مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين

أ. منار عبدالله محمد أ.د. صادق خالد الحايك
جامعة البحرين جامعة الأردنية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين، والتعرف على دلالة الفروق في استجابات العينة تبعا لمجموعة من المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين والبالغ عددهم (132) طالبا وعضو هيئة تدريس، منهم (13) عضو هيئة تدريس و(119) طالب، وقد استخدم المنهج الوصفي، وقامت بتصميم استبانة تضم معايير جودة المناهج في جامعة البحرين، حيث تضمنت (45) عبارة موزعة على ستة محاور، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت النتائج أن مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين تواكب معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة حسب رأي الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. وتبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر الطلبة، ولمتغيرات الجنس، الرتبة الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد أوصت الدراسة بتشجيع أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين لمواصلة جهودهم نحو تحقيق الأفضل في جودة المناهج الدراسية، وإعادة النظر في محتوى المناهج الدراسية والتغلب على نقاط الضعف.

مقدمة:

نتيجة لما نشهده اليوم من نمو متسارع في التكنولوجيا وتزايد توظيفها في العملية التعليمية التعلمية لم تعد الوسائل التقليدية قادرة على مواكبة التطور والمساهمة في التنمية بصورة فاعلة وحيث أن العالم يشهد تحولا نحو نظام اقتصادي جديد قائم على المعرفة والإبداع الإنساني، أصبحت تنمية الموارد البشرية عاملاً مهماً في تعزيز القدرات الإنتاجية والتنافسية للأمم، وهناك إدراك متزايد بأن المعرفة والمهارات البشرية ورأس المال الفكري تعد مكونات حيوية لاقتصاد المستقبل ومفاتيح النمو الناجح للمؤسسات.

وفي كتيب «رؤية البحرين الاقتصادية 2030» لمملكة البحرين، وردت كلمة التعليم 17 مرة وهذا دليل على اهتمام القيادة الرشيدة بمستقبل التعليم الأساسي والعالي باعتباره السبيل نحو التقدم والتطور لهذه المملكة ولجميع أفراد شعبها، ولعل صدور المرسوم الملكي رقم (32) لسنة 2008 بإنشاء هيئة ضمان الجودة باعتبارها الجهة المناط بها ضمان جودة التعليم والتدريب كان بمثابة سلم البداية للوصول إلى رؤية البحرين الاقتصادية 2030 والمرتبطة بالتعليم، حيث تعمل هيئة ضمان الجودة على بذل قصارى الجهود لتأمين جودة التعليم والتدريب من خلال أداء المهام الموكلة إليها والتي تركز على مراجعة أداء المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب وإعداد التقارير حول أداء هذه المؤسسات التعليمية وعقد الامتحانات الوطنية ومن ثم تحديد مواطن الضعف ومواطن القوة في المدارس ومؤسسات التعليم العالي والمهني من أجل إحراز الأهداف الوطنية وبلوغ أرقى المستويات في التعليم.

وفي هذا المجال لعلنا نجد تجربة جامعة زايد في الإمارات العربية المتحدة خير مثال في تطبيق جودة التعليم ما جعلها تتبوأ مكانة مرموقة بين الجامعات العربية والعالمية. فقد اعتمد مبدأ الجامعة في التخطيط على جعل الطالب محور العملية التعليمية، ويقوم المنهج على اهتمامات الطلبة وتشجيع البحث العلمي، حيث يتم تقويم الطلبة بإعداد تقارير تقدم على شكل عرض شفوي والمشاركة في المناقشة في المنتدى الذي يستمر ثلاثة ساعات في الأسبوع، كما ويقوم عضو هيئة التدريس بتقويم الطلبة له بصورة مستمرة طوال العام الدراسي، ناهيك عن اهتمام الجامعة باستخدام أحدث التقنيات في التدريس بتوفير أجهزة الحاسوب والبرمجيات في قاعات المحاضرات و يسمح للطالب بالحصول على حاسوب محمول لاستخدامه في الواجبات الدراسية. ولقد استطاعت الجامعة أن تطبق إدارة الجودة الشاملة لتلبية احتياجات المجتمع في مجالات التربية، وإدارة الأعمال، وتقنية المعلومات وعلوم الاتصال، والعلوم الأسرية، وعلوم الأغذية، وعلوم المستهلك، وتنمية المجتمع المحلي والفنون الجميلة، والآداب والعلوم(مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، 2000)

ويعد المنهج الدراسي القضية الأساسية التي تعمل جميع عناصر منظومة التعليم على ترجمته في صورة معارف ومهارات واتجاهات وقيم تبدو في سلوك الطلاب، وتؤدى إلى تغييرات مجتمعية واسعة النطاق تنقل الأمة من واقع معاش إلى مستقبل مأمول ولاشك أن جودة المناهج الدراسية من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب ومدى انعكاسها للشخصية القومية أو التبعية الثقافية وإلى تنمية شخصية المتعلم، كل ذلك يعد من المؤشرات الهامة لجودة التعليم، وكلما زاد الارتباط بين المقررات الدراسية - مع عدم تضادها أو تكرارها - والواقع كلما زادت فعالية التعليم وإدراك المتعلم قيمة ما يتعلم، ويتأكد لديه المضمون الاجتماعي للتعليم والتعلم، وبذلك يوظف ما اكتسبه من نتائج وخبرات، والمنهج يمثل السلعة أو الخدمة التي تقدمها الجامعة وهذه السلعة أو الخدمة يجب أن تتوافر فيها عوامل الجودة بما يحقق لها أعلى مستوى ممكن من القبول لدى جهات العمل والمنظمات المهنية والطلاب، عن طريق تحقيقها لأعلى مستوى ممكن من المعرفة المعاصرة والمهارة لدى الخريج (شعلة، 2005).

إن تطوير المنهج يرتبط بمجموعة من القيم الفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية التي يلتزم بها المجتمع، وبالتالي يلتزم بها العاملون في هذا المجال، ومن هنا فأن أي قرار يتم اتخاذه على المستوى الإستراتيجي أوالتكتيكي ليس إلا انعكاسا لتلك القيم، فإذا كان المجتمع بما يسوده من قيم يستهدف صناعة نمط ثابت من المواطنين نجد أن هذا الأمر يعلن نفسه في أسلوب ومحتوى تطوير المناهج.

في ضوء ما سبق، وانطلاقا من أهمية الارتقاء بجودة التعليم العالي، وخصوصاً فيها يتعلق بجودة المناهج الدراسية، تقوم هذه الدراسة على التعرف الى مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين.

مشكلة الدراسة :

شهد مجال إعداد معلمي التربية الرياضية في الأعوام الماضية الكثير من التطورات المعاصرة في العالم، وبدأت نماذج إعداد معلمي التربية الرياضية في الظهور أيضاً في العالم العربي في الأعوام القليلة الماضية بسرعة متزايدة محاولة اللحاق بالنماذج العالمية في هذا المجال. ومن المؤكد أن نجاح أي برنامج تأهيلي وتدريبي يعتمد بشكل كبير على التزامه بمعايير جوده متفق عليها عالميا من أجل الوصول بالخريجين إلى مستوى المعايير المعترف بها عالميا قادرين على المنافسة المحلية والإقليمية والعالمية، وهذا يتطلب إعداد معايير موضوعية تحدد الحد الأدنى من المعايير المتوقع اكتسابها من الخريجين في التخصصات المختلفة، فالبرامج الأكاديمية القائمة على معايير محددة تضمن التحديد الجيد لما يجب أن يتصف به الخريج بعد إتمام البرنامج، هذا بالإضافة إلى تحديد واضح لمختلف التقييمات التي تعد بمثابة دليل إرشادي للتأكد من أن الطالب يسير في اتجاه تحقيق أهداف ومعايير البرنامج، علاوة على الاختيار الدقيق للأنشطة الملائمة للزمن الممنوح للطالب لتحقيق تلك المعاييرر.

ومن خبرة متواضعة في مجال التدريس في جامعة البحرين، وجد ان هانك صعوبة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في وضع أي مقرر دراسي، وذلك لعدم وجود معايير واضحة ومحددة يهتدي بها كل عضو من أعضاء هيئة التدريس عند وضعه لأي مقرر دراسي، كما لوحظ من خلال الاطلاع المتواصل أن الأبحاث والدراسات ما زالت قليلة من أن تغطي جوانب معايير المناهج بالرغم من الاهتمام بها على مستوى العالم، وأن الجهود العربية ما زالت ضئيلة جداً في مجال وضع معايير محددة وواضحة لمناهج إعداد معلمي التربية الرياضية، و إن الحجم الأكبر من اهتمامات الدول العربية ينصب على جودة النواحي الأخرى من التعليم كالمباني، المنشآت، الموظفين، الإدارة، أعضاء هيئة التدريس والمتعلم والتي نجد أن هناك كثير من الدراسات التي غطت هذه المجالات، إلا أن مجال المناهج عامة، و مناهج التربية الرياضية خاصة، مازالت بحاجة لمزيد من الدراسات للعمل على تطويرها، ولاسيما لو ابتغينا من وراء تطويرها إعداد المواطن الصالح.

في ضوء ما سبق وتماشياً مع رؤية البحرين الاقتصادية 2030 والخاصة بتطوير التعليم، سيتم إجراء هذه الدراسة حول مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة والأساتذة.

أهمية الدراسة :

لما كان المنهج وسيلة التربية في تحقيق أهدافها فلا بد له أن يتضمن ما يحقق أهداف التربية ولما كانت أهداف التربية متغيرة ومتطورة تبعاً لتطور الحياة وتعقدها لاسيما في عصرنا الحاضر فقد ترتب على ذلك وجوب تطوير أهداف المنهج بما يتواءم مع مفهوم الجودة الشاملة لكونه يقوم على أساس التحسين والتطوير المستمرين.

وتستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال:

1- أهمية المرحلة التي تتناولها وهي المرحلة الجامعية التي تعتبر أساس الانطلاق إلى سوق العمل.
2- تساعد الدراسة الحالية المهتمين بالتعرف على المشكلات التي تواجه مناهج التربية الرياضية ومدى تحقيقها لمعايير الجودة الشاملة.
3- تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من الدراسات العربية النادرة– في حدود علم الباحثين– التي سعت إلى وضع معايير محددة وواضحة لبناء المناهج الدراسية وفق معايير الجودة الشاملة.
4- تساعد هذه الدراسة على اقتراح تعديلات في مناهج التربية الرياضية في ضوء المعايير المعتمدة في الدراسة.
5- تساعد هذه الدراسة القائمين على وضع المناهج الاسترشاد بالمعايير الموضوعة بها في اعتمادهم للمناهج.
6- يمكن الاستفادة من أداة الدراسة في مراجعة وتقويم مناهج التربية الرياضية في أقسام وكليات ومعاهد التربية الرياضية في وطننا العربي.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى:

– مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة و أعضاء هيئة التدريس.
– مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.
– مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

– قام الوادي والزعبي (2011) بدراسة هدفت إلى حث الجامعات على دراسة وتفحص إدارة الجودة الشاملة ومستلزماتها في تحقيق المزايا التنافسية وأثرها في تبني الجامعة إدارة الجودة الشاملة سلوكا ووصف منهجية إدارة الجودة الشاملة والمزايا التنافسية في الجامعات الأردنية لتوفير مسار واضح في مواجهة التحديات المستمرة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة ، و تم بناء استبانه محكمة وزعت على عينة البحث وعددها (120) عضو من أعضاء التدريس من جامعة مؤتة وجامعة الحسين بن طلال وجامعة آل البيت والجامعة الهاشمية وجامعة الزرقاء وجامعة اربد وجامعة جرش وجامعة الإسراء ، ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج وتوصيات أهمها : على الجامعات عينة الدراسة، استثمار مزايا التطبيق السليم لمستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق المزايا التنافسية من خلال تحقيق خدمات التعليم بالجودة المناسبة . التأكيد على مشاركة كافة العاملين في تحقيق الجودة المطلوبة من خلال منحهم المشاركة الفعلية بالمناقشات الجارية حول الجودة والتطبيق الميداني لأفكارهم وآراءهم العلمية والعملية المبدعة، والتأكيد على التحسين والتطوير المستمر لكافة الأعمال في الجامعة وبشكل خاص المتعلقة بتحقيق الخدمة الممتازة.
– قام الحايك والنداف (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى مساهمة مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة

الدراسة من (164) طالبا وطالبة من كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية الأربعة. وقد استخدم المنهج الوصفي في الدراسة. حيث أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن مناهج كليات التربية الرياضية لا تسهم بدرجة كبيرة في اكتساب المهارات التدريسية اللازمة للطلبة المعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة، مما يعني أن هذه المناهج لا تحقق متطلبات الجودة الشاملة في بناء المدرس القادر على القيام بالمهام التدريسية الحديثة التي تتناسب والتطورات والتغيرات الحاصلة في العالم، كما توصلت الدراسة إلى أن القصور الواضح في المناهج مرده إلى أن هذه المناهج في الأساس غير قائمة على أسس ومعايير عالمية تحقق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

- قام الحايك والكيلاني (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تقبل الطلبة المعلمين خريجي كلية التربية الرياضية لمهامهم التدريسية التي تطرحها مناهج التربية الرياضية في عصر الاكتشافات المتلاحقة والتطورات السريعة لتقنية الاتصالات والمعلومات، في ضوء متغيرات المستوى الأكاديمي والجنس، على عينة تكونت من (205) طالبا وطالبة موزعين على السنوات الأربعة. وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنوات الأربعة في مدى تقبلهم للمهام الجديدة، وسجل طلبة السنة الأولى متوسطات أعلى من طلبة السنوات الثلاثة الأخرى يليهم طلبة السنة الثانية ثم الثالثة ثم الرابعة على التوالي، كما أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والطالبات الإناث ولصالح الطالبات الإناث.
- قام الحايك والصغير (2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الرياضية في أدوارهم المستقبلية الجديدة كما تطرحها مناهج التربية الرياضية القائمة على أساس الاقتصاد المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الرياضية المسجلين في مساق مناهج التربية الرياضية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2005/2004م وعددهم 71 طالبا وطالبة. وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن أن جميع الأدوار المستقبلية لمعلمي التربية الرياضية تعتبر مهمة من وجهة نظرهم، واحتلت الأدوار المتعلقة بمجال تنمية وتطوير الصفات الشخصية والقدرات المختلفة للمتعلمين المرتبة الأولى، يليها الأدوار المتعلقة بمجال تفعيل مشاركة الطلبة في الحصص والأنشطة المدرسية، ثم الأدوار المتعلقة بالتنوع باستخدام وسائل وأساليب التدريس الحديثة، واحتل الترتيب الأخير التخطيط المسبق للعملية التعليمية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق تعزى للجنس.

الدراسات الأجنبية:

- قامت دايسث وآخرون (Dysthe et al., 2007) بدراسة هدفت إلى مناقشة القضايا المتعلقة بالجودة في مؤسسات التعليم العالي النرويجية، وذلك عن طريق التعرف على التغيرات التي تحدث في عملية تقييم جودة التعليم العالي، وذلك عن طريق إجراء مسح لأربعة من مؤسسات التعليم العالي النرويجي ، وللحصول على البيانات اللازمة للدراسة الميدانية فقد تم إجراء استبيان الكتروني موجه إلى القيادة العليا في المؤسسات التعليمية المختارة، وتمثلت عينة البحث في (200) من هؤلاء القادة، وكان معدل الاستجابة 59% منها، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك بعض الخصائص المشتركة بين مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة ومنها أنها تقوم جميعها بإجراء التقييم في نهاية المسار، أي إنها لا تستفيد من مزايا التغذية المرتدة التي تنتج من التقييم المستمر لذلك لابد من ضرورة تشجيع عملية التجريب بدلاً من الاعتماد على تطبيق اللوائح المكتوبة مع ضرورة تبادل الخبرات بين التخصصات المختلفة ووضع معايير واضحة لتقييم جودة التعليم العالي.
- قام بروكيس وبيكات (Brookes & Becket, 2005) بدراسة هدفت إلى إجراء تقييم نقدي للأساليب والمداخل المستخدمة في تقييم جودة التعليم العالي داخل المملكة المتحدة وذلك من خلال دراسة حالة على إحدى الإدارات الجامعية وهى "إدارة الضيافة والترفيه، بجامعة أكسفورد" بانجلترا، حيث قامت الدراسة بإجراء مقارنة بين الأساليب المستخدمة داخل تلك الإدارة للحكم على جودتها، وبين عملية المراجعة الخارجية التي تتم داخل هذه الإدارة، وذلك على ثلاث مستويات:(مستوى الوحدة ، مستوى البرنامج مستوى الموضوع). وللحصول على بيانات الدراسة الميدانية فقد تم توزيع قوائم الاستقصاء على عينة عشوائية من طلاب الجامعة المذكورة تكونت من (245) طالب بجانب ذلك فقد استندت الدراسة على نتائج تقارير عمليات مراجعة الحسابات التي أجريت داخل هذه الإدارة ، والتي تمت في ضوء المعايير التي وضعتها وكالة ضمان الجودة البريطانية. ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أنه من خلال المقارنة التي أجريت بين المراجعة الداخلية وبين المراجعة الخارجية تبين أن المراجعة الداخلية غير ملائمة لأغراض تحسين نوعية التعليم العالي، وأن هناك إمكانية لتحسين الطريقة المتبعة في عملية التقييم، كما أنه لا يوجد توافق عالمي في الآراء فيما يتعلق بأفضل السبل لإدارة الجودة في التعليم العالي ، وأن مفهوم الجودة في التعليم العالي مفهوم معقد، حيث يعتمد على وجهات نظر مختلفة نتيجة لاختلاف المستفيدين من التعليم العالي(العملاء) ،و هناك حاجة ماسة إلى برامج فعالة لإدارة الجودة ، ولابد من توافر الشفافية للأطراف المستفيدة كما يجب البحث عن أحد الأساليب العلمية الملائمة لقياس الأداء في التعليم العالي.
- قام نوجهراها (Nughraha, 2003) بدراسة هدفت إلى تحديد مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الأمريكي، ولقد تمت هذه الدراسة على عينة عشوائية من طلاب التعليم الجامعي الأمريكي بلغت (120) طالباً من عدد من الجامعات الأمريكية، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مستوى مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الأمريكي مرتفع بصفة عامة ، ويمثل الطالب محور اهتمام الجامعة ، وأن عضو هيئة التدريس بالجامعة هو المسئول في المقام الأول أمام الطلاب عن تطوير التعليم الجامعي ، كما أن القيادة الجامعية منوط بها مسئولية التطبيق العملي للجودة من حيث قدرتها على تذليل العقبات أمام التطبيق، مع قدرتها على متابعة التحسين المستمر للجودة ، ويرغب الطلاب في الجامعات الأمريكية في ضرورة البحث عن تقنيات جديدة مناسبة لتقييم الطالب الجامعي.
- قام وايت (White, 2000) بدراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على مدى التطور في استخدام تكنولوجيا المعرفة في التعليم العالي في المملكة المتحدة، خاصة في الآونة الأخيرة، وكذلك التعرف على مدى ارتباط ذلك بضمان جودة التعليم الجامعي والتعرف أيضاً على الطرق المتبعة لإحداث التقدم في إزالة الضغوط التي قد تلازم هذه التطورات، كما أوضحت هذه الدراسة الدور الذي تقوم به المنظمات المهنية والحكومية في دعم التطورات التكنولوجية مثل مجلس تمويل التعليم العالي في انجلترا(HEFCE) والذي يعمل على دعم الجامعات ومساندتها في عملية التطوير وكذلك تشير إلى الدور المباشر الذي

تلعبه الحكومة البريطانية في تصميم تقارير خاصة لتناقش بشكل قوي التغير في الاتجاهات المستقبلية للتعليم العالي ، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أن التعليم العالي في انجلترا في حاجة للجودة نتيجة لزيادة حدة المنافسة داخل السوق التعليمية المتمثلة في قدرة الجامعات على جذب الطلاب والزيادة المضطردة في أعداد الطلاب بما لا يتناسب مع الإنفاق العام.

تساؤلات الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين ؟
2- ما مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلاب و الطالبات تبعاً لمتغير الجنس ؟
3- ما مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس ؟

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي أسلوب الدراسات المسحية باستخدام الاستبانة لملائمته مع طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات بكالوريوس التربية الرياضية في جامعة البحرين وعددهم (168) منهم (83) ذكور و(85) إناث، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين وعددهم (16) منهم (8) ذكور و(8) إناث للعام الجامعي 2013/2012م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (132) فرد وبنسبة (78%) منهم (13) عضو هيئة تدريس (8 ذكور 5 اناث)، و(119) طالب وطالبة (58 طالب و 61 طالبة) من مجتمع الدراسة الكلي وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية.

تصميم أداة الدراسة:

تم بناء وتصميم الاستبانة التي تضم معايير جودة المناهج في جامعة البحرين بعد الرجوع إلى المراجع والدراسات السابقة مثل دراسة كل من الزعبي (2011)، وعباينة (2011) الحايك والنداف (2008)، والحايك والكيلاني (2007)، والحايك والصغير (2006) كما تم الرجوع إلى مؤشرات جودة المناهج التي وضعتها هيئة ضمان جودة التعليم العالي في مملكة البحرين والاستعانة كذلك بمكتب ضمان الجودة بكلية التربية الرياضية ، وتم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من الخبراء والمختصين في مجالي المناهج والجودة ومن لهم خبرة ميدانية في عملية التدريس وبلغ عددهم (15) خبير من الأساتذة الأكاديميين المختصين في مجال المناهج و الجودة داخل مملكة البحرين وخارجها.

وبعد الإطلاع على ملاحظات واقتراحات الخبراء، تم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها حيث تم حذف ودمج وإضافة وتعديل لبعض العبارات، وقد بلغ عدد العبارات في الشكل النهائي للاستبانة (45) عبارة موزعة على ستة محاور هي:

أولاً : الأهداف التعليمية للمناهج: وتكون من (8) عبارات.
ثانياً : محتوى المناهج: وتكون من (10) عبارات.
ثالثاً : الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة: وتكون من (7) عبارات.
رابعاً: وسائل ووسائط التعلم: وتكون من (6) عبارات.
خامساً: مخرجات التعلم: وتكون من (7) عبارات.
سادساً: أساليب التقويم: وتكون من (7) عبارات.

وقد استخدم مقياس ليكرت الخماسي مقياساً للاستجابة يتراوح ما بين (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، موافق بدرجة قليلة جداً)، بحيث يعطى التقدير (موافق بدرجة كبيرة جداً) 5 درجات، والتقدير (موافق بدرجة كبيرة) 4 درجات، والتقدير (موافق بدرجة متوسطة) 3 درجات ، والتقدير (موافق بدرجة قليلة) درجتين والتقدير (موافق بدرجة قليلة جداً) درجة واحدة.

صدق وثبات المقياس:

هنالك العديد من أنواع الصدق والثبات يمكن تطبيقها على أداة الدراسة، لكن الباحثين في الدراسة الحالية استخدموا أنواع الصدق والثبات التالية:

أولا: صدق المضمون:

تم عرض المقياس بصورته الأولى على (15) محكما من الخبراء والمختصين في مجالي المناهج والجودة ومن لهم خبرة ميدانية في عملية التدريس في مملكة البحرين والأردن، وطلب منهم إبداء ارائهم بالاستبانة من الجوانب المختلفة. وقد تم الاخذ بالاراء التي اجمع عليها الخبراء والمحكمين بالحذف والدمج والتعديل، استقر بناء الاستبانة في شكلها النهائي على (45) عبارة موزعة على ستة محاور هي:

أولاً : الأهداف التعليمية للمناهج: وتكون من (8) عبارات.
ثانياً : محتوى المناهج: وتكون من (10) عبارات.
ثالثاً : الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة: وتكون من (7) عبارات.
رابعاً: وسائل ووسائط التعلم: وتكون من (6) عبارات.
خامساً: مخرجات التعلم: وتكون من (7) عبارات.
سادساً: أساليب التقويم: وتكون من (7) عبارات.

ثانياً: صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء للمقياس تم اختيار عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (26) طالبا وعضو هيئة تدريس منهم (20) طالبا و(6) أعضاء هيئة تدريس، ومن ثم تطبيق المقياس عليهم، ثم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي لحساب العلاقة بين كل عبارة ومحورها والمقياس ككل كما هو موضح في الجدول (1)

جدول رقم (1): مؤشرات صدق البناء لمحاور المقياس

الرقم	المحور	الارتباط مع المقياس
1	المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	.838(**)
2	المحور الثاني: محتوى المناهج	.898(**)
3	المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة	.913(**)
4	المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	.901(**)
5	المحور الخامس: مخرجات التعلم	.926(**)
6	المحور السادس: أساليب التقويم	.866(**)

يتبين من الجدول (1) أن مؤشرات صدق البناء للمحاور تراوحت ما بين((838.– 926.) مع المقياس الكلي، وقد كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى أن المقياس ككل يقيس ما وضع من أجله.

ثالثاً: ثبات الاتساق الداخلي للمقياس:

مدى ارتباط الوحدات أوالبنود مع بعضها البعض داخل الاستبيان وكذلك ارتباط كل فقرة أومحور مع الاستبيان ككل. وهو ما يسمى عادة بمعامل ألفا الذي اقترحه كرونباخ(1951) (غرايبة، 2011). وتم حساب مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معادلة كرونباخ– ألفا، كما هو موضح في جدول (2):

جدول (2) مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة

الرقم	المحور	قيمة ثبات الاتساق الداخلي
1	المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	0.80
2	المحور الثاني: محتوى المناهج	0.85
3	المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة	0.85
4	المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	0.89
5	المحور الخامس: مخرجات التعلم	0.88
6	المحور السادس: أساليب التقويم	0.94
	المقياس ككل	0.96

يتبين من الجدول (2) أن مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بلغت قيمتها للمقياس ككل (0.96)، وللمحور الأول (0.80)، وللمحور الثاني (0.85)، وللمحور الثالث (0.85) وللمحور الرابع (0.89)، وللمحور الخامس (0.88)، وللمحور السادس (0.94)، وهي قيم مقبولة كما أشار أوسبورن (Osborne, 2003)، حيث بين أن قيمة الثبات المطلوبة هي (0.70) فأكثر.

رابعاً: ثبات الاستقرار للمقياس:

وهو الاستقرار وعدم حدوث تغير للمقياس مع تكرار تطبيق الاستبانة في نفس الظروف حيث يتم الحصول على نتائج لها صفة الاستقرار(ذنيبات،2001). تم حساب مؤشرات ثبات الاستقرار للمقياس من خلال تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوع على العينة الاستطلاعية المكونة من (26) مفردة، ثم حساب قيم ارتباط بيرسون بين التطبيقين، كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3) مؤشرات ثبات الاستقرار لمقياس الدراسة

الرقم	المحور	قيمة الارتباط
1	المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	.934(**)
2	المحور الثاني: محتوى المناهج	.918(**)
3	المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة	.893(**)
4	المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	.917(**)
5	المحور الخامس: مخرجات التعلم	.881(**)
6	المحور السادس: أساليب التقويم	.899(**)
	المقياس ككل	.941(**)

يتبين من الجدول (3) أن مؤشرات ثبات الاستقرار للمقياس بلغت قيمتها للمقياس ككل (.941) وللمحور الأول (.934)، وللمحور الثـــاني (.918)، وللمحور الثالث (.893)، وللمحور الرابع (.917)، وللمحور السادس (.881)، وللمحور السادس (.899)، وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيا.

عرض النتائج:

عرض نتائج السؤال الأول الذي ينص على: مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المحاور الرئيسية والدرجة الكلية، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على عبارات كل محور كما هي موضحة في الجداول أدناه:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على المحاور الرئيسية لجودة المناهج الدراسية

الرقم	المحور	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	3.567	0.596	4.298	0.693	3.639	0.642
2	الثاني: محتوى المناهج	3.400	0.616	4.292	0.663	3.488	0.673
3	الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة	3.579	0.691	4.121	0.677	3.632	0.706
4	الرابع: وسائل ووسائط التعلم	3.724	0.679	4.026	0.739	3.754	0.688
5	الخامس: مخرجات التعلم	3.553	0.633	3.912	0.716	3.589	0.647
6	السادس: أساليب التقويم	3.459	0.795	4.275	0.635	3.539	0.816
	المقياس ككل	**3.534**	**0.550**	**4.169**	**0.613**	**3.596**	**0.586**

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور الأهداف التعليمية للمناهج

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	تحقق النمو الشامل للمتعلم (بدني، مهاري، معرفي اجتماعي، نفسي)	3.798	0.988	4.462	0.776	3.864	0.987
1	يتضمن توصيف المقرر أهدافا ً تعليمية واضحة	3.706	0.705	4.385	0.650	3.773	0.727
8	تتناسب الأهداف التعليمية مع مخرجات التعلم	3.546	0.851	4.385	0.768	3.629	0.877
2	تتسم الأهداف التعليمية بالواقعية وقابلة للتحقيق	3.529	0.790	4.385	0.768	3.614	0.826
7	الأهداف التعليمية للمنهج يمكن قياسها	3.588	0.952	4.308	0.751	3.659	0.956
6	تواكب الأهداف التعليمية تطورات العصر	3.387	1.018	4.231	1.092	3.470	1.052
4	تلائم الأهداف التعليمية طبيعة المجتمع وخصائصه	3.538	0.937	4.154	0.801	3.598	0.940
3	تلائم الأهداف التعليمية طبيعة المتعلمين	3.445	0.954	4.077	0.862	3.508	0.961

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور محتوى المناهج

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتسم محتوى المنهج الدراسي بالوضوح	3.622	0.948	4.462	0.519	3.705	0.947
2	يتناسب المحتوى مع الأهداف التعليمية	3.723	0.747	4.462	0.660	3.795	0.769
3	يشار في المحتوى إلى المراجع العلمية الحديثة ونتائج لبحوث منشورة	3.328	0.992	4.385	0.870	3.432	1.028
4	يتناسب محتوى المنهج ومستوى طلبة السنة الدراسية	3.420	0.934	4.538	0.776	3.511	0.976
5	يوازن المحتوى بين المعارف النظرية والمهارات العلمية	3.437	0.971	4.385	0.768	3.530	0.992
6	يسهم المحتوى في زيادة دافعية الطالب نحو الإبداع	3.378	1.000	4.077	1.038	3.447	1.021
7	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة	3.067	1.118	4.308	0.947	3.189	1.160
8	يركز محتوى المنهج على التفكير الناقد	3.151	1.110	3.928	0.992	3.235	1.111
9	يواكب محتوى المنهج المعارف الحديثة	3.395	0.985	4.308	0.751	3.485	1.000

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	والتطورات العلمية						
10	يسهم المحتوى في تشجيع الطالب على استخدام تقنيات التعلم الحديثة	3.479	1.096	4.000	0.913	3.560	1.087

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	تساهم الأنشطة في تحقيق أهداف المنهج	3.613	0.975	4.308	0.855	3.682	0.983
5	تتمحور استراتيجيات التعليم المستخدمة حول المتعلم	3.613	0.874	4.231	0.832	3.674	0.887
7	تساعد الأنشطة على تحقيق التنمية الشاملة للمتعلم (بدنية، مهارية، معرفية، اجتماعية، نفسية)	3.702	1.113	4.154	0.689	3.758	1.085
6	تلائم استراتيجيات التعليم مستوى وقدرات المتعلم	3.429	0.988	4.102	0.801	3.417	1.041
1	تتميز أنشطة المنهج بالتنوع	3.714	0.903	4.077	0.862	3.750	0.903
2	يشجع المنهج على استخدام استراتيجيات تعليم متنوعة	3.630	1.049	3.923	0.862	3.667	1.024
3	يوازن المنهج بين الأنشطة النظرية و التطبيقية	3.336	1.036	4.000	0.707	3.477	0.984

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور وسائل ووسائط التعلم

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	تساعد الوسائل التعليمية على اختصار الوقت المخصص لإتقان المهارات والمعارف والاتجاهات.	3.857	0.886	4.036	0.954	3.879	0.891
4	تلائم الوسائل التعليمية المستخدمة لمستوى المتعلمين	3.748	0.985	3.983	0.817	3.773	0.970
5	تستخدم التقنيات الحديثة في تدريس محتوى المنهج	3.734	0.976	4.077	0.954	3.750	0.976
3	تساعد الوسائل التعليمية على تحقيق أهداف المنهج	3.714	1.059	4.000	0.817	3.742	1.038
2	الوسائل التعليمية المستخدمة بحالة جيدة و صالحة للاستخدام	3.664	1.002	3.692	0.947	3.667	0.994
1	يستخدم لتدريس المنهج وسائل تعليمية متنوعة	3.647	0.926	4.308	0.751	3.712	0.929

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور مخرجات التعلم

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	يساعد المنهج الدراسي على اكتساب المهارات المهنية المستقبلية	3.591	0.993	4.231	0.725	3.667	0.986
1	يتضمن توصيف المنهج مخرجات تعلم واضحة	3.605	0.794	4.154	0.689	3.659	0.799
3	يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التفكير	3.613	0.894	3.923	0.954	3.644	0.901
2	يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التواصل الكتابي واللغوي	3.580	0.878	3.846	0.987	3.606	0.889
6	يساعد المنهج على إلمام المتعلم بمهارات البحث العلمي	3.496	1.016	3.846	0.899	3.530	1.007
4	يكسب المنهج الدراسي مهارات استخدام تقنية المعلومات بكفاءة	3.513	0.964	3.769	1.092	3.538	0.976
7	يتضمن المنهج مفردات تدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية	3.462	1.015	3.615	0.870	3.477	1.000

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور أساليب التقويم

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	يشمل التقويم جميع جوانب التعلم (بدنية، مهارية، معرفية، اجتماعية ونفسية)	3.647	1.038	4.308	0.751	3.712	1.030
6	يتسم التقويم بالموضوعية	3.513	1.049	4.366	0.768	3.598	1.055
1	تستخدم أساليب متنوعة لتقويم الطلبة	3.479	0.973	4.154	0.899	3.545	0.984
7	يتصف التقويم بالاستمرارية	3.471	1.056	4.150	0.801	3.538	1.051
2	يتناسب تقويم الطلبة مع مخرجات التعلم	3.445	1.014	4.345	0.751	3.530	1.022
3	وجود معايير واضحة لتصحيح الامتحانات	3.370	1.119	4.231	0.832	3.455	1.121
4	يركز التقويم على أداء المتعلم الحقيقي	3.286	1.136	4.385	0.650	3.394	1.144

عرض نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس؟

تم ذلك من خلال استخدام اختبار ت للفروق بين المتوسطات الحسابية وهو ما يوضحه الجدولين ادناه:

جدول (11) دلالة الفروق في مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	ذكر	3.567	0.537	-0.007	117	0.994
	أنثى	3.568	0.651			
المحور الثاني: محتوى المناهج	ذكر	3.436	0.612	0.623	117	0.534
	أنثى	3.366	0.623			
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	ذكر	3.591	0.699	0.192	117	0.848
	أنثى	3.567	0.690			
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	ذكر	3.695	0.662	-0.448	117	0.655
	أنثى	3.751	0.700			
المحور الخامس: مخرجات التعلم	ذكر	3.539	0.593	-0.235	117	0.815
	أنثى	3.567	0.673			
المحور السادس: أساليب التقويم	ذكر	3.544	0.791	1.148	117	0.253
	أنثى	3.377	0.798			
المقياس ككل	ذكر	3.551	0.522	0.332	117	0.740
	أنثى	3.517	0.580			

عرض نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس؟

تم ذلك من خلال استخدام اختبار ت للفروق بين المتوسطات الحسابية وهو ما يوضحه الجدول (12):

جدول (12)

دلالة الفروق في مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	ذكر	4.422	0.691	0.802	11	0.439
	أنثى	4.100	0.726			
المحور الثاني: محتوى المناهج	ذكر	4.350	0.648	0.383	11	0.709
	أنثى	4.200	0.752			
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	ذكر	4.071	0.687	-0.320	11	0.755
	أنثى	4.200	0.733			
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	ذكر	3.979	0.698	-0.276	11	0.788
	أنثى	4.100	0.879			
المحور الخامس: مخرجات التعلم	ذكر	3.804	0.756	-0.676	11	0.513
	أنثى	4.086	0.690			
المحور السادس: أساليب التقويم	ذكر	4.357	0.643	0.575	11	0.577
	أنثى	4.143	0.670			
المقياس ككل	ذكر	4.186	0.634	0.120	11	0.906
	أنثى	4.142	0.648			

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على: مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين؟

يتضح من النتائج أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة تدريس بكلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي بجامعة البحرين على مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة كما تقيسها أداة الدراسة قد بلغ (3.596) بانحراف معياري (0.586)،وعلى الرغم من وجود بعض التباين في استجابات عينة البحث من طلبة وأعضاء هيئة تدريس، حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينتين (3.534)(0.550)،(4.169)(0.613) على الترتيب إلا أن مناهج التربية الرياضية بجامعة البحرين تواكب معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة حسب رأي الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وذلك لمطابقتها للوائح متطلبات الجودة الشاملة في جامعة البحرين، وكما جاءت بها نتائج هذه الدراسة بعد تحليلها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي الذي تم استخدامه لاستجابات العينة والذي أكد على أن مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين تواكب معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة كل من نوجهراها (NUGHRAHA,2003)، وديفز (DAVIS , 1994)، التي جاءت نتائجها بأن الجامعات عينة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الجودة، واختلفت مع نتائج دراسة كل من الحايك (2006) بروكيس وبيكات (BROOKES & BECKET, 2005)، وايت (WHITE , 2000) وافانغليست (EVANGELIST,1995) والتي دلت نتائجها على وجود ضعف في جودة مخرجاتها.

كما يتبين من الجدول (4) أن أعلى محور تواكب به مناهج التربية الرياضية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة كما تقيسها أداة الدراسة هو محور "وسائل ووسائط التعلم" بمتوسط حسابي (3.724) وانحراف معياري (0.679)، ويعزوا الباحثين هذه النتيجة إلى توفر عدد من الصفوف الذكية في مبنى كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي والمزودة بوسائل تعليمية متنوعة، إضافة إلى ذلك فإن جامعة البحرين تطرح بشكل فصلي دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الراغبين في تعلم أحدث البرامج في التعليم الإلكتروني ومساعدتهم في توظيفها خلال المحاضرات الدراسية، وهذا يتفق مع ما أكده عبدالحق (2009) بأن استخدام وسائل ووسائط التعلم هو من الأمور الهامة والضرورية في المجال التعليمي لما لها من مميزات كبيرة الأثر على الطلبة، حيث تعمل الوسائل التعليمية على تبسيط الموضوعات وجعل عملية التعليم تتم بصورة أسرع، كما أنها تعمل على ترسيخ المعلومات وتثبيتها بأسلوب مشوق للطلبة. وهذا ما جعل هذا المحور يتبوأ المرتبة الأولى في مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة في جامعة البحرين.

وقد حصل محور "محتوى المناهج" على المرتبة الأخيرة في معايير جودة مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.400) وانحراف معياري (0.616)، ويعزوا الباحثين هذه النتيجة، رغم أن متوسطها الحسابي يعتبر مرتفع نسبياً، إلى عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية في جامعة البحرين بالتعليمات الجامعية الخاصة بمحتوى بعض المناهج الدراسية التي تقدم للطلبة في بداية كل فصل دراسي والتي تتماشى مع معايير الجودة الشاملة باعتبار أن محتوى المناهج أحد أهم العناصر في المنهج الدراسي وله مجموعة من المعايير يجب الالتزام بها عند

التخطيط له، والتي اتفقت عليها عدة مراجع كـسعادة (2011)، وكيسوك (KISSOCK , 1999)، الذين اتفقوا على ضرورة التزام مخططي المناهج بـسبعة معايير رئيسية أثناء التخطيط لمحتوى المناهج وهي: (معيار الصدق والأهمية، اهتمامات التلاميذ، قابلية المحتوى للتعليم، الفائدة، العالمية، ومعيار التوافق والتناسق)، وهذا ما قد غفل عنه أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية في جامعة البحرين مما جعل محور محتوى المناهج يأتي في المرتبة الأخير من وجهة نظر عينة الطلبة في مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين، على الرغم من أن متوسطه الحسابي يعتبر مرتفعاً نسبياً وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ديفز (Davis, 1994)، التي توصلت إلى أن محتوى المناهج الدراسية بحاجة إلى متابعة دائمة.

وتشير بيانات جدول (4) أن أعلى محور تواكب به مناهج التربية الرياضية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما تقيسها أداة الدراسة هو محور "الأهداف التعليمية للمناهج" بمتوسط حسابي (4.298) وانحراف معياري (0.693) ، ويعزوا الباحثين هذه النتيجة إلى أن خطة برنامج بكالوريوس التربية الرياضية في جامعة البحرين توفر توصيفاً لكل مقرر دراسي في خطتها والذي على ضوءه يسهل وضع أهداف تعليمية لأي مقرر دراسي في ضوء ذلك التوصيف، حيث يؤكد كل من الخولي (2000) وأورليج (ORLICH, 1999) ، على ضرورة تضمن المنهج صياغة واضحة ودقيقة للأهداف التعليمية للمحتوى قبل التخطيط له، حيث تشكل الأهداف أولى مدخلات العملية التعليمية، فهي بمثابة حصائل عامة لأنماط السلوك المختلفة. وهذا ما حققه فعلياً أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين، مما جعل محور الأهداف التعليمية للمناهج يتبوأ المرتبة الأولى من وجهة نظرهم في مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين.

ومن جانب آخر فقد حصل محور "مخرجات التعلم" على المرتبة الأخيرة في معايير جودة مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما تقيسها أداة الدراسة حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.912)، وانحرافه المعياري (0.716) ورغم أن هذه النتيجة تعتبر مرتفعة نسبياً في مقياس ليكرت الخماسي المستخدم لاستجابات العينة، إلا أن الباحثين يروا ان هذه النتيجة إلى عدم وضوح آلية صياغة مخرجات التعلم لدى بعض أعضاء هيئة التدريس وخاصة الذين التحقوا حديثاً للعمل بالتدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين، حيث أكد الملا (2005) على أنه تم تشكيل لجنة في كليات التربية في جامعة البحرين مكلفة بصياغة مخرجات عامة للتعلم في كلية التربية كما حددتها معايير المنظمات المهنية المتخصصة المنطوية تحت الـ (NCATE). كما قامت اللجنة بدراسة مخرجات التعلم لبعض كليات التربية في الدول العربية والأجنبية الحاصلة على الاعتماد الأكاديمي، وذلك بهدف الاستفادة منها، إلا أنه ورغم ذلك، فما زالت آليات اشتقاق المخرجات الخاصة بالمناهج الدراسية والمشتقة من الأهداف العامة لكلية التربية غامضا لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية وخاصة حديثي التوظيف منهم، وهذا ما كان واضحاً في الخطط الدراسية للمناهج والتي تقدم بشكل فصلي للطلبة إضافة للملفات المقدمة لمكتب الجودة بالكلية والتي تخص كل منهج دراسي فيها، وهذا أدى إلى حصول هذا المحور على المرتبة الأخيرة في معايير جودة مناهج التربية الرياضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين.

يتضح من الجدول (5) أن العبارة "تحقق النمو الشامل للمتعلم (بدني، مهاري، معرفي اجتماعي، نفسي)" قد حققت المرتبة الأولى في معايير جودة مناهج التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة، والمتصلة بمجال الأهداف التعليمية، حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.798) وانحراف معياري (0.988) ، وهي العبارة ذاتها التي حققت المرتبة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حيث حصلت على متوسط حسابي (4.462) ، وانحراف معياري (0.776) ، ويرجع الباحثين هذه النتيجة إلى أن الأهداف التعليمية المندرجة في أي خطة دراسية لأي مقرر دراسي والتي يتم اعتمادها من قبل قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين لابد أن تشمل جميع جوانب النمو المتعلم (بدني، مهاري، معرفي اجتماعي، نفسي) وهذا ما يلاحظه الطلبة محددا بشكل واضح في أي خطة دراسية لأي مقرر دراسي. وهذا يتفق مع ما جاء به كل من سعادة (2011)، وعبدالكريم (2005)، حيث أشاروا إلى أن أهداف المنهج الدراسي الفعال تمثل حلقة الوصل بين الأسس التي تقوم عليها، والعناصر التي يتألف منها، لذلك لابد أن تمتاز بالشمولية بمعنى أنه يمكن ترجمة الأساس الاجتماعي والأساس النفسي والأساس المعرفي في قائمة من الأهداف التي يسعى المنهج الدراسي إلى تحقيقها. لذلك فقد حصلت عبارة "تحقق الأهداف التعليمية النمو الشامل للمتعلم" على المرتبة الأولى في معايير جودة مناهج التربية الرياضية والمتصلة بمحور الأهداف التعليمية، وذلك من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين.

وفي المقابل فقد جاءت العبارة " تواكب الأهداف التعليمية تطورات العصر" في المرتبة الأخيرة من وجهة نظر الطلبة في جودة الأهداف التعليمية لمناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.387) ، وانحراف معياري (1.018) ، ويعزوا الباحثين هذه النتيجة إلى أن أغلب أعضاء هيئة التدريس لا يقومون بإعادة صياغة الأهداف التعليمية لمناهجهم لفترات طويلة في الوقت الذي نجد فيه أن المعلومات تتغير وتتبدل يوماً بعد يوم. وهذا ما أكده سعادة (2011) حين وضح بأن المجتمع هو أحد مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية للمناهج، ومن المعروف أن لكل مجتمع ثقافة معينة، ونظراً لوجود صفات عديدة للثقافة، يتمثل أهمها في الانتقال والتغير والاكتساب والإنسانية والتفاعل وإشباع حاجات الأفراد، وبما أن ظاهرة التغير الثقافي تفرض نفسها على المجتمعات من وقت لآخر، وجب على واضعي المناهج مراعاة هذا الجانب المهم أثناء وضع المناهج وصياغة أهدافه التعليمية بحيث تصاغ بطريقة مرنة يمكن تعديلها من وقت إلى آخر طبقاً لمتطلبات الزمن. وهذا ما قد يغفل عنه كثير من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين مما جعل هذه العبارة تأتي في المرتبة الأخيرة في جودة الأهداف التعليمية لمناهج التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة في جامعة البحرين.

كما ويتضح من الجدول (5) بأن العبارة "تلائم الأهداف التعليمية طبيعة المتعلمين" جاءت بالمرتبة الأخيرة في جودة الأهداف التعليمية لمناهج التربية الرياضية بمتوسط حسابي (4.077) وانحراف معياري (0.862)، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ورغم ارتفاع متوسط هذه العبارة نسبياً، فإن الباحثين يروا ان هذه النتيجة ترجع إلى عدم مراعاة أعضاء هيئة التدريس لطبيعة المتعلمين قبل القيام بتخطيط المناهج، حيث لم يلمسوا ما جاء في كثير من المراجع كالخولي (2000)، وعبدالحق (2009)، حيث أكدوا على أن الأهداف يجب أن تراعي طبيعة المتعلم وحاجاته الفردية في عصر سريع التغير: (القدرات، الاستعدادات الدوافع، الميول، الخ) وكذلك الحاجات الاجتماعية (كالحاجة إلى الصحة، الأمن، التعليم التعبير عن النفس، السكن العمل، التقدير، الخ)، بالإضافة إلى التكامل النفسي (كالارتباط بالواقع والحقيقة، تأكيد الذات التوازن بين النجاح والفشل، الحفاظ على الشخصية، الخ). مما ترتب على ذلك حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة.

ويتبين من الجدول (6) أن أكثر عبارة تعبر عن مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور محتوى المناهج من وجهة نظر الطلبة هي "يتناسب المحتوى مع الأهداف التعليمية" بمتوسط حسابي (3.723) ، وانحراف معياري (0.747) ، ويعزوا الباحثين هذه النتيجة إلى التزام أعضاء هيئة التدريس بتحقيق الأهداف التعليمية التي وضعوها بأنفسهم في الخطة الدراسية للمقرر، والتي يتم توزيعها على الطلبة بداية كل فصل دراسي مما يتيح للطلبة متابعة مدى تحقيق الأهداف التعليمية مع التقدم في المحتوى يوماً بعد يوم. وهذا يتفق مع كل من عطية (2007)، وميرز (MEYERS, 2003)، الذين أكدوا على أن العلاقة بين محتوى المنهج وأهدافه علاقة تتسم بالتأثير والتأثر المتبادل بينهما لأن محتوى المنهج يسهم في تحقيق الأهداف والأهداف تتحكم بنوع المحتوى وفي ضوئها يتم اختيار محتوى المنهج من موضوعات رئيسية وفرعية وأنماط المعرفة المتصلة بهما كالحقائق والمفاهيم والقواعد والقوانين والنظريات وغيرها، لذلك يجب على واضعي المنهج عند اختيارهم المحتوى أن يهتدوا بأهداف المنهج واختيار المحتوى الذي يوفر فرصة أفضل في تحقيق الأهداف. وهذا ما جعل هذه العبارة تتبوأ المرتبة الأولى في جودة محتوى مناهج التربية الرياضية من وجهة الطلبة في جامعة البحرين.

أما العبارة التي جاءت في المرتبة الأخيرة من وجهة نظر الطلبة في جودة محتوى مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين هي العبارة "يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسط حسابي (3.067)، وانحراف معياري (1.118)، ويرجع الباحثين هذه النتيجة إلى أن الطلبة كثيراً ما يبررون أخطائهم وتقصيرهم بعدم مراعاة المحتوى للفروق الفردية في الوقت الذي نجد أن أعضاء هيئة التدريس يسعون دائماً للتنويع في الأنشطة والوسائل التعليمية السمعية منها والبصرية لتلبية رغبات كل طالب والاستجابة لحاجاته، حيث أنه وبعد الإطلاع على محتوى المناهج الدراسية وجد الباحثين أن هناك تنوع في الأنشطة المقدمة للطلبة إضافة إلى أن السجل الخاص بالصفوف الذكية في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين والتي قام الباحثين بالرجوع إليه لدليل على كثرة استخدام أعضاء هيئة التدريس للأجهزة والوسائل التعليمية من أجل تحقيق مبدأ التنويع في الأنشطة مراعاةً للفروق الفردية بين الطلبة وفي هذا المجال يؤكد (عبدالله، 2012) على أن التعلم يتوقف على درجة استعداد التلاميذ وأن استعدادهم وقدراتهم متباينة وغالباً ما يكون طلبة الصف الواحد غير متجانسين من حيث القدرات المعرفية والمهارية ومستويات الذكاء والخلفية الثقافية والمستوى الاقتصادي، لذلك يجب على واضعوا المنهج عند اختيارهم محتوى المنهج أن يستجيب لهذه الظروف وذلك من خلال تنوع الأنشطة الإثرائية والنصوص والوسائل التعليمية السمعية منها والبصرية بحيث يجد كل طالب فيها ما يلبي رغباته ويستجيب لحاجاته وعندها يكون المنهج ذا فائدة له. وهذا ما يعمل به أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين والتي جاءت به نتائج هذه الدراسة.

كما يتبين من الجدول (6) أن أكثر عبارة تعبر عن مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور محتوى المناهج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي عبارة "يتناسب محتوى المنهج ومستوى طلبة السنة الدراسية" بمتوسط حسابي (4.538) وإنحراف معياري (0.776) ، ويعزوا الباحثين هذه النتيجة إلى أن خطة برنامج بكالوريوس التربية الرياضية مرتبة بحيث لا يمكن لأي طالب تسجيل أي مقرر دراسي دون النجاح في المقررات التي تعتبر متطلب سابق له، حيث أن هذه المقررات الدراسية قد بنيت بحيث تتناسب مع مستواهم الدراسي وتتطور بتطور مستوياتهم، إضافة لوجود مرشدين أكاديميين ومنسقين للجداول الدراسية يعملون على توجيه الطلبة نحو تسجيل المواد التي تتناسب مع مستوى السنة الدراسية لديهم. وهذا ما جعل هذه العبارة تأتي في المرتبة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جودة محتوى مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين.

أما العبارة التي حققت أقل متوسط حسابي وانحراف معياري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جودة محتوى مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين، رغم أن متوسطها يعتبر مرتفعاً هي العبارة "يركز محتوى المنهج على التفكير الناقد " بمتوسط حسابي (3.928) ، بانحراف معياري (0.992) ، ويعزوا الباحثين هذه النتيجة إلى الطبيعة العملية لغالبية مقررات مناهج التربية الرياضية المعتمدة في جامعة البحرين التي لا تسمح للطالب على التفكير الناقد إضافة لذلك فإن إستراتيجيات التعليم التي يتخذها بعض أعضاء هيئة التدريس والتي يعتمد بعضها على التلقين تحد من فرص إثارة التفكير الناقد لدى الطلبة. مما أدى إلى حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة.

توضح بيانات الجدول (7) أن العبارة التي حققت أعلى متوسط حسابي وانحراف معياري من وجهة نظر الطلبة في جودة الأنشطة واستراتيجيات التعليم لمناهج التربية الرياضية هي العبارة "تتميز أنشطة المنهج بالتنوع" بمتوسط حسابي (3.714) ، وانحراف معياري (0.903) ويفسر الباحثين هذه النتيجة إلى أن مبنى كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي بجامعة البحرين مجهز بصفوف ذكية تتوفر فيها وسائل تعليمية متنوعة وهذه الوسائل تهيئ لعضو هيئة التدريس تنويع أنشطة المنهج، حيث يحرص أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين على تحقيق ذلك باعتباره أحد النقاط المهمة التي يتم تقويم عضو هيئة التدريس عليها في نهاية كل فصل دراسي. كما وأشار عطية (2007) إلى أن نشاطات التعليم والتعلم تمثل مركز القلب النابض في المنهج لما لها من أثر كبير في تشكيل خبرات المتعلم وتعديل سلوكه، فكلما تعددت وتنوعت هذه الأنشطة كلما سمحت للطالب بمزيد من الخبرات الجديدة وتلبية المزيد من حاجاته. إضافة إلى أن الاعتماد على نشاط واحد في المنهج يولد روتين ممل لدى الطلبة مما يؤثر سلبياً على انتباههم وتركيزهم وبالتالي على عدم تحقيق المخرجات المطلوبة، وهذا ما يؤمن به غالبية أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية حيث يعملون جاهدين على تنويع الأنشطة في المنهج الدراسي، مما ترتب عنه حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلبة في جودة الأنشطة واستراتيجيات التعليم لمناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين.

أما العبارة التي جاءت في المرتبة الأخيرة في المحور ذاته من وجهة نظر الطلبة، كما تقيسها أداة الدراسة، هي " يوازن المنهج بين الأنشطة النظرية والتطبيقية " بمتوسط حسابي (3.336) وانحراف معياري (1.036)، ويعزوا الباحثين هذه النتيجة، باعتبارها إحدى خريجات قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين، إلى عدم إدراك عينة الطلبة لكيفية حساب عدد ساعات المنهج الفعلية منها وغير الفعلية، حيث أن الساعة المعتمدة للمقرر العملي تساوي ثلاث ساعات تطبيقية، وبعملية حسابية بسيطة يتضح أن منهاج قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين يراعي التوازن بين الأنشطة النظرية والتطبيقية، إضافة لذلك فإن القرار الذي اتخذته رئاسة قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين بتخصيص 40 درجة للأنشطة النظرية و60 درجة للأنشطة التطبيقية في المقررات العملية لهو دليل على توجه قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين على تحقيق التوازن بين الأنشطة النظرية والتطبيقية، إن عدم إدراك الطلبة لهذا الجانب أدى إلى حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة.

كما يتبين من الجدول (7) أن أكثر عبارة تعبر عن مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور الأنشطة واستراتيجيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي "تساهم الأنشطة في تحقيق أهداف المنهج" بمتوسط حسابي (4.308) بانحراف معياري (0.855) ، وهذا ويعزوا الباحثين إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس أن أحد أهم شروط الأنشطة التعليمية أنها تساعد في تحقيق أهداف المنهج، حيث يؤكد كل من عبدالله (2012) وعبدالكريم (2005) على أن الأنشطة التعليمية تشكل عنصراً من عناصر المنهج وإن اختيارها ليس عشوائياً وإنما تحكمه عوامل ويخضع إلى معايير يجب الالتزام بها منها: طبيعة المحتوى خصائص المتعلمين، المعلم ومستوى إعداده، الوقت المتاح، الإمكانات المتوفرة، الأهداف التعليمية وغيرها. وهذا ما يقوم به يحققه فعلياً أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين وذلك بعد الرجوع إلى الخطط الدراسية الخاصة بالمناهج في قسم التربية الرياضية، والتأكد من ارتباط الأنشطة المدرجة في الخطة الدراسية بالأهداف التعليمية للمنهج ذاته، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على أعلى مرتبة من وجهة نظرهم في محور الأنشطة واستراتيجيات التعليم.

وقد حققت العبارة " يشجع المنهج على استخدام استراتيجيات تعليم متنوعة " أدنى مرتبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جودة الأنشطة واستراتيجيات التعليم لمناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين، حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.923)، وانحراف معياري (0.862)، ورغم ارتفاع متوسط العبارة، إلا أن الباحثين يعزوا هذه النتيجة إلى أنه ورغم وجود استراتيجيات تعليم حديثة تساعد على اختصار وقت اكتساب المهارات، إلا أن أعضاء هيئة التدريس وبعد أخذ آراء مجموعة منهم بهذا الشأن، فقد أرجعوا ذلك إلى ضيق الوقت الزمني المحدد لإنهاء المنهج مقابل الكم الهائل من المحتوى، حيث أن الفصل الدراسي الواحد يتضمن 14 أسبوعاً تتخلله عطل رسمية كثيرة، إضافة للعطل التي قد تأتي بشكل مفاجئ، كما أن تخاذل الطلبة عن الحضور في الأسابيع الأخيرة من الفصل الدراسي بحجة المراجعة للامتحانات النهائية تجعل الهم الأكبر لعضو هيئة التدريس هو إكمال المنهج الدراسي في الوقت المحدد، كل ذلك يجعل فرصة التنويع في استخدام استراتيجيات التعليم محدوداً، حيث تحتاج بعض استراتيجيات التعليم لزمن أطول وهذا يشكل مشكلة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس. وقد اتفق كل من فرج (2009)، وشاهين (2006) على أن هناك استراتيجيات تعليم مختلفة يمكن للمدرس الاستفادة منها ، إلا أن إختيار هذه الإستراتيجيات يعتمد على الإمكانات المتوفرة، مستوى الطلبة، قدرات المدرس، الظروف المتاحة أثناء الدرس. وإن والظروف الزمنية التي تحيط بالمواقف التعليمية مقابل الكم الهائل لمحتوى المنهج تجعل إمكانية التنويع في استراتيجيات التعليم أمراً صعباً أمام أعضاء هيئة التدريس، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة.

يتضح من نتائج الجدول (8) أن العبارة " تساعد الوسائل التعليمية على اختصار الوقت المخصص لإتقان المهارات والمعارف والاتجاهات " حققت أعلى مرتبة من وجهة نظر الطلبة في جودة وسائل ووسائط التعلم في مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين، حيث حققت متوسط حسابي (3.857) وانحراف معياري (0.886) ، حيث أنه ومن خلال الخبرة التدريسية للباحثة بقسم التربية الرياضية في جامعة البحرين وجدت أن استخدام الوسائل المعينة في التدريس كـــالداتا شو (DATA SHOW) يختصر الوقت أكثر من الشرح المجرد للموضوعات النظرية، وأن الطلبة يميلون كثيراً لاستخدام تلك الوسائل خلال المحاضرات الدراسية، حيث تساعد هذه الوسائل الطالب على تخزين وتذكر المعلومة بشكل أسرع، وبذلك فإن الوسائل التعليمية تساعد على اختصار الوقت المخصص لإتقان المهارات والمعارف وهذا يعتبر أحد أهم شروط الوسائل التعليمية. وهذا ما جعل هذه العبارة تتبوأ المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلبة.

وقد حصلت العبارة " يستخدم لتدريس المنهج وسائل تعليمية متنوعة " على أقل مرتبة من وجهة نظر الطلبة في جودة وسائل ووسائط التعلم في مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين حيث بمتوسط حسابي (3.647)، وانحراف معياري (0.926)، وفي الوقت ذاته، فقد حققت هذه العبارة المرتبة الأولى في هذا المجال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (4.308) وانحراف معياري (0.751)، وهذا يعزوه الباحثين إلى قصور في معرفة الطلبة للوسائل التعليمية التي تستخدم في التدريس واعتقادهم بأن تلك الوسائل تقتصر على الحواسيب والكاميرات والأجهزة الإلكترونية، غير أن هناك كم هائل من الوسائل التعليمية متمثلة بالأدوات كالمراتب والأقماع والحبال والأطواق وغيرها والتي تمتلئ بها الصالة الرياضية بالجامعة وتتاح فرصة استخدامها بكل سهولة من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وقد لاحظ الباحثين خلال عملها في قسم التربية الرياضية أن أعضاء هيئة التدريس يتنافسون مع بعضهم في استخدام أفضل الوسائل التعليمية خلال تدريسهم، ليس ذلك فحسب بل أن كثير من أعضاء هيئة التدريس بدؤوا باستخدام الكاميرات والحواسيب في تدريس المقررات العملية خاصة بعد توفير برنامج التحليل الحركي (DART FISH) في قسم التربية الرياضية، هذا بالإضافة إلى توفير الصفوف الذكية المجهزة بأجهزة ووسائل تعليمية مع إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للالتحاق بدورات تدريبية لتأهيلهم بمزيد من المعارف حول استخدام أحدث البرامج المخصصة لتلك الأجهزة. وهذا ما لم يدركه الطلبة في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة، بينما حققت المرتبة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أما العبارة التي جاءت في المرتبة الأخيرة في المحور نفسه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي العبارة "الوسائل التعليمية المستخدمة بحالة جيدة وصالحة للاستخدام" حيث أن متوسطها الحسابي (3.692) ، انحرافها المعياري (0.947) ، ويفسر الباحثين هذه النتيجة إلى أنه وعلى الرغم من توفر الوسائل التعليمية المتنوعة في الصفوف الذكية في كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي بجامعة البحرين، إلا أن هناك ضعف في عملية الصيانة المستمرة للوسائل التعليمية المتوفرة، مما أدى إلى حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وتشير البيانات المعروضة في الجدول (9) إلى أن أكثر عبارة تعبر عن مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور مخرجات التعلم من وجهة نظر الطلبة هي "يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التفكير" بمتوسط حسابي (3.613)، وانحراف معياري (0.894)، ويرجع الباحثين هذه النتيجة إلى أن برنامج بكالوريوس التربية الرياضية في جامعة البحرين قد خصص مقرر دراسي كامل تحت عنوان مهارات التفكير، وذلك لتعزيز مهارات التفكير عند الطلبة، وهذا يتيح لهم تطبيق ما تعلموه من هذه المهارات في باقي المقررات الدراسية، إضافة لذلك فإن السياسة المتبعة في قسم التربية الرياضية بتخصيص درجة مميزة للإبداع والابتكار في التدرج التعليمي للمهارات في المقررات الدراسية العملية بل وفي بعض المقررات النظرية أيضاً، وخلال التدريب العملي، لدليل على تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير، وفي هذا الخصوص يشير جروان (2007)، وقطامي (2001)، إلى

أن تدريس مهارات التفكير يؤدي إلى توفير ديمومة التعلم، وإن تعليم كيفية الحصول على المعلومة أهم من تعلم المعلومة نفسها، حيث أن الشعور بحلاوة ما ينتجه العقل يفوق إنجاز حفظ معلومة أنتجها شخص آخر، لذلك لابد من أن تتجه المناهج الدراسية نحو تعليم الطلبة كيف يفكر ويتعلم بدلاً من تعليمه كيف يتذكر، فالتفكير في كيفية صعود الجبل أهم من عملية الصعود إلى الجبل بطريقة آلية. وهذا ما يعمل به أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلبة.

أما العبارة التي حققت المرتبة الأقل من وجهة نظر الطلبة في هذا المحور هي " يتضمن المنهج مفردات تدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية "، وذلك بمتوسط حسابي (3.462) وانحراف معياري (1.015)، وهي ذات العبارة التي حصلت على أقل مرتبة في هذا المجال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كذلك بمتوسط حسابي (3.615)، وانحراف معياري (0.870) ويرجع الباحثين هذه النتيجة إلى أن بعض مناهج التربية الرياضية مصاغة بطريقة يصعب إدخال المفردات التي تدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية كمناهج الكيمياء الحيوية والأحياء والفسيولوجيا وغيرها، في الوقت التي يجد فيه الباحثين وباعتبارها خريجة قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين أن هناك بعض المناهج التي تتضمن موضوعات ومفردات تعزز الهوية الوطنية والقومية، فعلى سبيل المثال لا الحصر هناك مقررات الترويح الرياضي وعلم الاجتماع الرياضي والعروض الرياضية وغيرها، ولاسيما إذا أدركنا أن الهدف الأكبر للتربية الرياضية هو إعداد المواطن الصالح، وهذا ما جعل المتوسط الحسابي لهذه العبارة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس مرتفعاً نسبياً رغم حصول على المرتبة الأخيرة. ويتفق كل من الحوسني (2001) وعبدالرحمن (2010) على أن بناء المجتمع الوطني والهوية الوطنية لا تقوم إلا في بيئة وطنية مبنية على التسامح والمحبة ونبل الأخلاق والعدالة والمساواة وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة فان دور الجامعات محوري في تجسيد هذه المبادئ من خلال تطوير المناهج الدراسية وفي مقدمتها مناهج التربية الوطنية في إبراز المواطنة الصالحة, وهذا ما لم يدركه أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية وما لم يلمسه الطلبة في المناهج الدراسية، مما أدى إلى حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة في هذا المحور.

كما يتبين من الجدول (9) أن أكثر عبارة تعبر عن مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي "يساعد المنهج الدراسي على اكتساب المهارات المهنية المستقبلية" بمتوسط حسابي (4.231) بانحراف معياري (0.725)، ويعزوا الباحثين ذلك إلى أن أهداف المقررات الدراسية المدرجة في خطة برنامج بكالوريوس التربية الرياضية بخاصة العملية منها تؤكد على إكساب الطالب للمهارات التخصصية ، ولذا تبدأ أهدافها بكلمة أداء وتدريس وليست فقط أداء، كما أنه تم إدراج جانب التدرج المهاري في جميع المقررات العملية ويتم رصد درجة كبيرة متفق عليها في قسم التربية الرياضية وهي موحدة في كل المقررات الدراسية العملية، حيث يهيئ التدرج المهاري للطالب الجو التعليمي المشابه لمهنته في المستقبل، أما المقررات النظرية فلا تخلو من تعليم الطلبة كيفية بناء الوحدات التدريبية وخطط التدريب والتدريس وكيفية كتابة التمرينات وندائها وغيرها من المهارات المهنية التي سيحتاجها الطالب مستقبلاً. ويتفق كل من البابطين (2000)، وغبان (2000)، المدحجي (2011) على أن معظم الدول المتقدمة تدين ريادتها الصناعية وتفوقها التكنولوجي إلى أنظمة التربية والتعليم، وما من شك أن العناية بالعمل المهني يشكل أساسا لقيام الدول الصناعية، وعليه فإنه متى ما أرادت المجتمعات أن تحسن من وضعها الاقتصادي لابد لها من أن تعتني بمفاهيم فلسفة التعليم من أجل العمل حتى يتسنى لها صياغة مناهجها التعليمية والدراسية بما يتوافق مع ما تطمح إليه من أهداف تنموية واقتصادية. وهذا ما يتطلع له قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين و الذي أعضاء هيئة التدريس على تحقيقه، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من وجهة نظرهم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحايك والنداف (2008)، والتي توصلت إلى أن مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية تساهم في إكساب الطلبة مهارات التدريس الحديثة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ويتبين من نتائج الجدول (10) أن أكثر عبارة تعبر عن مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور أساليب التقويم من وجهة نظر الطلبة هي "يشمل التقويم جميع جوانب التعلم (بدنية، مهارية، معرفية، اجتماعية، نفسية)" بمتوسط حسابي (3.647) وانحراف معياري (1.038)، ويعزوا الباحثين هذه النتيجة إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس بأن التقويم لابد من أن يشمل جميع جوانب المتعلم، إضافة إلى أن التقويم يعتبر ترجمة للأهداف التعليمية التي سبق وحصلت على المرتبة الأولى في مجال الأهداف التعليمية في شمولها على جميع جوانب التعلم فطالما شملت الأهداف التعليمية جميع جوانب المتعلم فلابد للتقويم أن يشملها كذلك، وهذا ما أكده عبدالحق (2009)، وسعادة (2011) بأن التقويم عملية تمكن المعلم والمتعلم من معرفة نقاط القوة والضعف في المنهج وتدعيمها، ووظيفة التقويم في المنهج هي التأكد من صلاحية الأهداف والمحتوى والأنشطة وتحقيق الأهداف. وهذا ما يحققه أعضاء هيئة التدريس خلال عملية تقويمهم، مما ساعد على حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلبة في هذا المحور.

أما العبارة الأقل ترتيباً في جودة أساليب التقويم في مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة هي "يركز التقويم على أداء المتعلم الحقيقي"، حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.286) وانحراف معياري (1.136)، وهي ذات العبارة التي حصلت على أعلى مرتبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المحور ذاته بمتوسط حسابي (4.385)، وانحراف معياري (0.650) ويعزوا الباحثين تلك النتيجة إلى وجود ضعف واضح في أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية بجامعة البحرين، من حيث ثباتها وعدم تنويعها، مبررين ذلك دائماً بضيق الوقت، الأمر الذي يخلق تباينا واضحا بين الجهد المبذول من قبل الطلبة ونتائجهم النهائية التي قد تخالف توقعاتهم، في الوقت الذي يعتقد فيه أعضاء هيئة التدريس اعتقاداً خاطئاً بأن أساليبهم المتبعة في التقويم، التي تمتاز بالثبات وعدم التنويع ما زالت هي الأنسب لتقويم أداء المتعلم الحقيقي. وفي هذا الجانب يشير أبودقة (2004) إلى أن التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة يشهد في كثير من بلدان العالم خاصة الغربية منها خلال العقدين الأخيرين حركة إصلاح جذرية تتمثل في إدخال مفاهيم جديدة مثل مفهوم التقويم المتعدد أو التقويم البديل ومفهوم معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لتحقيق التميز لدى الخريج الجامعي الذي يسمح له بمواجهة التحديات التي يفرضها القرن الواحد والعشرين، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم. وهذا ما لم يلمسه الطلبة خلال عملية التقويم مما أدى إلى حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة، في الوقت الذي

مازال أعضاء هيئة التدريس يعتقدون بأن أساليبهم في التقويم هي الأفضل لتقويم أداء المتعلم الحقيقي، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من وجهة نظرهم، وبالتالي حدوث تعارض في وجهات النظر بين العينتين.

وجاءت العبارة " يتصف التقويم بالاستمرارية " بالمرتبة الأخيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جودة أساليب التقويم في مناهج التربية الرياضية بمتوسط حسابي (4.150) وانحراف معياري (0.801)، ورغم ارتفاع متوسطها الحسابي، فإن الباحثين يرجعوا هذه النتيجة إلى أن بعض المقررات الدراسية يتم تقويم الطلبة فيها مرتين فقط خلال الفصل الدراسي الواحد، في منتصف الفصل ونهايته، وذلك رغم تعليمات الجامعة بهذا الخصوص التي تؤكد على شمولية واستمرارية التقويم ،وقد يكون ذلك بسبب محدودية الوقت في مقابل الكم الهائل لمحتوى بعض المناهج الدراسية التي يقوم بتدريسها أعضاء هيئة التدريس، وعلى الرغم من أن هناك الكثير من المراجع التي تؤكد على أهمية استمرارية عملية التقويم مثل (شحاته، 2001) الذي أكد على ضرورة توافر 4 أنواع من التقويم في المنهج وهم : التقويم القبلي التقويم التكويني، التقويم الختامي والتقويم ألتتبعي، كما وأكد على أنه من أهم شروط التقويم أن يكون مستمراً ولا يقتصر على التقويم الختامي، إلا أن أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين ما زالوا يعتبرون عامل الوقت عائق أمام تحقيق ذلك وهذا ما ترتب عليه حصول هذه الفقرة على المرتبة الأخيرة من وجهة نظرهم. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة دايسث وآخرون ((Dysthe et al., 2007، والتي توصلت إلى أن جميع مؤسسات التعليم العالي تقوم بإجراء التقييم في نهاية المسار فقط وليس بشكل مستمر.

مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس؟

للتعرف على الفروق في استجابات الطلبة تبعا لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار(ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية وهو ما وضحه الجدول (11)، الذي يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(α ≤0.05)** في مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

ويرجع الباحثين هذه النتيجة إلى أن مناهج التربية الرياضية تم تطويرها حديثا وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة التي تتماشى تماما مع حاجات سوق العمل الرياضية، سواء كانت تلك الأعمال تخص الإناث أو الذكور، كما أن الأساليب التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية واحدة سواء للذكور أو الإناث، فالأهداف التعليمية والوسائل التعليمية ومحتوى المناهج والمخرجات التعليمية، واستراتيجيات التعليم بالإضافة إلى أساليب التقويم واحدة سواء كانت للذكور أو الإناث، وهذا ما ترتب عليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(α ≤0.05)** في مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس. وقد اتفقت مع هذه النتيجة دراسة كل من الحايك والكيلاني (2007)، الحايك والصغير (2006) والحايك (2006) حيث لم تتوصل نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(α ≤0.05)** تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة نتائج السؤال الخامس الذي ينص على: مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس؟

تم ذلك من خلال استخدام اختبار ت للفروق بين المتوسطات الحسابية وهو ما يوضحه الجدول (12) الذي يبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(α ≤0.05)** في مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

ويرجع الباحثين هذه النتيجة إلى أن تطبيق معايير الجودة الشاملة في قسم التربية الرياضية يلتزم به جميع الأعضاء سواء الذكور منهم أو الإناث، فلا فرق بين تطبيق تلك المعايير بين مناهج الذكور أو مناهج الإناث، وهذا ما ترتب عليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(α ≤0.05)** في مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس. وقد اتفقت مع هذه النتيجة دراسة كل من الحايك والكيلاني (2007)، الحايك والصغير (2006) والحايك (2006)، يوجد تحيز واضح لهذه الدراسات فهي مكررة عدة مرات، ارجو التقليل من تكرارها والاستعانة بدراسات غيرها ما امكن

حيث لم تتوصل نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(α ≤0.05)** تعزى لمتغير الجنس.

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة وفي إطار المنهج العلمي المستخدم، ومن خلال البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة وعرض ومناقشة النتائج، توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات التالية:

1- على الرغم من مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين بدرجة كبيرة، إلا أن تلك المناهج مازالت تعاني من ضعف في بعض الجوانب.
2- رغم ارتفاع جودة المناهج الدراسية في قسم التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين، إلا أن جهود مكتب الجودة الشاملة في كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي في جامعة البحرين بحاجة للمتابعة المستمرة لمناهج التربية الرياضية لمعرفة جوانب الضعف فيها والتأكد من تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة.
3- إن قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين رغم توفيره لأفضل الإمكانات المادية في مبنى الكلية والتي تساعد على تطبيق بعض جوانب الجودة في المناهج الدراسية إلا أن متابعة صلاحية تلك الإمكانيات وصيانتها بشكل مستمر ما زال ضعيفاً.
4- يتفق الطلبة مع أعضاء هيئة التدريس على وجود ضعف في بعض جوانب الجودة في المناهج الدراسية.
5- على الرغم من علم أعضاء هيئة التدريس بوجود ضعف في بعض جوانب المناهج الدراسية إلا أن الجهود نحو معالجتها ما زالت متوقفة، كعدم محاولتهم إيجاد استراتيجيات تعليم حديثة للتغلب على مشكلة ضيق الوقت، والتي أدت إلى بروز مشكلات أخرى، وعدم الإصرار على ضرورة الصيانة المستمرة للوسائل التعليمية لاستخدامها في المواقف التعليمية وغيرها.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها وبعد مناقشة النتائج توصي الدراسة بما يلي:

1- تشجيع أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية لمواصلة جهودهم نحو تحقيق جودة المناهج الدراسية.
2- إعادة النظر في محتوى المناهج الدراسية والتغلب على نقاط الضعف فيها كما جاءت بها نتائج الدراسة الحالية وفي ضوء معايير الجودة المعتمدة في جامعة البحرين.
3- التقويم المستمرة للمناهج الدراسية من قبل مكتب الجودة الشاملة في كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي للتعرف علـــى جوانب الضعف فيها والتأكد من تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة.
4- إطلاع أعضاء هيئة التدريس على معايير جودة المناهج الدراسية وحثهم على تطوير مناهجهم وفق معايير الجودة.
5- تقديم الصيانة المستمرة من قبل قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين على جميع الإمكانات المادية والتي تساعد أعضاء هيئة التدريس في تحقيق جودة المناهج الدراسية.
6- إيصال نتائج الدراسة الحالية للمعنيين في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين للعمل على إصلاح نقاط الضعف واتخاذ الإجراءات اللازمة في هذا الخصوص.
7- إجراء الدراسات المشابهة للوقوف على الصعوبات التي تعيق تطبيق مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية، واقتراح الحلول لها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- إبراهيم، محمد عبدالرزاق(2007)، **إدارة الجودة الشاملة**، عمان: دار الفكر.
- أبكر، قريب الله أحمد (2009)، **دور الوسائل التعليمية في تطوير التدريس الصفي بمرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستيرمنشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
- أبو الرب، عماد (2010)، ضمان **الجودة في مؤسسات التعليم العالي بحوث ودراسات**، ط1 ،الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- البابطين، عبد العزيز (2000)، إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة الملك سعود**، العدد (8).
- بربر، عصام الدين (2006)، **التخطيط التربوي والتنمية البشرية**، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي عبدالرحمن (2007)، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، الأردن: دار الفكر.
- الحاج، فيصل عبدالله (2008)، **دليل ضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية أعضاء الإتحاد**، الأردن.
- الحايك، صادق (2005)، بناء مستويات معيارية لمقياس أدوار معلمي التربية الرياضية الحديثة كما تطرحها مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي في عصر العولمة، **المؤتمر العلمي السابع عشر لمناهج التعليم والمستويات المعيارية**، المجلد 3، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.
- الحايك، صادق (2006)، فاعلية مناهج التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إعداد الأفراد لمواجهة تحديات العصر، **المؤتمر العلمي الثامن عشر لمناهج التعليم وبناء الإنسان العربي**، المجلد3، جمعية المناهج وطرق التدريس المصرية، القاهرة.
- الحايك، صادق والبطاينة، أحمد (2007)، مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، **المؤتمر العلمي لكلية التربية الرياضية**، جامعة اليرموك، الأردن.
- الحايك، صادق والنداف، عبد السلام (2008)، مدى مساهمة مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة. **المؤتمر الدولي الأول للتربية البدنية والرياضة والصحة**، المجلد3 ، جامعة الكويت، الكويت، ص 1-21.
- الحايك، صادق والصغير،علي (2006)، تدريس التربية الرياضية وفق المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر الطلبة، **مؤتمر تطوير التعليم العالي نحو الاقتصاد المعرفي**، جامعة البلقاء التطبيقية،الأردن.
- الحريري، رافدة (2007)، **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة**، ط1،الأردن: دار الفكر.
- الحريري، رافدة عمر(2010)، **القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي**، ط1،الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الحسين، ابراهيم عبدالكريم (2007)، من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة، **الملتقى الأول للجودة**، مركز الأمير محمد بن فهد بن عبدالعزيز للجودة، المملكة العربية السعودية.
- الحوسني، ابراهيم راشد (2001) **أثر التحديث الغربي في الهوية في المجتمع الإسلامي**، ط1، الإمارات العربية المتحدة: دائرة الثقافة والاعلام.
- الخضير، خضير بن سعود (2001)، مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، دراسة تحليلية، **مجلة مجلس التعاون لدول الخليج العربية**، العدد 53.
- الخولي، أمين أنور (2000)، **مناهج التربية البدنية المعاصرة**، ط1،مصر: دار الفكر العربي.
- الدهمشي، سعود عامر(2012)، **الإدارة المدرسية الحديثة بين العولمة والجودة الشاملة**، ط1،الكويت: دار المسيلة للنشر.

- الذنيبات، محمد محمود (2001) **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ط3، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- الزبيدي، صباح حسن (2005)، عرض بعض تجارب إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي عالمياً وعربياً، **المؤتمر التربوي الخامس لإدارة الجودة الشاملة**، جامعة البحرين، البحرين.
- الزعبي، علي فلاح (2011)، دور إدارة الجودة الشاملة في تقليل المخاطر في قطاع التعليم العالي الأردني في ظل الأزمة الإقتصادية العالمية، دراسة تطبيقية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي** ،الأردن، المجلد6 ، العدد11.
- سعادة، جودت أحمد (2011)، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة آلاف هدف)**، الأردن: دار الشروق.
- شاهين، منار عبدالرحمن (2006)، تأثير استراتيجيات التعليم التعاوني باستخدام الكاميرات الديجيتال والأسلوب الزوجي على اتجاهات الطلبة نحو مادة الجمباز ومستوى الأداء المهاري، **المؤتمر العلمي الخامس لعلوم الرياضة في عالم متغير**، الجامعة الأردنية، الأردن، المجلد الأول.
- شبع، محمد جواد (2011)، تجارب عالمية في إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، **المؤتمر العربي الدولي لجودة التعليم العالي**، عمان، الأردن، 10-12/5/2011م.
- شحاته، حسن (2010)، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شعلة، الجميل محمد عبد السميع (2005)، **التقويم التربوى للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات** ، مصر: دار الفكر العربى.
- الظالمي، محسن (2010)، **قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل**، دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط، جامعة الكوفة، العراق.
- عباينة، صالح أحمد (2011)، تقويم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة مصرانة في ليبيا، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي** ، المجلد 4، العدد 8 .
- عبدالحق، كايد ابراهيم (2009)، **تخطيط المناهج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي**، ط1، الأردن: دار الفكر.
- عبدالرحمن، برهان حافظ (2010)، **دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة والعاملين جامعة النجاح أنموذجاً**، دراسة ماجستير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.
- عبدالغفور، همام عبدالخالق (2000)، الجودة والنوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي تجربة العراق، **مجلة تنمية الرافدين**، المجلد 2، العدد68.
- عبدالكريم، عفاف (2008)، **تطوير عناصر تصميم المنهج في التربية البدنية**، مصر: منشأة المعارف.
- عبدالله ، عصام الدين (2012)، **الإتجاهات الحديثة لدراسة مناهج التربية الرياضية**، ط2، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- عثمان، فاروق السيد (2003)، **هندسة التغير لتطوير الأداء الجامعي**، سوريا: وزارة التعليم العالي.
- عطية، محسن علي (2008)، **الجودة الشاملة والمنهج**، الأردن: دار المناهج.
- عبد الهادي (2005)، تطوير منهج التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء الجودة الشاملة للمنهج وقياس فاعليته، **المؤتمر العلمي السابع عشر لمناهج التعليم والمستويات المعيارية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة المجلد3.
- عليمات ، صالح ناصر (2008)، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، الأردن: دار الشروق.
- عوابدي، عمار (2002)، **مناهج البحث العلمي وتطبيقاتها في ميدان العلوم القانونية والإدارية**، ط4، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- عوض الله ، عصام الدين (2010)، **جودة التعليم وأهداف الألفية الثالثة للتنمية**، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- العيثاوي، أحلام والسامرائي، عمار(2011)، واقع تطبيق جودة التعليم في الجامعات الخاصة في ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة، **المؤتمر العربي الدولي لجودة التعليم الجامعي** ، البحرين.
- غبان، محروس أحمد إبراهيم (1992م)، التعليم للمهنة وإمكانية الإفادة منه في تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة الملك سعود**، العدد8.
- غرايبة، فوزي (2011)، **أساليب البحث العلمي في العلوم الإجتماعية والإنسانية**، ط6،الأردن: دار وائل للنشر.
- فرج، عبداللطيف حسين (2009)، **تخطيط المناهج وصياغتها**، ط1، المملكة العربية السعودية: دار الحامد للنشر و التوزيع.
- قطامي، نايفة (2001) **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، الأردن:** دار الفكر للطباعة و النشر.
- القيسي ، هناء محمود (2011)، **فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي**، ط1، الأردن: دار المناهج للنشر و التوزيع .
- محسن، فراج (2006)، جودة المنهج ؟ أم منهج من أجل الجودة ؟ مقالات في التربية العلمية، السبت 30 سبتمبر 2006م **HTTP://SCIENCEEDUCATOR.JEERAN.COM\NAFEZA\ARCHIVE**
- محمد، أشرف السعيد (2007)، **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي**، مصر: دار الجامعة الجديدة.
- محمد ، خالد جودة (2007)، تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي بمصر في ضوء معايير الجودة الشاملة ، **المؤتمر العلمي التاسع عشر لتطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة** ، عمان، الأردن،25-26يوليو2007م.

- المدحجي، محمد سلام (2011)، مدى اتقان طلبة المستوى النهائي في تخصص الهندسة المعمارية للمهارات المهنية في جامعة العلوم والتكنلوجيا اليمنية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، العدد 8.
- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية (2000)، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، **مجلة الإمارات للدراسات والبحوث**، العدد2، الإمارات العربية المتحدة.
- الناغى، محمود السيد (1997) إطار لقياس مستوى جودة المناهج الجامعية بالتطبيق على قطاع الدراسات التجارية بالجامعات المصرية، **المؤتمرالعلمي السنوي الثاني لإدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي**، كلية التجارة، بنها، 11-12مايو 1997م.

الوادي ، محمود حسين و الزعبي ، علي فلاح (2011)، **مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية**، دراسة تحليلية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي ، المجلد4 ، العدد8.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Brookes, Nina and Becket, Maureen (2005), **Analysing Quality Audits in Higher Education**, England: Higher Education Funds Council.
- Meyers, Chet (2003), **Teaching Student to Think Critically**, Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kissock, Craig (1999), **Curriculum planning for social student teaching**, New York: John Wilry and Sons. P70.
- Orlich, Donald (1999), **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction**, Lexington, Massachusetts: D. C. heath.
- Dysthe, C (2007), **Variations in Portfolio Assessment in Higher Education**, Discussion of Quality Issues Based on a Norwegian Survey across Institutions and Disciplines, England: Higher Education Funds Council.
- Karl, Albrecht (1992), **The only thing that matters**, NewYork: Harvard business.
- Chalk, Mary (1993), Establishing a Quality, **journal of property management**, Chicago, Vol (58), No (5), Oct, 1993,P. 14,15.
- Nughraha, Paulus (2003), **Management in Teaching and Learning Process**, England: Higher Education Funds Council.
- Schargel, F (2006), Why we need TQM in education**, journal of Total Quality management**, United Kingdom: Vol (1), No (7).
- Siedentop, D (1986), **Physical education teaching and curriculum studies for grades 5-12**, Mountain View, CA: Mayfield.
- Siedentop, D (2000), **Developing teaching skills in physical education**, Fourth Edition. Mountain View, CA: Mayfield.
- UNDP/RBAS (2006). Quality assessment of programs in the field of education in Arab universities: A regional overview report. Retrieved February 27, 2012, from: **http://www.rbas.undp.org/site_docs/UNDP-Final_Printed.pdf**.

White, S (2000), **Quality Assurance and Learning Technologies Intersecting Agendas in UK Higher Education**, England: Higher Education Funds Council.