

2017

درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات (كلية التربية جامعة الأقصى في قطاع غزة)

Mousa Jouda

جامعة الأقصى غزة - فلسطين, mmjouda@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan>



Part of the [Science and Mathematics Education Commons](#), and the [Vocational Education Commons](#)

Recommended Citation

Jouda, Mousa (2017) "درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات (كلية التربية جامعة الأقصى في قطاع غزة)", *الجنان Al Jinan*: Vol. 9 , Article 3.

Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan/vol9/iss1/3>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in *الجنان Al Jinan* by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

موسى محمد جودة

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الرياضيات

جامعة الأقصى غزة - فلسطين

درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات

(كلية التربية جامعة الأقصى في قطاع غزة)

DOI: 10.33986/0522-000-009-003

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى، حسب آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى وفق متغيرات الدراسة.

ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس مكون من (١٢٢) عبارة وزعت على خمسة محاور هي: الأول: جودة أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات، والثاني: جودة الإعداد التخصصي، والثالث: جودة الإعداد التربوي، والرابع: جودة التربية العملية، والخامس: جودة إدارة القسم والكلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة (٢٨) عضواً من أعضاء تدريس الرياضيات واستراتيجيات تدريسها بجامعة الأقصى، تم اختيارهم كلهم كعينة تامة كاملة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات متوافرة بدرجة كبيرة (٧٥٪)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير القسم، وسنوات الخدمة، بينما توجد فروق تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المحاضرين

ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة اهتمام أصحاب القرار في الجامعة بتطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات بما يتفق والتطورات التربوية الحديثة ومعايير الجودة الشاملة، وتركيز السياسة الأكاديمية الجامعية على اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد معلم الرياضيات والبرامج الأخرى، وكذلك تبني كلية التربية لبرامج وسياسات تدريبية تعمل على تعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بما يتناسب مع معايير الجودة الشاملة، ومن ثم اهتمام عمادة كلية التربية وأقسامها بتقويم متطلبات القبول ومساقات إعداد المعلم وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة.

Abstract:

The current study aims at evaluating the Mathematics teacher-training program in the college of education at Al Aqsa University in light of the inclusive quality. In addition, it aims to reveal the effect of the study variables on the teaching staff opinions to discover the availability of the Mathematics training program quality. To achieve the study goals, the researchers conducted a measure of 132 items distributed on five domains; first, the Mathematics training program aims' quality. Second, major training quality. Third, educational training quality. Fourth, practicum quality. Fifth, the college and the department administration quality. The researchers used the analytical qualitative method. The sample of the study was 28 members from Al Aqsa university teaching of mathematics and strategies taught staff as they were chosen as a sample all of them fully complete. The results showed that the overall quality standards program mathematics teacher preparation highly available (75.2%), with no statistically significant differences in the availability of comprehensive quality standards program math teacher from the viewpoint of faculty due to the variable section members prepare differences, and years of service, while there are differences due to the variable position in favor of full-time lecturers. One of the main recommendations of the study: the need to the attention of decision-makers at the university to develop the preparation of mathematics teachers in line with the program of educational developments and modern standards of total quality. The concentration

of university academic policy on the adoption of comprehensive quality standards in other math programs teacher preparation programs, as well as the adoption of the College of Education for programs. Policies training works to promote the teaching in the College of Education faculty members' skills commensurate with the overall quality standards, and then the attention of the Deanship of the Faculty of Education and departments evaluate the admission requirements and courses of teacher preparation and development in the light of the overall quality standards.

مقدمة :

العنصر البشري كان ولا زال هو حجر الزاوية في أي منظومة تسعى إلى النجاح، فالبشر وليس غيرهم هم الذين يفكرون، يخططون، ينفذون، يبدعون، ويقررون.

فالإنسان هو لبنة الله في أرضه، خلق الله عز وجل من أجله الدنيا وأجلسه على عرشها، فلا يمكن لمخلوق أن يتصور هذه الدنيا بدون الجنس البشري، كما لا يمكن تصور المكاسب التي قد تتحقق لأمة إذا أحسنت استثمار الثروة البشرية فيها، ومع أن الإنسان هو الذي أحدث الثورة المعلوماتية والتكنولوجية إلا أن الطاقات البشرية الكامنة هي طوق النجاة في خضم أمواج هذه الثورة الجانحة.

وحتى مع التطور التكنولوجي الرهيب فلا يعقل أن يكون النجاح قرين أي مؤسسة تخلو من العنصر البشري، والمنظومة التعليمية الحديثة إحدى هذه المؤسسات التي تعتمد في نجاحها وتطورها على العنصر البشري، فالمعلم والمتعلم كانا مدار العملية التعليمية على مدار التاريخ.

صحيح أن مركزية كليهما تغيرت بتطور التربية وتغير أدواتها، حيث كان مركزها في التعليم التقليدي هو المعلم، أما في التعليم الحديث فقد أصبح مركزها هو الطالب. وعلى الرغم من ذلك فقد ظل المعلم يمثل أحد العناصر البشرية المهمة التي تؤدي دوراً لا يستهان به في المنظومة التعليمية. لذا فإن تقويم كفاءة هذا المعلم باستمرار يعدّ أمراً ضرورياً لضمان جودة بقية عناصر المنظومة التعليمية.

وبالنظر إلى واقع المعلمين، نجد أن غالبيتهم يعانون قصوراً ملموساً في قدراتهم بنسب متفاوتة، «مع عدم تمكنهم من أساليب التدريس الحديثة، ووسائل تطويرها، وذلك يرجع إلى القصور في برامج الإعداد وعدم قدرتها على استيعاب المتغيرات، وضآلة ثمرتها الفكرية

«إن واقع برامج إعداد المعلم في كليات إعداد المعلم يواجه كثيراً من النقد نظراً لكثرة المشكلات التي يتعرض لها، مما أضعف دور تلك البرامج في تحقيق أهدافها، وذلك بسبب غلبة الطابع النظري على الدراسة عموماً في كليات التربية، وغياب الجانب التطبيقي، وضعف الإعداد الثقافي، وخلو الإعداد التربوي من الأفكار الجديدة التي تواكب التطور العلمي، وتدريب الطلاب على التفكير الإبداعي، وحل مشكلاتهم النفسية، وعدم وضوح توصيف المقررات، وقصور أساليب التعليم، ومعاناة التربية العملية من المشكلات»^(٢).

الأمر الذي يفرض على مؤسسات إعداد معلم العربية تبني منهجاً واضحاً شاملاً للإصلاح، والتطوير في برامجها ومناهجها وأن يكون هذا الإصلاح مبنياً على معايير علمية مدروسة محددة وواضحة وشاملة.

وغالباً ما يتم تطوير أي برامج ومن ضمنها برامج إعداد معلم الرياضيات في ضوء الكثير من المتغيرات كان على رأسها متغير الجودة الشاملة الذي يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، التي تصحح مسار جميع جوانب إعداد المعلم الأكاديمية والمهنية والتربوية، حيث يمكن حينها أن نصل بالتعليم إلى درجة عالية من الكفاءة التي تجعل الجامعات في صفوف الجامعات المنافسة. وقد ذكرت السبع وآخرون (٢٠١٠: ٩٨)^(٣) أن الجودة الشاملة استخدمت بطريقة فاعلة في التطوير، وفي السنوات الأخيرة ظهرت محاولات جادة لنقل أفكار الجودة الشاملة التي بدأت في اليابان بما يسمى حلقات الجودة من مجال الصناعة إلى مجال التعليم، ومعظم استخداماتها انصبحت على الجانب الإداري، لكن بعض المؤسسات التعليمية استخدمت الجودة الشاملة في تطوير مناهجها، وأيد ذلك الجانب وين وجرين (1: Winn, and Green, 1998)^(٤) إذ أشارا إلى «أن إدارة الجودة الشاملة يمكن أن تكون إدارة قوية في تحسين الوضع التربوي على الرغم من أنها تطورت من خلال العمليات الصناعية».

(١) الزيني، شيماء (٢٠١١): مدى توافر معايير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية جامعة بورسعيد، مجلة كلية التربية ببورسعيد، العدد التاسع، ص ٤٦٢.
(٢) السالوس، منى وبدرية، الميمان (٢٠١٠): «نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس»، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، اللقاء السنوي الخامس عشر، ص ٤٥.
(٣) السبع، سعاد وآخرون (٢٠١٠): «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 ٣، ع ٥، ص ٩٦-١٣٠.

(4) Winn, Robert C. & Green, Rbert S. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process. International Journal Engineering ED, VOL. 14, NO1.

ومن خلال الجهود التربوية السابقة من مؤتمرات ودراسات مثل الدراسات المتنوعة الموجودة في المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي - اليمن، وكذلك المؤتمر العلمي السابع (٢٠٠٦) « مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول » والعاشر (٢٠١٠) « البحث التربوي في الوطن العربي - رؤى مستقبلية » لكلية التربية بالفيوم - مصر، ومؤتمر كلية التربية ببور سعيد مصر (٢٠١٠) « معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي »، وغيرها من الجهود يتبين للباحث أن موضوع الجودة الشاملة يمثل مشكلة تربوية تستحق الدراسة، وبناءً على عمل الباحث كمحاضر مناهج الرياضيات في كلية التربية في جامعة الأقصى، فقد شعر بمشكلة الدراسة الحالية، وأن هناك حاجة ماسة إلى إجراء هذا البحث الحالي لتقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء معايير الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة :

وبناءً على ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:
ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى؟

الأسئلة الفرعية :

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس ما يلي:
ما تقديرات درجة توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء قسم الرياضيات وأعضاء قسم أساليب تدريس الرياضيات؟
هل يوجد اختلاف في درجة توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى تبعاً لمتغيرات: (القسم، الوظيفة، سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:
التعرف على آراء أعضاء هيئة تدريس الرياضيات ومناهج الرياضيات في مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى.
الكشف عن أثر متغيرات (القسم، الوظيفة، سنوات الخدمة) في آراء أعضاء هيئة تدريس الرياضيات بجامعة الأقصى في درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات.

أهمية الدراسة :

تقلل الدراسة الفجوة بين النظرية والتطبيق بالنسبة لموضوع الجودة الشاملة وتطبيقاته في القطاع التربوي والذي يعتبر مواكباً للفكر المعاصر.
تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف في برنامج إعداد معلم الرياضيات والمتمثل في أهداف البرنامج، الإعداد التخصصي، الإعداد التربوي، التربية العملية، وإدارة الكلية وقسم الرياضيات.
تقديم بعض التوصيات والمقترحات لتحسين برنامج إعداد معلم الرياضيات في ضوء

معايير الجودة الشاملة، مما قد يستفيد منه مخططو برنامج إعداد معلمي الرياضيات. توفير أداة بقائمة معايير لبرنامج إعداد معلم الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة. قد لا تقف نتائج هذه الدراسة عند معلم الرياضيات في جامعة الأقصى وإنما تكون منطلقاً هاماً لدراسات أشمل تعم جامعات فلسطينية أخرى وكذلك جامعات الوطن العربي.

مصطلحات الدراسة :

معايير الجودة الشاملة :

هي المواصفات والشروط التي تحسن مدخلات العملية التعليمية بوجه عام، بما تتضمنه من طالب، وأداة مؤسسية، ومبان، ومرافق، ومناخ عام داخل المؤسسة، وتحسن أداء المعلم وأداء الطالب وأداء المدرسة، وإجراءات ومرجعيات العملية التعليمية بما يساهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية ومن أهمها خريج الجامعة.^(١)

- وتعرّف في هذه الدراسة بأنها: مكونات النظام التي يجب توفرها في برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى بدءاً بالمدخلات، ومروراً بالعمليات التي تشتمل على المجالات التخطيطية والأكاديمية والمهنية والعملية والإدارية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية الحاجات.

برنامج إعداد المعلم :

- ويعرّف في هذه الدراسة بأنه: كل ما تقدمه كلية التربية بجامعة الأقصى للطلاب المعلمين في أقسام الرياضيات من مساقات تخصصية وتربوية خلال فترة دراستهم في كلية التربية للتخصص، وعادةً يستغرق هذا البرنامج من ثلاث إلى أربع سنوات.

حدود الدراسة :

الحد الموضوعي: اقتصرَت الدراسة على توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى.

الحد المكاني: جامعة الأقصى بمحافظات قطاع غزة.

الحد الزمني: الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣ م.

(١) المطرقي، غازي (٢٠٠٩): «مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية»، مجلة كلية التربية بالرفاع، مصر، العدد ٦٤، ص ٢٧٥.

الحد البشري: أعضاء قسم الرياضيات وأعضاء قسم أساليب تدريس الرياضيات في جامعة الأقصى.

الدراسات السابقة:

تتناول الدراسة الحالية دراسات سابقة ذات صلة بها؛ وذلك بغرض الاستفادة منها، ويمكن عرض هذه الدراسات مصنفة في مجالين هما: دراسات في مجال برامج إعداد المعلم، ودراسات في مجال إعداد المعلم والجودة الشاملة.

أولاً: دراسات في مجال برامج إعداد المعلم:

١- دراسة السالوس والميمان (٢٠١٠)^(١): هدفت إلى شرح واقع برنامج إعداد المعلم في كلية التربية في جامعة طيبة، ثم تحديد أهم المعايير المقترحة لجودة برامج إعداد المعلم كما يعبر عنها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداته الاستبانة التي طبقت على عينة من (١٤٤) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن الجودة الشاملة المنشودة في إعداد المعلم عبارة عن مجموعة من المعايير والسمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات.

٢- دراسة أبو جحجوح (٢٠٠٩)^(٢): هدفت إلى تقويم برامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى، وذلك من خلال تحديد المعايير التي يجب توافرها في الجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلم العلوم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة عشوائية منتظمة قوامها ستون طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمعايير تقويم برنامج إعداد معلم العلوم، وكشفت عن أن المستوى العام لتوافر المعايير في جانب الإعداد التخصصي ٦٥٪ والمستوى العام لتوافر المعايير في جانب الإعداد التربوي ٦٢٪، وبلغ مستوى اتجاههم نحو مهنة التدريس ٧٠، ٨٪ وأدائهم لمهاراتها ٧٤٪.

٣- دراسة الخزندار (٢٠٠٦)^(٣): هدفت إلى التعرف إلى التقديرات التقييمية لأهم عناصر برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أربعة وثلاثين

(١) مرجع سابق ص ٢، السالوس والميمان (٢٠١٠).

(٢) أبو جحجوح، يحيى (٢٠٠٩): «تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى»، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، العدد ٢٢.

(٣) الخزندار، نائلة (٢٠٠٦): «تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء اتجاهات تكنولوجيا التعليم»، مجلة التربية، قطر العدد ١٥٨.

فرداً من أعضاء هيئة التدريس، طبقت عليهم استبانة من إعداد الباحثة، وأوضحت النتائج أن مستوى تحقق معايير تكنولوجيا التعليم في برنامج الإعداد التربوي كان متديناً، وتم وضع رؤية مقترحة لتطوير برنامج إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم.

ثانياً: دراسات في مجال إعداد المعلم والجودة الشاملة:

١ - دراسة دياب وأبو شمالة (٢٠١١)^(١): هدفت الدراسة إلى تقييم مساقات الرياضيات في كليات التربية بمحافظات غزة، ودورها في إعداد معلم الرياضيات في التعليم العام في ضوء معايير الجودة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) معلماً ومعلمة، و(١٢٥) طالباً معلماً، واستخدم الباحث استبانتين، وكان من أهم النتائج أن درجة توافر معايير جودة مكونات المنهاج في مساقات الرياضيات متدنية، وجود فروق بين المعلمين والمعلمات والطلبة المعلمين في تقديراتهم لدرجة توافر معايير جودة عناصر المنهاج في مساقات الرياضيات في كليات التربية بمحافظات غزة لصالح المعلمين والمعلمات.

٢ - دراسة المجادي وآخرون (٢٠١١)^(٢): هدفت إلى الكشف عن مدى ملائمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وتم إعداد استبانة، تضمنت سؤالاً مفتوحاً، وزعت على عينة الدراسة ومقارها (٦٠) من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن برامج طرق التدريس الحالية تلقينية تقتقد الأسلوب الحديث المبني على أساليب التفكير العلمي وحل المشكلات، وتحتاج برامج إعداد المعلم إلى مناهج دراسية خاصة بتوعية الطلاب بحقوقهم وواجباتهم، ولا توجد فروق لمتغير الوظيفة، وتوجد فروق لصالح الفئة التي تقل خبرتها عن خمس سنوات.

٣ - دراسة المقرم وبريك (٢٠١٠)^(٣): هدفت إلى التعرف على واقع برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية بجامعة الجبل الغربي في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتقديم تصور مقترح لبرامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من خمسين عضواً من أعضاء هيئة التدريس،

(١) دياب بسام وفرج، أبو شمالة (٢٠١١): «تقييم مساقات الرياضيات في كليات التربية بمحافظات غزة ودورها في إعداد معلم الرياضيات في التعليم العام في ضوء معايير الجودة» مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ١١٢.

(٢) المجادي، حياة والقلاف، نبيل والعنيزي، يوسف (٢٠١١): «مدى ملائمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين» مجلة الثقافة والتنمية، مصر، ع ٤٠، ص ص ٢٨٩-٢٢٩.

(٣) المقرم، سعد وسيميرة، بريك (٢٠١٠): «تقييم برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية في جامعة الجبل الغربي بليبيا في ضوء معايير الجودة» المؤتمر العلمي (١٤) (التربية العلمية والمعايير الفكرية والتطبيق)، مصر، ص ص ٤٨-٦٨.

وأعد الباحث استبياناً تم تطبيقه على عينة الدراسة وبيّنت النتائج أن برامج الإعداد الأكاديمي والإعداد الثقافي، والإعداد الاجتماعي بالكلية لم تحقق الإعداد المطلوب من البرنامج .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

أنها تناولت دراسات سابقة متعددة في مجالين وهما مجال برامج إعداد المعلم، ومجال برامج إعداد المعلم والجودة الشاملة، واستخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي.

هدفت دراسات المجال الأول إلى الكشف عن تقويم برامج إعداد المعلم مثل: دراسة أبو جججوح (٢٠٠٩)، والسالوس والميمان (٢٠١٠)، والتعرف على أهم عناصر برنامج إعداد المعلم كدراسة الخزندار (٢٠٠٦)، بينما هدفت دراسات المجال الثاني إلى إلقاء الضوء على برامج إعداد المعلم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة مثل: دراسة المقرم وبريك (٢٠١٠)، ودياب وأبو شمالة (٢٠١١)، والمجادي وآخرون (٢٠١١).

معظم الدراسات السابقة تمثلت أداتها في استخدام الاستبانة كأداة لها.

انقسمت الدراسات في عيناتها بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات كدراسة الخزندار (٢٠٠٦)، السالوس والميمان (٢٠١٠)، المقرم وبريك (٢٠١٠)، والمجادي وآخرون (٢٠١١)، وبين الطلاب المعلمين كدراسة أبو جججوح (٢٠٠٩)، وبين مشرفي التربية العملية كدراسة دياب وأبو شمالة (٢٠١١).

أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن برامج إعداد المعلمين لم تبلغ درجة الفاعلية المطلوبة، وأن التدريب الميداني كافٍ بدرجة متوسطة، وتوافر معايير الجودة الشاملة في المجال الأكاديمي لأعداد المعلم بدرجة كبيرة.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة وبناء وتحديد قائمة معايير تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات في جامعة الأقصى في ضوء معايير الجودة الشاملة.

الإطار النظري:

برنامج إعداد معلم الرياضيات:

تتطلب الرياضيات وهي أم العلوم وخادمتها أكثر من غيرها إعداداً معيناً لمن يقومون بتدريسها، لأن معلمها يتعامل مع جوانب كثيرة من نمو التلاميذ حيث لم يعد الأمر مجرد تلقي أو حقائق تُكتسب فأصبح الأمر يتعلق بتكوين المواطن الواعي الحريص على النهوض بمجتمعه والمواطن الحساس بما في مجتمعه من مشكلات، الإيجابي الفعال مما يؤدي إلى خير مجتمعه وتقدمه، كما إن إعداد معلم الرياضيات إعداداً علمياً ومهنياً وثقافياً يعتبر أمراً ضرورياً لا مفرّ منه، وعليه يتطلب من الجامعات ومؤسسات إعداد المعلمين المختلفة أن تقوم سياستها وبرامجها الدراسية، وتعديلها لتواكب التطورات والتغيرات الحديثة المستمرة بما يكفل إتاحتها فرصاً ومواقف تعليمية على الصعيد النظري والتطبيقي من أجل إتقان الكفايات التعليمية والتدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات لتحقيق التدريس الفعال.

أهمية إعداد معلم الرياضيات:

تبرز أهمية إعداد معلم الرياضيات من خلال الأمور التالية:

حالة الضعف التي يعاني منها طلاب الرياضيات، وبعض معلميه، وتدني مستوى كثير من المتعلمين في مهاراتها عموماً، ونفورهم من تعلمها.

أهمية الرياضيات في العملية التعليمية: إذ يؤثر مستوى الطالب فيها بشكل كبير على تحصيله لما يجب عليه تعلمه، وذلك لأن الرياضيات أم العلوم والتمكن فيها يعد من أقوى المرتكزات للتمكن العلمي في معظم المواد الدراسية الأخرى.

التطور السريع لعلم الرياضيات في العالم، مما يؤدي إلى ضرورة أن يواكب المعلمون هذا التطور.

تغير مناهج التعليم العام في مادة الرياضيات باستمرار حسب متطلبات المجتمع وبيئة التعلم، الأمر الذي يستدعي تقديم برامج إعداد معلم الرياضيات باستمرار وتطويرها لتواكب متغيرات البيئة.

ويرى الباحث أنه إذا كان معلم الرياضيات متمكناً من مادته، فهو مطالب بتعليمها بوعي جديد، وأدوار جديدة، واستراتيجيات حديثة؛ لينجح في إكساب المتعلمين المهارات الأساسية التي تُعد الركيزة الأولى لاكتساب المعارف والمعلومات والمهارات في كثير من المواد الدراسية،

ولن يتحقق كل هذا إلا بإعداد معلم الرياضيات إعداداً خاصاً وفق خطة مدروسة بإحكام، ومبنية على أسس علمية متينة، وهو أمر تفرضه خصوصية الرياضيات ووضعها الراهن.

أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات:

تتبنى أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات في كليات التربية من سياسة التعليم في الدولة التي تهدف إلى أن تكون غاية كليات التربية إعداد المعلمين وتربيتهم ليكونوا قادرين على ترجمة سياستها وأهدافها من خلال مهنة التدريس، ومن هذه الغاية تم صياغة هذه الأهداف على النحو التالي: (١) (٢)

إعداد المعلم المؤهل تأهيلاً علمياً وثقافياً ومهنياً للقيام بالتدريس في جميع المراحل التعليمية، وفي جميع التخصصات العلمية والتربوية وفق خطة زمنية.

تبني أفضل الطرق وأحدثها في إعداد المعلم المتخصص، والاستفادة من تخطيط المناهج والتقنيات الحديثة في مجال التربية والتعليم، واستخدامها في عملية التدريس.

الربط بين مناهج إعداد المعلم وفلسفة مناهج التعليم العام وأهدافها بصفة عامة، وبين المرحلة التعليمية التي سيعمل بها الطالب المعلم بصفة خاصة للتمكن من فهم رسالة تلك المرحلة ومساعدته على أداء أفضل في التدريس، التخطيط، والتطوير.

ربط الدراسة العلمية والتربوية في إعداد المعلم بالمجتمع العربي، وقيمه وتقاليده، وبخطط التنمية في الدولة، وذلك لتلبية حاجة البلاد من القوى العاملة في مجالات التربية والتعليم، والاستفادة من خبرات أهل الرأي في المجتمع للتخطيط للبرامج التي تقدمها الكلية.

ضمان اكتساب جميع التربويين الجدد للمعارف والمهارات التي تساعد على تكوين مناخ إيجابي يدعم تدريبهم على تعليم الطلاب، وإعداد معلم الرياضيات القادر على استخدام تكنولوجيا التدريس مما يسرع من تحسين تعلم الطلاب.

تمكين الطالب المعلم من الجانب التربوي بمواد المختلفة التربوية والنفسية؛ من أجل القيام بأدواره المستقبلية بفاعلية كبيرة، وعلى أكمل وجه.

وعلى الرغم من تعدد أهداف برامج إعداد معلم الرياضيات إلا أن هناك مجموعة من

(١) الصبيدي، سلمى (٢٠١٠): «بدائل مقترحة لتطوير إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية على ضوء التغيرات العالمية المعاصرة»، المؤتمر العلمي الثالث، جامعة جرش، الأردن.

(٢) مطر، ماجد وإياد، عبد الجواد (٢٠١١): «تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد ٢٥ (٣).

الانتقادات لكليات التربية وبرامج إعداد معلم الرياضيات والتي يجب علينا الأخذ بها بعين الاعتبار حتى يتسنى لنا إعداد معلمي الرياضيات بقدر كبير من الكفاءة وهي:

الإفراط النظري والبعد عن الواقع التربوي في المدارس، مما يجعل المعلم بعد تخرجه ونزوله إلى الميدان يصطدم بواقع يختلف عن الواقع الذي رسخ في ذهنه أثناء دراسته، وهذا بلا شك سوف يؤلّد لديه الإحباط، الذي قد يصل إلى حد الفشل.

ضعف كفاءة برامج إعداد المعلمين فيما يخص ترتيب أولويات العمل في الميدان التربوي والواجبات التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، وهذا راجع إلى عدم ارتباطهم المباشر بالميدان، وعدم اطلاعهم عن قرب على الواقع.^(١)

بُعد برامج إعداد المعلمين في جانبها النظري عن حالة المجتمع وواقعه الذي تُدرّس فيه، لأنها ترجمة في الغالب من واقع بلدان أخرى.^(٢)

التشابه والتداخل الكبير بين معظم مقررات الإعداد التربوي، مما يجعل حصيلة الطلاب المعلمين ضعيفة مقارنة بالوقت الذي يمضيه في دراستها.

الانفصام في الغالب بين تلك الكليات التي تعد المعلمين، وبين الجهة المشرفة على التعليم العام.^(٣)

عدم إحساس الطلاب معلمي الرياضيات بحاجاتهم الدراسية والمهنية، لعدم معرفتهم بواقع الميدان الذي سيعملون فيه، وبالتالي فإن إقبالهم على دراسة بعض المقررات التربوية سوف يكون ضعيفاً.^(٤)

عدم إعطاء برامج إعداد معلمي الرياضيات وتدريبهم ما تستحقه من اهتمام مادي وعلمي، مما جعل تلك البرامج نمطية وغير مواكبة للاتجاهات التربوية الحديثة.

ضعف مشاركة المعلمين والمشرّفين التربويين ببرامج تطوير العملية التعليمية، ومن ذلك برامج إعداد المعلمين، مما أدى إلى ضعف ارتباط تلك البرامج بالواقع التربوي.

التحديات التي تواجه منظومة إعداد معلم الرياضيات:

(١) مرجع سابق، ص ٧، المقدم وبريك (٢٠١٠: ٥٤).

(٢) مرجع سابق، ص ٥، رمضان (٢٠٠٥: ١٩٤).

(٣) سالم، سري (٢٠١٠): «إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة»، المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم، المجلد الثاني، ص ١٧٣.

(٤) الهاشمي، عبد الله وعبد الرحمن، عيسى (٢٠١٠): «تقويم المكون التربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين» مجلة الدراسات التربوية، سلطنة عمان، مج ٤، ع ١٤.

تتمثل التحديات التي تواجه منظومة إعداد المعلم في المدخلات، والعمليات والمخرجات لبرامج الإعداد وفيما يلي عرض لتلك التحديات: (١) (٢)

١ - المدخلات: حيث إن أسلوب اختيار وانتقاء معلم المستقبل لا يتم وفق الأسس العلمية للاختيار والانتقاء، وبالتالي فهو يهدف جودة المدخلات، وأيضاً قلة الارتباط في جانب الإعداد النظري لمعلم الرياضيات بين المقررات التخصصية من جهة، وبين المقررات التربوية والثقافية من جهة أخرى، وقصور التطبيقات في مقررات تكنولوجيا التعليم حيث تدرس بطريقة نظرية في معظم الأحوال دون تدريب الطلاب على استخدامها في مواقف التعليم والتعلم، وقلة عدد الفترات التي يتدرب فيها الطلاب على التدريس الفعلي خلال التدريب الميداني مما يؤثر سلباً على إكساب الطلاب مهارات التدريس ومعايشتهم لفعاليات اليوم الدراسي، وبالتالي على جودة إعدادهم في الجانب الميداني.

٢ - العمليات: وتتضمن أساليب التدريس المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والتي يستخدم فيها طريقة المحاضرة، مما يكرس السلبية في المواقف التعليمية، إضافة إلى أن عمليات تحديث برامج الإعداد وتطويرها تحدث بصورة جزئية وليست شاملة، مما يجعل تلك البرامج غير متماشية مع الجديد في برامج الإعداد وفق الاتجاهات الحديثة.

٣ - المخرجات: يتخرج معلم الرياضيات من كليات التربية ليجد نفسه في منافسة مع خريجين آخرين من كليات مختلفة غير تربوية، مما جعل برامج إعداد معلم الرياضيات غير فاعلة في إعداد المعلم القادر على المنافسة مع الخريجين الآخرين.

جوانب برنامج إعداد معلم الرياضيات:

إن تعدد الأدوار في العملية التربوية التي يقوم بها المعلم بصفة عامة ومعلم الرياضيات خاصة يستلزم تعدد جوانب إعداده، وفيما يلي عرض لجوانب إعداد معلم الرياضيات: (٢) (٤)

١ - الجانب الأكاديمي (التخصصي) : ويهدف هذا الإعداد إلى تزويد الطالب المعلم

(١) الباز، مروة (٢٠١٠): «تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة»، مؤتمر كلية التربية ببيورسعيد، ٢٧-٢٨ مارس، المجلد الثاني، ص ٧٦٨.

(٢) مرجع سابق ص ٧، المجادي (٢٠١١: ٢٢٩).

(٣) العباسي، عمر (٢٠٠٥): «واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها»، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ع ٤٥، ص ١٤٥.

(٤) شلبي، أحمد (٢٠٠٧): «إعداد معلم الدراسات الاجتماعية في ضوء معايير جودة التعليم»، المؤتمر العلمي الثامن للتربية، مصر، المجلد الأول، ص ١٨٥.

بالمواد الدراسية التي تعمّق فهمه للمادة الدراسية، ومساعدته على التمكن من مهاراتها، والقدرة على توظيفها في المواقف التعليمية، وهذا الجانب يؤهل الطالب المعلم إلى أدوار ومسؤوليات يستطيع من خلالها الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمادة التي يقوم بتدريسها، والاتصال المستمر بما يستجد في ميدان تخصصه.

٢- الجانب الثقافي: يشير هذا الجانب على تلك المجالات الواسعة من المعرفة خارج التخصص، وذلك في العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية، وقد صُمّم هذا الجانب لمساعدة معلم الرياضيات لكي يصبح أكثر قدرة على الاستجابة لاحتياجات المجتمع، وأكثر مسؤولية وعناية بتوجيه الأفراد، ويهدف هذا الجانب إلى إمداد معلم الرياضيات بثقافة عصره، وتمكّنه من الوقوف على العناصر الثقافية والحضارية السائدة في المجتمع ويشمل جانبين: الثقافة الخاصة المرتبطة بالتخصص، والثقافة العامة لكل معرفة حوله.

٣- الجانب المهني (التربوي) : يركّز هذا الجانب في الإعداد على معرفة التربية، ودراسة حاجات الطلاب وعاداتهم وطبائعهم؛ ليتمكن معلم الرياضيات من توفير أفضل الظروف للموقف التعليمي المستمر؛ كي يستطيع تقديم المادة الدراسية بأسلوب مناسب للطلاب ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويهدف جانب الإعداد المهني لمعلم الرياضيات تزويده بأصول مهنة التدريس وأساليبها، وتدريبه على أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة، وأساليب التقويم الحديثة، وإتاحة الفرصة له لممارسة التربية العملية.

معايير جودة برنامج إعداد معلم الرياضيات:

الجودة الشاملة هي مكونات النظام التي يجب توفرها في برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى بدءاً بالمدخلات، ومروراً بالعمليات التي تشتمل على المجالات التخطيطية والأكاديمية والمهنية والعملية والإدارية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية الحاجات.

ومن تتبّعنا للأدب التربوي في هذا الموضوع مثل دراسة العباسي وآخرون^(١)، رمضان^(٢)،

(١) العباسي، عمر وآخرون (٢٠٠٥): « واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة إتحاد الجامعات العربية، ع ٤٥.

(٢) رمضان، صلاح السيد (٢٠٠٥): « تطوير نظم إعداد المعلم بكلّيات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، مج ١٥، ع ٦٠.

علي^(١)، Kimble^(٢)، Yger^(٣)، وميلاد ومحمد^(٤) وهي مشتقة من نظام (ISO 9000) وجدنا أحد عشر معياراً خاصاً ببرامج إعداد المعلم عامة، ومعلم الرياضيات خاصة وهي معايير جودة: الإدارة - سياسة القبول - نظام الدراسة ومدتها - برامج الإعداد - طرق التدريس - أعضاء هيئة التدريس - تقييم الأداء الجامعي - التدريب - المباني والتجهيزات - التمويل الجامعي - المتابعة المستمرة للخريجين.

وبناءً على ما سبق فإن الجودة الشاملة تشكل ركيزة أساسية لتطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات في كليات التربية، وبالتالي تمّ بناء أداة الدراسة الخاصة بمعايير الجودة الشاملة من خلال تناول جميع مكونات النظام التعليمي من مدخلات، عمليات تعليمية، ومخرجات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى حول برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى والذين يدرسون الرياضيات أو يدرّسون أساليب تدريس الرياضيات، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣ م وبلغ عددهم (٢٨).

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (٢٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى الذين يدرسون الرياضيات أو أساليب تدريسها وهي عينة تامة كاملة نظراً لقلة عدد أفراد المجتمع، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

(١) علي، نادية حسن (٢٠٠٢): «تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد ٢٧.

(2) Yger, Robert (2005): "accomplishing the visions for professional development of teachers advocated in the national science education standards", journal of science education, p716-1020.

(3) Kimble, Larry & others (2006): success of professional – development model in assistance teachers to change their teaching to match the more emphasis conditions urged in the national science education standards", journal of science teacher education, 717 n309-322.

(٤) ميلاد، محمود وأحمد، محمد (٢٠٠٧): «مؤوقات الجودة الشاملة في إعداد معلمة التعليم الأساسي في كلية التربية بصور سلطنة عمان»، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلد ١٩، العدد ٢.

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
القسم	علوم رياضيات	18	64.3%
	تربية رياضيات	10	35.7%
الوظيفة للمحاضر	متفرغ	20	71.4%
	غير متفرغ	8	28.6%
سنوات الخدمة	أقل من ١٠ سنوات	15	53.6%
	أكثر من ١٠ سنوات	13	46.4%

أداة الدراسة :

تمثلت أداة الدراسة في استبانة (دحلان، ٢٠١٣)^(١) والتي تم بناؤها بالتعاون مع الباحث ثم تمت ملاءمتها لتناسب مع برنامج إعداد معلم الرياضيات، وهي تهدف إلى الكشف عن درجة توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى، وتكونت الاستبانة من جزأين: الأول معلومات عامة عن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والثاني من خمسة محاور حسب متطلبات الدراسة وهي: المحور الأول (معايير جودة أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات) يتضمن (٢٤) فقرة، والمحور الثاني (معايير جودة الإعداد التخصصي) يتضمن (٢٢) فقرة، أما المحور الثالث (معايير جودة الإعداد التربوي) يتضمن (٢٨) فقرة، والمحور الرابع (معايير جودة التربية العملية) يتضمن (٢٩) فقرة، أما المحور الخامس (معايير جودة إدارة القسم والكلية) يتضمن (١٩) فقرة، وبذلك فقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (١٣٢) فقرة صيغت وفق سلم التقدير الخماسي (ليكرت) ، وهو درجة التوافر في المعايير بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

صدق الاستبانة :

اعتمدت الدراسة في التحقق من صدق الاستبانة على صدق المحكمين، وذلك من خلال آراء المحكمين، حيث تم عرض الاستبانة على ستة من أساتذة الجامعات؛ وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وتنوعها ودقتها، وصلاحياتها لقياس ما وضعت من أجله، ومدى ملاءمة كل فقرة،

(١) دحلان، عمر (٢٠١٣): درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) مج ١٧، ع ٢٤، ص ٣٥-٦٦.

وانتمائها للمحور الذي تدرج تحته، وقد جاءت ملاحظات وآراء السادة المحكمين مؤكدة لواقع الفقرات في جوانبها الرئيسية، وظهر أن هناك نسبة اتفاق عالية بينهم، كما تم التأكد من صدق الاستبيان إحصائياً باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في جدول رقم (٢):

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	اسم المحور	معامل ارتباط بيرسون
1	معايير جودة أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات	٢0.8
2	معايير جودة الإعداد التخصصي	١0.8
3	معايير جودة الإعداد التربوي	0.85
٤	معايير جودة التربية العملية	0.84
٥	معايير جودة إدارة القسم والكلية	0.78

يتبين من جدول رقم (٢) أن محاور الاستبانة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٨ - ٠,٨٥)، وهذا يدل على أن محاور الاستبانة تتمتع بمعامل صدق عالٍ، يطمئن الباحث إلى استخدامها.

ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة وكانت النتيجة (٠,٩٠٢)، كما هو مبين في الجدول رقم (٢)، وهذه النتيجة تُعتبر مقبولة لأغراض الدراسة ولإعطاء الأداة صفة الثبات والصلاحية في جمع البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع الدراسة.

جدول رقم (٢) معامل كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة

الرقم	اسم المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط
1	معايير جودة أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات	٢٤	٠,٦٤٣
2	معايير جودة الإعداد التخصصي	٢٢	٠,٧٨٩
3	معايير جودة الإعداد التربوي	٣٨	٠,٨٣١
٤	معايير جودة التربية العملية	٢٩	٠,٧٥٩
٥	معايير جودة إدارة القسم والكلية	١٩	٠,٦٩٨
	محاور الأداة ككل	١٣٢	٠,٩٠٢

المعالجة الإحصائية:

استعان الباحث بالبرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الاستبانة، حيث تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وكذلك استخدام اختبار مان ويتي للعينات الصغيرة لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة، وقد تبنت الدراسة معيار عبد الفتاح (٢٠٠٨) (١) للحكم على درجة توافر المعيار عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤) معيار الحكم على درجة توافر معايير الجودة

درجة توافر المعيار	الوزن النسبي		المتوسط الحسابي	
	إلى	من	إلى	من
قليلة جداً	19.9%	0%	1,79	1
قليلة	39.9%	20%	2.59	1,80
متوسطة	59.9%	40%	3.39	2,60
كبيرة	79.9%	60%	4.19	3,40
كبيرة جداً	100%	80%	4,20	5

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما تقديرات درجة توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء قسم الرياضيات وأعضاء قسم أساليب تدريس الرياضيات؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على محاور الأداة الخمسة، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

(١) عبد الفتاح، عز (٢٠٠٨): « مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام برنامج SPSS، دار الخوارزمي للنشر، جدة.

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية

لكل محور من محاور الأداة الخمسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوافر
معايير جودة أهداف برنامج الإعداد	3.61	0.39	72.1	5	كبيرة
معايير جودة الإعداد التخصصي	3.74	0.38	74.9	2	كبيرة
معايير جودة الإعداد التربوي	3.69	0.46	73.9	3	كبيرة
معايير جودة التربية العملية	3.66	0.43	73.2	4	كبيرة
معايير جودة إدارة القسم والكلية	4.28	0.70	85.5	1	كبيرة جداً
المقياس ككل	3.76	0.41	75.2		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي للمحور الخامس (معايير جودة إدارة القسم والكلية) قد بلغ (٢٨، ٤)، وبهذا فقد حصل هذا المحور على المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٨٥، ٥)٪، في حين جاء المحور الأول (معايير جودة أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٦١، ٣)، وبنسبة مئوية (٧٢، ١)٪، بينما جاء المحور الثاني (معايير جودة الإعداد التخصصي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٧٤، ٣) وبنسبة مئوية (٧٤، ٩)، أما المحور الثالث (معايير جودة الإعداد التربوي) فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٦٩، ٣) وبنسبة مئوية (٧٣، ٩)، بينما جاء ترتيب المحور الرابع (معايير جودة التربية العملية) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٦٦، ٣) وبنسبة مئوية (٧٣، ٢)٪.

ومن خلال ذلك يتضح أن المحاور الخمسة قد حصلت على متوسط قدره (٧٦، ٣)، والنسبة المئوية للاستجابة على محاور الاستبانة ككل قد بلغت (٧٥، ٢)، وهذا يدل على أن معايير جودة برنامج إعداد معلم الرياضيات في مجملها جاءت بدرجة توافر كبيرة، وهذا يدل على اهتمام كلية التربية بجامعة الأقصى بتوافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات، وحصول المحور الخامس على أعلى نسبة يدل على مدى اهتمام الكلية بانتقاء الكوادر لإدارتها، وعلى تمتع إدارة القسم والكلية بالخبرات الإدارية المتطورة.

وفيما يلي عرض للمتوسطات، الانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على فقرات محاور الدراسة الخمسة:

المحور الأول:

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة

من محور معايير جودة أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوافر
١	أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات واضحة ومحددة	3.96	0.92	79.3	5	كبيرة
٢	أهداف البرنامج مناسبة مع إمكانيات الكلية	2.64	0.78	52.9	23	متوسطة
٣	الأهداف مناسبة لطبيعة المرحلة التعليمية التي يُعد المعلم لتدريسها	3.57	1.00	71.4	16	كبيرة
٤	ارتباط جميع الأهداف مع طبيعة نظام الإعداد ومجالاته	3.93	0.90	78.6	7	كبيرة
٥	الأهداف مناسبة لتنمية اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم	3.79	1.07	75.7	12	كبيرة
٦	تبرز طبيعة الرياضيات وأهمية تعليمها لدى الطالب المعلم	2.89	0.79	57.9	21	متوسطة
٧	استيعاب الطالب المعلم لأهداف تدريس الرياضيات	3.07	0.54	61.4	20	كبيرة
٨	الأهداف مناسبة لبناء شخصية المتعلم	3.86	0.93	77.1	10	كبيرة
٩	أهداف البرنامج مشتقة من رؤية الكلية ورسالتها	3.96	0.79	79.3	6	كبيرة
١٠	شمول أهداف البرنامج لجميع جوانب إعداد معلم الرياضيات	3.82	0.94	76.4	11	كبيرة
١١	توازن أهداف البرنامج بين الجوانب: المعرفية، المهارية، الوجدانية	3.43	0.63	68.6	18	كبيرة
١٢	قابلية أهداف البرنامج للتطبيق	4.07	0.66	81.4	3	كبيرة جداً
١٣	يسهم البرنامج في بناء شخصية الطالب المعلم الإيجابية	3.64	0.73	72.9	15	كبيرة
١٤	ترتبط أهداف المقررات بالأهداف العامة للإعداد في البرنامج	3.71	0.71	74.3	14	كبيرة

١٥	تلبية احتياجات سوق العمل من معلمي الرياضيات	4.07	0.90	81.4	4	كبيرة جداً
١٦	وجود أهداف عامة للإعداد (الأكاديمي، والمهني، والثقافي) في البرنامج	3.89	1.10	77.9	8	كبيرة
١٧	محتوى المقررات مرتبط بأهداف البرنامج	4.14	0.80	82.9	1	كبيرة جداً
١٨	توافر خطة كل مقرر في البرنامج	4.11	0.79	82.1	2	كبيرة جداً
19	توازن محتوى المقررات الدراسية في البرنامج	2.64	0.87	52.9	24	متوسطة
٢٠	تفرض القيم والمثل العليا في الطلاب المعلمين	3.57	1.03	71.4	17	كبيرة
٢١	إعداد الطالب المعلم للقيام بأعباء مهنة التدريس بفاعلية وكفاءة	3.79	1.03	75.7	13	كبيرة
٢٢	تنمية وعي الطالب المعلم بنظام التعليم في فلسطين	3.89	0.88	77.9	9	كبيرة
٢٣	الاهتمام بتنمية قدرات الطالب المعلم البحثية	2.89	0.69	57.9	22	متوسطة
٢٤	تحديث مقررات البرنامج في ضوء المتغيرات الحديثة	3.18	0.55	63.6	19	كبيرة
المحور الأول ككل		3.61	0.39	72.1		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع فقرات المحور الأول قد شكلت في مجملها معايير لجودة أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية بجامعة الأقصى.

وأن المتوسطات الحسابية لعبارات المحور المتعلق بمعايير أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات قد تراوحت بين (٦٤، ٢) إلى (١٤، ٤)، كما يلاحظ أن الفقرات رقم (١٧، ١٨، ١٢) قد جاءت في المراتب الثلاثة الأولى من حيث درجة التوافر بدرجة كبيرة جداً، وذلك لأن أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات ترتبط بمحتوى المقررات ارتباطاً وثيقاً، وأيضاً لتوافر خطة كل مقرر تحوي الأهداف وترتبط بها، وكذلك لأن أهداف البرنامج قابلة للتطبيق.

في حين جاءت الفقرات رقم (١٩، ٢، ٢٣) في المراتب الثلاثة الأخيرة من حيث درجة التوافر بدرجة متوسطة، حيث إن محتوى المقررات المختلفة فيه نوع من عدم التوازن لأن

حرية اختيار المحتوى تترك لكل محاضر، وأيضاً لأن الأهداف قد لا تتناسب مع إمكانيات الكلية خصوصاً المادية منها، ويتضح أن كلية التربية لا تهتم بتنمية قدرات الطالب المعلم البحثية بقدر اهتمامها بنجاحه في اكتساب المعرفة.

ويتبين أن (٤) فقرات قد حصلت على درجة توافر بدرجة كبيرة جداً، بينما (١٧) فقرة قد حصلت على درجة توافر بدرجة كبيرة، كذلك (٣) فقرات قد حصلت على درجة توافر بدرجة متوسطة، ولا توجد فقرات قد حصلت على درجة قليلة، وقليلة جداً، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الأول، فقد تبين أن درجة التوافر هي درجة كبيرة حيث النسبة المئوية للاستجابة (١، ٧٢٪) والمتوسط الحسابي (٣، ٦١).

المحور الثاني:

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة

من محور جودة الإعداد التخصصي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوافر
١	عدد الساعات المقررة لمواد التخصص كافية	3.75	1.08	75.0	15	كبيرة
٢	تركز مواد الإعداد التخصصي على مواضيع معاصرة ذات أهمية كبيرة	3.96	0.88	79.3	9	كبيرة
٣	تزود مواد التخصص الطالب المعلم بالمهارات اللازمة له في حياته العملية	4.07	0.77	81.4	1	كبيرة جداً
٤	تُمكن من تحقيق التكامل بين المادة العلمية في تخصصه والمواد الأخرى	3.54	0.69	70.7	19	كبيرة
٥	تُعرف الملامح العامة لبنية الرياضيات المعرفية	4.00	0.86	80.0	5	كبيرة جداً
٦	تنمية مهارات استخدام الوسائل التعليمية	3.68	0.94	73.6	16	كبيرة
٧	تمكين الطالب المعلم من استخدام الجداول الإحصائية	4.07	0.81	81.2	2	كبيرة جداً
٨	الترابط بين موضوعات المساقات التخصصية	3.11	0.88	62.1	22	كبيرة

٩	يعزز المحتوى التخصصي اكتساب بعض القيم للطلاب المعلم	3.18	0.61	63.6	21	كبيرة
١٠	ينمي المحتوى التخصصي اتجاهات الطلبة المعلمين الإيجابية نحو الرياضيات	3.93	0.86	78.6	11	كبيرة
11	يرتبط المحتوى التخصصي بالأهداف التخصصية العامة لبرنامج إعداد معلم الرياضيات	3.93	0.94	78.6	12	كبيرة
12	تدعم المساقات التخصصية مهارات العمليات الحسابية	3.57	0.63	71.4	18	كبيرة
13	يعمل المحتوى التخصصي على تنمية المهارات التفكيرية للطلاب المعلم	3.86	0.97	77.1	13	كبيرة
١٤	يركز المحتوى التخصصي على صقل شخصية معلم الرياضيات وتهذيبها	3.68	0.77	73.6	17	كبيرة
١٥	يبرز المحتوى دور علماء الرياضيات في الثقافة	3.46	0.84	69.3	20	كبيرة
١٦	يعمق المحتوى التخصصي الانتماء الوطني للطلاب المعلم	4.04	0.69	80.7	4	كبيرة جداً
١٧	يساعد المحتوى على تأهيل الطالب المعلم للتعامل مع المنهاج الفلسطيني	4.00	0.82	٧٩.٩	٦	كبيرة
١٨	يدعم المحتوى خلق ميول بناءة لدى الطلاب المعلمين	4.00	0.83	79.7	7	كبيرة
١٩	يقوي المحتوى مهارات البحث العلمي لدى الطالب المعلم	4.00	0.77	80.0	8	كبيرة جداً
٢٠	يستجيب المحتوى التخصصي لمواهب الطلبة المعلمين ويطورها	3.82	0.86	76.4	14	كبيرة
٢١	يشمل التقويم التخصصي الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية	4.07	0.86	81.0	3	كبيرة جداً
٢٢	يتيح للطلبة المعلمين فرص التقويم الذاتي	3.96	0.84	79.3	10	كبيرة
	المحور الثاني ككل	3.74	0.38	74.9		كبيرة

يتبين من الجدول رقم (٧) أن جميع عبارات محور جودة الإعداد التخصصي قد جاءت بدرجة توافر بدرجة كبيرة جداً وكبيرة في برامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى ، وأن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور قد تراوحت بين (١١ ، ٣) إلى (٠٧ ، ٤) ، كما يلاحظ أن العبارات رقم (٣ ، ٧ ، ٢١) قد جاءت في المراتب الثلاثة الأولى من حيث درجة التوافر بدرجة كبيرة جداً ، وذلك لأن المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في كلية التربية بجامعة الأقصى تزوده بالمهارات اللازمة في حياته العملية ، كما وتهتم كلية التربية بتمكين الطالب المعلم من استخدام الجداول الإحصائية ، ويتضح أن التقويم يشمل جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في كافة التخصصات في كلية التربية.

في حين جاءت العبارات رقم (٨ ، ٩ ، ١٥) في المراتب الثلاثة الأخيرة من حيث درجة التوافر بدرجة كبيرة ، ويعتبر ضعف الترابط بين موضوعات المساقات التخصصية سبباً لذلك ، بالإضافة إلى ضعف اكساب المحتوى التخصصي بعض القيم للطالب المعلم وذلك لجفاف مادة الرياضيات نوعاً ما عن غيرها من التخصصات ، ويبرز عدم اهتمام المحتوى التخصصي بإظهار دور علماء الرياضيات في الثقافة ، لاهتمامه بالمحتوى التخصصي نفسه.

ويلاحظ أن (٦) فقرات من فقرات المحور الثاني جاءت بدرجة توافر كبيرة جداً ، بينما باقي الفقرات وعددها (١٦) فقرة جاءت بدرجة توافر كبيرة ، ولا توجد فقرات قد حصلت على درجة متوسطة ، وقليلة ، وقليلة جداً ، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الثاني فقد تبين أن درجة التوافر هي درجة كبيرة حيث النسبة المئوية للاستجابة (٩٠ ، ٧٤ ٪) والمتوسط الحسابي (٣ ، ٧٤) .

المحور الثالث :

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة

من محور معايير جودة الإعداد التربوي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوافر
1	يُكسب الطالب المعلم القدرة على التفكير العلمي	4.11	0.74	82.1	1	كبيرة جداً
2	يُدرّب الطلبة المعلمين على مواقف تدريسية فعلية	3.93	0.81	78.6	11	كبيرة
3	ينمي اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس	3.36	0.62	67.1	32	كبيرة

4	يبرز المشكلات السلوكية وكيفية التعامل معها	3.82	0.86	76.4	19	كبيرة
5	ينمي الوعي بالمفاهيم للإدارة الصفية ونظرياتها	3.54	0.79	70.7	28	كبيرة
6	يُعرف الطالب المعلم بأساليب تدريس الرياضيات	3.50	0.79	70.0	30	كبيرة
7	تنمية الوعي بالقضايا التربوية والمجتمعية المعاصرة	4.07	0.90	81.4	3	كبيرة جداً
8	يُعرف التعليم الأساسي (مفهومه، مبادئه، تجاربه، معوقاته)	3.93	0.81	78.6	12	كبيرة
9	يُكسب مهارات تصميم واستخدام الوسائل التعليمية	4.00	0.90	80.0	6	كبيرة جداً
10	ينمي مهارات القياس والتقويم التربوي	3.93	0.81	78.6	13	كبيرة
11	يوجه نحو فهم معوقات الصحة النفسية للفرد	2.64	0.78	52.9	38	متوسطة
12	ينمي القدرة على إعداد البحوث لتربوية	3.57	1.03	71.4	27	كبيرة
13	يركز على استخدام أساليب إحصائية في التربية .	4.11	0.88	82.1	2	كبيرة جداً
14	يرتبط المحتوى التربوي بالأهداف العامة لبرنامج إعداد معلم الرياضيات	3.82	0.86	76.4	20	كبيرة
15	يتضمن المحتوى التربوي أخلاقيات مهنة التدريس	3.04	0.79	60.7	35	كبيرة
16	يزود الطلاب بالنظريات التربوية المناسبة لمهنة التدريس	3.36	0.49	67.1	33	كبيرة
17	يؤهل المتعلم لمواجهة المشكلات الصفية	4.00	0.72	80.0	7	كبيرة جداً
18	يساعد في تعزيز ثقة المتعلم بنفسه لمواجهة المهنة	3.86	0.89	77.1	16	كبيرة
19	تتسم المساقات التربوية بالتكامل في موضوعاتها	4.00	0.77	80.0	8	كبيرة جداً
20	يوازن المحتوى التربوي بين النظرية والتطبيق	3.39	0.63	67.9	31	كبيرة
21	تنمية مهارات إعداد البحوث الإجرائية في مجال التعليم	4.07	0.77	81.4	4	كبيرة جداً
22	تنمية اتجاهات إيجابية نحو تدريس الرياضيات	3.68	0.67	73.6	26	كبيرة

كبيرة	23	75.0	0.52	3.75	23 يهتم بإكساب مهارات التدريس العامة
كبيرة	14	77.9	0.96	3.89	24 يشتمل على موضوعات تبحث في كيفية إدارة الصف وتنظيمه
كبيرة	24	74.3	1.15	3.71	25 يشمل موضوعات تعالج أسس التعلم ونظرياته في مجال تدريس الرياضيات
كبيرة	15	77.9	0.96	3.89	26 يؤكد على عمليات تحليل محتوى مناهج الرياضيات
كبيرة	21	76.4	0.94	3.82	27 يزود بخبرات عن المشكلات التربوية ومقترحات حلها
متوسطة	37	53.6	0.82	2.68	28 يراعي التكامل بين خبرات المساقات التربوية
كبيرة	29	70.7	1.04	3.54	29 يبرز دور التقنيات التربوية في تدريس الرياضيات
كبيرة	22	75.7	0.96	3.79	30 يشمل موضوعات عن طبيعة المتعلمين وخصائصهم وقدراتهم واستعداداتهم
كبيرة	17	77.1	0.97	3.86	31 يشتمل على موضوعات تعالج أسس وتنظيمات المناهج
متوسطة	36	59.3	0.79	2.96	32 يراعي حاجات الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى واهتماماتهم
كبيرة	34	64.3	0.69	3.21	33 يركز المحتوى على التفكير العلمي وتطبيقه في الحياة الخاصة والعامة
كبيرة	18	77.1	1.01	3.86	34 يركز على الحاسوب وتطبيقاته في التدريس
كبيرة	9	79.3	1.04	3.96	35 يهتم بكيفية تدريس الرياضيات لفئات الطلبة المتفوقين وبطني التعلم
كبيرة جداً	5	80.7	0.88	4.04	36 ينمي لدى الطلبة مهارات ومفاهيم تدعم حل المشكلات
كبيرة	25	74.3	0.66	3.71	37 يؤهل لدى الطلبة المعلمين مهارات التصميم التعليمي
كبيرة	10	79.3	0.96	3.96	38 ينمي مهارة التكنولوجيا في الوصول إلى المعلومات
كبيرة		73.9	0.46	3.69	المحور الثالث ككل

يتبين من الجدول رقم (٨) أن جميع فقرات محور جودة الإعداد التربوي قد تراوحت بين درجة توافر كبيرة جداً إلى متوسطة في برامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة

الأقصى، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور جاءت بين (١١، ٤) إلى (٦٤، ٢)، كما يلاحظ أن الفقرات رقم (١، ١٣، ٧) قد جاءت في المراتب الثلاثة الأولى من حيث درجة التوافر بدرجة كبيرة جداً، حيث إن جودة الإعداد التربوي تكسب الطالب المعلم القدرة على التفكير العلمي وتطبيقه في الحياة الخاصة والعامة للطالب المعلم، ويتضح التركيز على استخدام الطالب المعلم للأساليب الإحصائية في التربية والتي يحتاج إليها الطالب المعلم في المستقبل أثناء الخدمة، وأيضاً تنمية الوعي عند الطالب المعلم بالقضايا التربوية والمجتمعية المعاصرة.

في حين جاءت العبارات رقم (١١، ٢٨، ٣٢) في المراتب الثلاثة الأخيرة من حيث درجة التوافر بدرجة متوسطة، ويتضح عدم توجيه الطالب المعلم نحو فهم معوقات الصحة النفسية للفرد، كما أن البرنامج لا يراعي التكامل بين خبرات المسابقات التربوية المختلفة، وأيضاً البرنامج المعد مسبقاً قد لا يراعي حاجات الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى واهتماماتهم.

ويتبين أن (٨) فقرات من فقرات المحور الثالث جاءت بدرجة توافر كبيرة جداً، وأن (٢٧) فقرة جاءت بدرجة توافر كبيرة، بينما باقي الفقرات وعددها (٣) فقرات جاءت بدرجة توافر متوسطة، ولا توجد فقرات قد حصلت على درجة قليلة، وقليلة جداً، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الثالث فقد تبين أن درجة التوافر هي درجة كبيرة حيث النسبة المئوية للاستجابة (٩٠، ٧٣٪) والمتوسط الحسابي (٦٩، ٣).

المحور الرابع :

جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة من محور معايير جودة التربية العملية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوافر
١	تتيح دليل للتربية العملية توضح تفاصيلها لكل المشتركين فيها	3.61	0.79	72.1	20	كبيرة
٢	تطور القدرة على توزيع زمن الحصة حسب خطوات الدرس	3.61	0.69	72.1	21	كبيرة
٣	تدرب على استخراج مكونات الموضوع (المعرفية والوجدانية والمهارية)	3.93	0.86	78.6	11	كبيرة
٤	تنمي القدرة على صياغة الأهداف على شكل نتائج تعليمية	4.00	0.77	80.0	3	كبيرة جداً
٥	ترشد نحو تحديد المتطلبات الأساسية للتعلم الجديد	3.89	0.88	77.9	14	كبيرة
٦	تمكن من الإجراءات التعليمية التي تحقق الأهداف التعليمية	3.82	0.98	76.4	16	كبيرة
٧	ترشد لكيفية اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتطبيق الدروس المختلفة	2.39	0.83	47.9	29	متوسطة
٨	تنمي القدرة على تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق الأهداف	3.75	0.97	75.0	17	كبيرة
٩	توجه نحو تحديد الواجبات البيتية المناسبة لمستويات الطلاب المختلفة	4.07	0.81	81.4	1	كبيرة جداً
١٠	ترشد نحو كيفية استثارة التلاميذ نحو التعلم	3.93	0.94	78.6	12	كبيرة
١١	تدرب على استخدام الطرائق وأساليب التدريس المناسبة	3.04	0.84	60.7	26	كبيرة
١٢	تُمكن من مراعاة الفروق الفردية أثناء تنفيذ الدروس	3.21	0.83	64.3	24	كبيرة
١٣	تؤهل نحو طرح الأسئلة المنتمية المثيرة لأفكار للطلبة	3.96	0.84	79.3	9	كبيرة
١٤	ترشد نحو تقديم الإجراءات التعليمية بشكل منطقي وتسلسل وترابط	3.96	0.84	79.3	10	كبيرة

١٥	تدريب على توزيع الأنشطة والمهام على الطلاب	3.89	0.92	77.9	15	كبيرة
١٦	ترشد لكيفية توظيف العمل الكتابي الصفي بشكل فعال	3.43	0.88	68.6	23	كبيرة
١٧	تطور القدرة على تنظيم العمل السبوري بشكل فعال	4.00	0.82	80.0	4	كبيرة جداً
١٨	تنمي مهارة توظيف الوسائل التعليمية أثناء الشرح	3.64	0.73	72.9	19	كبيرة
19	توجه نحو تنويع أوجه النشاط في الفصل	3.68	0.67	73.6	18	كبيرة
20	تمنح الإرشاد اللازم لكيفية إشراك الطلاب في عملية التعلم	4.00	0.90	80.0	5	كبيرة جداً
21	ترشد لكيفية غلق الموقف التعليمي بطريقة مناسبة	4.04	0.84	80.7	2	كبيرة جداً
22	تُعرف بكيفية استخدام أدوات التقويم المختلفة	4.00	0.90	80.0	6	كبيرة جداً
٢٣	تتيح المعرفة بالأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل وتفسير نتائج	3.93	0.98	78.6	13	كبيرة
٢٤	تنمي القدرة على ربط عملية التقويم بالأهداف التعليمية	2.57	0.79	51.4	28	متوسطة
٢٥	ترشد إلى إعداد الاختبارات التحصيلية المرتبطة بالأهداف التعليمية	3.61	1.03	72.1	22	كبيرة
٢٦	ترشد إلى كيفية متابعة التقدم المستمر للطلاب أثناء الدراسة	4.00	0.86	80.0	7	كبيرة جداً
٢٧	تنمي القدرة على استخدام التقويم المستمر للطلاب	4.00	0.86	80.0	8	كبيرة جداً
٢٨	تؤهل لاستخدام أنواع التقويم المختلفة	2.96	0.84	59.3	27	متوسطة
٢٩	توجه نحو تقويم نمو المعلومات والخبرات والاتجاهات والمهارات لدى التلاميذ	3.18	0.72	63.6	25	كبيرة
المحور الرابع ككل		3.66	0.43	73.2		كبيرة

يتبين من الجدول رقم (٩) أن جميع فقرات محور جودة التربية العملية قد جاءت بدرجة توافر تراوحت بين درجة كبيرة جداً ومتوسطة في برامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (٤,٠٧) إلى (٢,٢٩)، كما يلاحظ أن فقرات رقم (٩، ٢١، ٤) قد جاءت في المراتب الثلاثة الأولى من حيث درجة التوافر بدرجة كبيرة جداً، لوجود توجه أثناء مرور الطالب المعلم بالتربية العملية نحو تدريبه على تحديد الواجبات البيتية والتعيينات المناسبة لمستويات الطلاب المختلفة، وأيضاً برامج كلية التربية معدة بطريقه تؤهل الطالب المعلم لصياغة الأهداف التعليمية في جميع مستوياتها وعلى شكل نتائج تعليمية.

في حين جاءت العبارات رقم (٧، ٢٤، ٢٨) في المراتب الثلاثة الأخيرة من حيث درجة التوافر بدرجة متوسطة، ليتضح أن هناك قصوراً في إرشاد الطالب المعلم لكيفية اختيار الوسائل التعليمية المناسبة وتطبيقها عملياً في الدروس النظرية، كما أن التربية العملية قد لا تنمي القدرة على ربط التقويم بالأهداف التعليمية بشكل فاعل وواضح للطالب المعلم، وأيضاً التربية العملية لا تتعامل مع استخدام الطالب المعلم لأنواع التقويم المختلفة بطريقة عملية أثناء الموقف التعليمي بل تركز غالباً على الجانب النظري الذي يكتسبه الطالب المعلم حول أنواع التقويم المختلفة، ويتم التركيز فقط لدى الطالب المعلم على التقويم الختامي فقط في آخر الحصة، دون توجيهه لأهمية التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني والذي يثبت المعلومات أولاً بأول لدى الطالب.

ويلاحظ أن (٨) فقرات في المحور الرابع جاءت بدرجة توافر كبيرة جداً، وأن ثماني عشرة فقرة من فقرات هذا المحور جاءت بدرجة توافر كبيرة، بينما باقي الفقرات وعددها ثلاث فقرات جاءت بدرجة توافر متوسطة، ولا توجد فقرات قد حصلت على درجة توافر قليلة، وقليلة جداً، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الرابع فقد تبين أن درجة التوافر هي درجة كبيرة، حيث النسبة المئوية للاستجابة (٧٣٪، ٢) والمتوسط الحسابي (٣,٦٦).

المحور الخامس :

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة

من محور معايير جودة إدارة القسم والكلية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوافر
١	تمتلك إدارة القسم خبرات إدارية	4.43	0.88	88.6	8	كبيرة جداً
٢	يدير إدارة القسم شخصية قيادية	4.43	0.96	88.6	7	كبيرة جداً
٣	تعتمد إدارة القسم مبادئ الحوار والديمقراطية مع الطلبة المعلمين	4.11	1.07	82.1	14	كبيرة جداً
٤	تستخدم إدارة القسم الأسلوب العلمي في حل المشكلات التي تواجهها	4.46	0.84	89.3	5	كبيرة جداً
٥	تعقد الإدارة لقاءات دورية لتسهيل سير العملية التعليمية بالكلية	4.11	1.23	82.1	15	كبيرة جداً
٦	تمتلك الإدارة خبرات تربوية	4.50	0.84	90.0	4	كبيرة جداً
٧	تستخدم إدارة الكلية أساليب بحث على الإبداع والتطوير	4.43	0.88	88.6	6	كبيرة جداً
٨	تعتمد إدارة الكلية على البيانات والمعلومات في اتخاذ قراراتها	4.57	0.79	91.4	1	كبيرة جداً
٩	توافر الإرشاد التربوي للطلبة المعلمين في القسم	4.14	1.15	82.9	13	كبيرة جداً
١٠	تعرض نتائج الطلبة في القسم بعد انتهاء عضو هيئة التدريس من تصحيحها	4.25	1.00	85.0	10	كبيرة جداً
١١	توفر دليل للطلبة حول برنامج القسم وخدماته المقدمة	4.57	0.79	91.4	2	كبيرة جداً
١٢	تتيح سجلات وبيانات متكاملة في القسم تعبر عن مستويات الطلبة المعلمين	3.95	١,٠6	79.1	١٧	كبيرة
١٣	توفر خطة لتدريب أعضاء هيئة التدريس في المجال العلمي والمهني	4.54	0.79	90.7	3	كبيرة جداً
١٤	يراجع القسم للمقررات التي أصدرها ومدى تطبيقها	4.33	0.92	86.7	9	كبيرة جداً
١٥	وجود آلية لمتابعة تقدم الطلبة المعلمين في البرنامج	3.93	1.05	78.6	18	كبيرة

١٦	توفر سكرتارية فاعلة في القسم	4.18	0.90	83.6	11	كبيرة جداً
١٧	ترحيب القسم بشكاوي الطلبة المعلمين	3.93	1.02	78.6	19	كبيرة
١٨	اتسام أهداف القسم وخطته بالمرونة	4.18	0.98	83.6	12	كبيرة جداً
19	توافر رسالة القسم وأهدافه	4.11	0.83	82.1	16	كبيرة جداً
المحور الخامس ككل		4.28	0.70	85.5		كبيرة جداً

يُلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور المتعلق بجودة إدارة القسم والكلية قد تراوحت بين (٥٧, ٤) إلى (٩٣, ٣)، كما يتبين أن الفقرات رقم (٨, ١١, ١٣) قد جاءت في المراتب الثلاثة الأولى من حيث درجة التوافر بدرجة كبيرة جداً، ليتبين أن قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى يهتم بجمع المعلومات قبل اتخاذ القرارات التي يصدرها، وأن هناك رؤية واضحة لدى إدارة القسم والكلية حول الخدمات المقدمة للطلبة المعلمين من خلال توفير دليل معد لهذا الأمر، وتهتم إدارة القسم والكلية بإعداد خطة لتدريب أعضاء هيئة التدريس باستمرار في المجال العلمي والمهني.

في حين جاءت الفقرات رقم (١٧, ١٥, ١٢) في المراتب الثلاثة الأخيرة من حيث درجة التوافر بدرجة كبيرة، حيث أن إدارة القسم والكلية لا ترحب كثيراً بشكاوى الطلبة المعلمين الكثيرة، ولعدم وجود آلية واضحة لمتابعة تقدم الطلبة المعلمين في البرنامج خلال فترات المختلفة، ونظراً لكثرة الطلبة في برنامج الكلية وطول مدة تطبيقه على مدار السنين قد لا يتيح ذلك توفير سجلات تحوي بيانات متكاملة في القسم تعبر عن مستويات الطلبة المعلمين.

ويتبين أن (١٦) فقرة من فقرات المحور الخامس جاءت بدرجة توافر كبيرة جداً، بينما باقي الفقرات وعددها (٣) فقرات جاءت بدرجة توافر كبيرة، ولا توجد فقرات قد حصلت على درجة توافر متوسطة، وقليلة، وقليلة جداً، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الخامس فقد كانت بدرجة توافر كبيرة جداً، حيث النسبة المئوية للاستجابة (٨٥, ٥) والمتوسط الحسابي (٢٨, ٤)، ونستخلص مما سبق أن غالبية عبارات محور جودة إدارة القسم والكلية جاءت في مجملها معايير متوافرة في برنامج إعداد معلم الرياضيات بجامعة الأقصى بدرجة توافر كبيرة جداً الأمر الذي يبين تفوقها على عبارات المحاور السابقة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

هل يوجد اختلاف في درجة توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى تبعاً للمتغيرات التالية: (القسم، الوظيفة، سنوات الخدمة)؟
ولإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الإحصائية التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير القسم (علوم رياضيات، تربية رياضيات)، وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج متوسط الرتب، ومجموع الرتب، وقيمتا «U» و «Z» لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل محور من محاورها، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة تبعاً لمتغير القسم، تم استخدام اختبار مان وتني، والجدول رقم (١١) يبين ذلك .

جدول رقم (١١) نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق في درجة توافر

معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات تعزى لمتغير القسم

المحور	القسم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة «U»	قيمة «Z»	مستوى الدلالة
الأول	علوم رياضيات	18	12.9	233	62	-1.37	غير دالة
	تربية رياضيات	10	17.3	173			
الثاني	علوم رياضيات	18	12.9	232	61	-1.41	غير دالة
	تربية رياضيات	10	17.4	174			
الثالث	علوم رياضيات	18	13.0	234	63	-1.31	غير دالة
	تربية رياضيات	10	17.2	172			
الرابع	علوم رياضيات	18	12.7	229	58	-1.56	غير دالة
	تربية رياضيات	10	17.7	177			
الخامس	علوم رياضيات	18	14.1	253	82	-0.39	غير دالة
	تربية رياضيات	10	15.3	153			
فقرات الاستبيان ككل	علوم رياضيات	18	13.0	233.5	62.5	-1.33	غير دالة
	تربية رياضيات	10	17.3	172.5			

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٥٨)

يُظهر الجدول رقم (١١) أن قيمة «Z» المحسوبة قد بلغت للمقياس ككل (-٣٣ , ١) ، وبلغت في المحور الأول (-٣٧ , ١) ، والمحور الثاني (-٤١ , ١) ، والمحور الثالث (-٣١ , ١) ، والمحور الرابع (-٥٦ , ١) ، والمحور الخامس (-٣٩ , ٠) ، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq ٠,٠٥)$ ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير القسم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التوافق في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى بغض النظر عن القسم حول مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq ٠,٠٥)$ في درجة توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير المؤهل العملي (ماجستير وأقل ، دكتوراه) وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج متوسط الرتب، ومجموع الرتب، وقيمتا «U» و «Z» لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل محور من محاورها ، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة تبعاً لمتغير الوظيفة (محاضر متفرغ، محاضر غير متفرغ) ، تم استخدام اختبار مان وتني، والجدول رقم (١١) يبين ذلك .

جدول رقم (١١) نتائج اختبار مان وتي لدلالة الفروق في درجة توافر

معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات تعزى لمتغير الوظيفة

المحور	الوظيفة محاضر	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الأول	متفرغ	20	18.20	364	6	3.84	دالة
	غير متفرغ	8	5.25	42			
الثاني	متفرغ	20	18.45	369	1	4.08	دالة
	غير متفرغ	8	4.63	37			
الثالث	متفرغ	20	18.25	365	5	3.87	دالة
	غير متفرغ	8	5.13	41			
الرابع	متفرغ	20	18.33	366.5	3.5	3.95	دالة
	غير متفرغ	8	4.94	39.5			
الخامس	متفرغ	20	17.73	354.5	15.5	3.29	دالة
	غير متفرغ	8	6.44	51.5			
فقرات الاستبيان ككل	متفرغ	20	18.50	370	0	4.09	دالة
	غير متفرغ	8	4.50	36			

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٥٨)

تبين من الجدول السابق أن قيمة «Z» المحسوبة قد بلغت للمقياس ككل (٤,٠٩)، وبلغت للمحور الأول (٣,٨٤)، وللمحور الثاني (٤,٠٨)، وللمحور الثالث (٣,٨٧)، وللمحور الرابع (٣,٩٥)، وللمحور الخامس (٣,٢٩) وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ (٠,٠٥)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نوع الوظيفة بالنسبة لدرجة توافر معايير جودة برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية بجامعة الأقصى حيث كانت هذه الفروق لصالح المحاضرين المتفرغين، وتعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من المتفرغين على دراية كاملة بأهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات، والإعداد التخصصي والتربوي، والتربية العملية، وكيفية معاملة إدارة القسم والكلية مع الطلاب مما جعل هناك تفوقاً في مستوى آرائهم حول معايير جودة إعداد معلم الرياضيات عن زملائهم غير المتفرغين.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)

في درجة توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير سنوات الخدمة وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج متوسط الرتب، مجموع الرتب، وقيمتا «U» و «Z» لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل محور من محاورها، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة (أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، تم استخدام اختبار مان وتني، والجدول رقم (١٢) يبين ذلك.

جدول رقم (١٢) درجة توافر معايير الجودة الشاملة بالبرنامج تعزى لمتغير سنوات

الخدمة

المحور	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " U "	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الأول	أقل من ١٠ سنوات	15	9.27	139	19	-3.69	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	13	20.54	267			
الثاني	أقل من ١٠ سنوات	15	9.53	143	23	-3.49	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	13	20.23	263			
الثالث	أقل من ١٠ سنوات	15	9.67	145	25	-3.39	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	13	20.08	261			
الرابع	أقل من ١٠ سنوات	15	9.80	147	27	-3.30	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	13	19.92	259			
الخامس	أقل من ١٠ سنوات	15	10.47	157	37	-2.80	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	13	19.15	249			
فقرات الاستبيان ككل	أقل من ١٠ سنوات	15	9.13	137	17	-3.73	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	13	20.69	269			

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٥٨)

تبين من الجدول السابق أن قيمة «Z» المحسوبة قد بلغت للمقياس ككل (-٣,٧٣)، وبلغت للمحور الأول (-٣,٦٩)، وللمحور الثاني (-٣,٤٩)، وللمحور الثالث (-٣,٣٩)، وللمحور الرابع (-٣,٣٠)، وللمحور الخامس (-٣,٨٠) وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ (٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير سنوات الخدمة (أقل من ١٠

سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) لصالح سنوات الخدمة أكثر من ١٠ سنوات.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن سنوات الخدمة لدى أعضاء هيئة التدريس أدت إلى عدم تباين آرائهم حول مدى توافر معايير الجودة في برامج إعداد معلم الرياضيات، وذلك لاطلاعهم جميعاً منذ سنواتهم الأولى في التدريس بالجامعة على برامج إعداد المعلم في الكلية، ودرايتهم الكاملة بهذه البرامج.

توصيات ومقترحات الدراسة: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يُوصي الباحث بالآتي:

اهتمام أصحاب القرار في الجامعة بتطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات بما يتفق والتطورات التربوية الحديثة ومعايير الجودة الشاملة.

ضرورة تركيز السياسة الأكاديمية الجامعية على اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد معلم الرياضيات والبرامج الأخرى.

تبني كلية التربية لبرامج وسياسات تدريبية تعمل على تعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بما يتناسب مع معايير الجودة الشاملة.

تعديل سياسة قبول الطلبة في برامج الجامعة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وعدم الاعتماد فقط على معيار نتيجة الطالب في الثانوية العامة، وذلك لزيادة جودة وكفاءة الخريجين. اهتمام عمادة كلية التربية وأقسامها بتقويم مساقات إعداد المعلم وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة، والثورة المعرفية الحديثة.

زيادة اهتمام المسؤولين بالتدريب الميداني بوصفه التطبيق الفعلي للمعلومات النظرية في أرض الواقع، والعمل على زيادة فترته الزمنية ليتمكن الطالب من الانصهار في العمل المدرسي بشتى جوانبه التعليمية.

إجراء دراسات تقويمية موازية ومتنوعة لبرامج إعداد المعلم في كلية التربية تتعلق بمدى توافر معايير الجودة الشاملة فيها وذلك من وجهات نظر مختلفة.