

درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة كما يقدروا طلبتهم ذوو التحصيل المرتفع

وليد حسين نوافله، أحمد عوض الله السلمي*

ملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة من وجهة نظر طلبتهم ذوو التحصيل المرتفع. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة وتم التحقق من صدقها وثباتها، وتم اختيار المعلمين عينة الدراسة والبالغ عددهم (60) بالطريقة العنقودية من (11) مدرسة اختيرت عشوائياً من مدارس المرحلة الثانوية، ثم اختير لكل معلم (10) طلاب من طلابه من ذوي التحصيل المرتفع، وطبقت عليهم الاستبانة لتقييم الممارسات التعليمية لمعلميهم.

أظهرت نتائج الدراسة أن تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية كما يقدروا طلبتهم ذوو التحصيل المرتفع، جاء بدرجة كبيرة على الأداة ككل، وعلى جميع المجالات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم على الأداة ككل، وعلى جميع المجالات، يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود اختلاف، يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، على الأداة ككل، وعلى جميع المجالات، بين المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أقل من (5 سنوات)، والمعلمين ذوي الخبرة التدريسية (5-10 سنوات)، وذوي الخبرة التدريسية أكثر من (10 سنوات)، لصالح المعلمين أقل من (5 سنوات)، وبين المعلمين ذوي الخبرة التدريسية من (5-10 سنوات)، والمعلمين ذوي الخبرة التدريسية، (أكثر من 10 سنوات)، لصالح المعلمين، ذوي الخبرة التدريسية من (5-10 سنوات).

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتوفير الدورات التدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم لجميع معلمي العلوم بمعايير الجودة الشاملة المتعلقة بالممارسات التعليمية، وزيادة توعيتهم بها، وخصوصاً المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأكثر.

الكلمات الدالة: الجودة الشاملة، الممارسات التعليمية، معلمي العلوم، المرحلة الثانوية.

المقدمة

تواجه العملية التعليمية في ظل التطورات العالمية المتسارعة، العديد من التحديات في شتى المجالات سواء على مستوى التطورات التقنية، أو من حيث سرعة التغيير الثقافي، أو على مستوى الجانب الاقتصادي والاجتماعي، وهذا يتطلب من المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية تغيير النظرة التقليدية للعملية التعليمية إلى مفهوم شامل وواسع، يقوم على إدراك المستجدات والمتغيرات المتلاحقة، ومواكبة هذه المستجدات وتوظيفها بما يتماشى مع ثقافة وطبيعة المجتمع، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال بناء نظام تعليمي يتبنى تقديم برامج تعليمية متميزة تطبق الجودة ومعاييرها وأدواتها في المجال التعليمي، من أجل النهوض بمستوى الطلبة وقدراتهم (إبراهيم، 2006). ونتيجة لذلك ظهرت اتجاهات حديثة في مجال التربية والتعليم تنادي بتبني مفهوم الجودة الشاملة في التعليم وإدارته، بعدما حقق تطبيق هذا المفهوم نجاحات كبيرة في عمل المؤسسات الإنتاجية والخدمية.

ولقد ورد العديد من التعريفات لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم، فقد عرفها ليونارد (Leonard, 2001: 32) بأنها: "مجموعة المعايير والإجراءات التي يمكن من خلالها التعرف على واقع المخرجات بهدف التحسن المستمر فيها"، وعرفها ادقبامق (Adegbamigbe, 2002) بأنها سلسلة من العمليات والأنشطة الديناميكية التي يقوم بها المعلمين في السياق التعليمي من أجل تعزيز تعلم الطلبة وتحقيق الرضا الوظيفي، وعرفها الفتلاوي (2008: 53) بأنها: "نظام متكامل من المعايير والمواصفات والإجراءات والأنشطة والإرشادات تضعها الجهة المسؤولة عن التعليم، أو المؤسسة التعليمية نفسها؛ ليهتدى بها في تنظيم عملها وتوفيرها لخدماتها بطريقة فاعلة

* جامعة اليرموك، الأردن؛ ووزارة التربية والتعليم، السعودية. تاريخ استلام البحث 2016/1/18، وتاريخ قبوله 2016/3/23.

للمستفيدين"، وعرفها عطية (2008: 25) بأنها: "استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع وجميع المستفيدين من خدمة التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، ورغباتهم، ووضع البرامج التعليمية وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الحاجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفيدين وتعال رضاهم، وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسين والتطوير المستمرين تبعاً لمتطلبات المستفيدين وحاجاتهم المتطورة، وذلك وفق ما يحدث من تطورات وتغيرات في مجالات الحياة المختلفة".

ويتضح مما سبق أن الجودة الشاملة في التعليم تشير إلى مجموعة الجهود التي يتم بذلها من أجل تطوير، وتحسين الأداء التعليمي بمختلف مجالاته، وهي مهمة جميع العاملين في المؤسسة التعليمية بهدف الوصول بها إلى أعلى درجات التميز، بما يسهم في تحقيق الأهداف المخطط لها، وذلك ضمن أحكام وضوابط علمية.

ويعمل تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية، على تحديد الأهداف التي يسعى القائمون على العملية التعليمية، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي إلى تحقيقها، كما إنها تساعد في توفير أسس واضحة ومحددة لتقويم أداء الطلبة والمؤسسات التعليمية (Wiggins, 1995)، وتبرز أهميتها من خلال ضمان جودة الأساليب والإجراءات، والالتزام بها وتطبيقها في الواقع التعليمي (العزاوي، 2005)، ومن خلال التعرف على جوانب الفاقد التعليمي من حيث الوقت والطاقات، وتحسين جودة الخدمات، وزيادة الإنتاج، وطرح الحلول للمشكلات، والعمل على إشباع حاجات المستفيدين، ومتابعة المستجدات التعليمية من أجل التطوير الدائم، وتطوير مهارات العاملين وأداءهم، وتوفير البيئة المناسبة للتطوير والإبداع (الحريري، 2006)، وهذا يتطلب توفير المرونة، والقبالية للتغيير، والنظر إلى مختلف الأنشطة بشكل متكامل، بحيث تؤلف الجودة المحصلة النهائية لجهود وأداء العاملين بها. ومن أبرز الأهداف التي تتحقق من خلال تطبيق الجودة الشاملة في التعليم، كما أشار إليها (العجمي، 2007؛ إبراهيم، 2006؛ الحريري، 2006؛ Ravitch, 1995) ما يلي:

- تلبية حاجات ورغبات الطلبة، وأولياء الأمور، والأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها.
- ضمان جودة الأداء لمختلف الأدوار والمهام في العملية التعليمية، والعمل على التحسين والتطوير المستمر لهذه المهام والأدوار.
- زيادة كفاءة المؤسسات التعليمية، وقدرتها التنافسية، وزيادة التعاون بين إدارات المدارس، والمجتمع المحلي من خلال العمل الجماعي.

- توفير الخدمة وفق متطلبات المستفيدين، من حيث الجودة والتكلفة والوقت والاستمرارية.
- زيادة الفاعلية التنظيمية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.
- تنظيم برامج التدريب المستمر لتحسين الجودة داخل المؤسسة التعليمية لتطوير مخرجاتها.
- التكيف مع المتغيرات التقنية والاقتصادية والاجتماعية، بما يخدم تحقيق الجودة الشاملة.

وتستند الجودة الشاملة إلى مجموعة من الأسس والمبادئ التي تميز ضمان الجودة، بهدف الاستمرارية في التحسين، وذلك من خلال الالتزام بمعايير النجاح ومؤشرات الأداء، وتحديد الأولويات وترتيبها، وقياس عمليات التعلم والتعليم، وتحقيق أهداف المنهاج، وتكريس جهود المدرسة كمؤسسة تعليمية للعناية بشؤون الطلبة في بيئة غنية بموارد بشرية ومادية ذات مستوى رفيع. ويشتمل ضمان الجودة العديد من العناصر التي تُعد ذات قيمة متميزة، كالعلاقات الإيجابية التفاعلية، وتوظيف مهارات التفكير، والتعاون، وطرائق واستراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى أساليب التقويم المختلفة المرتبطة مباشرة بمعايير ضمان الجودة، كما تعمل الجودة على التحقق من حسن الأداء الذي يساعد الأفراد على فهم طرائق إنجاز المهمات بكفاءة وإتقان، بحيث يشارك الجميع كفريق متعاون في تنفيذ العمليات، ابتداءً من التخطيط وانتهاءً بالتقويم (ذيب والحاج وكيالي، 2006).

إن حركة السعي نحو الجودة الشاملة في التعليم لا بد أن تمتد لتشمل مختلف جوانب العملية التعليمية بدءاً من الإدارة التعليمية العليا إلى الإدارة المدرسية، إلى إعداد المعلمين، وتدريبهم، ووضع المناهج وتأليفها، ووسائل التقويم، وطرائق التدريس (Daved, 2007؛ البيونسكو، 2008). وفي هذا السياق يشير كل من حسن (2004) وبلجون (2007) والغامدي (2003) إلى المجالات التي يمكن أن تطبق فيها الجودة الشاملة في العملية التعليمية، وهي:

أولاً: المعلم: يُعد المعلم الركن الأساس في العملية التعليمية، وأبرز عناصرها، وتطبيق الجودة الشاملة في حق المعلم يضمن له كافة حقوقه الوظيفية، ويعمل على تطوير وتحسين أدائه بشكل مستمر، وذلك من خلال تطوير قدراته في مختلف الجوانب، من خلال تشجيعه على الاهتمام بالبحث العملي، ومشاركته في خدمة المجتمع، ومساهمته في حل المشكلات، وتوظيفه لمصادر التعلم من وسائل وتقنيات حديثة، وإحاطة بدورات تدريبية في طرق التدريس للاستفادة منها في مجال التدريس، والالتزام بالأنظمة واللوائح

التي تخص العملية التعليمية، والعمل بروح الفريق لتحقيق الأهداف المخطط لها.

ثانياً: المتعلم يُعد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم من أبرز المحفزات لمشاركة الطالب، وتميزه في التعليم، مما يدفعه إلى تحقيق الإبداع والابتكار، وتنمية مهاراته بمختلف المجالات، وهذا يؤكد دور المدرسة الذي لا يقف عند الحد التعليمي المنهجي فحسب، بل يتعدى هذا الدور إلى تعليم الطلبة المهارات، وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية بشكل يضمن التميز من خلال بيئة مدرسية آمنة وقيادة فاعلة، وذلك من خلال تقديم الأنشطة المنهجية المتنوعة التي تنمي مهاراتهم وإبداعاتهم، والمتابعة المستمرة لمستوى تحصيلهم الدراسي، بالإضافة إلى توفير جميع المتطلبات التي تحفز عملية التعلم، وتحقيق أهدافها.

ثالثاً: الهيئة الإدارية تتمثل من جميع القيادات التربوية، والمدرسية، وتُعد من أهم العناصر التي تستند إليها عملية تطوير التعليم، ولكي تحقق الجودة الشاملة تطبيقاتها لا بد من فناعة الإدارة بإحداث التغييرات اللازمة للتميز والإبداع، وأن تكون ذات رؤية تتوافق مع التطلعات المستقبلية للتعليم، وأن تكون قادرة على تحقيق بيئة للتواصل داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، والقيام بالمهام والمسؤوليات المنوطة بها، والعمل على المراجعة المستمرة لنظم وقواعد وأساليب العمل الداخلية في المدرسة بهدف تطويرها وتحسينها.

رابعاً: المنهج الدراسي تبرز تطبيقات الجودة الشاملة فيما يتعلق بالمنهج، من خلال الاهتمام بالمراجعة لتطوير المنهج الدراسي بهدف مواكبة التغيرات العالمية المتسارعة بما يتوافق مع طبيعة المجتمع وثقافته، والاهتمام بالجانب التطبيقي عند تدريس المقررات الدراسية، والتركيز على المنهج المدرسي الذي يراعي مختلف جوانب نمو الطلبة من خلال تقديم المعلومات، وإكسابهم المهارات والاتجاهات والقيم المناسبة، بما يسهم في تطوير خبراتهم، وينمي تفكيرهم الإبداعي، بالإضافة إلى توفير البيئة التعليمية التي تسهم في تنفيذ محتوى المنهج.

خامساً: الخدمات المساندة تسهم جودة الخدمات المساندة في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، كتوفير المباني المدرسية الملائمة لعملية التعليم، وتوفير الغرف الصفية والمختبرات المناسبة لذلك، وتزويدها بأحدث الأجهزة والمعدات من وسائل التعليم والتقنيات التعليمية المختلفة والحديثة، والعناية بصيانتها بشكل مستمر، وتوفير القوى البشرية المدربة، والعناية بتطويرها وتدريبها بشكل يسهم في تحقيق التطوير والتحسين في العملية التعليمية.

لقد شهدت مناهج العلوم في كثير من الدول حراكاً من أجل تطويرها وإصلاحها منذ منتصف القرن العشرين، وذلك بهدف إعداد مناهج تتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي، وذلك حرصاً من هذه الدول على إعداد القوى البشرية المؤهلة، والقادرة على إحداث التغيير والمساهمة في تقدم المجتمعات، ومن أجل تحقيق ذلك حرصت بعض الدول على متابعة الاتجاهات العالمية، لتحقيق المعايير المرتبطة بتدريس مناهج العلوم، والاستفادة من المنجزات العلمية وتطبيقاتها في هذا المجال، وقد صممت بعض الدول، مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا، وبريطانيا، وبعض الدول النامية مناهج العلوم انطلاقاً من الفكر الذي قدمته حركات إصلاح مناهج العلوم، وضمن معايير الجودة، والتي تؤكد على الجانب الاستقصائي للعلم، وتزويد الطلبة بمهارات التفكير العلمي، وحل المشكلات، وتنمية القدرات التي تمكن الطالب من الوصول إلى المعلومات (الفتلاوي، 2008).

وتتشارك عملية تطوير مناهج العلوم، وتحقيق الجودة في هذه المناهج وطرق تدريسها، وإعداد معلمها في أوجه كثيرة، ويبرز ذلك من خلال أربع خصائص رئيسية، تتمثل بالاهتمام بإعداد أدوات المنهج وتوفيرها، والتركيز على التعلم النشط، والتركيز على المفاهيم العلمية باعتبارها المحاور التي تمثل بنية العلم، والعمل على تطوير قدرات المعلمين، وتوظيف طرق واستراتيجيات التدريس والتقييم الحديثة (عبدالسلام، 2009).

فتحقيق الجودة في تعليم العلوم يسهم في إيجاد أفراد مثقفين علمياً، ويساعد في تحسين الإنتاجية الاقتصادية من أجل التنمية المستدامة (UNESCO, 2000 ; NCMST, 2000)، وفي زيادة التحصيل والثقة في النفس لطلبة المدارس (Darling-Hammond, 1999)، ومساعدة الطلبة على الفهم العميق للمفاهيم العلمية (NRC, 1997).

ولن تحقق جودة تعليم العلوم وأهدافه، إلا من خلال المعلم المميز في أدائه وتطوره، وانطلاقاً من ذلك، فقد سعت الكثير من المؤسسات التعليمية، والمهتمين بتطوير هذه المؤسسات، إلى الاهتمام بمعلم العلوم والعمل على تطوير أدائه باستمرار، لمواكبة التغيرات العالمية المتلاحقة التي يتأثر بها تعليم العلوم، وبما يعود على المجتمع بالتقدم والنمو والازدهار، ومن هذا المنطلق اهتمت بوضع معايير الجودة الشاملة في أداء معلم العلوم، ليكون منتجاً ومشاركاً في الجودة الشاملة التي تطبقها المؤسسات التعليمية.

ففي تقرير للمفوضية الوطنية لتعليم العلوم والرياضيات (NCMST) National Commission on Mathematics and Science Teaching للقرن الحادي والعشرين في أمريكا، قدمت به رؤية لخصائص المعلم التي يجب أن يمتلكها لتحقيق جودة عالية في التعليم كان أهمها: تشجيع الطلاب على التعلم بالاستقصاء والعمل اليدوي؛ ويدرك أن الطلاب هم أفراد وقادرين على التعلم؛ ولديه مهارات

مناسبة كالملاحظة وجمع المعلومات والترتيب والتصنيف والتنبؤ والاختبار؛ ولديه معرفة ومهارات في طرح الأسئلة والتأمل في ممارسات طلابه؛ ويبنى على نقاط القوة للمتعلمين بدلا من القضاء على نقاط ضعفهم؛ ويوفق بين المنهاج وممارسات التقويم ومعايير عالية لتعلم الطلاب؛ ولديه القدرة على التعلم الاحترافي، والتعليم المستمر، والاستخدام الفعال للتكنولوجيا؛ ويعترف أن المعلمين يقيموا بناءً على أداء طلابهم وتحصيلهم. (NCMST, 2000)

لقد اشتملت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على معايير الجودة الشاملة التي جاء بها الإسلام، وتناول بعضها التجارب العالمية، ومن المعايير التي تضمنت في الوثيقة، معايير جودة أداء المعلم، والتي اشتملت على خمسة مجالات (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2011) كالآتي:

أولاً: مجال التخطيط يتضمن تحديد الاحتياجات التعليمية للطلبة بما يحقق الجودة، والتخطيط لأهداف كبرى تنشده الجودة وليس لمعلومات تفصيلية، وتصميم الأنشطة التعليمية الملائمة بما يحقق الجودة.

ثانياً: مجال استراتيجيات التعليم وإدارة الفصل يتضمن هذا المجال استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات الطلبة، وتيسير خبرات التعلم الفعال، وإشراك الطلبة في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، وتوفير مناخ ميسر للعدالة، والاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين، وإدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت المهدور.

ثالثاً: مجال المادة العلمية يشتمل هذا المجال التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها، والتمكن من طرق البحث في المادة العلمية، وتمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى، والقدرة على إنتاج المعرفة.

رابعاً: مجال التقويم يشتمل هذا المجال التقويم الذاتي، وتقويم أداء الطلبة، بالإضافة إلى التغذية الراجعة، وما يرتبط بتطوير استراتيجيات وأساليب التقويم.

خامساً: مجال مهنية المعلم يتضمن هذا المجال أخلاقيات المهنة، بالإضافة إلى التنمية المهنية من خلال توفير كافة السبل والمتطلبات التي تسهم في تطوير أداء المعلم.

تعتبر مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية أحد أهم المؤسسات التي تبنت الجودة الشاملة، وسعت في خطوة رائدة على تطبيقها في مدارس التعليم العام، حيث بدأ المشروع في تطبيقها في بعض المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء عام (1997)، وحصلت بعض هذه المدارس على شهادة الجودة العالمية (الآيزو 9002)، كما طبقت الجودة الشاملة في بعض المدارس الأهلية في المنطقة الشرقية، ونالت على إثرها شهادة الجودة العالمية من معهد الجودة الكندي باعتباره أحد فروع الجمعية الكندية للمقاييس (الأغبري، 2004).

وحرصاً من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، فقد جاء مشروع تطوير التعليم العام، والذي كان من أبرز مشاريعه تطوير العلوم الطبيعية والرياضيات، الذي بدأ مطلع العام الدراسي (2009) من خلال تعميم وتطبيق مقرراته الجديدة على كافة مدارس التعليم بالمملكة للصفوف الأول والرابع الابتدائيين والأول متوسط، والأول الثانوي. وقد سعت وزارة التربية والتعليم عند إعداد المقررات الجديدة إلى الاهتمام بالجانب الفكري للمتعلم، القائم على تعليم التفكير، ومهارات العلم وعملياته، وحل المشكلات، والسعي إلى توجيه الاهتمام بالجوانب القيمة للمجتمع، وذلك من خلال بناء موضوعات الكتب المقررة بحيث يكون للطلاب الدور الرئيس في التعلم، بينما يمثل دور المعلم في التوجيه والإرشاد لعملية التعلم، وقد حفلت الكتب بعدد كبير من الأنشطة التي حرص معدوها على أن يقوم المتعلم بتنفيذها بنفسه بتوجيه من المعلم (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2011). ومن أجل التحقق من مدى التزام معلمي العلوم في محافظة جدة في مراعاة معايير الجودة في التدريس جاءت هذه الدراسة.

ولدى استعراض الأدب التربوي المتعلق بمعايير الجودة الشاملة في ممارسات المعلمين في عملية التعليم، فقد عثر على عدد من الدراسات ذات العلاقة، ومنها دراسة أجراها شيرير (Scherer, 2001) في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن معايير الجودة الشاملة والتحسينات التي تدخلها على العمل التربوي، ومعرفة معايير الجودة الأكثر فاعلية وأثرها على عمليات التطوير والتحسين للعملية التعليمية، ومدى تطبيقها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم مسح الواقع التربوي والمعايير التي تستخدم فيه، حيث تم الاطلاع على واقع (136) مدرسة. أظهرت النتائج أن ممارسة وتطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس عينة الدراسة جاء بدرجة كبيرة، كما توصلت الدراسة إلى أن وضع المعايير وحدها لا تعكس فاعلية المدرسة، وإنما تحتاج إلى العمل بهذه المعايير ومتابعتها، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين أداء الطلبة ونتائجهم ومعايير الجودة المحددة مسبقاً التي يتم التخطيط التربوي بناءً عليها ويقوم بتصميم التدريس وفق مضمونها.

كما قامت الغنام (2001) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن فاعلية أداء معلمي العلوم في المدارس في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتحديد مجالات القوة والضعف في الأداء. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الملاحظة، بالإضافة

إلى الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (32) معلماً من معلمي العلوم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة في المدارس جاء بدرجة متوسطة.

وقام فرانك وجاندال (Vranek & Gandal, 2001) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن ممارسة معايير الجودة الشاملة وأثرها على مستقبل العملية التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (195) معلماً، و(113) مدير مدرسة ومشرف تربوي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود معايير للجودة الشاملة لا سيما لعمليات القياس والتقييم لمخرجات التعليم من مهارات وأفكار ومعارف وجوانب نفسية واجتماعية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ربط بين التقييم والتعليم، وبالتالي جاءت ممارسة معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن الاختبارات يجب أن تقيس ما اشتمل عليه المعيار، وأن تكون أنظمة المساءلة شديدة، وأن تكون خارجية وذاتية، وأن يتم الربط بين التقييم الموجه بالمعيار وبين ما يتم تعلمه.

كما قامت الكعبي (2004) بدراسة في البحرين هدفت الكشف عن مستوى تحقق معايير الجودة الشاملة للمحتوى الأكاديمي في مدارس مملكة البحرين. تم تحديد المعايير المتصلة بالمضمون الأكاديمي كأحد مجالات قياس مستوى الجودة الشاملة، وتم التركيز على البعد المعرفي، والمضمون الأكاديمي، وطبقت الأداة على (150) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة أن كافة متطلبات معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية متوفرة، وبدرجة كبيرة، بسبب الاهتمام الكبير الذي توليه الدولة لهذه الفئة من خلال تهيئة الظروف لتطبيق معايير الجودة الشاملة، كما أظهرت نتائج الدراسة فاعلية أساليب العرض والتدريس المتصلة بالجانب الأكاديمي، ولم تظهر النتائج وجود أية علاقة بين المعايير المتصلة بالبعد المعرفي، والمعايير المرتبطة بالعناوين الرئيسية كعمليتي التعليم والتعلم، وشؤون الطلبة، وكذلك استراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقييم، أو معايير قياس كفاية الدعم لمؤسسات التعليم.

وأجرى أوغانميد (Ogunmade, 2005) دراسة هدفت إلى تقصي ووصف واقع وجود تعليم وتعلم العلوم في المدارس الثانوية في ولاية لوجاس في نيجيريا. واستخدم طرق كمية ونوعية في جمع البيانات، حيث جمعت البيانات الكمية من (78) معلم علوم و(500) طالب من المدارس الثانوية الدنيا من ثلاثة مناطق تعليمية في ولاية لاجوس. كما جمعت الدراسة بياناتها النوعية من تحليل وثائق المنهاج الوطنية ووثائق المناهج للولاية، ومن معلمين علوم، ومدراء مدارس، وممثلين من أولياء الأمور، ومراكز تعليمية، ومدربي معلمين، وجمعيات مهنية لمعلمي العلوم، وممثلين من هيئة الامتحانات في ولاية لاجوس، كما تم مقابلة عدد من العلماء المختصين في المؤسسات الحكومية وفي المصانع. تم تنظيم البيانات الكمية وحللت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS، كما سجلت البيانات النوعية ونظمت في أفكار رئيسية. وأشارت النتائج إلى وجود فجوة بين تعليم وتعلم العلوم القائم في مدارس عينة الدراسة وبين تعليم وتعلم العلوم الذي يحقق معايير الجودة فيما يتعلق بكل من: المنهاج، التدريس والتعلم، حجم الصفوف وتخصيص الموارد، معارف ومهارات المعلمين، الاتجاه والتطور المهني، ودعم المجتمع.

وأجرت ذيب والحاج والكيالي (2006) دراسة في الأردن هدفت الكشف عن المعايير الأكثر تطبيقاً المرتبطة بالجودة في المدارس والأدلة المتوفرة لكل معيار. تم استخدام الاستبانة، والمقابلات للقادة التربويين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تدنٍ عام في تطبيق المعايير المرتبطة بضمان الجودة، كما أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى التطبيق لدى كل من المديرين والمعلمين.

وهدف دراسة الورثان (2006) التي أجريت في المملكة العربية السعودية الكشف عن مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبل هذه المعايير. تم استخدام استبانة لجمع البيانات، وطبقت على عينة تكونت من (886) معلماً من مختلف التخصصات. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم حظيت بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين، كما بينت النتائج أن معيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقدير به والحفاظ عليه، حصل على أعلى درجات التقبل بالنسبة لبقية معايير الجودة الشاملة في التعليم، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة في التدريس، والمرحلة الدراسية.

وأما دراسة بلجون (2007) التي أجريت في المملكة العربية السعودية وهدف الكشف عن تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسماة معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، كما هدفت الدراسة إلى الوقوف على ضرورة خضوع أداء المعلمين السعوديين بما فيهم معلمي العلوم والطالبات المعلمات لمعايير الجودة الشاملة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وطبقت على عينة تكونت من (172) معلمة من معلمات العلوم بمنطقة مكة المكرمة، و(54) طالبةً من طالبات التربية العملية في تخصص العلوم. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك درجة عالية من التوافق بين تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لخصائص الجودة الشاملة عند معلم العلوم. كما أشارت النتائج إلى أهمية التأثير النوعي للتفاعلات الصفية بين المعلمات والطالبات، وأنها

أساسية لجودة معلم العلوم، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمات، تعزى لمتغير الخبرة، لصالح فئة الخبرة أقل من (5) سنوات.

وهدف دراسة الرمحي (2007) التي أجريت في فلسطين التعرف إلى واقع التعليم بناءً على معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، كما هدفت التعرف على أهم الأمور التي تؤدي إلى تحسين تعليم العلوم بناءً على معايير الجودة الشاملة. تم استخدام استبانة لجمع البيانات، وطبقت على (37) معلماً من معلمي العلوم. أشارت نتائج الدراسة أن واقع تعليم العلوم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي العلوم يحقق معايير الجودة الشاملة بدرجة عالية في كافة المجالات، باستثناء مجال الميزانية الذي حقق درجة متوسطة، وأن المدارس تعاني من ضعف الإمكانيات المادية، ومن الاكتظاظ في الغرف الصفية، ومن زخم المنهاج، إضافة إلى الضغط والاكتظاظ في برامج معلمي العلوم. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع نظام تعليم العلوم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي العلوم بناءً على معايير الجودة الشاملة، تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

كما أجرى عيسى ومحسن (2010) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة، كما هدفت إلى إعداد تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة وفق معايير الجودة الشاملة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة للتعرف على وجهات نظر معلمي العلوم حول تطوير الأداء التدريسي، وبطاقة ملاحظة للكشف عن أداء معلمي العلوم التدريسي. تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً من معلمي العلوم. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تدنياً بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستناداً إلى هذه النتيجة تم إعداد تصور مقترح لتطوير أداء معلمي العلوم التدريسي وفق معايير الجودة الشاملة اشتمل على تطوير إستراتيجيات التدريس، والمنهج الدراسي، والبيئة الصفية والمدرسية، وإستراتيجيات التقويم.

وهدف دراسة الأمير والعمالة (2011) التي أجريت في الأردن الكشف عن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. وتم استخدام استبانة تكونت من ثمانية مجالات، وهي: شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم. تكونت عينة الدراسة من (200) مشرفاً ومشرفة، منهم (139) مشرفاً، و (61) مشرفة، تم اختيارهم من العاملين في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية. أظهرت نتائج الدراسة أن مجال المنهاج، جاء بدرجة مرتفعة من حيث تطبيق معايير الجودة الشاملة، بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة، تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وأجرت أبو عبده (2012) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها. وتم استخدام استبانة طبقت على عينة الدراسة والبالغ عددها (132) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس، جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح فئة الخبرة أقل من (5) سنوات.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها تتناول جانباً على درجة من الأهمية، قد أغفلته الدراسات السابقة، والمتمثل بالكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تأتي متوافقة وملبية للدعوات التربوية التي تنادي بالإصلاح والتطوير للعملية التعليمية، وذلك من خلال إجراء البحوث والدراسات العلمية، وفي ضوء ذلك، تأتي الدراسة الحالية ضمن هذا الإطار، مما يعطيها موقعاً بين الدراسات التي اهتمت بتناول معايير الجودة الشاملة لدى معلمي العلوم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أجرت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية تغييرات جذرية في مقررات العلوم في مختلف المراحل الدراسية، حيث بدأت بتطبيق سلسلة مقررات العلوم الجديدة والمترجمة عن شركة (McGraw Hill) بعد تعريبها ومواءمتها للبيئة المحلية، وقد طال التغيير مجالات عدة في هذه السلسلة مثل الأهداف، وطرائق وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب وأدوات التقويم. كما

قامت الوزارة بتدريب مشرفي العلوم ومعلميها على أساليب تدريس هذه المقررات والتعامل معها، وقد حرصت وزارة التربية والتعليم على حث جميع المشاركين في الميدان التربوي من مشرفين ومعلمين لمبحث العلوم على تزويدها بالمقترحات والملحوظات التي تسهم في الارتقاء بمستوى الجودة الشاملة.

واستناداً إلى ما سبق، وما أشارت إليه العديد من المؤتمرات في مجال التربية العلمية، مثل المؤتمر العلمي السادس "التربية العلمية وثقافة المجتمع 2002"، و"المؤتمر العلمي السابع" نحو تربية علمية، والذي عقدته الجمعية المصرية للتربية العلمية "2003"، والمؤتمر العلمي الثامن "الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم وجودة الأداء لدى معلمي العلوم في الوطن العربي" والذي عقد عام "2004"، حيث توصلت إلى أن مناهج العلوم بالدول العربية لم تتجز ما تم التخطيط له؛ مما يؤكد أهمية ضرورة تحديد معايير الجودة لتعليم العلوم تكون هي الأسس التي يبني عليها تطور مناهج التربية العلمية في الدول العربية، بالإضافة إلى وضع معايير للجودة حول أداء معلمي العلوم. وبناءً على ذلك بادرت المملكة العربية السعودية من خلال وثيقة سياسة التعليم باعتماد معايير الجودة الشاملة، وبيان أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية، ومن ضمنها مناهج العلوم، وبالتالي فإن عملية الالتزام بمعايير الجودة الشاملة، تحتاج إلى متابعة واهتمام، بهدف الكشف عن جوانب القوة وتعزيزها، وإظهار جوانب الضعف والمعوقات التي تواجه الالتزام بمعايير الجودة الشاملة، ووضع الحلول الناجعة لتجاوز هذه المعوقات، أضف إلى ذلك التناقض في نتائج الدراسات السابقة. ومن هنا جاءت هذه الدراسة، وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما تقديرات الطلاب لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة؟
- هل تختلف تقديرات الطلاب لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة باختلاف متغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية للمعلم؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة.
- الكشف عن الاختلاف في درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة تبعاً لاختلاف متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية للمعلم.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة ضمن محورين رئيسيين، وهما على النحو الآتي:

أولاً: المحور النظري تعد هذه الدراسة ضمن الجهود العلمية المبذولة في مراجعة الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم بما يتفق مع معايير الجودة الشاملة، والتي ربما تسهم في توفير إطار نظري عن معايير الجودة الشاملة لممارسات معلمي العلوم التعليمية، يمكن أن يستفيد منها مختلف أطراف العملية التعليمية، والقائمين عليها، كما وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يمكن أن تكشف عنه الدراسة حول درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم، الأمر الذي يعطي تصوراً واضحاً حول طبيعة هذه المعايير.

ثانياً: المحور العملي (التطبيقي) قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية في عقد دورات تدريبية متخصصة للمعلمين ترتبط باستخدام معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة العلوم، وقد يستفيد من نتائجها معلمي العلوم للتعرف على درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارساتهم التعليمية، الأمر الذي قد يساعدهم في معرفة جوانب الضعف وبالتالي تحسينها، كما تأتي أهمية الدراسة من توفيرها لأداة قياس يمكن أن تستخدمها وزارة التربية أو باحثون آخرون لقياس الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم بما يتفق مع معايير الجودة الشاملة.

محددات الدراسة وحدودها

- اقتصرت هذه الدراسة على معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، وطلبتهم، والتابعين لإدارة تعليم محافظة جدة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013-2014.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق وثبات أداة الدراسة، ومدى جدية الطلاب في استجاباتهم.

- اقتصرت الدراسة على تناول درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم في بعض الأبعاد، لأن بعض الأبعاد لا يستطيع الطالب تقييمها عند المعلم، والأبعاد التي اشتملت عليها عملية التقويم هي: (تصميم التعليم واستراتيجياته، إدارة الصف، مهنية المعلم، التقويم).

المصطلحات والتعريفات والإجرائية

معايير الجودة الشاملة: هي المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم، وتؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (علي، 2002: 27). ويقصد بها في هذه الدراسة معايير الجودة الشاملة المعتمدة في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

درجة تحقق معايير الجودة الشاملة: يقصد بها في هذه الدراسة التزام معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة بمعايير الجودة الشاملة في تدريس مادة العلوم. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال تقديرات طلابه على فقرات الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

معلمو العلوم: هم جميع معلمي العلوم من مستويات التعليم الرسمي للمرحلة الثانوية التابع لوزارة التربية والتعليم في السعودية، الذين تم تعيينهم لتدريس مادة العلوم ومن مختلف التخصصات (الفيزياء، والأحياء، والكيمياء، وعلوم الأرض).

الطريقة والإجراءات:

فيما يلي وصف مفصل لمنهجية الدراسة ومتغيراتها ومجتمعها وعينتها وإجراءاتها وأداة الدراسة:

منهجية الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يصف الواقع ويفسره، للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2014، والبالغ عددهم (911) معلماً موزعين على (121) مدرسة ثانوية.

عينة الدراسة

تم اختيار (11) مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة من بين المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة تعليم محافظة جدة، واختير جميع معلمي العلوم في تلك المدارس كأفراد في عينة الدراسة بالطريقة العنقودية، وبلغ عددهم (60) معلماً، وبما نسبته (6.6%) من مجتمع الدراسة الكلي. واختير لكل معلم وبالطريقة القصدية (10) طلاب من ذوي التحصيل المرتفع وممن يدرسه هذا المعلم ليقوموا بتقويم الممارسات التعليمية لمعلمهم، وتم اختيار الطلاب من ذوي التحصيل المرتفع، لأنه ربما يكونوا أكثر قدرة على فهم فقرات الاستبيان مقارنة بزملائهم من ذوي التحصيل المتوسط أو المتدني، وأكثر جدية في أي عمل، وبالتالي يكونوا قادرين على تقويم معلمهم بشكل أفضل، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية للمعلمين.

الجدول 1: توزيع عينة المعلمين وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
المعلمين	المؤهل العلمي	بكالوريوس	53.3
		دراسات عليا	46.7
المجموع		60	100%
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	20	33.3
	من 5 - 10 سنوات	18	30.0
	أكثر من 10 سنوات	22	36.7
المجموع		60	100%

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من استبانة للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، وتم بناء هذه الأداة بالاستعانة بالدراسات السابقة ذات العلاقة، كدراسة السعود (2002)، والأمير والعاملة (2011). وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (50) فقرة مبنية وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وموزعة على أربعة مجالات، هي: مجال تصميم التعليم واستراتيجياته، ويتكون من (15) فقرة، ومجال إدارة الصف، ويتكون من (10) فقرات، ومجال مهنية المعلم، ويتكون من (13) فقرة، ومجال التقويم، ويتكون من (12) فقرة.

صدق الاستبانة

للتحقق من صدق الاستبانة، تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها بصورتها الأولية على سبعة محكمين: أربعة منهم مختصين في مناهج وأساليب تدريس العلوم، واثنان في القياس والتقويم، وواحد في اللغة العربية، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة الأداة في قياس درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح فقراتها، ومدى انتماء الفقرة للمجال، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين، والتي اقتصر على بعض التعديلات في المفردات اللغوية، وإعادة صياغة (9) فقرات، وتم الإبقاء على جميع فقرات الاستبانة.

ثانياً: مؤشرات على صدق البناء

للتحقق من صدق البناء لأداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من (30) طالباً، وتم استخراج قيم معاملات الارتباط بين درجة تقدير الفقرة ودرجة تقدير المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة تقدير الفقرة ودرجة التقدير الكلية (على المقياس ككل)، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول 2: قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

الفرقة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل	الفرقة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الاستبانة ككل
1	0.59	0.54	26	0.61	0.58
2	0.58	0.51	27	0.60	0.60
3	0.66	0.58	28	0.68	0.63
4	0.69	0.59	29	0.66	0.60
5	0.41	0.33	30	0.64	0.59
6	0.48	0.38	31	0.59	0.53
7	0.68	0.56	32	0.67	0.57
8	0.63	0.57	33	0.69	0.60
9	0.63	0.59	34	0.67	0.58
10	0.66	0.57	35	0.66	0.61
11	0.63	0.53	36	0.62	0.55
12	0.60	0.53	37	0.67	0.61
13	0.51	0.48	38	0.67	0.61
14	0.60	0.57	39	0.62	0.60
15	0.57	0.58	40	0.69	0.60
16	0.65	0.54	41	0.72	0.65
17	0.68	0.56	42	0.65	0.60
18	0.69	0.60	43	0.63	0.56
19	0.64	0.53	44	0.59	0.53
20	0.64	0.52	45	0.55	0.48

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الاستبانة ككل
21	0.55	0.47	46	0.64	0.55
22	0.58	0.44	47	0.63	0.49
23	0.70	0.63	48	0.66	0.58
24	0.63	0.61	49	0.65	0.59
25	0.59	0.59	50	0.67	0.60

ويتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها، تراوحت بين (0.41 - 0.72)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.33-0.65). وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة، بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل عن 0.20 (عودة، 2014)، وبناءً عليه فقد تم قبول فقرات المقياس جميعها، وبقي عدد الفقرات (50) فقرة.

كما تم استخراج قيم معاملات الارتباط البيئية للمجالات، والمجالات بالأداة ككل، كما في الجدول (3):

الجدول 3: قيم معاملات الارتباط البيئية للمجالات وقيم معاملات ارتباط المجالات بالأداة ككل

العلاقة بين:	تصميم التعليم واستراتيجياته	إدارة الصف	مهنية المعلم	التقويم
إدارة الصف	0.72			
مهنية المعلم	0.71	0.73		
التقويم	0.68	0.66	0.77	
الكل للمقياس	0.89	0.86	0.91	0.88

ويلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات المقياس تراوحت بين (0.66-0.77)، وبين كل مجال والمقياس ككل، تراوحت بين (0.86-0.91)، وجميعها مرتفعة وتعطي مؤشراً على صدق بناء المقياس، وتعتبر مقبولة لأغراض الدراسة (عودة، 2014).

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين: الأولى باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest)، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (30) طالباً، وتم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ثبات إعادة (معامل ثبات الاستقرار) للمقياس ككل وللمجالات الفرعية بطريقة بيرسون، أما الطريقة الثانية، فقد تم تقدير قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل ولكل مجال من مجالات المقياس، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول 4: قيم معاملات ثبات الاستقرار وقيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات الفرعية والاستبانة ككل

المجال	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الاستقرار)
تصميم التعليم واستراتيجيته	0.87	0.94
إدارة الصف	0.83	0.96
مهنية المعلم	0.88	0.98
التقويم	0.87	0.97
الاستبانة ككل	0.95	0.97

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات، تراوحت بين (0.83-0.88)، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) للاستبانة ككل (0.95)، في حين تراوحت قيم معاملات (ثبات الاستقرار) للمجالات الاستبانة بين (0.94-0.98)، وبلغت قيمة (ثبات الاستقرار) للاستبانة ككل (0.97)، وتعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة (عودة، 2014).

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

- المؤهل العلمي للمعلم، وله مستويان: (بكالوريوس، دراسات عليا).
- الخبرة التدريسية للمعلم، ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ثانياً: المتغير التابع

- درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية من وجهة نظر الطلاب.

تصحيح الاستبانة والمعالجات الإحصائية

- صححت الاستبانة بإعطاء الخيار موافق جداً (5) درجات، وموافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق درجتين، وغير موافق إطلاقاً درجة واحدة، علماً أن جميع الفقرات إيجابية، وبناءً على ذلك، تراوحت الدرجة على كل فقرة بين درجة واحدة وخمس درجات، وبما أن الاستبانة مكونة من (50) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (50) درجة و(250) درجة. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية، على النحو الآتي: (أقل من 2.33 درجة منخفضة)، (2.33 - 3.66 درجة متوسطة)، (أعلى من 3.66 درجة مرتفعة).
- للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن الاختلاف في تقديرات الطلبة لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية للمعلم.

نتائج الدراسة ومناقشتها

- أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما تقديرات الطلاب لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة؟"
- للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على مستوى كل مجال مرتبة تنازلياً، وعلى المقياس الكلي، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات

التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على كل مجال مرتبة تنازلياً وعلى المقياس الكلي

الرتبة	رقم المجال	مجال المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	3	مهنية المعلم	4.00	0.66	كبيرة
2	2	إدارة الصف	3.89	0.69	كبيرة
3	1	تصميم التعليم واستراتيجياته	3.88	0.62	كبيرة
4	4	التقويم	3.86	0.69	كبيرة
درجة تحقق معايير الجودة الشاملة ككل			3.90	0.59	كبيرة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، تراوحت بين (3.86 - 4.00)، وبدرجة تحقق كبيرة لجميع المجالات، وجاء مجال مهنية المعلم في المرتبة الأولى، تلاه مجال إدارة الصف في المرتبة الثانية، ثم مجال تصميم التعليم واستراتيجياته في المرتبة الثالثة، أما مجال التقويم، فجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة. كما جاءت درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم على المقياس الكلي بدرجة كبيرة.

والتقت نتيجة مع دراسة الكعبي (2004)، التي أشارت إلى أن كافة متطلبات معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية متوفرة، بدرجة كبيرة، في حين اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة الغنام (2001)، التي أشارت إلى أن أداء معلمي العلوم في السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة جاء بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توفره وزارة التربية والتعليم السعودية من مقومات تسهم في تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس السعودية، وفي مختلف المجالات سواء في البيئة المدرسية، أو في تدريب المعلمين وتأهيلهم، أو في متابعة أداء المعلمين من خلال الإشراف والتقويم من قبل القائمين على تطوير العملية التعليمية، وبالتالي فإن توفير هذه المقومات، والاهتمام بها يسهم في تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية خلال أدائهم لمهامهم التعليمية.

وبتحليل ما تم التوصل إليه من نتائج، من تحقق لمعايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم، والتي جاءت بدرجة كبيرة على مجمل الممارسات، وجميع المجالات، يرى الباحثان أن هذه النتيجة تعكس طبيعة الاهتمام من قبل القائمين على العملية التعليمية، وجهودهم في تطوير ممارسات معلمي العلوم، وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، وما يتم توفيره من تأهيل وتدريب فيما يرتبط بمجال مهنية المعلم، الذي جاء في المرتبة الأولى، وبدرجة تحقق كبيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى الأسس والمبادئ التي يلتزم بها معلمي العلوم، والتي تميز ضمان الجودة في مجال مهنية المعلم، وخاصة الالتزام بمعايير النجاح، ومؤشرات الأداء لمختلف العمليات والمهام، ويتم ذلك من خلال التأهيل والتدريب المناسب لمعلمي العلوم، والذي يمكنهم من اكتساب المهارات اللازمة في مختلف مجالات العملية التعليمية من استخدام لطرائق التدريس، أو وسائل وأدوات التقويم، وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية، التي تعود بالنفع على الطالب الذي يُعد محور العملية التعليمية.

وتجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بمهنية المعلم، ينطلق من إيمان القائمين على تطوير العملية التعليمية، بأن المعلم يُعد أحد أهم مدخلات العملية التعليمية، انطلاقاً من دوره في تحقيق أهدافها والرقى بها، وبالتالي فإن تطوير العملية التعليمية يرتبط بتطوير قدرات المعلم بصورة مستمرة، مما يتطلب إعداد وتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة، وهذا الجانب يُعد من أهم طرق تحقيق الجودة الشاملة للتعليم، وممارسات المعلمين، وهذا ما ظهر من خلال نتائج الدراسة، مما يعكس الاهتمام المتنامي بتطوير قدرات معلمي العلوم في المجال المهني.

ويرى الباحثان أن توافر الخدمات المساندة في مدارس محافظة جدة، كتوفير المباني، والغرف الصفية والمختبرات المجهزة بأحدث الأجهزة والمعدات من وسائل التعليم، والتقنيات التعليمية، لها الدور الأساس في تحقيق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم، وهذا ما عزز من تحقيق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية، انطلاقاً من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وإدراكها أن العمل بمعايير الجودة الشاملة يحقق جودة التعليم، ويسهم في تحقيق عوائد تنموية بشرية واقتصادية، وهذا ما يظهر في المواد (10، 11، 14، 23) الواردة في وثيقة سياسة التعليم التي أشار إليها الأكمعي (2009).

وفيما يتعلق بمجال التقويم الذي تحقق بدرجة كبيرة لكنه جاء في المرتبة الأخيرة، فيمكن عزو ذلك إلى طبيعة أدوات التقويم التي يتم استخدامها لتقويم أداء الطلاب، بالإضافة إلى ضعف مشاركة أولياء الأمور في متابعة وتقويم أداء أبنائهم، وعدم امتلاك الطلاب لمبادئ التقويم الذاتي الأمر الذي قد يسهم في عدم تطبيق التقويم بالشكل المطلوب، وهذا يشير إلى ضرورة استخدام التقويم المستمر والشامل خلال العملية التعليمية.

كما ويرى الباحثان أن سياسة التعليم عملت على بث الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتبنيها لقيم العمل الجماعي التعاوني، وهذا ما يظهر من خلال وثيقة سياسة التعليم في المواد (2، 3، 5، 6)، الأمر الذي عزز من ممارسات معلمي العلوم التعليمية، أضف إلى ذلك سياسة التعليم في التخطيط الاستراتيجي، وتحديد الرؤية المستقبلية الواضحة للتربية والتعليم، وذلك من خلال تأكيد سياسة التعليم على ذلك ضمن المواد (4، 26، 28)، التي أكدت على عملية وضع الخطط الاستراتيجية طويلة الأمد التي تحقق تطلعات القائمين على تطوير العملية التعليمية، وكذلك دعم سياسة التعليم لبرامج التدريب أثناء الخدمة، وهذا ما ظهر من خلال المواد (7، 25)، التي أكدت على الاهتمام بتدريب المعلمين، وتطوير مهاراتهم ومعارفهم، وإتاحة المجال لتطبيق التجارب، والاستفادة

منها، وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية. وللتعرف على ممارسات المعلمين التعليمية على فقرات كل مجال من مجالات المقياس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من المجالات، وهي على النحو الآتي:

أولاً: مجال تصميم التعليم واستراتيجياته

للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم في مجال تصميم التعليم واستراتيجياته، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما في الجدول (6).

الجدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الطلاب على فقرات مجال تصميم التعليم واستراتيجياته ودرجة تحققها لدى المعلمين مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	يلتزم بالمنهج العلمي خلال العملية التعليمية	4.22	0.82	كبيرة
2	يفعل التعلم التعاوني أثناء التدريس	4.16	1.01	كبيرة
3	يحرص معلم العلوم على إبراز العلاقات بين فروع العلوم المختلفة	4.14	0.86	كبيرة
4	يستخدم الحوار والمناقشة للتعرف على خبرات الطلاب	4.10	0.94	كبيرة
5	يختار طرائق واستراتيجيات التدريس وفقاً لطبيعة الأهداف التعليمية	3.95	0.99	كبيرة
6	يحرص على تنمية المهارات الفكرية التنافسية لدى الطلاب	3.94	1.04	كبيرة
7	يشجع الطلاب على الاكتشاف العلمي والمبادرة والإبداع	3.86	1.09	كبيرة
8	يبتعد عن التلقين خلال العملية التعليمية	3.83	1.02	كبيرة
9	يوظف المصادر والتجهيزات العلمية المتاحة بصورة فاعلة	3.83	1.14	كبيرة
10	يحرص على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء عملية التعليم	3.81	1.07	كبيرة
11	يشرك طلابه في مواقف تعليمية متنوعة	3.81	1.06	كبيرة
12	يهيئ بيئة صفية مناسبة لدعم أشكال التدريس والتعلم المختلفة	3.74	1.07	كبيرة
13	يساعد طلابه على تحليل محتوى الدرس للتوصل إلى استنتاجات صحيحة	3.73	1.19	كبيرة
14	يتبنى فلسفة تعليمية تثير التحدي والتفكير ليتعلم الطالب تحمل المسؤولية	3.63	1.17	متوسطة
15	يربط العملية التعليمية بخبرات الطلاب وخلفياتهم الأسرية	3.39	1.16	متوسطة

ويتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تصميم التعليم واستراتيجياته، تراوحت بين (3.39 - 4.22)، وبدرجة تحقق كبيرة لجميع الفقرات، باستثناء فقرتين، جاءت بدرجة تحقق متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة وهما الفقرة التي تنص على " يتبنى فلسفة تعليمية تثير التحدي والتفكير ليتعلم الطالب تحمل المسؤولية" والفقرة التي تنص على "يربط العملية التعليمية بخبرات الطلاب وخلفياتهم الأسرية"، وهذا يعني أن المعلمين لا يثيرون التحدي والتفكير عند الطلاب بشكل كبير ولا يربطون التعليم بخبرات الطلاب السابقة بشكل كبير أيضاً، وهذين العنصرين من العناصر الهامة في عملية التعليم من أجل تحقيق الجودة، الأمر الذي يتطلب من الجهات المعنية في توعية المعلمين وتزويدهم بطرق وأساليب إثارة التفكير عند الطلبة، وربط التعليم بالخبرات المجتمعية والأسرية للطلبة من أجل تحقيق جودة التعليم وبالتالي جودة المخرجات التعليمية.

ثانياً: مجال إدارة الصف

للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم في مجال إدارة الصف، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب على فقرات مجال إدارة الصف ودرجة تحققها لدى المعلمين مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	يحرص على إدارة وقت الحصة الدراسية بكفاءة	4.21	0.93	كبيرة
2	يحرص معلم العلوم على حفظ النظام الصفّي والمدرسي	4.16	0.93	كبيرة
3	يحرص على إدارة سلوك الطلاب الصفّي بفاعلية	4.15	0.96	كبيرة
4	يوجه طلابه إلى الالتزام باللوائح والأنظمة المدرسية	4.03	1.03	كبيرة
5	يوزع النشاطات الصفّية على جميع طلابه بطريقة عادلة	4.02	1.06	كبيرة
6	يوفر البيئة التنظيمية الصفّية المناسبة	3.86	1.06	كبيرة
7	يتجنب استخدام أسلوب العقاب في إدارة الحصة الدراسية	3.73	1.18	كبيرة
8	يوزع الطلاب في مجموعات تعاونية عند التدريس	3.65	1.25	متوسطة
9	يحرص على توفير الرقابة الإدارية الصفّية الوقائية	3.55	1.20	متوسطة
10	يحرص على تقديم التغذية الراجعة الفورية لسلوكات الطلاب	3.42	1.20	متوسطة

ينضح من البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال إدارة الصف، تراوحت بين (3.42 - 4.21)، وكان معظمها بدرجة تحقق كبيرة، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "يحرص على إدارة وقت الحصة الدراسية بكفاءة" في المرتبة الأولى. وفيما يتعلق بالفقرات التي جاءت بدرجة تحقق متوسطة، فكانت الفقرة التي تنص على "يحرص على تقديم التغذية الراجعة الفورية لسلوكات الطلاب"، في المرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى العدد الكبير للطلاب بالغرفة الصفّية الأمر الذي يعيق المعلم من تقديم التغذية الراجعة في بعض الأحيان، بينما الفقرة التي تنص على "يحرص على توفير الرقابة الإدارية الصفّية الوقائية جاءت بالمرتبة قبل الأخيرة، وربما يعزى ذلك إلى نقص في معرفة المعلم في مجال الرقابة الوقائية.

ثالثاً: مجال مهنية المعلم

للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم في مجال مهنية المعلم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب على فقرات مجال مهنية المعلم ودرجة تحققها لدى المعلمين مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	يهتم بالعلاقات الإنسانية الطيبة مع الطلاب	4.28	0.94	كبيرة
2	يُحضر معلمين أصحاب خبرة في بعض مجالات العلوم لتقديم خبرات للطلبة.	4.13	0.90	كبيرة
3	يدرك احتياجات الطلاب ويقدرها	4.11	1.02	كبيرة
4	يوجه طلابه للعمل بروح الفريق الواحد.	4.11	0.90	كبيرة
5	يتابع الأعمال والمهام التعليمية التي يكلف بها الطلبة	4.09	0.94	كبيرة
6	يعمل على تقديم المثل الإيجابي للطلاب	4.06	1.02	كبيرة
7	يقدر معلم العلوم أعمال طلابه الداعمة لعملية التعليم	4.06	1.00	كبيرة
8	يوجه طلابه على ضرورة احترام آراء الآخرين وإن اختلفوا معهم	4.06	1.04	كبيرة
9	يحرص على ترسيخ قيم المجتمع في نفوس الطلاب	4.01	0.95	كبيرة
10	يحرص على إزالة المعوقات التي تحد من اكتساب الطلاب للمعرفة	3.96	1.02	كبيرة
11	يلتزم باللوائح والأنظمة والتعليمات للأداء التعليمي	3.87	1.11	كبيرة
12	يحرص على تقديم كل ما يستجد من تطورات تربوية تعليمية لطلابه.	3.66	1.22	كبيرة
13	يقدم أنشطة تعليمية لامنهجية تسهم في خدمة المجتمع المحلي	3.63	1.11	متوسطة

ويتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهنية المعلم، تراوحت بين (3.63-4.28)، وبدرجة تحقق كبيرة لجميع الفقرات، باستثناء فقرة واحدة، جاءت بدرجة تحقق متوسطة، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "يهتم بالعلاقات الإنسانية الطيبة مع الطلاب"، وبدرجة تحقق كبيرة، وهذا يعني أن المعلم يمارس مهنته كمعلم، ويطبق أخلاقيات مهنته إلى درجة كبيرة، فيهتم بعلاقات إنسانية طيبة مع طلابه وينمي لديهم مهارات اجتماعية متعددة. أما الفقرة التي جاءت بالمرتبة الأخيرة وبدرجة تحقق متوسطة والتي تنص على "يقدم أنشطة تعليمية لامنهجية تسهم في خدمة المجتمع المحلي"، فربما يعزى ذلك إلى كثرة الأعباء الملقاة على المعلم وبالتالي ليس لديه الوقت الكافي لإعداد مثل هذه الأنشطة بشكل مستمر.

رابعاً: مجال التقويم

للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم في مجال التقويم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب على فقرات مجال التقويم ودرجة تحققها لدى المعلمين مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	يعمل على تقويم الطلاب في جميع جوانب النمو المختلفة	4.15	1.06	كبيرة
2	يقدر إنجازات طلابه واسهاماتهم ويشجعها	4.07	0.97	كبيرة
3	ينوع معلم العلوم في أساليب وأدوات التقويم لأداء الطلاب	4.05	1.00	كبيرة
4	يبتعد عن الذاتية أثناء تقويم أداء الطلاب	4.03	1.03	كبيرة
5	يقدم حوافز إيجابية لتطوير أداء الطلاب	4.00	0.95	كبيرة
6	يشجع طلابه على التقويم الذاتي	3.99	1.12	كبيرة
7	يوظف التقويم التكويني لمتابعة أداء الطلاب	3.90	1.17	كبيرة
8	يحرص على تطوير مخرجات العملية التعليمية	3.80	0.97	كبيرة
9	يشخص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب ويتابعها	3.78	1.13	كبيرة
10	يحرص على توفير التغذية الراجعة للطلاب حول أدائهم	3.73	1.04	كبيرة
11	يوظف الأنشطة العلاجية والإثرائية في ضوء تقويم أداء الطلاب	3.52	1.11	متوسطة
12	يشرك أولياء الأمور في تقويم الطلاب بهدف تحسين الأداء	3.26	1.39	متوسطة

ويتضح من البيانات الواردة في الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التقويم، تراوحت بين (3.26 - 4.15)، وبدرجة تحقق كبيرة لجميع الفقرات، باستثناء فقرتين جاءت بدرجة تحقق متوسطة، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "يعمل على تقويم الطلاب في جميع جوانب النمو المختلفة"، وبدرجة تحقق كبيرة، وهذا يعني أن المعلم لديه معرفة بأنواع التقويم ويمارس أساليبه ومهاراته مع طلابه بدرجة عالية تحقق معايير الجودة، فيهتم بتقويم جميع جوانب النمو، وينوع في أساليب وأدوات التقويم، ويقدم التغذية الراجعة لطلابهم، وربما يعزى ذلك إلى أن التقويم يعتبر من عناصر المنهاج الأساسية، وبالتالي فإن وزارة التربية والتعليم تبدي اهتماماً بهذا الجانب، وتعد دورات تدريبية متعددة في هذا الخصوص، وبالتالي جاءت درجة تحققها عالية عند المعلمين.

وأما الفقرات التي جاءت بالمراتب الأخيرة وبدرجة تحقق متوسطة، فهما فقرتان، الأخيرة وتنص على "يشرك أولياء الأمور في تقويم الطلاب بهدف تحسين الأداء"، والفقرة قبل الأخيرة وتنص على "يوظف الأنشطة العلاجية والإثرائية في ضوء تقويم أداء الطلاب"، وهذا يعني أن المعلمين لا يقدمون أنشطة علاجية وإثرائية للطلاب بشكل كبير، ولا يشركون أولياء أمور الطلبة في التقويم بشكل كبير أيضاً، وقد يعزى ذلك إلى عدد الطلاب الكبير في الغرفة الصفية، وكثرة الأعباء الملقاة على المعلم، الأمر الذي لا يجد فيه المعلم الوقت الكافي لإعداد الأنشطة العلاجية أو الإثرائية، أو أن يشرك أولياء الأمور في تقويم أبنائهم، أضف إلى ذلك تلك الفجوة الكبيرة بين المدرسة والبيت وضعف التواصل بينهما، بسبب انشغال أولياء الأمور في أعمالهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف تقديرات الطلاب لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة باختلاف متغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية للمعلم؟".
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على المقياس ككل، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على المقياس ككل تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستويات المتغير	المتغير
0.58	3.906	بكالوريوس	المؤهل العلمي
0.61	3.914	دراسات عليا	
0.18	4.321	أقل من 5 سنوات	الخبرة التدريسية
0.51	3.969	(5- 10) سنوات	
0.65	3.825	أكثر من 10 سنوات	

ويلاحظ من الجدول (10) وجود اختلاف بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة ناتج عن اختلاف مستويات متغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، ويهدف التحقق من دلالة هذا الاختلاف، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول 11: نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على المقياس ككل وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.495	0.466	0.156	1	0.156	المؤهل العلمي
0.000	10.005	3.338	2	6.676	الخبرة التدريسية
		0.334	597	199.174	الخطأ
			600	205.856	الكل

ويبين من الجدول (11) عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية يعزى لمتغير الخبرة التدريسية؛ ولتحديد الاختلاف لصالح أيٍّ من مستويات الخبرة التدريسية، تم استخدام اختبار (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول 12: نتائج اختبار (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية على المقياس ككل وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

أقل من 5 سنوات	(5- 10) سنوات	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	الخبرة التدريسية
4.32	3.96	3.82	Games-Howell	
			3.82	أكثر من 10 سنوات
		*0.144	3.96	من 5 إلى 10 سنوات
	*0.352	*0.496	4.32	أقل من 5 سنوات

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (12) وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة يعزى لمتغير الخبرة التدريسية؛ لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ووجود اختلاف بين المتوسطين الحسابيين للمعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (5 - 10) سنوات، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، ووجود اختلاف بين المتوسطين الحسابيين للمعلمين ذوي الخبرة (5 - 10) سنوات، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (5 - 10) سنوات.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، على كل مجال من مجالات المقياس وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول 13: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على كل مجال من مجالات المقياس وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	تصميم التعليم واستراتيجياته	إدارة الصف	مهنية المعلم	التقويم
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.88	3.86	4.00	3.86
		الانحراف المعياري	0.61	0.68	0.67	0.69
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.87	3.92	4.01	3.84
		الانحراف المعياري	0.64	0.71	0.63	0.69
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.33	4.36	4.30	4.29
		الانحراف المعياري	0.33	0.26	0.25	0.36
	من 5 إلى 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.92	3.96	4.07	3.90
		الانحراف المعياري	0.53	0.62	0.57	0.65
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.80	3.77	3.92	3.78
		الانحراف المعياري	0.69	0.74	0.74	0.74

يلاحظ من الجدول (13) وجود اختلاف بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة ناتجة عن اختلاف مستويات متغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، ولتحديد الاختلاف لصالح أي من المستويات، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة مجتمعة، وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول 14: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة مجتمعة وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	0.004	0.667	4	594	0.615
الخبرة التدريسية	Wilks' Lambda	0.957	3.333	8	1188	0.001

يتبين من الجدول (14) عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم، يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود اختلاف دال إحصائياً يعزى لمتغير الخبرة التدريسية على جميع مجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة مجتمعة؛ ولتحديد على أي من مجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة كان أثر متغير الخبرة التدريسية، فقد تم إجراء تحليل

التباين الثنائي لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على كل مجال من مجالات المقياس وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول 15: نتائج تحليل التباين الثنائي لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة كل على حده وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تصميم التعليم واستراتيجياته	المؤهل العلمي	0.254	1	0.254	0.673	0.412
	الخبرة التدريسية	6.591	2	3.296	8.722	0.000
	الخطأ	225.571	597	0.378		
	الكل	232.165	600			
إدارة الصف	المؤهل العلمي	0.010	1	0.010	0.021	0.884
	الخبرة التدريسية	9.849	2	4.925	10.806	0.000
	الخطأ	272.064	597	0.456		
	الكل	282.404	600			
مهنية المعلم	المؤهل العلمي	0.154	1	0.154	0.362	0.548
	الخبرة التدريسية	5.234	2	2.617	6.154	0.002
	الخطأ	253.843	597	0.425		
	الكل	259.079	600			
التقويم	المؤهل العلمي	0.449	1	0.449	0.954	0.329
	الخبرة التدريسية	6.471	2	3.236	6.871	0.001
	الخطأ	281.153	597	0.471		
	الكل	287.676	600			

ويبين من الجدول (15) وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على مستوى كل مجال من مجالات المقياس، تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ولتحديد الاختلاف لصالح أي من المستويات، تم إجراء اختبار جيمس هاول (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (16).

الجدول 16: نتائج اختبار (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

تصميم التعليم واستراتيجياته	الخبرة التدريسية	أكثر من 10 سنوات	(5 - 10) سنوات	أقل من 5 سنوات
تصميم التعليم واستراتيجياته	Games-Howell	3.806	3.928	4.330
	أكثر من 10 سنوات	3.806		
	من 5 إلى 10 سنوات	3.928	*0.122	
	أقل من 5 سنوات	4.330	*0.524	*0.402
إدارة الصف	الخبرة التدريسية	3.770	3.966	4.360
	Games-Howell	3.770	3.966	4.360
	أكثر من 10 سنوات	3.770		
	من 5 إلى 10 سنوات	3.966	*0.196	
أقل من 5 سنوات	4.360	*0.590	*0.394	

تصميم التعليم واستراتيجياته	الخبرة التدريسية	المتوسط الحسابي	أكثر من 10 سنوات	(5 - 10) سنوات	أقل من 5 سنوات
	Games-Howell	3.806	3.806	3.928	4.330
	أكثر من 10 سنوات	3.806			
	من 5 إلى 10 سنوات	3.928	*0.122		
	أقل من 5 سنوات	4.330	*0.524	*0.402	
مهنية المعلم	الخبرة التدريسية		أكثر من 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات
	Games-Howell	3.924	3.924	4.074	4.304
	أكثر من 10 سنوات	3.924			
	من 5 إلى 10 سنوات	4.074	*0.150		
	أقل من 5 سنوات	4.304	*0.380	*0.230	
التقويم	الخبرة التدريسية		أكثر من 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات
	Games-Howell	3.786	3.786	3.908	4.296
	أكثر من 10 سنوات	3.786			
	من 5 إلى 10 سنوات	3.908	*0.122		
	أقل من 5 سنوات	4.296	*0.509	*0.388	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (16) وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وبين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (5-10 سنوات)، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وبين المعلمين ذوي الخبرة (5-10 سنوات)، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات)، وفي جميع المجالات.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بلجون (2007)، التي أجريت بالسعودية وأشارت إلى وجود فروق في تصورات معلمات العلوم لمعايير الجودة الشاملة يعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين فئة الخبرة أقل من (5) سنوات.

بالنظر إلى النتيجة التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف في درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، يمكن عزو هذه النتيجة استناداً على تأثير المؤهل العلمي ودوره في ممارسة معلمي العلوم، وبالنظر إلى المؤهل العلمي الذي يحمله المعلمون، فإنه قد يقتصر على تأهيل المعلمين، وإكسابهم المعارف والمعلومات في مجال التخصص، ولكنه قد لا يكون هذا المؤهل العلمي متخصصاً في مجال تطبيق معايير الجودة الشاملة، وما يرتبط بها من ممارسات ذات علاقة بهذه المعايير. وبالتالي فإن تأثير المؤهل العلمي للمعلم، قد يقتصر على الجانب الأكاديمي المسلكي في مجال التخصص من خلال إكساب المعلم معلومات ومهارات ترتبط بمجال تخصصه، وما يتعلق بهذا التخصص من معلومات نظرية، أو تطبيقية، وهي ليست ذات صلة مباشرة بتحقيق معايير الجودة الشاملة في ممارسات المعلمين، الأمر الذي لم يسهم في إيجاد فروق في وجهة نظر الطلاب حول درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية، ضمن معايير الجودة الشاملة.

وفيما يتعلق بالنتيجة التي أشارت إلى وجود اختلاف في تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية، يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، فإن تأثيرها قد يبالغ العديد من المجالات ذات الصلة المباشرة بممارسات معلمي العلوم التعليمية، والتي من ضمنها استراتيجيات وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وطرائق التعامل مع الطلاب، وإدارة الصف الدراسي، وما يرتبط بمجالات أداء المهام التعليمية والإدارية، والأنشطة المنهجية، واللامنهجية، وكيفية التعامل معها ضمن العملية التعليمية. وبالتالي فإن مرور المعلم بالخبرة التدريسية من المتوقع أن تسهم في تنمية قدراته ومهاراته الأدائية ضمن مجالات العملية التعليمية، والتي قد تظهر بشكل واضح وجلي في أداء المعلمين خلال العملية التعليمية، وبشكل يظهر لدى الطلاب، وهذا مؤشر واضح لدى الطلاب يمكنهم الحكم من خلاله على درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية.

ويرى الباحثان، أن الخبرة التدريسية الطويلة من المفترض أن تلعب دوراً بارزاً في التأثير بممارسات معلمي العلوم، فالمعلم

صاحب الخبرة التدريسية الطويلة يجب أن تظهر لديه المهارة، والقدرة على التعامل مع مختلف مجالات العملية التعليمية، استناداً إلى ما اكتسبه خلال مروره بهذه الخبرة من مهارات وقدرات، والتي قد تظهر من خلال التعامل مع الطلاب، وأسلوب هذا التعامل، بالإضافة إلى امتلاكه العديد من الطرائق والاستراتيجيات التي تتوافق مع المواقف التعليمية، وخاصةً ما يرتبط باستراتيجيات التقويم، والإدارة الصفية، واستخدام طرائق متعددة من التدريس، والتمكن من المادة الدراسية، وبالتالي فإن تأثير الخبرة يجب أن يكون له الدور الأساس، في هذه المجالات، وهذا لم يظهر لدى المعلمين أصحاب الخبرة في هذه الدراسة، حيث أشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأقل أفضل من ذوي الخبرة التدريسية الأكثر.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة، هم من تنسيبهم وزارة التربية والتعليم للدورات التدريبية المتعلقة بجودة التعليم أكثر من غيرهم، أضف إلى ذلك أن الخطط الدراسية التي تعتمد في الجامعات الآن ومنذ سنوات قليلة، تختلف عن الخطط الدراسية القديمة، وبالتالي فإن المعلمين الجدد يكونوا قد اكتسبوا المزيد من المعلومات حول معايير الجودة الشاملة من خلال الخطط الدراسية في الجامعة، بالإضافة إلى ما اكتسبوه من معلومات خلال الدورات التي تم تنسيبهم إليها في بداية خدمتهم، أو بداية تعيينهم.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مدة وزمن تطبيق معايير الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم السعودية، فقد تم اعتماد معايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية وأداء المعلمين منذ وقت قريب، الأمر الذي قد يكون أسهم في تدني تحقق معايير الجودة الشاملة لدى المعلمين الأكثر خبرة، مقارنة بالمعلمين الأقل خبرة.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالآتي:

- العمل على تدريب المعلمين من قبل زملائهم الذين حصلوا على ممارسات مرتفعة في تطبيق معايير الجودة الشاملة.
- العمل على توعية المعلمين وزيادة فهمهم لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وخاصةً ما يرتبط بالمواد التي تشير إلى معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية المتضمنة في هذه المواد.
- إجراء المزيد من الدراسات الميدانية بهدف الكشف عن تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم في الجانب التطبيقي العملي، والكشف عن تصورات معلمي العلوم حول معايير الجودة الشاملة وتطبيقاتها.
- توفير الدورات التدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم لجميع المعلمين، وخصوصاً المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأكثر في مجال معايير الجودة الشاملة، استناداً إلى ما أشارت إليه النتائج من أن "درجة تحقق معايير الجودة الشاملة لديهم أقل من ذوي الخبرات التعليمية الأقل"، وذلك لإكسابهم المهارات المرتبطة بتطبيق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية.

المراجع

- إبراهيم، محمد. (2006). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- أبو عبده، فاطمة. (2012). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الأغبري، عبدالصمد. (2004). إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية المطبقة لها والحاصلة على شهادة الأيزو (9002) في محافظة الأحساء - المملكة العربية السعودية. مجلة التعاون، 61(5)، 85-145.
- الألمعي، علي. (2009). الجودة الشاملة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: الدار العربية للعلوم.
- الأمير، محمود والعوامل، عبد الله. (2011). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1(7)، 59-76.
- بلجون، كوثر. (2007). تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، السعودية، 14، 556-594.
- الحريري، رافدة. (2006). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حسن، محمد. (2004). ضمان الجودة في التعليم، المدخلات ومقومات النجاح. مجلة التربية القطرية، 150، 68-80.
- ذيب، فاطمة والحاج، ميسر وكبالي، ماجدة. (2006). المدرسة وحدة تطوير تربوي. المؤتمر التربوي الأول لوكالة الغوث، المنعقد في عمان من

27- 29 / 4 / 2006.

- الرمحي، رولا. (2007). واقع تعليم العلوم بناءً على معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- السعود، راتب. (2002). إدارة الجودة الشاملة، أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 2(18)، 105-55.
- عبد السلام، عبد السلام. (2009). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العزاوي، محمد. (2005). إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن. (2008). الجودة الشاملة والمنهج. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علي، نادية. (2002). تصور مقترح لتطوير نظام التعليم بالملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، 27(8)، 65-92.
- عودة، احمد سليمان. (2014). القياس والتقويم في العملية التدريسية. اريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- عيسى، حازم ومحسن، رفيق. (2010). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 1(8)، 147-189.
- الغامدي، عادل. (2003). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الغنام، نعيمة. (2001). فاعلية أداء معلمي المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية في السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين.
- الفتلاوي، سهيلة. (2008). الجودة في التعليم (المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الكعبي، نعيمة (2004). مستوى تحقق معايير المحتوى الأكاديمي في المدارس في مملكة البحرين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الورثان، عدنان. (2006). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم. بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام. المنعقد في جدة 28/3/2006.
- وزارة التربية والتعليم السعودية. (2011). معايير الجودة الشاملة في التعليم. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- اليونسكو (2008). دليل تنفيذ المراجعة الذاتية. وكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن.
- Adegbamigbe, A., B. (2002). Teachers' perceptions of quality teaching in junior secondary school physical education in Lagos State, Nigeria. Unpublished PhD, Edith Cowan University, Western Australia.
- Darling-Hammond, L. (1999). Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child. New York: National Commission on Teaching and America's future.
- Daved, S. (2007). Introduction to qualitative research methods. New York: Plenum Press.
- Leonard, W. (2001). Performance assessment of a standards-based high school biology curriculum. American Biology Teacher, 63(5), 310-316.
- National Commission on Mathematics and Science Teaching (NCMST). (2000). Before it's too late. Jessup, MD: Education Publications Centre, U.S Department of Education.
- National Research Council (NRC). (1997). Improving schooling for language-minority children: A research agenda. Washington, DC: National Academy Press.
- Ogunmade, T. O. (2015). The status and quality of secondary science teaching and learning in Lagos state, Nigeria. Unpublished doctoral dissertation. Edith Cowan university. Perth, western Australia.
- Ravitch, D. (1995). National standards and curriculum reform in Allan C. Ornstein & Linda S. Behar: Contemporary issues in curriculum.
- Scherer, M. (2001). How and why standards can improve standards achievement. Education Leadership, 59(1), 14-18.
- UNESCO. (2000). Education in situations of emergency and crisis: Challenges for the new century. Geneva: UNESCO.
- Vranek, J. & Gandal, M. (2001). Standards: Here today, Here tomorrow. Educational Leadership, 59(1), 6-13.
- Wiggins, G. (1995). Standards; Not standardization: Evoking quality student work. Ed. Allan C. Ornstein & Linda S. Behar. eds. Contemporary issues in curriculum.

Degree of Achievement of Total Quality Standards in the Teaching Practices of Science Teachers at the Secondary Stage in Jeddah Governorate as Estimated by their High Achiever Students

*Waleed Hussein Nawafleh, Ahmad Awadallah Alsalami**

ABSTRACT

This study aimed at investigating the degree of achieving the total quality standards in the teaching practices of science teachers at the secondary stage in Jeddah governorate. To achieve the objective of the study, a questionnaire was prepared, and its validity and reliability was tested. Teachers sample (60) was selected by using cluster way, from (11) schools selected randomly from the secondary schools. Then ten high achiever students were selected to each teacher from his students, and the questionnaire was applied on them to evaluate their teachers.

The results of the study showed that achievement of total quality standards in the educational practices of science teachers at the secondary stage was of a high degree at the whole level of the instrument, and at all its domains. The results indicated there was no significant difference in degree of achieve of total quality standards in the educational practices of science teachers as a whole, and all the domains, due to academic qualification variable, and there was different, due to teaching experience variable, on the instrument as a whole, and all the domains, between the teachers with teaching experience less than (5 years), and the teachers with teaching experience, from (5- 10 years), and those with teaching experience more than (10 years), in favor of teachers with teaching experience less than (5 years), and between the teachers with teaching experience from (5-10 years), and the teachers with teaching experience, (more than 10 years), in favor of teachers with teaching experience from (5-10 years).

In light of the results, the study recommended the Ministry of Education to provide training programs in total quality standard in teaching practices of science teachers, and increase their awarrens to these standards, especially the teachers with long experience.

Keywords: Total Quality, Teaching Practices, Science Teachers, Secondary Stage.

* Yarmouk University, Jordan; and Ministry of Education, Saudi Arabia. Received on 18/1/2016 and Accepted for Publication on 23/3/2016.