر الخمسة الرئيسية السابقة الذكر لم تلق الاهتمام اللازم، كذلك أظهر معلمو السنة الثانية تباين نحو مقاييس التدريس في جامعة أيوا على الرغم من اعتقادهم بأن المعايير ذات قيمة، حيث أدى نقص العناصر التالية والمتمثلة في: وجود مقدمة مصممة بشكل جيد لبرنامج تجويد المعلم،

والوضوح والتجانس في الاتصال المتعلق بجوانب البرنامج وما يفترض من المعلمين القيام به، وآليات التغذية الراجعة إلى سوء فهم المعايير نفسها، كما لم يشجع برنامج تجويد إعداد المعلم بجامعة أيووا تلك العناصر .

- دراسة الناجي (2000) بعنوان : تقويم برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بجامعة مؤتة من وجهة نظر الخريجين، هدفت الدراسة إلى تقويم البرنامج من منظور الخريجين ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : أن درجة اكتساب الكفايات والمهارات في المجالات الأكاديمية والثقافية والمهنية جاءت بدرجة متوسطة، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها : ضرورة تحديد أهداف البرنامج، وتحديد الكفايات التدريسية اللازمة مسبقاً، والتركيز على الجوانب العملية والتطبيقية في المقررات التربوية، وإجراء تقويم دوري للبرنامج .

التعليق على الدراسات السابقة:

مما سبق عرضه يتضح أن هذه الدراسة جاءت امتداداً للدراسات السابقة ، من حيث أهمية التقويم للبرامج التربوية ودوره الكبير في تطويرها وتجويد مخرجاتها ، وكذلك يتضح اهتمام معظم بلدان العالم وخاصة المتقدمة منها بتقويم تلك البرامج ، أما من ناحية الأهداف فنجد معظم الدراسات السابقة التي تم إيرادها هدفت إلى تقويم برامج إعداد المعلمين وبرامج الدبلوم التربوي من معظم الجوانب ، وبعض الدراسات هدفت إلى تقويم جوانب محددة منها ، وبعض الدراسات هدفت إلى تقويم البرامج التربوية من منظور أعضاء هيئة التدريس، وبعضها من منظور الطلبة، وبعضها من منظور المعلمين ، كذلك أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود تفاوت في جودة تلك البرامج، وتعدد المشكلات التي تواجهها ، بسبب طبيعة المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة وأداة الدراسة المستخدمة ، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها ركزت على تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية من منظور الطلبة وفي الجوانب الخاصة بهم والتي يستطيعون الإجابة عليها، حتى تكون هناك صورة واقعية عن جودة البرنامج ، بالإضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض متغيرات الدراسة ، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، والمساهمة في بناء أداة الدراسة الحالية (الإستبانة)، وتحديد محاورها ومتغيراتها، وتفسير بعض نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة ، والتعرف على بعض المراجع المناسبة في مجال الدراسة الحالية .

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلبة الذكور الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز ، للعام الدراسي (1435-1436هـ)، والذين بلغ عددهم (106) طالباً ، وقد استجابة عينة منهم تقدر ب (82) طالباً من مجتمع الدراسة وهي عينة مناسبة ، وفيما يلي يتناول الباحث توصيف عينة الدراسة بحسب خصائصها وفقاً للمتغيرات التالية :

(التخصص، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة)، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (1)

توصيف عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات

المتغيرات المستقلة	الفئات	العدد	النسبة %
التخصص	علمي	22	26.8
	أدبي	60	73.2
	المجموع	82	100.0%
المسمى الوظيفي	طالب	19	23.2
	معلم	43	52.4
	أخرى	20	24.4
	المجموع	82	100%
عدد سنوات الخدمة	لا يوجد	21	25.6
	أقل من 5 سنوات	22	26.8
	من 5- لأقل من 10	20	24.4
	10 سنوات فأكثر	19	23.2
	المجموع	82	100%

أداة الدراسة

للحصول على البيانات الأولية التي تحقق أهداف الدراسة عمد الباحث إلى مراجعة بعض الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، منها : دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (NCAAA)، ودليل التقويم والاعتماد للبرنامج التعليمي في مؤسسات التعليم العالي المصرية (NAQAEE)، ومعايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد

المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE) ، والشروع في تصميم أداة للدراسة تمثلت في إستبانة لتقويم برنامج الدبلوم العام في التربية وقياس درجة توافر معايير الجودة فيه، وفي الجوانب الخاصة بالطلبة ، وتكونت من جزأين ، الجزء الأول يتعلق بخصائص العينة، وقد شملت هذه الخصائص : (التخصص، المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخدمة) ، أما الجزء الثاني من الإستبانة فقد اشتمل على عدد (57) فقرة موزعة على ستة محاور تهدف إلى قياس درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية وهي كالتالي (رسالة البرنامج وأهدافه ،إدارة البرنامج ، المقررات الدراسية ،التعلم والتعليم ، الخدمات الطلابية ،المرافق والتجهيزات) .

صدق أداة الدراسة:

اتبع الباحث عدة إجراءات للتأكد من صدق أداة الدراسة ومنها :

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة ، تم عرضها بعد تصميمها في صورتها الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين ذوي الخبرة لإبداء الملاحظات حولها ، وتم تعديل الاستبانة بما يتوافق مع الملاحظات والتوجيهات الإيجابية ، مما جعل الأداة تقيس ما وضعت من أجله بمصادقية عالية .

الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي لأداة الدراسة الحالية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك لقياس درجة ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتبين من النتائج أن جميع العبارات ترتبط عند مستوى دلالة إحصائية مع المحور الذي تنتمي إليه ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مع المحاور ما بين (0.45- 0.86) ، مما يشير إلى أن جميع العبارات تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق مع محاورها التي تنتمي إليها، وأنها تحقق أهداف القياس المرجوة منها ، كما قام الباحث كذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لأداة الدراسة، وذلك للتحقق من صدق المحاور ، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (2)

درجة ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة

معامل الارتباط	عدد الفقرات	المحاور
0.64 **	6	المحور الأول: رسالة البرنامج وأهدافه .
0.68**	10	المحور الثاني : إدارة البرنامج .
0.79 **	9	المحور الثالث: المقررات الدراسية .
0.93 **	18	المحور الرابع : التعلم والتعليم .
0.82 **	7	المحور الخامس : الخدمات الطلابية .
0.67 **	7	المحور السادس : المرافق والتجهيزات .

** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من نتائج جدول (2) أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق مع الدرجة الكلية للأداة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.64 - 0.93) كما أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

ثبات أداة الدراسة :

قام الباحث بحساب ثبات أداة الدراسة عن طريق التجزئة النصفية، وذلك من خلال حساب علاقة الارتباط بين الدرجة الكلية للعبارات الفردية والدرجة الكلية للعبارات الزوجية عن طريق معامل الارتباط بيرسون، ومن ثم تصحيحه عن طريق معامل الارتباط سبيرمان براون، حيث اتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية بلغت (0.60) ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، كما بلغت قيمة معامل سبيرمان براون (0.746) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي يتبين من ذلك أن أداة الدراسة تحقق ثباتاً مرتفعاً، مما يعطي مؤشراً على سلامة إجراءات بناء أداة الدراسة. كذلك قام الباحث باختبار ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل كما هو مبين بالجدول (3) التالي، حيث بينت نتائجه أن أداة الدراسة حققت ثباتاً مرتفعاً حيث بلغت قيمته (0.947)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الدراسة ما بين (0.799 - 0.905) وبالتالي يتضح من ذلك أن أداة الدراسة حققت ثباتاً عالياً يفوق الحد المسموح به للثبات (0.70)، مما يدعم الوثوق بالنتائج التي تتوصل إليها .

جدول (3)

الثبات الكلي لأداة الدراسة والمحاور عن طريق معامل ألفا كرونباخ

المحاور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: رسالة وأهداف البرنامج	6	0.810
المحور الثاني : إدارة البرنامج	10	0.822
المحور الثالث: المقررات الدراسية	9	0.858
المحور الرابع : التعلم والتعليم	18	0.905
المحور الخامس : الخدمات الطلابية	7	0.894
المحور السادس : المرافق والتجهيزات	7	0.799
الثبات الكلي لأداة الدراسة	57	0.947

إجراءات تطبيق أداة الدراسة :

- 1- تم توزيع الإستمبانات على أفراد عينة الدراسة يدويًا عن طريق الباحث .
- 2- بعد اكتمال التطبيق، تم إدخال البيانات، وتحليلها إحصائيًا، حيث تم الحكم على درجة التوافر في ضوء المتوسط الحسابي لكل عبارة وفقًا للدرجات المعطاة لفئات الإجابة، والتي رتبت من : 4 - 1 تنازليًا، وتم تحديد طول الفئة كالتالي: طول الفئة = المدى مقسومًا على الفئات ، وحدد المدى بالمعادلة التالية : المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة - أصغر قيمة لفئات الإجابة، وبالتالي: المدى = $4 - 1 = 3$ ، ويصبح طول الفئة = $3 \div 4 = 0.75$.

جدول (4)

يبين طول الفئة ودرجة التوافر

النسبة المئوية	القيمة	درجة التوافر	طول الفئة	
			من	إلى
100 - 0.81	4	كبيرة	3.25	4
0.80 - 0.63	3	متوسطة	2.50	3.24
0.62 - 0.44	2	ضعيفة	1.75	2.49
0.43 - 0.25	1	ضعيفة جدًا	1	1.74

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (20) في إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والتي تمثلت في : التكرارات والنسب المئوية وذلك لتوصيف عينة الدراسة بحسب الخصائص الديموغرافية ، كما

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لقياس درجة استجابة أفراد العينة حول فقرات محاور الدراسة، بالإضافة إلى ذلك فقد استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان براون، ومعامل ألفا كرونباخ وذلك للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، كما استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية الاستدلالية، وذلك لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول محاور ومتغيرات الدراسة باختلاف خصائص عينة الدراسة التالية : (التخصص، المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخدمة)، ولقد شملت هذه الاختبارات الاستدلالية اختبار مان ويتني (Maan- Whitney)، وذلك لقياس دلالة الفروق باختلاف (التخصص)، كما تم استخدام تحليل التباين باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal & Wallis)، وذلك لقياس دلالة الفروق باختلاف (المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة)، وتم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق وفق متغير المسمى الوظيفي ومتغير عدد سنوات الخدمة .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز من منظور الطلبة ؟
للإجابة عن السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ؛ لتحديد درجة توافر كل عبارة في كل محور ، وترتيب العبارات وفقاً لذلك، وجاءت النتائج كما بالجدول التالية :

1- المحور الأول : رسالة البرنامج وأهدافه .

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور رسالة البرنامج وأهدافه

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	1	رسالة البرنامج واضحة ومعلنة .	3.21	0.70	متوسطة
2	2	أهداف البرنامج محددة ومعلنة .	3.17	0.81	متوسطة
3	4	تجمع الأهداف بين الجوانب النظرية والتطبيقية في التربية والتعليم .	3.12	0.81	متوسطة
4	3	أهداف البرنامج قابلة للقياس والتقييم .	2.95	0.68	متوسطة
5	5	تناسب أهداف البرنامج مع التطورات الحديثة في التربية والتعليم .	2.94	0.73	متوسطة

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
6	6	تشير الرسالة والأهداف إلى التزام البرنامج بتوفير الجودة وضمانها .	2.76	0.66	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	3.02	0.49	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أنَّ المتوسط العام لدرجة توافر محور رسالة البرنامج وأهدافه بلغ (3.02)، وانحراف معياري قدره (0.49) وتعدُّ درجة التوافر متوسطة لهذا المحور وفقاً لمقياس أداة الدراسة ، ويتضح أيضاً من الجدول (5) أن جميع عبارات محور رسالة البرنامج وأهدافه توافرت بدرجة متوسطة، وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا المحور بين (3.21 - 2.76)، حيث حصلت عبارة (رسالة البرنامج واضحة ومعلنة) على الترتيب الأول، من حيث درجة التوافر بالنسبة للعبارات الأخرى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.21)، وانحراف معياري قدره (0.70)، ويمكن إرجاع ذلك إلى إعلان رسالة البرنامج على الموقع الإلكتروني للبرنامج ، وتتفق هذه النتيجة مع معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي التي تنادي بضرورة وجود رسالة واضحة ومحددة ومعلنة للبرنامج التعليمي. وحصلت عبارة (أهداف البرنامج محددة ومعلنة) على الترتيب الثاني من حيث درجة التوافر بمتوسط حسابي بلغ (3.17) وانحراف معياري قدره (0.81)، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن أهداف البرنامج معلنة على الموقع الإلكتروني للبرنامج وبالتالي سهولة الإطلاع عليها من قبل المستفيدين من البرنامج ، وتتفق هذه النتيجة مع معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي التي تؤكد على أهمية وجود أهداف محددة ومعلنة للبرامج التعليمية كمعيار أساسي للحصول على الاعتماد الأكاديمي بجانب توافر المعايير الأخرى (الهيئة الوطنية للجودة والاعتماد الأكاديمي، 2011، ص 8). وتتفق هذه النتيجة أيضاً إلى حد ما مع دراسة السيد (2006) التي أشارت بعض نتائجها إلى توافر أهداف برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة أم القرى بدرجة متوسطة. وجاءت عبارة (تتناسب أهداف البرنامج مع التطورات الحديثة في التربية والتعليم) في الترتيب قبل الأخير، من حيث درجة التوافر بمتوسط حسابي بلغ (2.94) وانحراف معياري قدره (0.73)، ويمكن تفسير ذلك بسرعة التطورات التقنية وظهور النظريات الحديثة وبالتالي عدم تطوير أهداف البرنامج بما يتوافق مع التطورات التربوية الحديثة في مجال التربية والتعليم ، وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة قادي (2007) التي أشارت بعض نتائجها إلى عدم مراجعة أهداف برنامج الدبلوم التربوي بجامعة أم القرى وتحديدها بما يتلاءم مع التطورات الحديثة في مجال التربية والتعليم، وتتفق كذلك مع دراسة فتحي

وآخرون (2006) التي أشارت بعض نتائجها إلى عدم مراعاة التطورات الحديثة في التربية والتعليم ببرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان ، وتتفق كذلك مع دراسة الناجي (2000) التي أشارت بعض نتائجها إلى أن درجة اكتساب الطلبة للمهارات والكفايات في المجال الثقافي والأكاديمي والمهني ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة مؤتة بالأردن جاء بدرجة متوسطة بسبب عدم مواكبة البرنامج للتطورات التربوية . كما جاءت عبارة (تشير الرسالة والأهداف إلى التزام البرنامج بتوفير الجودة وضمانها) في الترتيب الأخير من حيث درجة التوافر بمتوسط حسابي بلغ (2.76) وانحراف معياري قدره (0.66) ، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم تطبيق المعايير العلمية المناسبة عند صياغة رسالة وأهداف البرنامج، وتختلف هذه النتيجة مع معايير هيئات الجودة والاعتماد التي تؤكد على أهمية توافر معايير الجودة في كل مكونات البرنامج بما في ذلك الرسالة والأهداف . ويشير الجدول (5) إلى توافر محور رسالة البرنامج وأهدافه بدرجة متوسطة بشكل عام، وربما يعود السبب في ذلك إلى ضعف عمليات التخطيط والتنظيم عند إنشاء البرنامج ، ومن ذلك ضعف الاهتمام بصياغة رسالة البرنامج وأهدافه .

2- المحور الثاني: إدارة البرنامج .

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور إدارة البرنامج

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	5	تتسم سياسة قبول الطلبة في البرنامج بالوضوح والموضوعية .	3.40	0.73	كبيرة
2	7	يتميز النظام الإلكتروني لقبول الطلبة في البرنامج بالسهولة والمرونة .	3.17	0.94	متوسطة
3	9	تتوافر آليات ملائمة لضمان حقوق الطلبة الملتحقين بالبرنامج.	3.11	0.80	متوسطة
4	10	يمكن للطلبة مراجعة نتائجهم الدراسية بسهولة وشفافية .	3.11	0.89	متوسطة
5	4	تتلاءم الخطة الدراسية للبرنامج مع الفترة الزمنية للحصول على الدرجة العلمية .	3.06	0.84	متوسطة
6	3	تتميز خطط البرنامج بمواكبة المستجدات التعليمية والتقنية الحديثة .	3.05	0.70	متوسطة
7	1	تتوافر الكفاءات الأكاديمية والإدارية المؤهلة للقيام بمتطلبات البرنامج .	3.05	0.80	متوسطة

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
8	8	تعتمد إدارة البرنامج أساليب تواصل فعالة مع الطلبة	3.04	0.84	متوسطة
9	2	يتميز الهيكل التنظيمي لإدارة البرنامج بوضوح المهام وتحديد الصلاحيات .	2.99	0.66	متوسطة
10	6	الرسوم الدراسية للالتحاق بالبرنامج مناسبة للطلبة.	2.95	1.05	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			3.09	0.50	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أنَّ المتوسط العام لدرجة توافر محور إدارة البرنامج بلغ (3.09)، وانحراف معياري قدره (0.50)، وتُعدُّ درجة التوافر متوسطة لهذا المحور وفقاً لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضاً من جدول (6) أن معظم عبارات محور إدارة البرنامج توافرت بدرجة متوسطة ماعدا العبارة التالية فقد توافرت بدرجة كبيرة : تتسم سياسة قبول الطلبة في البرنامج بالوضوح والموضوعية .

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا المحور بين (2.95 - 3.40)، حيث حصلت عبارة (تتسم سياسة قبول الطلبة في البرنامج بالوضوح والموضوعية) على الترتيب الأول، من حيث درجة التوافر بالنسبة للعبارات الأخرى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.40) ، وانحراف معياري قدره (0.73)، ويمكن إرجاع ذلك إلى وضع الشروط الخاصة للالتحاق بالبرنامج على موقع التسجيل في البرنامج ، ووجود نظام إلكتروني خاص بالقبول مبرمج على قبول الطلبة الذين تنطبق عليهم الضوابط والشروط ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Talitha et al, 2013)، التي أشارت بعض نتائجها إلى وجود نسبة رضا عالية بين المعلمين الهولنديين حول برنامج التنمية المهنية المقدم لمعلمي العلوم ومن ضمن ذلك سياسة القبول في البرنامج، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Celania, 2004) التي أشارت بعض نتائجها إلى غياب السياسات الواضحة في برنامج تجويد إعداد المعلم في جامعة آيوا الأمريكية، ومن ضمنها سياسة قبول الطلبة في البرنامج . وحصلت عبارة (يتميز النظام الإلكتروني لقبول الطلبة في البرنامج بالسهولة والمرونة) على الترتيب الثاني من حيث درجة التوافر، بمتوسط حسابي بلغ (3.17)، وانحراف معياري قدره (0.94)، ويمكن إرجاع ذلك إلى فعالية نظام القبول ومرونته في استكمال بيانات الطلبة الراغبين الالتحاق بالبرنامج . وجاءت عبارة (يتميز الهيكل التنظيمي لإدارة البرنامج بوضوح المهام وتحديد الصلاحيات) في الترتيب قبل الأخير من حيث درجة التوافر ، بمتوسط حسابي بلغ (2.99)، وانحراف معياري قدره (0.66)، ويمكن إرجاع ذلك

إلى عدم نشر الهيكل التنظيمي لإدارة البرنامج على الموقع الإلكتروني للبرنامج . كما جاءت عبارة (الرسوم الدراسية للالتحاق بالبرنامج مناسبة للطلبة) في الترتيب الأخير من حيث درجة التوافر بمتوسط حسابي بلغ (2.95)، وانحراف معياري قدره (1.05)، ويمكن تفسير ذلك بأن الفكر السائد في المجتمع هو مجانية التعليم، وبالتالي يرغب الطلبة في مجانية الدراسة بالبرنامج، مع أن رسوم الالتحاق في البرنامج أقل من رسوم البرامج المماثلة في الجامعات المحلية الأخرى. ويشير جدول (6) إلى توافر معايير الجودة في محور إدارة البرنامج بدرجة متوسطة بشكل عام، وربما يعود السبب في ذلك إلى حداثة هذا البرنامج بالنسبة للكلية.

3- المحور الثالث : المقررات الدراسية .

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور المقررات الدراسية

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	4	تنمي المقررات الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو مهنة التعليم .	3.26	0.62	كبيرة
2	9	تتناسب الساعات المعتمدة للمقررات مع المحتوى المعرفي لكل مقرر .	3.17	0.66	متوسطة
3	5	تتميز المقررات بالتوازن بين المعرفة النظرية والتطبيق	3.06	0.69	متوسطة
4	2	مقررات البرنامج متنوعة ، وتلبي حاجات الطلبة واهتماماتهم.	3.05	0.70	متوسطة
5	3	يتم الربط بين مفردات المقررات الدراسية وواقع المجتمع المحيط وقضاياها .	3.01	0.76	متوسطة
6	8	تتميز محتويات المقررات بحداثة المعلومات ودقتها .	2.94	0.76	متوسطة
7	1	يتوافق محتوى المقررات مع مخرجات التعلم المطلوبة .	2.94	0.64	متوسطة
8	6	يتميز محتوى المقررات بالجاذبية والتفاعلية .	2.87	0.73	متوسطة
9	7	ينمي محتوى المقررات مهارات متعددة لدى الطلبة مثل مهارات حل المشكلات -التعليم التعاوني -التفكير الإبداعي .. الخ .	2.82	1.00	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	3.01	0.48	متوسطة

يتضح من الجدول (7) أنَّ المتوسط العام لدرجة توافر محور المقررات الدراسية بلغ (3.01)، وانحراف معياري قدره (0.48)، وتُعدُّ درجة التوافر متوسطة لهذا المحور وفقاً لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضاً من جدول (7) أن معظم عبارات محور المقررات الدراسية توافرت بدرجة متوسطة ما عدا العبارة التالية فقد توافرت بدرجة كبيرة : تنمي المقررات الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو مهنة التعليم ، وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا المحور بين (3.26 - 2.82)، حيث حصلت عبارة (تنمي المقررات الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو مهنة التعليم) على الترتيب الأول، من حيث درجة التوافر بالنسبة للعبارات الأخرى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.26)، وانحراف معياري قدره (0.62)، ويمكن إرجاع ذلك إلى تناسب المقررات مع أهداف البرنامج التربوية وتركيزها على الجانب التربوي في التعليم، وحصلت عبارة (تتناسب الساعات المعتمدة للمقررات مع المحتوى المعرفي لكل مقرر) على الترتيب الثاني من حيث درجة التوافر ، بمتوسط حسابي بلغ (3.17) ، وانحراف معياري قدره (0.66)، ويمكن إرجاع ذلك إلى توزيع المحتوى المعرفي للمقررات من قبل أعضاء هيئة التدريس في ضوء الساعات المعتمدة لكل مقرر دراسي وفق الخطة الدراسية للبرنامج .

وجاءت عبارة (يتميز محتوى المقررات بالجاذبية والتفاعلية) في الترتيب قبل الأخير من حيث درجة التوافر، بمتوسط حسابي بلغ (2.87) ، وانحراف معياري قدره (0.73)، وربما يعود السبب في ذلك إلى قلة إشراك الطلبة في العملية التعليمية عن طريق البحث عن المعلومات الخاصة بالمقرر، وعرضها من قبل الطلبة في القاعة الدراسية ، بالإضافة إلى انخفاض استخدام الوسائط التقنية في العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Javan, 2004) التي أشارت بعض نتائجها إلى ضعف مشاركة الطلبة الملتحقين ببرامج إعداد المعلمين بإيران في عملية التعلم والتعليم، وكذلك تتفق مع دراسة (Pettway, 2005) التي أشارت بعض نتائجها إلى انخفاض استخدام وسائط تقنيات التعليم في عملية التعلم والتعليم بكلية إعداد المعلمين بولاية ألاباما الأمريكية .

كما جاءت عبارة (ينمي محتوى المقررات مهارات متعددة لدى الطلبة مثل مهارات حل المشكلات -التعليم التعاوني -التفكير الإبداعي ... الخ) في الترتيب الأخير من حيث درجة التوافر ، بمتوسط حسابي بلغ (2.82)، وانحراف معياري قدره (1.00) ، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم مراعاة المعايير والمواصفات اللازمة لبناء المقررات التي تسهم في تنمية مهارات متعددة لدى الطلبة ، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة قادي (2007) التي أشارت بعض نتائجها إلى ضعف تقديم برنامج الدبلوم التربوي بجامعة أم القرى للمهارات التي تدعم الطالب كمعلم ، وتختلف هذه النتيجة مع

دراسة شطناوي وعليمات (2008) التي أشارت بعض نتائجها إلى تحقيق المقررات الدراسية للكفايات التربوية بدرجة كبيرة في الجامعات الأردنية. ويشير الجدول (7) إلى توافر معايير الجودة بشكل عام في محور المقررات الدراسية بدرجة متوسطة ، ويمكن إرجاع ذلك إلى الغياب النسبي لمراعاة المواصفات الملائمة التي تحقق الأهداف المطلوبة عند بناء المقررات التعليمية .

4- المحور الرابع : التعلم والتعليم .

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور التعلم والتعليم

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	11	يتابع أعضاء هيئة التدريس حضور وغياب الطلبة بشكل مستمر .	3.59	0.57	كبيرة
2	13	يلتزم أعضاء هيئة التدريس في البرنامج بقواعد أخلاقيات مهنة التعليم .	3.57	0.63	كبيرة
3	6	يتم تقديم المحاضرات الدراسية في مواعيدها دون تأخير.	3.54	0.57	كبيرة
4	17	تتم زيارة المشرف الأكاديمي على الطلبة في التربية العلمية بشكل منتظم ودوري .	3.43	0.55	كبيرة
5	4	يقوم بتدريس مقررات البرنامج أعضاء هيئة تدريس أكفاء .	3.43	0.61	كبيرة
6	14	تعلن نتائج الطلبة في مواعيدها دون تأخير .	3.28	0.86	كبيرة
7	16	يتوافر عدد كاف من المشرفين الأكاديميين على الطلبة في التربية العملية .	3.26	0.68	كبيرة
8	18	تتمة التربية العملية المهارات اللازمة لمهنة التعليم	3.22	0.74	متوسطة
9	15	تعد الفترة الزمنية المحددة للتربية العملية كافية لاكتساب الخبرات والمهارات التربوية.	3.18	0.65	متوسطة
10	1	تعلن آليات تقويم الطلبة في المقررات الدراسية منذ بداية الفصل الدراسي .	3.09	0.86	متوسطة
11	2	يلتزم أعضاء هيئة التدريس بتوصيف المقررات المعين في البرنامج .	3.06	0.74	متوسطة
12	9	يتم التأكد من نزاهة الأعمال المقدمة من الطلبة الملتحقين بالبرنامج .	3.05	0.75	متوسطة

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
13	5	يوظف أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في عملية التعليم .	3.01	0.73	متوسطة
14	7	يفعل أعضاء هيئة التدريس الخبرات العملية للطلبة لإثراء أنشطة وخطط المقررات الدراسية.	2.95	0.80	متوسطة
15	8	تتصف أساليب تقويم الطلبة في البرنامج بالموضوعية والتنوع .	2.91	0.85	متوسطة
16	3	طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج متنوعة وتنمي الإبداع والابتكار .	2.88	0.71	متوسطة
17	12	يلتزم أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية لتقديم المشورة والمساعدة التعليمية للطلبة .	2.79	0.81	متوسطة
18	10	يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق العمرية بين الطلبة .	2.79	0.98	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	3.17	0.44	متوسطة

يتضح من الجدول (8) أنَّ المتوسط العام لدرجة توافر محور التعلم والتعليم بلغ (3.17)، وانحراف معياري قدره (0.44)، وتُعدُّ درجة التوافر متوسطة لهذا المحور وفقاً لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضاً من جدول (8) أنَّ معظم عبارات محور التعلم والتعليم توافرت بدرجة متوسطة ما عدا العبارات التالية فقد توافرت بدرجة كبيرة : يتابع أعضاء هيئة التدريس حضور وغياب الطلبة بشكل مستمر، يلتزم أعضاء هيئة التدريس في البرنامج بقواعد أخلاقيات مهنة التعليم ، يتم تقديم المحاضرات الدراسية في مواعيدها دون تأخير ، تتم زيارة المشرف الأكاديمي على الطلبة في التربية العلمية بشكل منتظم ودوري، يقوم بتدريس مقررات البرنامج أعضاء هيئة تدريس أكفاء، تعلن نتائج الطلبة في مواعيدها دون تأخير، يتوافر عدد كاف من المشرفين الأكاديميين على الطلبة في التربية العملية. وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا المحور بين (3.59 - 2.79)، حيث حصلت عبارة (يتابع أعضاء هيئة التدريس حضور وغياب الطلبة بشكل مستمر) على الترتيب الأول، من حيث درجة التوافر بالنسبة للعبارات الأخرى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.59)، وانحراف معياري قدره (0.57)، ويمكن إرجاع ذلك إلى التزام أعضاء هيئة التدريس بتفعيل نسبة الحضور والغياب المحددة للطلبة في المقرر.

وحصلت عبارة (يلتزم أعضاء هيئة التدريس في البرنامج بقواعد أخلاقيات مهنة التعليم) على الترتيب الثاني من حيث درجة التوافر بمتوسط حسابي بلغ (3.57) ، وانحراف معياري قدره (0.63) ، ويمكن تفسير ذلك بالالتزام بأعضاء هيئة التدريس بميثاق أخلاقيات المهنة في التعليم الجامعي الذي أصدرته الجامعة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو دقة واللولو (2007) التي أشارت بعض نتائجها إلى رضا الطالبات عن أعضاء هيئة التدريس العاملين ببرنامج إعداد المعلمين بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، بسبب التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي.

وجاءت عبارة (يلتزم أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتتبة لتقديم المشورة والمساعدة التعليمية للطلبة) في الترتيب قبل الأخير من حيث درجة التوافر ، بمتوسط حسابي بلغ (2.79)، وانحراف معياري قدره (0.81)، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن البرنامج يقدم في الفترة المسائية، ومعظم الطلبة مرتبطون بأعمال في الفترة الصباحية حيث معظمهم معلمون ، كما جاءت عبارة (يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق العمرية بين الطلبة) في الترتيب الأخير من حيث درجة التوافر بمتوسط حسابي بلغ (2.79) وانحراف معياري قدره (0.98)، وربما يعود السبب في ذلك إلى تقارب أعمار معظم الطلبة الملتحقين بالبرنامج. ويشير الجدول (8) إلى توافر معايير الجودة في محور التعلم والتعليم بشكل عام بدرجة متوسطة ، ويمكن إرجاع ذلك إلى كثرة أعداد الطلبة بالقاعة الدراسية مما يؤثر على العمليات التعليمية والأنشطة التي تنفذ في هذا المحور ابتداءً من التدريس والتقييم وتنويع طرائق التدريس وغيرها، بالإضافة إلى قلة الصيانة للأجهزة والوسائط التعليمية المستخدمة بالبرنامج.

5- المحور الخامس : الخدمات الطلابية .

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور الخدمات الطلابية

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	1	المعلومات التعريفية والإرشادية للطلبة متاحة بشكل كامل على موقع البرنامج الإلكتروني.	3.06	0.78	متوسطة
2	4	يتاح للطلبة الملتحقين بالبرنامج إجراء الخدمات الأكاديمية إلكترونياً مثل (تسجيل وحذف المقررات، تحديث البيانات ، التعريفات، السجل الأكاديمي).	2.91	1.02	متوسطة
3	3	يتوافر الإرشاد الأكاديمي للطلبة منذ بداية الالتحاق بالبرنامج .	2.71	1.00	متوسطة
4	2	تتميز آلية سداد الرسوم الدراسية للطلبة واسترجاعها بالسهولة والعدالة .	2.70	0.95	متوسطة

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
5	7	تتوافر بالمكتبة المركزية المراجع الحديثة والمتنوعة في المجال التربوي والتعليمي .	2.67	0.99	متوسطة
6	5	توفر المكتبة المركزية خدمات الاستعارة والتصوير للطلبة .	2.52	0.95	متوسطة
7	6	تدعم محتويات المكتبة المركزية مفردات المقررات الدراسية للبرنامج .	2.48	1.06	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	2.72	0.74	متوسطة

يتضح من الجدول (9) أنَّ المتوسط العام لدرجة توافر محور الخدمات الطلابية بلغ (2.72)، وانحراف معياري قدره (0.74) ، وتُعَدُّ درجة التوافر متوسطة لهذا المحور وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (9) أن جميع عبارات محور الخدمات الطلابية توافرت بدرجة متوسطة. وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا المحور بين (3.06 - 2.48)، حيث حصلت عبارة (المعلومات التعريفية والإرشادية للطلبة متاحة بشكل كامل على موقع البرنامج الإلكتروني) على الترتيب الأول، من حيث درجة التوافر، بالنسبة للعبارات الأخرى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.06)، وانحراف معياري قدره (0.78)، ويمكن إرجاع ذلك إلى رغبة إدارة البرنامج بتوفير الوقت والجهد على المستفيدين من البرنامج ، وتوضيح كل الأمور المتعلقة بالبرنامج إلكترونياً عن طريق الموقع الإلكتروني. وحصلت عبارة (يتاح للطلبة الملتحقين بالبرنامج إجراء الخدمات الأكاديمية إلكترونياً مثل: تسجيل وحذف المقررات، تحديث البيانات، التعريفات، السجل الأكاديمي) على الترتيب الثاني من حيث درجة التوافر ، بمتوسط حسابي بلغ (2.91)، وانحراف معياري قدره (1.02)، و يمكن إرجاع ذلك إلى توافر نظام إلكتروني متكامل لتقديم الخدمات الطلابية إلكترونياً يتميز بسهولة الاستخدام وفعالية الأداء. وجاءت عبارة (توفر المكتبة المركزية خدمات الاستعارة والتصوير للطلبة) في الترتيب قبل الأخير من حيث درجة التوافر ، بمتوسط حسابي بلغ (2.52) ، وانحراف معياري قدره (0.95) ، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم امتداد دوام المكتبة المركزية الخاصة بالبرنامج حتى الفترة المسائية. كما جاءت عبارة (تدعم محتويات المكتبة المركزية مفردات المقررات الدراسية للبرنامج) في الترتيب الأخير من حيث درجة التوافر ، بمتوسط حسابي بلغ (2.48) ، وانحراف معياري قدره (1.06) ، ويمكن إرجاع ذلك إلى قدم بعض مصادر المعلومات في المكتبة المركزية ، وقلة وجود المصادر الحديثة الداعمة للمقررات الدراسية للبرنامج ، وتختلف هذه النتيجة مع معايير هيئات الجودة

والاعتماد الأكاديمي التي تنادي بضرورة توافر المراجع والدراسات الحديثة في جميع مجالات المعرفة وتحديثها باستمرار. ويشير الجدول (9) إلى توافر معايير الجودة في محور الخدمات الطلابية بدرجة متوسطة بشكل عام ، وربما يعود السبب في ذلك إلى قلة المخصصات المالية المتوفرة لتقديم الخدمات الطلابية بشكل أفضل .

6- المحور السادس : المرافق والتجهيزات .

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور المرافق والتجهيزات

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	4	يتوافر بمقر البرنامج مواقف سيارات خاصة بالطلبة.	3.15	0.90	متوسطة
2	6	مباني البرنامج ومرافقه تتوافر فيها الشروط الصحية، وأنظمة السلامة.	2.88	0.87	متوسطة
3	1	يتوافر بمقر البرنامج قاعات دراسية مجهزة بأحدث التقنيات .	2.83	0.75	متوسطة
4	7	تتميز مرافق البرنامج بالجاهزية والجودة .	2.80	0.79	متوسطة
5	2	يحتوي مقر البرنامج على مركز وسائل تعليمية	2.67	0.65	متوسطة
6	5	تتناسب أعداد الطلبة في القاعة الدراسية مع النسب المعيارية للجودة التي لا تزيد عن 1:20	2.43	0.69	متوسطة
7	3	تغطي المساحات الخضراء أجزاء من مقر البرنامج .	2.21	0.78	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام			2.71	0.46	متوسطة

يتضح من الجدول (10) أنَّ المتوسط العام لدرجة توافر محور المرافق والتجهيزات بلغ (2.71)، وانحراف معياري قدره (0.46) وتعدُّ درجة التوافر متوسطة لهذا المحور وفقاً لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضاً من جدول (10) أنَّ معظم عبارات محور المرافق والتجهيزات توافرت بدرجة متوسطة ما عدا العبارة التالية فقد توافرت بدرجة ضعيفة: تغطي المساحات الخضراء أجزاء من مقر البرنامج. وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا المحور بين (3.15 - 2.21)، حيث حصلت عبارة (يتوافر بمقر البرنامج مواقف سيارات خاصة بالطلبة) على الترتيب الأول، من حيث درجة التوافر بالنسبة

للعبارات الأخرى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.15)، وانحراف معياري قدره (0.90)، ويعود السبب في ذلك إلى تخصيص مساحة كبيرة كمواقف لسيارات الطلبة بمقر البرنامج، وحصلت عبارة (مباني البرنامج ومرافقه تتوافر فيها الشروط الصحية وأنظمة السلامة) على الترتيب الثاني من حيث درجة التوافر بمتوسط حسابي بلغ (2.88)، وانحراف معياري قدره (0.87)، ويمكن إرجاع ذلك إلى إجراء الصيانة لمباني ومرافق البرنامج فقط بصفة دورية، وتتفق هذه النتيجة مع ما تنادي به بعض الجهات ذات العلاقة بضرورة توافر أنظمة السلامة والشروط الصحية في المؤسسات التعليمية. وجاءت عبارة (تناسب أعداد الطلبة في القاعة الدراسية مع النسب المعيارية للجودة التي لا تزيد عن 1:20) في الترتيب قبل الأخير من حيث درجة التوافر، بمتوسط حسابي بلغ (2.43)، وانحراف معياري قدره (0.69)، ويرجع ذلك إلى قبول أعداد كبيرة من الطلبة في البرنامج دون مراعاة لمعايير الجودة فيما يخص عدد الطلبة داخل القاعة الدراسية، وتختلف هذه النتيجة مع معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي في مجال الجودة التعليمية التي تؤكد على عدم زيادة أعداد الطلبة وتكدهم في القاعات الدراسية، لما لذلك من تأثير على جودة العملية التعليمية، وبالتالي التأثير في جودة المخرج من البرنامج وهو المعلم، كما جاءت عبارة (تغطي المساحات الخضراء أجزاء من مقر البرنامج) في الترتيب الأخير من حيث درجة التوافر، بمتوسط حسابي بلغ (2.21)، وانحراف معياري قدره (0.78)، ويمكن إرجاع ذلك إلى استبعاد المساحات الخضراء عند بدء التخطيط لإنشاء الكلية، ونظرة البعض للمساحات الخضراء بأنها شيء غير مهم، وتختلف هذه النتيجة مع المعايير العالمية لإنشاء المؤسسات التعليمية التي تؤكد على أهمية توافر المساحات الخضراء في المؤسسات التعليمية، حيث إن جاذبية المكان تعتبر من العوامل المؤثرة على تحصيل الطلبة. ويشير جدول (10) إلى توافر معايير الجودة في محور المرافق والتجهيزات بدرجة متوسطة بشكل عام، ويمكن تفسير ذلك بعدم مراعاة المعايير الحديثة عند تصميم مرافق وتجهيزات مقر البرنامج.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة توافر محاور أداة الدراسة

الترتيب	رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	4	التعلم والتعليم .	3.17	0.44	متوسطة
2	2	إدارة البرنامج .	3.09	0.50	متوسطة
3	1	رسالة البرنامج وأهدافه .	3.02	0.49	متوسطة
4	3	المقررات الدراسية .	3.01	0.48	متوسطة

الترتيب	رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
5	5	الخدمات الطلابية .	2.72	0.74	متوسطة
6	6	المرافق والتجهيزات .	2.71	0.46	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			2.95		متوسطة

يتضح من الجدول (11) أن جميع المحاور توافرت بدرجة متوسطة، وقد جاء محور التعلم والتعليم في الترتيب الأول من حيث درجة التوافر، بمتوسط حسابي بلغ (3.17)، وانحراف معياري قدره (0.44)، ويمكن إرجاع ذلك إلى أهمية العمليات التي تتم في هذا المحور، حيث إن معظم العمليات التعليمية والأنشطة تنفذ في هذا المحور ابتداءً من التدريس، والتقييم، وتقديم المشورة العلمية، وتنوع طرائق التدريس وغيرها من العمليات، وبالتالي يتضح دوره الكبير في جودة مخرجات البرنامج، وتحقيق أهداف التعلم، في حين جاء محور المرافق والتجهيزات في الترتيب الأخير من حيث درجة التوافر، بمتوسط حسابي بلغ (2.71)، وانحراف معياري قدره (0.46)، وربما يعود السبب في ذلك إلى التكلفة المادية العالية للمرافق والتجهيزات التعليمية، وكذلك قلة الدعم المالي المتوافر للبرنامج. وتشير النتائج السابقة إلى توافر معايير الجودة في كل المحاور بدرجة متوسطة، وربما يعود السبب في ذلك إلى انخفاض الموارد المالية المخصصة للبرنامج، وقلة تحديث بعض الأنظمة والسياسات الحالية بما يتوافق مع التطورات التربوية الحديثة، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الشرعي (2009) التي أشارت إلى حصول برنامج أعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان ، على درجة متوسطة عند تقويمه وفقاً لمعايير الاعتماد الأكاديمي من قبل الطلبة .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز تبعاً لمتغير (التخصص- المسمى الوظيفي - عدد سنوات الخدمة) ؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخدام الاختبارات الإحصائية اللامعلمية (Non-parametric tests)، حيث شملت اختبار مان ويتني (Maan-Whitney) لاختبار دلالة الفروق باختلاف التخصص، كما تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal & Wallis) وذلك لاختبار دلالة الفروق باختلاف (المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة)، واختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق الإحصائية وجاءت النتائج كما بالجدول التالية :

جدول (12)

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين استجابات العينة وفقاً لمتغير التخصص

المحاور	التخصص	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	قيمة اختبار ويلكسون	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
رسالة البرنامج وأهدافه	علمي	22	42.11	926.50	646.50	2476.50	0.89	غير دالة
	أدبي	60	41.28	2476.50				
إدارة البرنامج	علمي	22	44.86	987.00	586.00	2416.00	0.44	غير دالة
	أدبي	60	40.27	2416.00				
المقررات الدراسية	علمي	22	46.30	1018.50	554.50	2384.50	0.27	غير دالة
	أدبي	60	39.74	2384.50				
التعلم والتعليم	علمي	22	39.27	864.00	611.00	864.00	0.61	غير دالة
	أدبي	60	42.32	2539.00				
الخدمات الطلابية	علمي	22	43.36	954.00	619.00	2449.00	0.67	غير دالة
	أدبي	60	40.82	2449.00				
المرافق والتجهيزات	علمي	22	43.02	946.50	626.50	2456.50	0.72	غير دالة
	أدبي	60	40.94	2456.50				

يتضح من جدول (12) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لاختلاف التخصص لأفراد عينة الدراسة، وهذا يعني أن اختلاف التخصص لا يعتبر عاملاً يؤدي لوجود فروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز.

جدول (13)

نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين استجابات العينة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المحاور	المسمى الوظيفي	العدد	متوسط الرتبة	قيمة χ^2	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
رسالة البرنامج وأهدافه	طالب	19	40.24	0.117	0.943	غير دالة
	معلم	43	42.31			
	أخرى	20	40.95			
إدارة البرنامج	طالب	19	25.45	14.41**	0.001	دالة عند 0.01
	معلم	43	42.76			
	أخرى	20	54.05			
المقررات الدراسية	طالب	19	40.00	0.141	0.932	غير دالة
	معلم	43	41.53			
	أخرى	20	42.85			

المحاور	المسمى الوظيفي	العدد	متوسط الرتبة	قيمة χ^2	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
التعلم والتعليم	طالب	19	33.00	3.699	0.157	غير دالة
	معلم	43	42.58			
	أخرى	20	47.25			
الخدمات الطلابية	طالب	19	38.87	0.611	0.737	غير دالة
	معلم	43	43.42			
	أخرى	20	39.88			
المرافق والتجهيزات	طالب	19	41.74	0.226	0.893	غير دالة
	معلم	43	42.38			
	أخرى	20	39.38			

درجة الحرية المستخدمة (2)

** تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من جدول (13) أنه ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي حول درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز، ما عدا محور إدارة البرنامج، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، بين استجابات أفراد العينة حول محور إدارة البرنامج، وللكشف عن دلالة الفروق باختلاف المسمى الوظيفي في محور إدارة البرنامج تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (14) التالي:

جدول (14)

نتائج اختبار شيفيه لاتجاه الفروق باختلاف متغير المسمى الوظيفي لمحور إدارة البرنامج

المحور	المسمى الوظيفي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	فرق المتوسط	أخرى
إدارة البرنامج	طالب	19	2.73	-	-0.634*
	معلم	43	3.13	0.404*	-0.23
	أخرى	20	3.36	0.634*	-

يتضح من جدول (14) أن الفروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة من المعلمين والطلبة وذلك لصالح المعلمين، كما أن هناك فروقاً بين الذين مساهم الوظيفي أخرى وطالب ، وذلك لصالح الذين مساهم الوظيفي أخرى .

جدول (15)

نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المحاور	عدد سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتبة	قيمة χ^2	الدلالة الاحصائية	نوع الدلالة
رسالة البرنامج وأهدافه	لا يوجد	21	38.45	10.02 *	0.018	دالة عند 0.05
	أقل من 5 سنوات	22	32.80			
	5- لأقل من 10 سنوات	20	41.00			
	10 سنوات فأكثر	19	55.47			
إدارة البرنامج	لا يوجد	21	26.40	14.61 **	0.002	داله عند 0.01
	أقل من 5 سنوات	22	40.89			
	5 - لأقل من 10 سنوات	20	53.90			
	10 سنوات فأكثر	19	45.84			
المقررات الدراسية	لا يوجد	21	36.48	2.69	0.44	غير داله
	أقل من 5 سنوات	22	38.70			
	5 لأقل من 10 سنوات	20	44.30			
	10 سنوات فأكثر	19	47.34			
التعلم والتعليم	لا يوجد	21	32.76	23.96 **	0.00	داله عند 0.01
	أقل من 5 سنوات	22	27.95			
	5- لأقل من 10 سنوات	20	60.68			
	10 سنوات فأكثر	19	46.66			
الخدمات الطلابية	لا يوجد	21	37.31	11.62 **	0.009	داله عند 0.01
	أقل من 5 سنوات	22	29.91			
	5- لأقل من 10 سنوات	20	52.35			
	10 سنوات فأكثر	19	48.13			
المرافق والتجهيزات	لا يوجد	21	41.81	0.666	0.88	غير دالة
	أقل من 5 سنوات	22	40.27			
	5- لأقل من 10 سنوات	20	39.23			
	10 سنوات فأكثر	19	44.97			

درجة الحرية المستخدمة (2)

** تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

* تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

يتضح من جدول (15) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة حول درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز في المحاور التالية : رسالة البرنامج وأهدافه ، إدارة البرنامج ، التعلم والتعليم ، الخدمات الطلابية

، بينما لم تبين النتائج وجود فروق دالة إحصائية باختلاف عدد سنوات الخدمة في محور المقررات الدراسية، ومحور المرافق والتجهيزات، وللكشف عن دلالة الفروق السابقة باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة ، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (16) التالي:

جدول (16)

نتائج اختبار شيفيه لاتجاه الفروق وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المحاور	عدد سنوات الخدمة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	لا يوجد خدمة	أقل من 5 سنوات	5- لأقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
رسالة البرنامج وأهدافه	لا يوجد خدمة	21	2.97	-	0.15	0.03	-0.44*
	أقل من 5 سنوات	22	2.82	-0.15	-	-0.12	-0.59*
	5- لأقل من 10	20	2.94	-0.03	0.12	-	-0.47*
	10 سنوات فأكثر	19	3.41	0.44*	0.59*	0.47*	-
إدارة البرنامج	لا يوجد خدمة	21	2.75	-	-0.33	-0.58*	-0.46*
	أقل من 5 سنوات	22	3.09	0.33	-	-0.24	-0.12
	5- لأقل من 10	20	3.34	0.58*	0.24	-	0.12
	10 سنوات فأكثر	19	3.22	0.46*	0.12	-0.12	-
التعلم والتعليم	لا يوجد خدمة	21	3.03	-	0.097	-0.49*	-0.21
	أقل من 5 سنوات	22	2.93	0.097	-	-0.59*	-0.30
	5- لأقل من 10	20	3.52	0.49*	0.59*	-	0.28
	10 سنوات فأكثر	19	3.23	0.21	0.30	-0.28	-
الخدمات الطلابية	لا يوجد خدمة	21	2.63	-	0.25	-0.47	-0.21
	أقل من 5 سنوات	22	2.38	-0.25	-	-0.72*	-0.46
	5- لأقل من 10	20	3.09	0.47	0.72*	-	0.26
	10 سنوات فأكثر	19	2.83	0.21	0.46	-0.26	-

* تشير إلى أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من جدول (16) المتعلق بنتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة ما يلي : فيما يتعلق بدلالة الفروق المتعلقة بمحور رسالة البرنامج وأهدافه، فقد بينت نتائج الدراسة أن الفروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة الذين سنوات خدمتهم (10 سنوات فأكثر) والفئات الأخرى بما فيها الذين ليس لديهم سنوات خدمة ، وذلك لصالح أفراد العينة الذين سنوات خدمتهم (10 سنوات فأكثر) .

فيما يتعلق بدلالة الفروق الخاصة بمحور إدارة البرنامج فقد بينت النتائج أن الفروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة الذين سنوات خدمتهم من (5- لأقل من 10) سنوات ، والذين خدمتهم (10 سنوات فأكثر) ، مقارنة بالذين ليس لديهم خدمة ، وذلك لصالح أصحاب الخدمة من (5- لأقل من 10) سنوات ، وأصحاب الخدمة (10 سنوات فأكثر) .

فيما يتعلق بدلالة الفروق المتعلقة بمحور التعلم والتعليم ، فقد بينت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين أفراد العينة الذين سنوات خدمتهم من (5- لأقل من 10) سنوات ، مقارنة بالذين ليس لديهم سنوات خدمة ، والذين سنوات خدمتهم (أقل من 5 سنوات) ، وذلك لصالح الذين سنوات خدمتهم من (5- لأقل من 10) سنوات .

فيما يتعلق بدلالة الفروق المتعلقة بمحور الخدمات الطلابية فقد بينت النتائج، أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين أفراد العينة الذين سنوات خدمتهم من (5- لأقل من 10) سنوات ، والذين سنوات خدمتهم (أقل من 5 سنوات) ، وذلك لصالح الذين سنوات خدمتهم من (5- لأقل من 10) سنوات .

ومما سبق يتضح للباحث أن لسنوات الخدمة دوراً مؤثراً في تقدير درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطيات وعطيات(2010)، التي أشارت بعض نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقييم الطلبة لمحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة .

ملخص النتائج

- بعد عرض ومناقشة وتفسير النتائج الميدانية التي تم الحصول عليها بعد تطبيق أداة الدراسة، يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة حسب ترتيب أسئلة الدراسة ومحاورها كالتالي :
- جاءت جميع عبارات محور رسالة البرنامج وأهدافه متوافرة بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط العام للمحور (3.02).
 - جاءت عبارات محور إدارة البرنامج متوافرة بدرجة متوسطة، ماعدا العبارة التالية فقد توافرت بدرجة كبيرة وهي: تتسم سياسة قبول الطلبة في البرنامج بالوضوح والموضوعية وبلغ المتوسط العام للمحور (3.09).
 - جاءت عبارات محور المقررات الدراسية متوافرة بدرجة متوسطة، ماعدا العبارة التالية فقد توافرت بدرجة كبيرة وهي: تنمي المقررات الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو مهنة التعليم وبلغ المتوسط العام للمحور (3.01) .
 - جاءت معظم عبارات محور التعلم والتعليم متوافرة بدرجة متوسطة، ماعدا العبارات التالية فقد توافرت بدرجة كبيرة وهي: يتابع أعضاء هيئة التدريس حضور وغياب الطلبة بشكل مستمر، يلتزم أعضاء هيئة التدريس في البرنامج بقواعد أخلاقيات مهنة التعليم، يتم تقديم المحاضرات الدراسية في مواعيدها دون تأخير، تتم زيارة المشرف الأكاديمي على الطلبة في التربية العلمية بشكل منظم ودوري، يقوم بتدريس مقررات البرنامج أعضاء هيئة تدريس أكفاء، تعلن نتائج الطلبة في مواعيدها دون تأخير، يتوافر عدد كاف من المشرفين الأكاديميين على الطلبة في التربية العملية، وبلغ المتوسط العام للمحور (3.17).
 - جاءت جميع عبارات محور الخدمات الطلابية متوافرة بدرجة متوسطة ، وبلغ المتوسط العام للمحور (2.72).
 - جاءت عبارات محور المرافق والتجهيزات متوافرة بدرجة متوسطة، ماعدا العبارة التالية فقد توافرت بدرجة ضعيفة وهي : تعطي المساحات الخضراء أجزاء من مقر البرنامج، وبلغ المتوسط العام للمحور (2.71).
 - جميع المحاور توافرت معايير الجودة فيها بدرجة متوسطة، وقد جاء محور التعلم والتعليم في الترتيب الأول من حيث درجة توافر معايير الجودة، في حين جاء محور المرافق والتجهيزات في الترتيب الأخير.

- فيما يتعلق بالفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقاً لمتغيرات الدراسة في تقدير درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبدالعزيز، جاءت النتائج كالتالي:
- 1- بينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لاختلاف التخصص لأفراد العينة.
 - 2- بينت النتائج أنه ليست هناك فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة باختلاف المسمى الوظيفي حول درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز، ما عدا محور إدارة البرنامج، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين استجابات العينة حول محور إدارة البرنامج، كما أشارت النتائج إلى أن الفروق تعود لصالح المعلمين عند مقارنتهم بالطلبة.
 - 3- بينت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة باختلاف عدد سنوات الخدمة حول درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز في المحاور التالية: (رسالة البرنامج وأهدافه، إدارة البرنامج، التعلم والتعليم والخدمات الطلابية)، بينما لم تبين النتائج وجود فروق دالة إحصائية باختلاف عدد سنوات الخدمة، في محور المقررات الدراسية، ومحور المرافق والتجهيزات، كما بينت النتائج إلى أن الفروق تعود غالباً لأصحاب عدد سنوات الخدمة الأكثر.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، يوصي الباحث ببعض التوصيات العامة التي قد تسهم في جودة برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز يوردها الباحث كالتالي:

- العمل على وضع رسالة واضحة ومعلنة للبرنامج.
- أهمية أن تجمع أهداف البرنامج بين الجوانب النظرية والتطبيقية في التعليم.
- أن تكون الرسوم الدراسية للبرنامج مماثلة للبرامج المحلية الأخرى.
- الاهتمام بأن تكون المقررات الدراسية بالبرنامج متطورة وفعالة، وتلبي احتياجات المجتمع، وتسهم في معالجة مشكلاته.
- أن تسهم التربية العملية في تنمية مهارات الطلبة نحو مهنة التعليم.
- أهمية تنويع آليات تقويم الطلبة في البرنامج.

- العمل على وضع آلية مناسبة للتأكد من نزاهة الأعمال المقدمة من الطلبة .
- العمل على توفير مصادر المعلومات الحديثة بالمكتبة المركزية للبرنامج.
- أهمية الالتزام بالنسب المعيارية لأعداد الطلبة داخل القاعات الدراسية والتي لا تزيد عن (20) طالبًا بالقاعة الواحدة كحد أقصى.
- العمل على زيادة المساحات الخضراء داخل مقر البرنامج .

المراجع

- أبو دقة، سناء واللؤلؤ، فتحية. (2007). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية . مجلة الجامعة الإسلامية، 15 (1) ، 465-504 .
- أبوعلام ، رجاء محمود . (2014). تقويم التعلم . عمان ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- بأبكر، عبد الباقي عبد الغني والزند وليد خضر. (2004). التقويم والاعتماد في التعليم العالي. سلسلة إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد ، وزارة التعليم العالي، جمهورية السودان.
- جامعة الحسين بن طلال . (2009). دليل الطالب . معان، الأردن .
- حمدان، محمد زياد . (1997). التربية العملية الميدانية : مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية. دمشق ، سوريا : دار التربية الحديثة .
- درندري، إقبال زين العابدين . (2006). دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP ونموذج معايير الأداء Standards لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات ، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة ، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، (ص 166-222). جدة: المملكة العربية السعودية .
- الدوسري، إبراهيم مبارك . (2000) . الإطار المرجعي للتقويم التربوي . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- الدوسري، راشد حماد . (2004). القياس والتقويم التربوي الحديث . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- السيد، أروى زكي . (2006) . تقويم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى من وجهة نظر المختصين والمتخرجات. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- الشرعي، بلقيس غالب . (2009) . دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، 2 (4)، 1-50 .
- شطناوي، نواف وعليمات، صالح . (2008). مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، 3 (3)، 35-61.
- الصانع، محمد عبدالله وآخرون. (1981). تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج .
- الضلعان، بدر محمد . (2007) . تقويم برنامج الماجستير في طرق تدريس الرياضيات بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

- العبادي، حامد مبارك .(2004). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 31 (2)، 253-242 .
- عطيات مظهر وعطيات خالد . (2010) . تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة . المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، 6 (3) ، 235-219 .
- علام ، صلاح الدين محمود . (2003) . التقويم التربوي المؤسسي : أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة : دار الفكر العربي .
- العمرى، عبدالعزيز بن رشيد . (2014) . جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم : دراسة تقييمية . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد (50)، 83-53 .
- عودة، أحمد. (1999). القياس والتقويم في العملية التدريسية. أريد : دار الأمل .
- فتحى، شاكر محمد؛ الشنفرى، عبد الله؛ حافظ، هند اوى ؛ وإبراهيم ،محمود . (2006). تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة السلطان قابوس . مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، 14 (3)، 124-79.
- قادي، منال عمار.(2007) . مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى .
- كرامه، عبد القادر . (1997) . القياس والتقويم في علم النفس . القاهرة : دار اليازوري العلمية.
- الناجي، حسن. (2000). تقويم إعداد المعلمين قبل الخدمة بجامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة الخريجين. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 15 (3) ، 205-179 .
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي "NCAAA" . (2011). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية ، وزارة التعليم العالي : الرياض .
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد " NAQAAE " . (2008) . دليل التقويم والاعتماد للبرنامج التعليمي في مؤسسات التعليم العالي، جمهورية مصر العربية.

Alkin , M.C.(1969).*Evaluation Theory Development* . McGraw Hill , New York.

Celania, E. (2004). *A Study Of Iowa Second-Year Teacher's Perception Of The Iowa Teaching Standards and implementation of The Iowa Teacher's Quality Program* Dissertation Abstract International-A 65/02، P.357.

- David, L. (2002). ***Making a Difference through Teacher Education***. A Paper Presented in Teacher Education Conference, Birmingham, Alabama, October 14-17.
- Fitzpatrick, J., Sandars, J., & Wothen, B. (2004). ***Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*** (2ed). N.Y.: Addison Wesley Longman.
- Garcia-Aracil , A . (2009). European graduates' level of satisfaction with higher education. ***Higher Education***, 5(7) , 1-21.
- Ingersoll , R . (2003). ***A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations***. United States: University of Pennsylvania.
- Javan , M. (2004). ***Improving Pre-Service Elementary Teacher Education in the Islami Republic of Iran***. Dissertation Abstract International-A64/10,P.3649.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). ***Professional Standards for the Accreditation of Teacher preparation Institutions***. Washington.
- Pettway, M. (2005). ***Novice teachers, assessment of their Teacher education programs*** PhD Dissertation, Auburn University. USA.
- Talitha, C. ,. Visser , F.,Coenders, C., Terlouw, E & Pieters, J. (2013). Evaluating a Professional Development Programme for Implementation of a Multidisciplinary Science Subject. ***Journal of Education and Training Studies***, 1(2) .89-102.