اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي نحو آليات تطوير المقررات الدراسية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي

إعـــــداد

أ.م.د/ محمد أحمد محمد عبود

أستاذ الإذاعة والتليفزيون المساعد

قسم الإعلام التربوي كلية التربية النوعية

جامعة بنها

د/ دعاء محمد عبد المعبود شاهين

مدرس الصحافة - قسم الإعلام التربوي

كلية التربية النوعية – جامعة بنها

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة

عدد (٨٣) ـ مايو ٢٠٢٤

اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي نحو آليات تطوير المقررات الدراسية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي

إعـــداد

أ.م.د/ محمد أحمد عبود* د/ دعاء محمد عبد المعبود شاهين **

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي نحو آليات تطوير المقررات الدراسية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وذلك من خلال التعرف على واقع البرامج والمقررات الدراسية بنظام الساعات المعتمدة بأقسام الإعلام التربوي، والوقوف على معايير الجودة المتوفرة في محتواها، والتحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية، ومقترحات تطويرها وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي، وينتمى البحث إلى الدراسات الوصفية، وفي إطارها أُستخدم منهج المسح بالعينة، واعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات المطلوبة، وطبق على عينة عمدية قوامها (٩٠) مفردة من أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي بجامعات (القاهرة، بنها، الزقازيق، المنوفية، طنطا، كفر الشيخ)، وذلك خلال الفترة من ٢٠٢٤/١/١٥م إلى ٢٠٢٤/٢/١٥م، وتوصلت النتائج إلى أن معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية بنظام الساعات المعتمدة جاءت كالتالي تحقق المقررات رسالة برنامج الإعلام التربوي، يليها ترتبط المقررات بالأهداف العامة لبرنامج الإعلام التربوي، ترتب محتويات المقررات داخل البرنامج بطريقة منطقية، ومن أبرز التحديات التي تواجه برامج الاعلام التربوي والمقررات الدراسية: عدم تحديث اللوائح الدراسية، وعدم مواكبة البرامج والمقررات للمستحدثات التكنولوجية، وجود علاقة ارتباط طردية قوية بين المشكلات التي تواجه التدريب الميداني والتحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المهارات التي يجب توافرها لخريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيري (الدرجة العلمية والجامعة) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات- أعضاء هيئة التدريس- الإعلام التربوى – تطوير المقررات – معايير الجودة والاعتماد.

* استاذ الإذاعة والتليفزيون المساعد بقسم الإعلام التربوي – كلية التربية النوعية - جامعة بنها.

** مدرس الصحافة بقسم الإعلام التربوي – كلية التربية النوعية - جامعة بنها.

مقدمة :

تعد مؤسسات التعليم العالي في أي دولة حاضنات معرفة، ونموذجاً يتوجب الإشارة إليه من قبل مؤسسات المجتمع الأخرى؛ حيث أنها تهدف بشكل رئيسي إلى إعداد أفراد مؤهلين علمياً وتقنياً وتربوياً، يساهمون في بناء المجتمع وتنميته وحفظ تراثه وضمان بقائه، ونجاحها في تحقيق أهدافها مرهون بقدرتها على استنباط مواطن الابداع لدى العاملين لديها لبلورة رؤية واضحة، وتسخير جميع الخدمات التعليمية التي تساهم في تنمية معارفهم ومهاراتهم، وبناء برامج تلبي حاجات المتعلمين وفروقهم الفردية (الجعفري وعليان، ٢٠١٨، ص. ٩٦).

وتشير سياسة التعليم العالي إلى أهمية تطوير البرامج والمقررات الدراسية، لكي تتماشى مع متطلبات ومقومات وخصائص المجتمع وتواجه تطورات العصر، وتتناسب مع احتياجات وميول الطلاب وسوق العمل بما يحقق معايير الجودة (حسن، ٢٠٠٧، ص. ٢٠٧)؛ وذلك انطلاقاً من أن تنمية الموارد البشرية، وتحديث المناهج والمقررات الدراسية وأساليب التقويم أحد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي (الجبلي، ٢٠٠٥، ص. ٣٠٥).

وقد شهد التعليم العالي خلال الفترة الأخيرة محاولات حثيثة نحو تجويد العملية التعليمية والمقررات الدراسية، حيث شهد جهوداً تطويرية في مختلف المجالات، لتمكين الخريج من مواكبة متطلبات التنمية ومواجهة مستجدات العصر وتحديات المستقبل (الهبوب،٢٠٠٦، ص.١٧)، وعلى الرغم من ذلك فما زال التعليم الجامعي يواجه العديد من التحديات التي تسبب ضعفاً في تدني مستوى مخرجاته وتدني مستوى الخدمات التي يقدمها (المخلافي، ٢٠٠٦، ص.٢١٢).

من هنا عمدت العديد من الجامعات إلى الاعتماد على مدخل ضمان الجودة لتحسين التعليم، وذلك من خلال العمل على زيادة الاعتمادات المالية المخصصة للإنفاق عليه، وتطوير مناهجه وأساليب تدريسه، ورفع كفاءته لتلبية احتياجات الطلاب من ناحية، والاستجابة لمتطلبات السوق وآليات المنافسة من جهةٍ أخرى (عبد النبي وآخرون، ٢٠٠٥).

فالجامعات تحتاج إلى تطور نوعي في برامجها الدراسية وأساليب التدريس وتدريب الطلاب على التفكير الإبداعي وتنمية مهاراتهم المعرفية والوجدانية والمهارية، بحيث تتوافق قدراتهم مع احتياجات سوق العمل، والذي يعتبر أحد الركائز الأساسية لأنظمة ومعايير الجودة، مما يثمر عن موارد بشرية تمثل القيادات التي تخدم المجتمع، وتواكب المستجدات العالمية الحالية والعمل بمرونة مع سماتها وتطوراتها المتلاحقة.

وتعد البرامج الدراسية هي الأداة الأساسية الفعالة التي تمكن القائمين على العملية التعليمية من تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، لذا يجب أن تكون هذه البرامج بما تحويه من مقررات تعليمية، وأساليب تدريس وتقويم قابلة للتعديل والتغيير والتطوير بما يتلاءم مع طبيعة هذا العصر بما يضمن استمرارية وبقاء أثر المادة التعليمية؛ حتى تصبح ذات قيمة فعالة في تحقيق أهداف التعليم والتعلم.

ومع التقدم المتسارع في انتشار وسائل الإعلام وتأثيرها المباشر على الفرد والمجتمع في اكتساب المعلومات والقيم بالإضافة لاكتساب المهارات وتغيير الاتجاهات، لم يكن التأثير التعليمي لوسائل الإعلام بمنأى عن تلك الاستخدامات، فانتبهت كثير من دول العالم إلى أهمية الإعلام ودوره في العملية التربوية والتعليمية، فدمجت الإعلام التربوي ضمن الخطط الدراسية كأقسام علمية أو كمقررات دراسية أو كأنشطة تعليمية ضمن وحدات مساندة، كبرنامج أكاديمي يمنح درجة البكالوريوس، ويحتوي على مجموعة من الخطط الدراسية ضمن تخصصات علمية تشمل فنون الصحافة المدرسية والإذاعة المدرسية والمسرح المدرسي، وتصب مخرجات هذه الخطط الدراسية ضمن منظومة التربية والتعليم في مصر.

وتعد مقررات الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية هي إحدى المقررات الجامعية التي قد تساهم في تحقيق أهدافه وخططه، والترجمة الفعلية والعملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها الشيء الذي قد ينتابه القصور، وهذا يتطلب إعادة النظر في هذه المقررات وتحسينها وتطويرها، وإدخال تعديلات عليها بحيث تصبح مناسبة للظروف والمتغيرات العصرية، فضلاً عن إعادة النظر في أهداف هذه المقررات ومحتواها وطرق تدريسها والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، والتوازن بين الكم والكيف في المحتوى الدراسي وتكامل الجانبين النظري والعملي، وذلك بما يساعد في جودة الخدمة التعليمية، بحيث تكون هذه الخدمة قادرة على تأهيل الطالب وتزويده بالمعرفة والمهارات والخبرات أثناء سنوات الدراسة الجامعية وإعداده في صورة خريج جامعي متميز قادر على تحقيق أهدافه وارتفاع كفاءته، وأهداف المجتمع التنموية.

ونتيجة لتبني الجامعات في الآونة الأخيرة لمعايير الجودة في برامجها وكلياتها، أصبح للمقرر الدراسي توصيف خاص (Course Profile) يتطلب تصميماً محكماً يشتمل على أهداف المقرر العامة (Course Objectives) ونواتج التعلم (Learning Outcome)، وطرق التدريس وإجراءات التقييم ومصادر التعلم المتنوعة. وبعد الانتهاء من تدريسه تتم مراجعة أهداف ونواتج ومحتوى المقرر وجميع إجراءاته (Course Review)، والتحقق من مدى مطابقة ذلك كله مع التوصيف، واتخاذ التدابير اللازمة في حالة وجود خلل في المطابقة مع التوصيف كله أم مع بعض عناصره، حتى لا تتكرر في الفصول الدراسية اللاحقة؛ وهذا يشير بشكل واضح إلى الاهتمام المتزايد بالمقررات الدراسية والاستمرار في تقييمها وتطويرها (الجعفري وعليان، ٢٠١٨، ص. ٩٧).

إضافة إلى ذلك، لم يعد المقرر الدراسي مجرد محتوى معرفي ووجداني ومهاري فقط، بل أصبح بمثابة هوية أو بطاقة تعريفية (ID) يمكن من خلالها الحكم على جودة البرامج الجامعية المقدمة، ومؤشراً في حصول الجامعة على الاعتماد البرامجي (الخاص)؛ مما دفع باتجاه استحداث هيئات على مستوى الدولة لمتابعة البرامج والمقررات الدراسية مثل الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. وقد ساهم ذلك في تحسين إجراءات التدريس والتقويم والتطوير، كما ساهم في تسهيل إجراءات معادلة المقررات، وانتقال الطالب لسبب أو لآخر من جامعة إلى أخرى في نفس الدولة، وربما بين الدول (Forest & Altbach,2007).

وانسجاماً مع هذا الحراك الأكاديمي والمجتمعي الذي يشير إلى تنامي الاهتمام بالمقررات الدراسية، تأتي الدراسة الحالية التي تركز على البحث في آليات تطوير المقررات الدراسية بأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية وذلك باستطلاع أراء واتجاهات أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس تلك المقررات للتعرف على واقع هذه المقررات والتحديات التي تواجهها ومقترحاتهم نحو تطوير هذه المقررات بما يتناسب مع معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

مشكلة البحث:

تعتبر البرامج الأكاديمية أحد مقومات التعليم بكليات التربية النوعية منذ إنشائها وحتى الآن، وقد توالت سلسلة من التغيرات في تلك البرامج سواء بالاستحداث أو الإلغاء أو الدمج وفقاً لمتطلبات سوق العمل ووفقاً لرؤى التطوير والتحديث في الخطط والبرامج الدراسية التي تتبناها الكليات والجامعات.

وتأتي مهمة تطوير البرامج والمقررات الدراسية في الجامعات لتحتل أهمية قصوى باعتبارها الأداة الفاعلة للتحول نحو مجتمع المعلومات، والاقتصاد القائم على المعرفة، كما أن عملية إقرار برنامج دراسي جديد أو تطوير برنامج قائم على عملية مهمة لإيجاد برنامج متكامل يفي بالأهداف المنشودة، لاسيما مع تزايد الاهتمام بعمليات ضبط الجودة والحرص على تطبيق آلياتها؛ سعياً للحصول على الاعتماد الأكاديمي من الجهات المانحة، حيث أصبح لزاماً على الجامعات أن تحدد الخطوات الإجرائية التي يجب أن تتبعها الأقسام العلمية لإقرار أي خطة أو برنامج دراسي جديد (أو تطوير برنامج قائم).

ولما كان أعضاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة كونهم يتحملون مسؤولية التدريس في الجامعة، لذا كان من الضروري محاولة الكشف عن مدى وعي واتجاه أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية في أقسام الإعلام التربوي في عدد من الجامعات التي طبق فيها الساعات المعتمدة.

ومن خلال عمل الباحثان بقسم الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية جامعة بنها، ومتابعتهما لواقع مقررات الإعلام التربوي بلائحة الساعات المعتمدة بمرحلة البكالوريوس، وفي ضوء مراجعة الأدبيات وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة تبين ندرة الدراسات العربية التي تتناول تطوير المقررات الدراسية، وأن هناك العديد من المشكلات ذات صلة بهذه المقررات.

وفي دراسة استطلاعية أجراها الباحثان على عينة عشوائية قوامها (٢٠) مفردة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي، ذكر هؤلاء أن من أهم المشكلات التي تواجه مقررات الإعلام التربوي تكرار موضوعاتها وتداخلها وتشابهها وغلبة الجانب النظري على التطبيقي، ونقص الوسائل والمعينات في تدريسها، وجمود المقرر وعناصره والاهتمام بالمقررات التربوية على حساب مقررات التخصص، وعدم إشباع المحتوى العلمي لهذه المقررات لحاجات الطلاب في التخصص وعدم ارتباطه باحتياجاتهم الفعلية، وعدم اتصاله بتطورات العلم واحتياجات المجتمع وسوق العمل.

ومما لا شك فيه أن طبيعة المقررات الدراسية بأقسام الإعلام التربوي تختلف عن غيرها من المقررات الأخرى، حيث تحتاج إلى مزيد من التدريب العملي، والتي تعد ضرورية لاستكمال المخرجات

التعليمية المستهدفة من تلك المقررات. ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي نحو آليات تطوير المقررات الدراسية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في المحاور التالية:

الأهمية النظرية:

١- تتضح أهمية البحث من خلال تناوله لموضوع هام يتعلق بتطوير مقررات الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية، وذلك انطلاقاً من أن عملية تطوير المقررات الدراسية من الحاجات الملحة بهذه الكليات.

٢- ندرة البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال، حيث يعد هذا البحث - ضمن حدود معرفة واطلاع الباحثان - أول بحث ميداني يجرى على أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي، لمعرفة اتجاهاتهم إزاء آليات تطوير المقررات الدراسية بنظام الساعات المعتمدة في كليات التربية النوعية، وربما تساهم في دفع مزيد من الزملاء في كليات التربية النوعية إلى إعادة النظر في مقرراتهم وتحديثها.

٣- تفتح الدراسة المجال لإجراء العديد من الدراسات في مجال التخصص، وغيره من خلال وضع معايير مقترحة لمقررات الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية، ومن ثم الارتقاء بمستوى النواتج التعليمية المتمثلة في كفاءة الخريجين.

٤- يعد هذا البحث استكمالاً للجهود العلمية السابقة التي عُنيت بدراسة واقع المقررات الدراسية في مجال الإعلام التربوي، ويمثل إضافة معرفية على مستوى المكتبة الإعلامية المصرية والعربية في مجال الدراسات الخاصة باتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي نحو تطوير المقررات الإعلامية وتقييمهم لها من منظور مقارن، وذلك في ضوء ندرة الدراسات العربية التي اهتمت بهذا التوجه البحثي.

٥- تظهر أهمية البحث أيضاً فيما يصل إليه من نتائج قد تفيد الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في الإعلام التربوي والتخصصات الأخرى نحو تطبيق هذه المعايير عند إعداد وتدريس وتقويم هذه المقررات.

الأهمية التطبيقية:

١- تشخيص واقع البرامج والمقررات الدراسية بنظام الساعات المعتمدة بأقسام الإعلام التربوي ومتطلبات تطويرها من خلال الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف وفقاً لمعايير الجودة، مما يفيد في تطوير هذه البرامج والمقررات.

٢- تفيد نتائج هذا البحث المسئولين ومتخذي القرار بكليات التربية النوعية، في تطوير برامج ومقررات الإعلام التربوي، في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي وبما يتناسب مع احتياجات المجتمع وسوق العمل.

٣- توجيه نظر المخططين والمعنيين وأعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي لمواجهة الصعوبات والتحديات التي تواجه المقررات الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة والعمل على تفاديها مستقبلاً عند التخطيط وتطوير برامج الإعلام التربوي.

أهداف البحث :

تتمحور أهداف البحث الحالي في الهدف الرئيس التالي: التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي نحو آليات تطوير المقررات الدراسية وفق معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي؟

ومنه تتفرع الأهداف التالية:

١- التعرف على واقع البرامج والمقررات الدراسية نظام الساعات المعتمدة بأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، من خلال:

أ- قياس مدى كفاية ساعات المقررات التخصصية لبرنامج الإعلام التربوي نظام الساعات المعتمدة.

ب- تحديد مدى مناسبة الساعات التدريسية للمقررات الجامعية والثقافية لبرنامج الإعلام التربوي.

جـ- رصد أساليب واستراتيجيات التدريس المتبعة في المقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة.

د- تحديد أشكال التقويم المتبعة في الأعمال الفصلية للمقررات الدراسية.

هـ- رصد المهارات التي يجب توافرها لدى خريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢- الوقوف على معايير الجودة المتوفرة في محتوى برامج الإعلام التربوي من وجهة نظر عينة البحث.

٣- الوقوف على معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية من وجهة نظر عينة البحث.

٤- تحديد معايير الجودة المتبعة في طرق التدريس وأساليب التقييم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٥- رصد معايير الجودة المتوفرة للطلاب في المقررات الدراسية من وجهة نظر عينة البحث.

٦- الكشف عن واقع تطبيق التدريب الميداني من وجهة نظر عينة البحث.

٧- استكشاف طبيعة المشكلات التي تواجه التدريب الميداني من وجهة نظر عينة البحث.

٨- معرفة التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة.

٩- تقديم مقترحات لتطوير البرامج والمقررات الدراسية بأقسام الإعلام التربوي وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

تساؤلات البحث:

تتمحور تساؤلات البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: ما اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي نحو آليات تطوير المقررات الدراسية وفق معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي؟

وتتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما مدى كفاية عدد ساعات المقررات التخصصية لبرنامج الإعلام التربوي نظام الساعات المعتمدة من وجهة نظر عينة البحث؟

٢- إلى أي مدى تتناسب الساعات التدريسية للمقررات الجامعية والثقافية مع طبيعة المقررات الدراسية ببرنامج الإعلام التربوي؟

٣- ما أساليب واستراتيجيات التدريس المتبعة في المقررات الدراسية؟

٤- ما أشكال التقويم المتبعة في الأعمال الفصلية للمقررات الدراسية؟

٥- ما المهارات التي يجب توافرها لدى خريج الإعلام التربوي من وجهة نظر عينة البحث؟

٦- ما معايير الجودة المتوفرة في محتوى برامج الإعلام التربوي من وجهة نظر عينة البحث؟

٧- ما معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية من وجهة نظر عينة البحث؟

٨- ما معايير الجودة المتبعة في طرق التدريس وأساليب التقييم من وجهة نظر عينة البحث؟

٩- ما معايير الجودة المتوفرة للطلاب في المقررات الدراسية من وجهة نظر عينة البحث؟

١٠- ما واقع تطبيق التدريب الميداني من وجهة نظر عينة البحث؟

١١- ما طبيعة المشكلات التي تواجه التدريب الميداني من وجهة نظر عينة البحث؟

١٢- ما التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة؟

١٣- ما مقترحات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث لتطوير البرامج والمقررات الدراسية بأقسام الإعلام التربوي وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي؟

فروض البحث :

الفرض الأول: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لـ (التخصص – الدرجة العلمية- الجامعة) واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي".

الفرض الثاني: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (التخصص – الدرجة العلمية- الجامعة) واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية".

الفرض الثالث: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المهارات التي يجب توافرها لخريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وبين معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي".

الفرض الرابع: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (التخصص– الدرجة العلمية- الجامعة) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني".

الفرض الخامس: "توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين المشكلات التي تواجه التدريب الميداني والتحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس".

الفرض السادس: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (التخصص– الدرجة العلمية- الجامعة) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة".

الفرض السابع: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (التخصص– الدرجة العلمية- الجامعة) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي".

المصطلحات والمفاهيم الإجرائية للبحث:

الاتجاهات:

يعرفها (Landy, Conte, 2006) بأنها: "مفهوم ثابت نسبياً يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين استجابة إما بالإيجاب أو الرفض، نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية تشكل في مجملها خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به".

والاتجاه يقصد به إجرائياً: استجابة المبحوثين على أداة البحث لقياس الاتجاهات والمعدة من قبل الباحثان.

أعضاء هيئة التدريس:

عرف سترينج (strange,2020) أعضاء هيئة التدريس بأنهم: "مجموعة من الأفراد الاكاديميين الذين يعملون في الجامعة ويقومون بإنجاز بعض المهام الاكاديمية والدراسية والبحثية، ويتمثل أعضاء هيئة التدريس في المحاضرين والأساتذة المساعدين والمشاركين والأساتذة الجامعيين".(p.11).

ويقصد بأعضاء هيئة التدريس إجرائياً: الأفراد الذين يقومون بمزاولة مهنة التدريس والبحث ومشاركة التعليم داخل أقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية بالجامعات المصرية ويحملون إحدى الرتب العلمية الخاصة بالجامعة.

البرنامج الدراسي:

مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية الإجبارية والاختيارية يتم ترتيبها في مستويات محددة خلال الفترة الزمنية لعمر البرنامج، وهي الفترة التي تشكل من مجموع ساعاتها المعتمدة متطلبات

التخرج والتي يجب على الطالب اجتيازها بنجاح للحصول على الدرجة العلمية (انتظاماً أو انتساباً) في التخصص المحدد (الزيادات، ٢٠٠٧).

المقررات الدراسية الجامعية:

يقصد بها: "المواد التي يدرسها الطلاب استعداداً لامتحان آخر العام، مستبعداً بذلك كل ما يزاوله الطلاب من نشاطات ثقافية أو اجتماعية أو فنية او رياضية تشبع حاجاتهم وميولهم" (عامر، ٢٠١٦، ص.١٤).

بينما يقصد بالمقررات الدراسية إجرائياً: "المحتوى العلمي الذي يتم تقديمه من خلال أعضاء هيئة التدريس لطلبة قسم الإعلام التربوي بمرحلة البكالوريوس بكليات التربية النوعية وفقاً للائحة الساعات المعتمدة".

تطوير المقررات الدراسية:

عرف كلاً من اللقاني والجمل (٢٠٠٢) التطوير بأنه: عملية ذات شقين الأول: متعلق بجمع البيانات حول المنهج، وهو ما يطلق عليه تقويم المنهج، والثاني يتعلق بعملية إصدار القرارات بشأن المواضع التي تحتاج إلى تطوير، وهي عملية ليست عشوائية أو ارتجالية، وإنما هي عملية تقوم على الأدلة العلمية والدراسات التحليلية المتأنية.

الجودة Quality:

يقصد بها "المقياس الذي يتحدد من خلاله مستوى مخرجات التعليم العالي"(الجوفي وعادل، ٢٠٠٩، ص. ١٧١).

وتُعرف الجودة إجرائياً بأنها: "درجة أو مستوى توافر معايير الجودة في المقررات الدراسية بكليات التربية النوعية بالجامعات المصرية، وقدرتها على تحقيق الأهداف والشروط بمستوى عال يتفق مع المعايير المطروحة".

معايير الجودة: Quality Standards :

جاء تعريف المعايير في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها: "القواعد الأنموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات ، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات.

والمعيار، مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها (شحاتة وآخرون، ٢٠٠٣، ص. ٢٨٥).

ويقصد بالمعيار إجرائيًا: "العبارات المصاغة بشكل شروط لتحديد مستوى جودة المقررات الدراسية ببرامج الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية من خلال تشخيص نقاط القوة والضعف في المقررات الدراسية والحكم على مستوى جودتها مقارنة بهذه الشروط".

حدود البحث :

- **الحدود الموضوعية:** وتقتصر على دراسة اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي نحو آليات تطوير المقررات الدراسية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

- **الحدود البشرية:** يقتصر تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية بجامعات (القاهرة ، بنها، المنوفية، طنطا، الزقازيق، كفر الشيخ) وقد حدد الباحثان هذه الكليات تحديداً نظراً لتطبيقها لائحة الساعات المعتمدة.
- **الحدود الزمنية:** تتمثل الحدود الزمنية في الفترة التي قام فيها الباحثان بإجراء الدراسة الميدانية على عينة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي قوامها (٩٠) مفردة من الذكور والإناث في الفترة من ١/١٥/ ٢٠٢٤م إلى ٢٠٢٤/٢/١٥م.
- **الحدود المكانية:** تم التطبيق على اعضاء هيئة التدريس داخل أقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية بجامعات (القاهرة ، بنها، المنوفية، طنطا، الزقازيق، كفر الشيخ).

الدراسات السابقة :

بمراجعة التراث العلمي السابق المرتبط بموضوع البحث، تبين أنه يمكن تقسيمه إلى محورين رئيسيين، وفيما يلي عرض هذه الدراسات على أساس الترتيب الزمني لها من الأحدث إلي الأقدم كما يلي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت واقع وتطوير البرامج والمقررات الإعلامية:

هدفت دراسة كلٍ من **الخزاعلة وجراح (٢٠٢٣)** التعرف على دور سياسات الجامعة في تطوير المناهج والخطط الدراسية في كليات التربية بالجامعات الأردنية وسبل الارتقاء بها، وأظهرت النتائج أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية لدور سياسات الجامعة في تطوير المناهج والخطط الدراسية في كليات التربية بالجامعات الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، وأكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية لدور السياسات في تطوير المناهج والخطط الدراسية الجامعية تبعاً لمتغيرات (الجنس - الرتبة - الخبرة).

وتناولت دراسة **شرف (٢٠٢١)** رصد معدل ودوافع استخدام طلاب أقسام الإعلام التربوي للتعليم الهجين أثناء دراسة المقررات الإعلامية والإشباعات المتحققة منه، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استخدام (الذكور- الإناث) في كثافة استخدام التعليم الهجين في دراسة المقررات الإعلامية لصالح الذكور. كما بينت وجود علاقة طردية متوسطة بين دوافع استخدام التعليم الهجين في دراسة المقررات الإعلامية والاشباعات المتحققة منه، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في أسلوبي التعليم الهجين المفضل (التعليم التقليدي - التعليم عن بعد).

وسعت دراسة **حمدي (٢٠٢١)** إلى معرفة العلاقة بين دراسة المقررات الإعلامية ومستوى اكتساب طلاب كليات الإعلام للجدارات الوظيفية للقائم بالاتصال لاستنباط التأثير الذي قد ينتج عنها، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين دراسة المقررات الإعلامية ومستوى اكتساب طلاب الإعلام للجدارات الوظيفية للقائم بالاتصال بأبعادها الأربعة الجدارات التأسيسية، السلوكية، المهنية، القيادية للقائم بالاتصال.

وهدفت دراسة **العنزي (٢٠٢١)** التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية تعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية- النوع - سنوات الخبرة)، وبينت النتائج أن الاتجاه المعرفي والاتجاه السلوكي والاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية جاء بدرجة استجابة (عالية)، كما أكدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وذلك في جميع محاور المقياس بالإضافة إلى المتوسط العام تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية والنوع وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة **العنزي (٢٠٢٠)** إلى التعرف على وجهة نظر طلاب الماجستير بأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية نحو محاور العملية التعليمية المتمثلة في المقررات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس ومدى اختلاف وجهات النظر لدى هؤلاء الطلاب باختلاف العمر والتخصص. وتوصلت الدراسة إلى أنه من الضروري أن تكون هناك مقررات دراسية تدعم وتطور طرق التعامل مع ذوي الإعاقة بصورة عملية، حيث جاءت في المرتبة الأولى لدرجة موافقة أفراد العينة لمحور المقررات الدراسية، أيضاً استخدام طرق تقويم تقليدية للحكم على مستوى الطلاب جاءت في المرتبة الأولى لمحور أعضاء هيئة التدريس.

وسلطت دراسة **أبو الخير (٢٠٢٠)** الضوء على دوافع تطوير الأداء الإعلامي والتعرف على إشكاليات المقررات الدراسية الإعلامية العربية، وكشفت النتائج عن خمسة إشكاليات أمام التدريب الإعلامي بالمنطقة العربية أبرزها: غياب الخطط والميزانيات. وأوضح العنصر الثاني تحليل واقع التكوين الأكاديمي في كليات وأقسام ومعاهد الإعلام العربية. وبين العنصر الثالث تحليل واقع التأهيل المهني في المؤسسات الإعلامية. وهدف العنصر الرابع إلى انعكاس التأهيل الإعلامي على جودة الأداء المهني. وركز العنصر الخامس على مسارات تطوير الأداء الإعلامي في المنطقة العربية. وأشار العنصر السادس إلى الجهات المنوطة بتطبيق الرؤية.

وهدفت دراسة **Jiang & Rafeeq (2019)** إلى تحليل المناهج لبرامج تعليم الصحافة المحددة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والإمارات العربية المتحدة، بهدف التعرف على مدى بذل الجهود لمواءمة مناهج الصحافة مع احتياجات صناعة الاتصال، وخلصت الدراسة إلى أن هناك بعض الانفصال بين مناهج الصحافة وصناعة الإعلام الإخباري، وقد أرجع بعض المبحوثين هذا الانفصال إلى عدة أسباب أولها: تعوق المؤسسات محاولة تلبية متطلبات الصناعة من خلال المناهج الدراسية التي تقدمها لأن متطلبات الصناعة غير مذكورة، حيث أن التغييرات مستمرة، ثانياً: لا تستطيع الجامعات توفير المتطلبات أو الاحتياجات الدقيقة للصناعة، وهذا أيضًا مؤشر على محدودية الموارد التكنولوجية وأحيانًا المادية، ثالثاً: أن الأوساط الأكاديمية هي دائما برج عاجي، ولا تبذل الجهد الكافي للتواصل مع مسئولي الصناعة، حتى أن أعضاء هيئة التدريس في مجال الاتصالات لا يتواصلون مع بعضهم البعض.

وهدفت دراسة **نوير (٢٠١٩)** إلى معرفة أثر استخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة علي مستوى الأداء التعليمي في مجال تدريس المناهج الإلكترونية في كليات وأقسام الإعلام المصرية، وذلك لتحديد الإيجابيات والسلبيات الموجودة، والتي يمكن أن تقلل من فاعلية وكفاءة العملية التعليمية، وذلك بالتطبيق على كليتي الإعلام بجامعة القاهرة وفاروس بالإسكندرية، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الأداء التعليمي باستخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة، مع انخفاض مستوي معوقات استخدام هذه التطبيقات في العملية التعليمية، كما اتضح عدم وجود فرق بين مستوي استخدام التطبيقات التكنولوجية في المناهج الإلكترونية ما بين كلية الإعلام جامعة القاهرة وجامعة فاروس.

وهدفت دراسة **عبد الحافظ (٢٠١٩)** إلى تقويم برامج الدراسات بأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية في ضوء تحليل اللوائح الداخلية للدراسات العليا بكليات التربية النوعية، ورؤية أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي ومعاونيهم وطلاب الدراسات العليا، ومتطلبات تطويرها ودراسة تأثير متغيرات النوع والتخصص والدرجة العلمية، وكشفت النتائج عن وجود نقاط قوة في أبعاد الاستبيان السبعة وتحتاج إلى دعم وتطوير مستمر، ونقاط ضعف تحتاج إلى تحسين في كل أبعاد ومحاور الاستبيان.

واهتمت دراسة **Mills et .al (2019)** ببرامج تدريس الصحافة والاتصال الجماهيري بالجامعات الأمريكية التي تساعد في إعداد الطلاب للمستقبل الرقمي، وسط مخاوف بتأثير ذلك على تدريس المقررات المفاهيمية الأساسية المتعلقة بأخلاقيات وسائل الإعلام أو تقديم مقررات جديدة تتضمن القيادة الإعلامية وأوضحت النتائج أن أخلاقيات وسائل الإعلام لا تزال تلعب دوراً رئيسياً في التأهيل الأكاديمي الإعلامي، وأن التدريب على القيادة لطلاب الإعلام هو مفهوم جديد ولم يشكل أهمية تذكر في التعليم الإعلامي، وأوصت الدراسة أنه مع استجابة برامج التأهيل الإعلامي لإصلاح المناهج فإنها يجب ألا تهتم فقط بإعداد الطلاب لسوق العمل ولكن أيضاً يجب الفهم الشديد للمعرفة الضرورية للتكيف مع الاضطرابات المستمرة في صناعة الإعلام.

وسعت دراسة **زغلول (٢٠١٩)** إلى وضع خطة مقترحة لتطوير مخرجات التعليم النوعي في مصر، من خلال التعرف على البرامج الأكاديمية للإعلام التربوي في بعض الجامعات العربية والأجنبية، لاسيما الخطط الدراسية التي تشمل الصحافة والإذاعة والتليفزيون والعلاقات العامة والإعلان والمسرح التربوي والدراما وفنون الأداء وغيرها من وسائل الإعلام التربوية والتعليمية التي يتم تدريسها ضمن برامج أكاديمية مشابهة لبرامج الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية في مصر. ومن خلال استقراء هذه البرامج والخطط الدراسية والخبرات المشابهة في الأهداف وواقع الممارسة في الجامعات عينة الدراسة، توصلت الدراسة لعناصر التشابه والاختلاف في البرامج والخطط الدراسية للإعلام والإعلام التربوي في الجامعات عينة الدراسة ومقارنتها ببرامج الإعلام التربوي في مصر.

ودرس **Madison(2018)** العوامل التي تدفع الطلاب لاختيار الاتصال الجماهيري مجالاً رئيساً لدراستهم الجامعية، خاصةً مجال الصحافة والحقول الفرعية المرتبطة به، ومستوى رضاهم عن هذه البرامج المقدمة لهم في التعليم الجامعي الأمريكي، ودرجة التوافق بين التوجهات التحفيزية للطلاب

ومتطلبات المقررات الدراسية في التنمية الذاتية والمهنية لديهم، وانتهت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي قوي بين الرضا الكلي للطلاب عن تخصصهم في الاتصال الجماهيري، وقدرة هذا التخصص على تلبية الاحتياجات الذاتية لديهم؛ حيث تؤدي دوراً مؤثراً في تسهيل مخرجات التعلم الرئيسة، بجانب وجود ارتباط إيجابي قوي مع الضمان الوظيفي والأداء الأكاديمي، والرضا عن الحياة بشكل عام، فيما لم يتم العثور على دليل يشير إلى أن الدوافع الخارجية مرتبطة برضا الطلاب عن تخصصهم في الاتصال الجماهيري.

واستعرضت دراسة **Darwish (2018)** حجم اهتمام برامج الإعلام في الدول العربية بوسائل التواصل الاجتماعي سواء طرحها كبرامج مستقلة كالإذاعة والتليفزيون والصحافة والعلاقات العامة أو كمقررات دراسية مستقلة أو دمجها ضمن المقررات الدراسية التقليدية، وخلصت الدراسة إلى قلة الاهتمام بدمج وسائل التواصل الاجتماعي إلى حدٍ ما ضمن البرامج الإعلامية الأكاديمية، واستمرارية تركيز هذه البرامج الأكاديمية على تدريس الوسائل التقليدية ووافق كل من الطلبة وأساتذة الإعلام على الحاجة لدمج أو تضمين وسائل التواصل الاجتماعي ضمن المقررات الإعلامية، وضرورة تأهيل أعضاء هيئة التدريس تكنولوجيا.

وقامت دراسة **Tahat et .al (2018)** بتحليل مناهج ٩٥ برنامجاً أكاديمياً يدرس الصحافة والإعلام في ١٣ بلداً شرق أوسطياً، وأظهرت النتائج أن التدريب الداخلي لم يكن أولوية قصوى في معظم كليات الصحافة وأقسام الإعلام الأكاديمية، ولم يكن لمعظم البرامج تفاعل كبير مع المنظمات الإعلامية، كما أكدت النتائج وجود فجوة كبيرة بين المفاهيم النظرية والعملية فالتأهيل الأكاديمي يركز كثيراً على النظرية وقليلاً على التطبيق في ممارسة الصحافة والإعلام.

وهدفت دراسة **حسن (٢٠١٨)** إلى التعرف على واقع الخطط التدريسية لأقسام الصحافة بالجامعات العربية، والوقوف على درجة الارتباط بين هذه الخطط التدريسية وأماني وتطلعات شعوب المنطقة العربية في السير باتجاه الوحدة، من خلال إجراء تحليل مضمون للخطط الدراسية لقسمي الصحافة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى انعدام وجود مؤشرات لنظام عربي موحد للجامعات، بل وأن حدة الاختلاف تتضح في التباين الكبير في المضامين التدريسية التي تخل بشروط الوحدة بين نظم الجامعات العربية المتباينة.

واهتمت دراسة **الطويسي (٢٠١٨)** برصد ومراجعة البرامج التعليمية في (١٢٠) مؤسسة تعليم عالي في تسع دول هي (الأردن وفلسطين وسورية ولبنان والعراق ومصر وتونس والجزائر والمغرب)، وهدفت الدراسة إلى تطوير سياسات إصلاحية، تجعل المؤسسات الأكاديمية قادرة على تزويد وسائل الإعلام بصحافيين وإعلاميين يتمتعون بقدرات مهنية ومعرفية تتلاءم وحاجة سوق العمل. وتوصلت إلى أن البرامج والتخصصات التقليدية مسيطرة على خارطة البرامج التعليمية التي تقدمها هذه المؤسسات، وأن معظم هذه البرامج متشابهة ومكررة، مع غياب برامج تعليمية حديثة تتماشى مع الاتجاهات المعاصرة ومتطلبات الصناعة الإعلامية الجديدة، وأشارت الدراسة إلى استمرار الأساليب التقليدية في تعليم مساقات الإعلام، كما أن معظم برامج التعليم الإعلامي تميل إلى الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي.

وأشارت دراسة **Bright (2018)** إلى أنه في الوقت الذي تتصارع فيه الصحافة مع التطورات السريعة في أدوات الوسائط الرقمية، يواجه التأهيل الأكاديمي الصحفي إشكاليات حول كيفية تجهيز الطلاب لهذا المجال، وأظهرت النتائج الحاجة إلى مراجعة واضحة وعاجلة للمناهج الدراسية في ثلاثة برامج لتدريس الصحافة بسبب الوسائط الرقمية وتطوراتها المستقبلية المتلاحقة وكانت العقبة الرئيسية أمام مراجعة المناهج عدم قدرة أعضاء هيئة التدريس أو عدم رغبتهم في تعلم أدوات تقنية جديدة.

وتناولت دراسة **Jugo (2017)** نوعية التعليم التي يحتاجها محترفو العلاقات العامة في المستقبل من وجهة نظر أصحاب الأعمال والمجتمع الأكاديمي خاصة مع تناقص عدد الوظائف في صناعة الإعلام والانتقاد الموجه إلى المؤسسات التعليمية بأن برامجها الدراسية لا تتلاءم مع احتياجات سوق العمل.

وهدفت دراسة **محمد (٢٠١٧)** إلى التعرف على اتجاهات طلبة الإعلام حول واقع تدريس المواد الإعلامية في قسم الإعلام بجامعة الزاوية، وبينت النتائج أن ٣٠٪ من طلبة شعبة الصحافة يرغبون في مهنة إعلامي مقارنة بنسبة ٣٢,٥٪ من طلبة شعبة الإذاعة، واتفق طلاب الشعبتين بنسبة ١٢,٥٪ على أن تكون مهنة التدريس مهنتهم المستقبلية، وبلغ اتجاه طلاب شعبة الصحافة نحو الدراسات العليا بنسبة ٤٠٪ مقارنة بنسبة ١٥٪ لطلاب شعبة الإذاعة، أيضاً اتفق طلاب الشعبتين فيما يتعلق بإلمام الأساتذة بمعلوماتهم وقابليتهم التعليمية ومدى حماسهم في توصيل المعلومات على العبارات التالية : معلومات عن محاضراته، الثقة بالنفس، الحماس بدرسه، التحضير لمحاضراته، تنظيم الصف والتي جاءت في مستوى جيد، بينما جاءت عبارة "التحفيز لمحاضراته" في المستوى المتوسط.

وسعت دراسة **الحلفاوي (٢٠١٧)** إلى التعرف على تطبيق مقترح للمحتوى الرقمي النقال والذي يمكن الاعتماد عليه في مقررات برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز، وتوصلت النتائج من خلال النموذج المقترح إلى تحديد الخصائص المرتبطة بتطبيقات المحتوى الرقمي النقال، والتي ارتكزت على الخصائص التالية: صغر حجم المواد الرقمية، التشاركية، التنقل، التكيف، واعتمد التطبيق على مكونات أساسية تم الاستناد عليها في تقديم المقرر وتضمنت: قائمة المقررات، مكونات المقرر وتضمنت: نبذة عن المقرر وأهدافه ونواتج تعلم المقرر ومحتوياته كما تضمن التطبيق ارتباطاً للموقع الإلكتروني على الشبكة للمقرر، ومعلومات للتواصل مع القائم بالتدريس.

في حين اهتمت دراسة كلٍ من **السيد وسويلم (٢٠١٧)** بالتعرف على دور البرامج الأكاديمية للإعلام التربوي لتحقيق اقتصاديات الإعلام الجديد في مصر، وتوصلت الدراسة إلى: ضرورة تطوير البرامج الأكاديمية للإعلام التربوي لتتماشى مع مستحدثات العصر، وأوضحت النتائج وجود عوائق مادية وبشرية وتكنولوجية تواجه الإعلام التربوي، وضرورة تطوير الهيكل التنظيمي والتشريعات المنظمة لأقسام الإعلام التربوي في مصر.

وحاولت دراسة **أبو عياش (٢٠١٧)** التعرف على اتجاهات طلبة الإعلام ورؤساء أقسامهم في الجامعات الفلسطينية نحو الصعوبات المتعلقة بالجوانب النظرية والجوانب التعليمية والصعوبات المتعلقة بالنواحي التقنية والبشرية والصعوبات التي تواجه الطلبة في عملية التدريب العملي داخل

المؤسسات الإعلامية. وأوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو الصعوبات التي تواجههم كانت مرتفعة، كما اتفق رؤساء أقسام الإعلام على وجود صعوبات في تدريس الإعلام بالجامعات الفلسطينية، ومن أكثرها عدم كفاية الأجهزة اللازمة للعملية التعليمية.

وتوجهت دراسة **إبراهيم (٢٠١٧)** إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على أسلوب التعلم التعاوني مطبق على مجموعة تجريبية من طلبة كلية الإعلام بجامعة بنغازي بهدف الاستفادة من نتائج التطبيق التجريبي في تطوير البرنامج الأكاديمي للكلية، وتحويلها من كلية تقليدية إلى كلية معاصرة يتوافق برنامجها الأكاديمي مع احتياجات سوق العمل الإعلامي. وأوضحت النتائج أن البرنامج المقترح يساعد في تنمية المعارف والمعلومات النظرية ومستوى المهارات الاتصالية والذهنية والوظيفية لدى المجموعة التجريبية المشاركة في البرنامج، ويمكن الاعتماد عليه في تطوير مقررات كليات الإعلام الأخرى.

وحاولت دراسة **Elena & Lukina (2017)** التعرف على تعليم الصحافة في روسيا في ظل تحديات الثورة الإعلامية وظروف السوق المختلفة من خلال دراسة تحليلية شملت (١٥٠) مؤسسة أكاديمية لتعليم الصحافة في روسيا، وتوصلت إلى أن تعليم الصحافة والإعلام في الجامعات والمعاهد الروسية لا يزال لا يلبي احتياجات صناعة الإعلام، وأن المؤسسات التعليمية تمثل نظاماً موحداً مدعوماً من النواحي المالية، ويتم التحكم في جودة الخدمة من قبل الحكومة، كما أن النسبة الكبيرة من التعليم الإعلامي المهني يتم من خلال المؤسسات التعليمية المملوكة للدولة، وأظهرت النتائج أن ملفات البرامج الدراسية بالجامعات الروسية تكشف عن التنوع في تعليم الصحافة ومجالاتها الفرعية الأخرى من إذاعة وتليفزيون وإعلام جديد، كما تقدم مجموعة من البرامج التدريبية باللغات القومية المختلفة بما يسهم في تعزيز التعددية الثقافية وتحفيز المهنية المستقبلية للطلاب والاستمرار في المنافسة في سوق الإعلام.

ووصفت دراسة **Ke Guo & Chen (2017)** الوضع الراهن لتعليم الصحافة والإعلام في الصين من خلال دراسة تحليلية للبرامج الدراسية في (١٣) مؤسسة تعليمية شملت: المقررات الدراسية، نظام التعليم الوطني، نظم الدراسة، وأعضاء هيئة التدريس، وأساليب التدريس، وتوصلت النتائج إلى أن تعليم الصحافة والإعلام في الصين في ظل العصر الرقمي يخضع لتغييرات دراماتيكية، وأن بنية الإعلام المتغيرة في الصين تشكل تحدياً للتعليم الإعلامي كان من نتائجه انخفاض جودة الخدمة في البرامج المقدمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تعليم الصحافة والإعلام في الصين تأثر بالنموذج الأمريكي التقليدي خلال فترة العشرينيات من القرن العشرين، والنموذج السوفيتي خلال فترة الخمسينيات من القرن نفسه من حيث هيكل المناهج والمقررات الدراسية، وأساليب التدريس.

واستهدفت دراسة **Rashidi (2016)** وصف الخبرات التعليمية للخريجين الجدد لبرامج الاتصال الجماهيري فيما يتعلق بالرضا عن اختيار برنامج التخصص والمقررات الدراسية وفرص العمل المتاحة ومستويات المعرفة. وأوضحت نتائج الدراسة رضا الخريجين عن البرامج الدراسية التي قدمت رؤية مفصلة لسوق العمل الذي دخل فيه العديد من الخريجين مهنياً.

وهدفت دراسة **Kimberly (2016)** إلى التعرف على الصفات الواجب توافرها في طلاب الدراسات العليا ومدى كفاية البرامج في التخصصات والتطبيقات المحددة في مجال الإعلام، وقام

الباحث بإجراء دراسة مسحية عن طريق الإنترنت مع طلاب الدراسات العليا المقيدين في مرحلة الدكتوراه في الجامعات الأمريكية حيث بلغ مجموع العينة البحثية حوالى ١٢٦٤ مفردة بحثية، وتوصلت الدراسة إلى عدم كفاية الوسائل التكنولوجية المتاحة والتي يقوم طلاب الدراسات العليا باستخدامها، كما تشير نتائج الدراسة إلى أن المناهج الإعلامية والخاصة باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال تفوق المجالات الأخرى وأوضحت الدراسة ضعف الترجمات التي قدمتها كليات الإعلام للكتب الإعلامية من الدول الأخرى كألمانيا والتي تتميز بالتقدم في المجال الإعلامي الأكاديمي، وكذلك تشير الدراسة إلى ضعف المعلومات التي يقوم طالب الدراسات العليا بتحصيلها نتيجة ضعف التكنولوجيا.

بينما قام كلٍ من **نبيل والمنهراوي (٢٠١٦)** بإجراء دراسة بهدف تقصي المعوقات التي تحول دون قيام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بتصميم مقرراتهن إلكترونياً، والوقوف على الأسباب الجوهرية لهذه المعوقات، وتوصلت الدراسة إلى أن عدم توافر أجهزة حديثة ومعامل مجهزة لأعضاء هيئة التدريس جاءت في مقدمة المعوقات وذلك بنسبة ٧٨,٢٪، ثم عدم تخصيص ساعات للتدريب على تصميم المقررات الإلكترونية من ضمن ساعات العمل، ثم عدم التوافق بين وقت الدورات التدريبية والساعات التدريسية.

وتناولت دراسة **Bockino (2015)** تأثير البرامج الدراسية لتعليم الصحافة في قيم الطلبة وسلوكياتهم بعد التخرج، من خلال دراسة مقارنة على الولايات المتحدة والهند. وانتهت الدراسة إلى أن لبرامج تعليم الصحافة انعكاسات إيجابية على تطوير القيم السلوكية والمهنية للطلبة بعد التخرج، والتحاقهم بسوق العمل، وأن هناك درجة من الاتفاق والتشابه في فلسفة التعليم الصحفي واستراتيجيته، وبرامجه وكفاءته في كلٍ من الجامعات الأمريكية والهندية، خاصةً من خلال تطوير البرامج الدراسية وربطها بمتطلبات سوق العمل واحتياجاته، وتوافر آلية محددة للتنسيق والتعاون بين كليات الصحافة من جانب، والمؤسسات الصحفية من جانب آخر.

بينما اهتمت دراسة **Parks (2015)** بمناقشة كيفية إشراك طلبة الصحافة في الحياة العملية، من خلال الفصول الدراسية داخل الحرم الجامعي، وانعكاساتها على تزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة للمهنية والاحترافية في العمل الصحفي بعد التخرج، بالتطبيق على جامعتي ميزوري (Missouri)، ونورث ويسترين (Northwestern)، من خلال تطوير مقررين للتحرير الصحفي، وكتابة التقارير الإخبارية عبر دراسة تجريبية. وانتهت الدراسة إلى أن الإبداع في التعليم التجريبي للصحافة، داخل الفصول الدراسية، يساعد الطلبة على تطور فهم العمل الصحفي من منظور ذي اتجاه واحد، إلى عمليه تبادلية بين الصحفيين والمواطنين، بجانب توجيه الطلبة إلى المهنية الصحفية عن طريق إنتاج الصحافة الحقيقية التي تخدم المجتمعات المحيطة، كما تقود إلى إصلاح المناهج الدراسية، وتحقيق طموحات الطلبة للعمل بعد التخرج.

واستكشفت دراسة **السويد (٢٠١٥)** آراء الخريجين المبنية على تجاربهم في رحلة البحث عن وظائف تناسب اختصاصاتهم الأكاديمية، وعوامل تعثرهم في تحقيق ذلك. وانتهت الدراسة إلى أن من أهم العوامل التي يرى الخريجون أنها أدت إلى عملهم خارج نطاق تخصصهم المتعلقة بموضوع الدراسة،

هي: اعتماد البرامج الدراسية في أقسام الإعلام على الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي، وتدني مستوى تأهيل الطلاب وتدريبهم بما يتناسب مع متطلبات التوظيف في سوق العمل.

واستهدفت دراسة **Keshelashvili (2014)** مجموعة الابتكارات التي تم إدخالها على البرامج الدراسية لتعليم الصحافة في جامعات جورجيا، ومدى مواكبتها للتحديات التكنولوجية والمهنية في سوق الإعلام العالمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعديلات التي تم إدخالها على اللوائح والمقررات الدراسية جاءت مواكبة للتغيرات التي حدثت في المشهد الإعلامي، كما أنها تلبي متطلبات البيئة الاتصالية الجديدة، وأن البرامج التي تم اعتمادها لتعليم الصحافة تضمنت استخدام تكنولوجيا الاتصال، والوسائط المتعددة في العملية التعليمية، وأن التنوع والابتكار في تدريس الصحافة بجورجيا يرتبط بخصائص المؤسسة التعليمية التي تقدم الخدمة.

ورصدت دراسة **Cullen (2014)** آراء المحررين الإخباريين لبرامج الصحافة، وانعكاسها على تمكين الطلبة من الالتحاق بالعمل بعد التخرج، وتوصلت إلى أن هناك اتفاقاً بين المحررين على أن للجامعات في بيرث (Perth) غرب أستراليا دوراً رئيساً في تقديم الخلفيات التعليمية والتدريسية للطلبة، والتفكير في مهنة الصحافة، والتوظيف في وقت مبكر على أساس المهارات المكتسبة؛ إذ تم توظيف التكنولوجيا الرقمية في تعليم الصحافة من خلال الهواتف النقالة، والإنترنت والشبكات الاجتماعية. فيما كانت هناك تباينات في وجهات النظر حول المحتوى الدقيق والمثالي لبرامج الصحافة على مستوى التعليم الجامعي، بجانب تقوية العلاقة بين المؤسسات الصحفية والأكاديمية لإنتاج استراتيجية شاملة للتعاون والتفاعل عبر دورة حياة مهنة الصحافة.

بينما وصفت دراسة **Faulds & Mangold (2014)** الخبرات التي اكتسبها الباحثان في تطوير مقرر التسوق الإعلامي من خلال التعليم الإلكتروني واستخدام مداخل متعددة في تطوير هذا المقرر ومنها مدخل التعليم التجريبي وشكل الفصل غير التقليدي والتدريب القائم على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التسويق، وأسفرت النتائج عن أن مقرر التسوق الإعلامي قد حقق نجاحاً أكبر من باقي المقررات التي تم تدريسها بالطرق التقليدية.

وتناولت دراسة **Michelle (2013)** مدى إدراك كليات الإعلام لأهمية تطوير المقررات الدراسية بما يحقق الريادة الإعلامية، في ظل المتغيرات المتسارعة في الصناعة الإعلامية، ورصد اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير مناهج الإعلام، وما يجب أن يتعلمه طلبة الإعلام بجانب البحث عن دور كليات وأقسام الإعلام بالولايات المتحدة الأمريكية في دعم وتعزيز مهارات تنظيم المشاريع المنفردة، وتطوير الجوانب الابتكارية للصناعات الإعلامية، وكيف يتم توظيفها لصالح العملية التعليمية. وانتهت النتائج إلى أن الريادة في الإعلام (Entrepreneurship Media) من خلال الواقع الأكاديمي تتطلب المزيد من الموارد، وتعديل المناهج الدراسية وتطويرها، بما يتلاءم مع التعليم الابتكاري والجودة التعليمية.

وأجرت دراسة **Mingual (2013)** بعد تطبيق برنامج الصحافة بجامعة كوفيلوتتس بمدريد مشروعها لتحديث المناهج والابتكار التعليمي في تدريس مقرر إدارة المؤسسات الإعلامية، وذلك بهدف توفير مهنة إعلامية في المستقبل وإعلاميين ذوي مهارات يتطلبها واقع الإعلام الجديد ، وأسفرت نتائج الدراسة عن نجاح مشروعها لتحديث منهج مقرر إدارة المؤسسات الإعلامية من خلال استخدام الويب.

وأشارت دراسة **عادل (٢٠١١)** إلى أهمية إعداد الكوادر الإعلامية القادرة على تلبية احتياجات العمل الحرفي والمهني بالمؤسسات الإعلامية المختلفة وتناولت الدراسة توصيف محتوى المقررات الدراسية بأقسام الصحافة بكليات الإعلام بجامعة القاهرة وجامعة أكتوبر وأكاديمية أخبار اليوم ومقارنتها بمهارات الثقافة المعلوماتية، وأوصت الدراسة بضرورة التنسيق بين الوحدات الأكاديمية والمؤسسات الصحفية في مجالات تحديد المتطلبات العلمية والعملية لتلك الوحدات وتصميم مناهجها الدراسية وأنشطتها التدريبية.

وهدفت دراسة **Kang (2010)** إلى تحديد نقاط القوة والضعف في مناهج الاتصال الإعلامي في (٩٥) جامعة بكوريا الجنوبية بهدف معرفة ما إذا كانت أقسام الاتصال في جامعات كوريا الجنوبية تعكس الاتجاه العالمي نحو منهج متكامل في تخصص الاتصال كما تقترح الأدبيات، وهذا يعني منهجا يدمج النظرية والممارسة والفلسفات متعددة التخصصات لدراسات الاتصال والصحافة والاتصال الجماهيري والإعلان والعلاقات العامة والوسائط الرقمية. وأظهر التحليل أن المناهج الدراسية الحالية في الجامعات الكورية عموماً، والتي تميل نحو التعليم المهني الحر، تفتقر نسبيًا إلى التخصصات المتعددة، وأن أكثر ما ينقص هو ما يتعلق بالنظرية والممارسة لدراسات الاتصال، لا سيما في التواصل اللفظي والتحدث العام / التجاري. وتختتم هذه الدراسة بنموذج مقترح لمنهج اتصالات ليبرالي و عملي ومتعدد التخصصات.

واهتمت دراسة **حسن (٢٠٠٧)** بوضع معايير مقترحة لمقررات الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية فيما يخص الأهداف، المحتوي، القضايا التي يطرحها المحتوى، طرق ووسائل التدريس، أساليب التقويم، إخراج الكتاب، الشروط التي يجب على عضو هيئة التدريس مراعاتها عند تدريس المقررات في ضوء ضمان الجودة والاعتماد، والتعرف علي رؤية المتخصصين والأكاديميين في الإعلام التربوي والخبراء والطلاب في المعايير التي يجب أن تتوافر في خريج قسم الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية، ودراسة الفروق بين تكرارات أفراد العينة في المعايير المقترحة لمقرري المسرح التعليمي وورشة إنتاج مسرحي على أبعاد استبانة المعايير المقترحة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في بُعدي أهداف مقرر المسرح التعليمي، والشروط التي يجب على عضو هيئة التدريس مراعاتها عند تدريس مقرر المسرح التعليمي وورشة انتاج مسرحي لصالح الأعضاء والهيئة المعاونة.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بتطبيق الجودة في البرامج والمقررات الإعلامية:

إن طبيعة دراسات الجودة متعددة الأبعاد وأن طبيعة البحث اقتضت أن تكون هذه الدراسات مرتبطة ارتباطاً مباشراً بموضوع البحث، لذا يهتم هذا المحور برصد الدراسات التي أجريت على المقررات الإعلامية وعلاقتها بالجودة، حيث بحثت دراسة **محمد (٢٠٢٣)** اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية نحو البرامج الدراسية التي ينطلق من خلالها عملية التعليم والتدريب الإعلامي في جامعاتهم ومؤسساتهم الإعلامية. ووضع رؤية مستقبلية لمستقبل التعليم الإعلامي في الجامعات المصرية لرصد مواطن الضعف والقوة في البرامج الدراسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتوصلت النتائج إلى أن من أهداف التعليم الإعلامي بكليات وأقسام الإعلام في مصر هو إعداد الطالب للعمل بمؤسسات الدولة المختلفة والقطاع الخاص ثم إعداد الطالب للعمل في إدارات العلاقات العامة

بالمؤسسات المختلفة ثم إعداده للعمل بالإعلام الجديد، وأظهرت النتائج أن تخصص الإذاعة والتليفزيون جاء في مقدمة التخصصات الموجودة بكليات وأقسام الإعلام بنسبة ٩١٪، ثم تخصص الصحافة والنشر في المرتبة الثانية بنسبة ٨١,٥٪ ثم تخصص العلاقات العامة والإعلان في المرتبة الثالثة بنسبة ٧٣,٥٪ ثم الإعلام الجديد في المرتبة الرابعة بنسبة ٢٧,٥٪، وأوضحت النتائج أن المناهج الحالية تساير التغيرات السريعة والمتلاحقة في صناعة الإعلام تماماً بنسبة ٢٦٪ وإلى حدٍ ما بنسبة ٤٩,٥٪.

وهدفت دراسة **سالم (٢٠٢٠)** التعرف على تقييم أعضاء هيئة التدريس في مجال الإعلام بالجامعات المصرية لجودة العملية التعليمية في التعليم العالي في ظل جائحة كورونا – Covid 19، ورصد أهم المنصات التعليمية التي تم استخدامها أثناء جائحة كورونا، وتوصلت الدراسة إلى تنوع المنصات التعليمية التي تم استخدامها مع الطلاب أثناء جائحة كورونا، وجاء في مقدمتها اليوتيوب، زووم، مودل، فيس بوك، كما اتضح تنوع المعايير المقترحة للتعليم عن بعد الخاص بالتعليم العالي في الجامعات المصرية، حيث تمثلت في القيادة، التقنية، التأهيل، والدعم، العدالة وإمكانية الوصول، القياس والتقويم.

وسعت دراسة **القحفة (٢٠٢٠)** إلى تحديد مستوى توافر معايير الجودة في المقررات الدراسية بكلية التربية من وجهة نظر طلبة الكلية، من خلال بناء قائمة بمعايير جودة المقررات الدراسية تكونت من (٩٠) معياراً موزعة في عشرة محاور رئيسة، وكشوفات نتائج الطلبة بمقرري (مقدمة حاسوب، وعلم النفس)، وأسفرت النتائج عن توفر معايير الجودة في مقرري (مقدمة حاسوب، وعلم النفس) بشكل عام بمستوى متوسط (٣,٠٥)، (٣,٢٠) على التوالي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات نتائج التحصيل العلمي في المقررين، لصالح مقرر (مقدمة حاسوب)، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقدير آراء الطلبة في المقررين، كما وجدت الدراسة فروق دالة إحصائياً بين نتائج الطلبة في (التحصيل العلمي، وتقدير آرائهم) في المقررين لصالح تقدير الآراء، وبلغت قيمة علاقة الارتباط (٠,١٣)؛ ما يدل على ضعف العلاقة بين نتائج التحصيل العلمي وتقدير الآراء، وهذه النتائج تدل على ضعف توافر معايير الجودة في المقررات الدراسية.

واستهدفت دراسة **إبراهيم (٢٠٢٠)** تقييم الوضع الراهن للمعاهد العليا للإعلام من حيث مدى مواكبتها لفلسفة المعاهد واحتياجات العصر الرقمي، وتحديد التخصصات العلمية الجديدة التي تواكب الثورة الصناعية الرابعة وتحديات الإعلام الرقمي. وأشارت الدراسة إلى أنه ينبغي على المعاهد العليا للإعلام الالتزام بمجموعة من الأطر المرجعية والمعايير ومنها التفرد المؤسسي من خلال تبنى برامج تخصصية غير نمطية تميزها عن كليات الإعلام بحيث تجمع بين الدراسة النظرية والتدريب العملي عالي الجودة المواكب لاحتياجات سوق العمل والثورة الصناعية الرابعة وصناعة الإعلام الرقمي، والإطار المرجعي لاعتماد لوائح كليات وأقسام ومعاهد الإعلام المعتمد من قبل لجنة قطاع الدراسات الإعلامية بالمجلس الأعلى للجامعات والمعايير الأكاديمية القومية للهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، والمعايير القياسية الدولية لهيئات الاعتماد الدولية في قطاع الإعلام، وأشارت أيضاً

إلى اعداد إطار وطني مصري للمؤهلات الإعلامية يتضمن توصيفاً لخريج الإعلام في كافة التخصصات بالكليات والأقسام والمعاهد الإعلامية ليصبح هذا الإطار ضمن المعايير الأكاديمية القومية للهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.

واهتمت دراسة **إبراهيم (٢٠١٩)** بالكشف عن كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي من حيث المهارات التدريسية، وتقويم أدائهم، والوقوف على جوانب القصور والقوة في ممارساتهم التدريسية لتحسين جودة العملية التعليمية المواكبة تحديات العصر، وأسفرت النتائج عن ضعف تنوع أساليب التقويم المستخدمة، كما أن توصيف المقررات جاء بعيداً عن الحداثة والتجديد، في حين جاء التفاعل بين الأساتذة والطلاب بنسبة متوسطة من خلال المناقشة بالمحاضرات والتكليفات.

وطورت دراسة **الصبيحي (٢٠١٨)** نموذجاً لقياس الأداء الفعلي لبرامج تدريس الإعلام في المرحلة الجامعية وفق معايير الجودة الشاملة مكوناً من تسعة أبعاد رئيسة هي: أعضاء هيئة التدريس، وأساليب التدريس والتعلم، والمناهج الدراسية، وأساليب التقييم، والكتب والمراجع الدراسية واحتياجات سوق العمل، ومواكبة تطور صناعة الإعلام، وقاعات التدريس والمعامل والاستوديوهات، وأظهرت النتائج درجة متوسطة لمستوى رضا طلاب وطالبات كليات الإعلام وأقسامه في الجامعات السعودية عن مستوى الخدمات التعليمية التي يتلقونها، وكشفت الدراسة عن وجود تباين في آراء الطلاب والطالبات في تقييمهم لجودة الخدمات التعليمية لاختلاف النوع والجامعة والخدمات التعليمية المقدمة، واحتياجات التأهيل لكل تخصص، ودرجة التقدم في تطبيق معايير الجودة.

في الوقت نفسه توجهت دراسة **علي (٢٠١٨)** إلى تطوير برنامج الدراسات العليا بكليات التربية في ضوء المعايير القومية لضمان الجودة والاعتماد، بهدف التعرف على أوجه القصور في فلسفتها وسياستها وبرامجها ومخرجاتها، وكذلك تشخيص واقع برنامج الدبلوم المهنية في التربية واقتراح أفضل السبل التي تساعد على تحسن أدائها في ضوء المعايير القومية لضمان لجودة، وتوصلت إلى أن برنامج الدبلوم المهنية لم يستطيع تحقيق معايير الجودة المطلوبة وغير قادر على أداء رسالتها بما يتلاءم مع متطلبات التغيير والتحديث التي يشهدها الحقل التربوي، وهذه مؤشرات لضرورة تطوير الدبلوم المهنية وضبط جودة وكفاءة الدراسة بها.

وهدفت دراسة كلٍ من **عمران وسرور (٢٠١٧)** إلى التعرف على آلية تحديد مواصفات الخريج في برامج التعليم الجامعي بالأقسام العلمية بما يضمن معايير الجودة العالمية، والتعرف على المنهجية العلمية التي يمكن الاستناد إليها لتطوير برامج التعليم الجامعي، والإجراءات التي يمكن من خلالها تضمين مواصفات الخريج بالبرامج التعليمية بالأقسام العلمية، لمواكبة معايير الجودة، وتوصلت النتائج الخاصة بتقييم دورة "مصفوفات نمو الخبرات المتكاملة في برامج التعليم الجامعي" أن اعلى نسبة مئوية جاءت لصالح أهمية الموضوع بنسبة ١٠٠٪، وأقل نسبة ٨٨٪ جاءت لعدم كفاية الفترة الزمنية، وكشفت النتائج التحليلية عن غياب مصفوفة المدى والتتابع لمحتوى مقررات برامج الإعداد بالأقسام العلمية، وعدم توجيه الاهتمام الكافي لتطوير المقررات في ضوء مفهوم تكامل الخبرة وترابط المعرفة وتراكمها، كما كشفت النتائج عن عدم التوازن بين أبعاد الخبرة المقدمة بالجامعات، حيث كان التراكم المعرفي يفوق التراكم القيمي والمهاري.

وهدفت دراسة **موسى (٢٠١٦)** التعرف على فاعلية وأثر استخدام الجودة الشاملة في تحسين مستوى الخدمة التعليمية بكليات وأقسام الإعلام بالجامعات المصرية، والوصول إلى صياغة مقترحة تسهم في تطوير المناهج الدراسية والبرامج التعليمية الإعلامية بما يحقق الاحتياجات الفعلية لسوق العمل تماشياً مع المستجدات المتسارعة في مجال الإعلام، وتوصلت النتائج إلى ضعف المناهج الدراسية بأقسام وكليات الإعلام بالجامعات الحكومية المصرية وغياب التوازن بين المقررات النظرية مقارنة بالمقررات العملية بجانب عدم استحداث تخصصات ومقررات تواكب التقدم العلمي والتطورات التقنية، كما أشارت الدراسة إلى عدم مراعاة كليات وأقسام الإعلام بالجامعات المصرية الحكومية تطبيق معايير الجودة الشاملة في أساليب التدريس والتعليم المستخدمة، وأثبتت الدراسة وجود دلالات إحصائية بين اتجاهات الطلاب لتلبية البرامج المقدمة من كليات وأقسام الإعلام عينة الدراسة واحتياجات سوق العمل وفقاً لاسم الجامعة لصالح كلية الإعلام جامعة القاهرة، والجنس، لصالح الإناث، والتخصص الدراسي (إذاعة - علاقات).

وهدفت دراسة **المصري (٢٠١٦)** إلى التعرف على أهم متطلبات سوق العمل لخريجي الإعلام التربوي، وأهم المهارات المكتسبة للطالب من برنامج الإعلام التربوي، والتعرف على مدى معرفة الطلاب بمنظومة الجودة الشاملة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ٤٢,٥٪ من الطلاب عينة الدراسة يعرفوا مفهوم الجودة المعمول بها داخل الكلية، و ٧٥,٥٪ منهم لم يعرفوه، كما بينت النتائج أن ٧٢٪ من الطلاب حصلوا على خطة التدريس في بداية المقرر، ونسبة ٢٨٪ لم يحصلوا على خطة التدريس في بداية المقرر، ويرى ٧٦,٥٪ من أفراد العينة كفاية عدد ساعات الدروس النظرية والعملية ونسبة ٢٣,٥٪ يروا عدم كفاية ساعات الدروس النظرية والعملية، وأظهرت أن نسبة ٥٥٪ من افراد العينة يروا اعتماد المقررات الدراسية على الحفظ والتلقين، وجاءت نسبة ٨٦٪ من الطلاب ترى أن قسم الإعلام التربوي يؤهل خريجه لسوق العمل المحلي.

بينما سعت دراسة **Carolyn & Kathy (2015)** إلى التعرف على التحولات الجذرية والتغيرات التي حدثت في مجال الصناعة الإعلامية، وانعكاساتها على مناهج تدريس الإعلام والاتصال الجماهيري في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، ومدى وجود تحول يتواكب مع المنصات الإعلامية الجديدة، والريادة في العمل الإعلامي. وخلصت النتائج إلى ضرورة إعادة النظر في البرامج الدراسية لتعليم الإعلام، من خلال نموذج المبادرة والابتكار (The entrepreneurial Model وإعادة النظر في المهارات الفكرية والقيم الأخلاقية التي ينبغي أن يمتلكها طلبة الإعلام، وإصلاح المناهج الدراسية، بالتركيز على تحسين التفكير النقدي وتعميقه لدى الطلبة، حول دور وسائل الإعلام في المجتمع.

واهتمت دراسة **Ozupek (2015)** برصد وتحليل تزايد عدد كليات الإعلام وخريجيها في تركيا وسط مخاوف من مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وجودة التعليم الذي يقدمونه، وأوصت الدراسة بحلول مقترحة من خلال منظور أكاديمي من بينها تحقيق التوازن بين الأسس النظرية والتطبيقات العملية في المناهج الدراسية وتخفيض عدد الطلاب.

بينما تناولت دراسة **عراقي (٢٠١٥)** التعرف على رؤية الخبراء الإعلاميين والتربويين كأحد الأطراف المهمة والمستفيدة من الخريجين وتقييمهم للمعايير الأكاديمية القياسية لقطاع الإعلام

والإعلام التربوي، ولأداء خريجي كليات وأقسام الإعلام والإعلام التربوي بالجامعات المصرية بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل. وأوضحت النتائج أن التعامل مع تكنولوجيا الاتصال والمعلومات واستخدامها في المجالات الإعلامية المختلفة شكل أهم المواصفات التي يجب أن يتحلى بها خريج الإعلام من وجهة نظر خبراء الإعلام حيث احتلت المرتبة الأولى، يليها استيعاب مهنة الإعلام وأخلاقياتها، ثم الوعي بالمتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

وحاولت دراسة كلٍ من **الطويسي وآخرون (٢٠١٥)** التعرف على واقع التدريب الإعلامي في الأردن، وتقييم جودة التعليم والتدريب في مجالات الإعلام من وجهة نظر الإعلاميين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مناهج تعليم الصحافة والإعلام في الجامعات الأردنية لا تتطابق في بعض جوانبها ومعايير جودة التعليم والتأهيل في مجال الإعلام، فالمناهج تعاني عدم التوازن ما بين الجانب النظري والتطبيقي.

وسعت دراسة كلٍ من **Bronstein & Fitzpatrick (2015)** إلى التعرف على التحولات الجذرية في مجال الصناعة الإعلامية، وانعكاساتها على تدريس الإعلام في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، والتحول الذي يتواكب مع المنصات الإعلامية الجديدة، والريادة في العمل الإعلامي. وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في البرامج الدراسية الإعلامية من خلال نموذج المبادرة والابتكار بالتركيز على تحسين التفكير النقدي وتعميقه لدى الطلبة لخلق قيادات إعلامية قادرة على مواكبة العصر الجديد.

وتناولت دراسة **Stephanie (2012)** تصورات طلاب الصحافة، وإدراكهم للتطور المستمر في صناعة الصحافة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأثير توظيف جودة الخدمة التعليمية في رضا الطلبة في كليات وأقسام الإعلام الأمريكية في عصر التطور التقني؛ نتيجة وجود تكامل بين برامج تعليم الصحافة في الجامعات الأمريكية، وواقع الممارسة المهنية، من خلال اعتماد المعايير الأكاديمية للجودة في التعليم الإعلامي.

وبحثت دراسة **الحطامي (٢٠١٢)** اتجاهات طلبة الإعلام بالجامعات اليمنية نحو جودة الأستاذ الجامعي والمقررات الدراسية والدور العلمي والتربوي في عملية الغرس والتدريب ومدى استفادة الطالب من ذلك حتى يكون قادراً على الممارسة الفعلية في سوق العمل بعد التخرج.

وسعت دراسة **الباحسين (٢٠١٢)** إلى التعرف على واقع جودة التخصصات الإعلامية والوصول إلى نتائج يمكن الاسترشاد بها في تحسين العملية التدريسية والتدريبية بكل أركانها مستعينين بالدراسات المشابهة التي تمت حول موضوع الدراسة والمواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها استجابة أقسام الإعلام في الجامعات السعودية إلى تحديث مناهجها وفقاً لمتطلبات الجودة في التخصص وتوفير أحدث الأجهزة والتقنيات الحديثة.

واهتمت دراسة كلٍ من **الرحيلي والحربي (٢٠١٢)** برصد أبرز المشكلات والمعوقات المرتبطة بجودة التعليم العالي في تخصصات الإعلام، وحصر ما يرتبط منها بالعناصر الأساسية في العملية التعليمية المتمثلة في عضو هيئة التدريس والمنهج والطالب، الإدارة، وتم التطرق بشكل مفصل إلى المشكلات والعقبات التي ترتبط بكل عنصر من هذه العناصر مع تقديم بعض المقترحات والتوصيات، وعرض بعض الحلول التي يمكن أن تسهم في الارتقاء بمستوى الجودة المطلوبة في التخصصات

الإعلامية، وذلك انطلاقاً من التصور بأن هناك محاولة لتطوير الجودة التعليمية في التخصصات الإعلامية.

وحاولت دراسة **قرشي (٢٠١١)** استقصاء مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لمعايير تطوير المناهج الدراسية في ضوء الجودة الشاملة، وإلقاء الضوء على أهم المعوقات التي تقف حائلاً أمام تقبل معايير تطوير المناهج الدراسية. وأظهرت النتائج ارتفاع النسب المئوية لمستوى الرضا أو التقبل لمعايير المناهج الدراسية في الكليات التي يغلب عليها الطابع العملي، وتمثلت أهم المعوقات البشرية التي تقف حائلاً أمام تقبل معايير تطوير المناهج الدراسية في عدم رغبة بعض أعضاء هيئة التدريس في الاطلاع على الجديد ومقاومة البعض الآخر في أي تغيير، وتمثلت المعوقات اللغوية في عدم إلمام بعض الأعضاء باللغة الإنجليزية مما يجعلهم غير قادرين على مواكبة كل ما هو جديد، ومن أهم المعوقات الفنية عدم توافر الكوادر الفنية ذات الخبرات الدولية بالكم الكافي للقيام بتدريب اعضاء هيئة التدريس على معايير تطوير المناهج الدراسية والاعتماد والجودة الشاملة.

وأشارت دراسة **عبد الفتاح وفتحي (٢٠٠٩)** إلى وجود اتجاهات إيجابية لأعضاء هيئة تدريس الإعلام ومعاونيهم في ثماني جامعات مصرية حكومية نحو تطبيق معايير الجودة والاعتماد، وأوضحت نتائج الدراسة ارتفاع نسبة الاستفادة من تطبيق تلك المعايير ومن أهمها: الالتزام في التدريس بما ورد في توصيف المقررات الدراسية، والاهتمام بالتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، واستخدام طرق تدريس متنوعة.

ورصدت دراسة **أبو السعيد (٢٠٠٩)** واقع تعليم الإعلام في الجامعات الفلسطينية في ضوء تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، بالتطبيق على أقسام الإعلام في جامعات قطاع غزة، وانتهت نتائج الدراسة إلى أن هناك معوقات تواجه تعليم الإعلام في الجامعات الفلسطينية محل الدراسة تمثلت في: عدم وجود نظام لضبط الجودة، وعدم وجود ميزانيات مالية خاصة بتطوير العمل الإعلامي داخل أقسام الإعلام، خاصةً المعامل وتطويرها، بالإضافة إلى عدم وجود سياسة واضحة في قبول الطلبة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

أولاً: القضايا والإشكاليات البحثية:

- تنوعت القضايا والموضوعات التي تناولتها الدراسات السابقة وهو ما يمثل رصيداً معرفياً انعكس بصورة إيجابية على موضوع البحث، مما انعكس بالتالي على كيفية تحديد مشكلة البحث وتساؤلاته وكيفية تفسيرها والتوصل إلى نتائج علمية سليمة بشأنها.
- تبين من خلال عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية تحديداً التي تناولت تطوير برامج ومقررات الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية، وأيضاً بأقسام الإعلام وكليات الإعلام الأخرى وذلك في حدود علم الباحثان، على عكس الدراسات الأجنبية حيث نجد اهتمام واضح بتقويم برامج الإعلام والمقررات الدراسية وأساليب التعليم والتعلم في كليات الإعلام.
- اهتمت بعض الدراسات السابقة بعملية تحليل وتقييم وتطوير المقررات الدراسية الجامعية، والكشف عن مواطن الضعف والقوة فيها وصولاً إلى تحديثها وتطويرها. ومن هذه الدراسات، دراسة الخزاعلة وجراح (٢٠٢٣) أبو الخير (٢٠٢٠) عبد الحافظ (٢٠١٩) زغلول (٢٠١٩). وتناولت بعضها فاعلية وأثر استخدام الجودة في تحسين مستوى الخدمة التعليمية بكليات وأقسام

الإعلام كدراسة سالم (٢٠٢٠) التي بحثت تقييم أعضاء هيئة التدريس في مجال الإعلام بالجامعات المصرية لجودة العملية التعليمية، ودراسة القحفة (٢٠٢٠) التي سعت إلى تحديد مستوى توافر معايير الجودة في المقررات الدراسية، ودراسة الصبيحي (٢٠١٨) التي قدمت نموذجاً لقياس الأداء الفعلي لبرامج تدريس الإعلام في المرحلة الجامعية وفق معايير الجودة الشاملة، ودراسة موسى (٢٠١٦) التي سعت للتعرف على فاعلية وأثر استخدام الجودة الشاملة في تحسين مستوى الخدمة التعليمية بكليات وأقسام الإعلام بالجامعات المصرية، كذلك دراسة كلاً من Bronstein & Fitzpatrick (2015) التي هدفت التعرف على التحولات الجذرية في مجال الصناعة الإعلامية، وانعكاساتها على تدريس الإعلام في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.

- اهتمت بعض الدراسات بالمقارنة بين أكثر من سياق ثقافي كدراسة Jiang & Rafeeq (2019) والتي هدفت إلى تحليل المناهج لبرامج تعليم الصحافة المحددة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والإمارات العربية المتحدة. ودراسة ابراهيم (٢٠٢٠) التي استهدفت تقييم الوضع الراهن للمعاهد العليا للإعلام للمعاهد في أوروبا وآسيا والولايات المتحدة الأمريكية من حيث مدى مواكبتها لفلسفة المعاهد واحتياجات العصر الرقمي ودراسة باسم الطويسي وآخرون (٢٠١٨) التي اهتمت برصد ومراجعة البرامج التعليمية في (١٢٠) مؤسسة تعليم عال في تسع دول.
- اتفقت نتائج الدراسات على ضعف المناهج الدراسية بأقسام الإعلام بكليات الإعلام التربوي بالجامعات المصرية، بالإضافة إلى غياب التوازن بين المقررات النظرية والعملية، بجانب عدم استحداث تخصصات ومقررات تواكب التقدم العلمي والتطورات التقنية.

ثانياً: فيما يتعلق بالأطر النظرية:

لم تحدد أغلب الدراسات إطاراً نظرياً، باستثناء عدد من التي استخدمت نموذج المبادرة والابتكار (The entrepreneurial Model) كدراسة Bronstein & Fitzpatrick (2015)، ودراسة (Carolyn, Kathy ,2015).

ثالثاً: المناهج البحثية:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات العربية والأجنبية في استخدام منهج المسح كدراسة الخزاعلة وجراح (٢٠٢٣) ودراسة McCoy, S. A.(2021) وبعضها اعتمد على المنهج المقارن كدراسة العنزي (٢٠٢١) ، والبعض اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي كدراسة عبد الحافظ (٢٠١٩) ودراسة نبيل والمنهراوي (٢٠١٦) كما تم استخدام منهج دراسة الحالة، والبعض جمع بين استخدام المنهج الوصفي والمنهج التحليلي كدراسة عمران وسرور (٢٠١٧.

رابعاً: مجتمع الدراسة (العينات):

تنوعت العينات التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة ما بين أعضاء هيئة التدريس أو طلبة الإعلام أو القائمون بالاتصال في المجال الإعلامي، وجاءت أغلب العينات بالطريقة العمدية، باستثناء دراسة الصبيحي (٢٠١٨) التي اعتمدت على أسلوب العينة الحصصية، بينما طبقت دراسة كلاً من

محمد (٢٠١٧) ودراسة المصري (٢٠١٦) موضوع دراستهما على عينة عشوائية منتظمة، والبعض منها أجرى دراسته على مجموعة تجريبية من طلبة كلية الإعلام كدراسة إبراهيم (٢٠١٧).

خامساً: الأدوات والأساليب البحثية:

انحصرت الأدوات البحثية المستخدمة في معظم الدراسات العربية والأجنبية في استمارة الاستبيان، باستثناء دراسة حسن (٢٠١٨) التي قامت بإجراء تحليل مضمون للخطط الدراسية، ودراسة (Ke Guo & Peiqin Chen ,2017) التي أجرت دراسة تحليلية للبرامج الدراسية في (١٣) مؤسسة تعليمية، بينما استخدمت دراسة (Cullen ,2014) المقابلات المتعمقة – وبعض الدراسات اعتمد على استمارة التقييم كأداة لجمع البيانات كدراسة عمران وسرور (٢٠١٧)، وتميزت الدراسات الأجنبية بالاعتماد على الأدوات الكيفية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث وموضوعه، وأهميته والمتغيرات المؤثرة فيه من واقع النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات.
- أفادت الدراسات السابقة في صياغة وتحديد أهداف البحث وتحديد أنسب المناهج والأداة البحثية المناسبة وكيفية بنائها وإعدادها بشكل متسلسل ومنطقي، بما يحقق أهداف البحث ويجيب عن تساؤلاته وفروضه.
- أفادت نتائج الدراسات السابقة الباحثان في تفسير نتائج البحث الحالي، وذلك من خلال مقارنته مع نتائج الدراسات السابقة مما ساهم في إثراء البحث الحالي بالمعلومات.

الإطار المعرفي للبحث:

المقرر الدراسي:

هو جزء من المنهج الدراسي، يشتمل على الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي يطلب من المتعلمين تعلمها في مادة من المواد خلال سنة دراسية، وهو مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلزم الطلبة بدراستها في فترة زمنية محددة، تتراوح بين فصل دراسي إلى عام دراسي كامل، وفق خطة محددة، ويساهم النجاح فيه وتحقيق جميع متطلباته في الحصول على درجة علمية (علي، ٢٠٠٣).

وتتنوع المقررات التي تطرحها الجامعات، حيث يمكن تصنيفها حسب موقعها في البرنامج الدراسي أو (الخطة الدراسية) إلى مقررات إجبارية Core Courses، وهي متطلبات أساسية للتخرج، وتكون في أقسام الخطة الدراسية كمتطلبات الجامعة ومتطلبات الكلية أو القسم، وكذلك متطلبات التخصص الرئيسي أو الفرعي ومقررات اختيارية Elective Courses، يتم اختيارها من ضمن قائمة المقررات التي تطرحها الجامعة أو الكلية المختصة؛ وذلك لاستكمال الساعات أو الوحدات الدراسية المعتمدة المطلوبة في البرنامج الدراسي.

إضافة إلى النوعين السابقين، يوجد مقررات ذات سمة خاصة في الخطة الدراسية يحددها ويضع شروطها القسم المختص مثل مقررات المتطلبات السابقة Pre-requisite Courses التي يشترط النجاح فيها تمهيداً لدراسة مقررات ذات صلة تتصف بعمق أكبر في المادة العلمية والمقررات المتزامنة Synchronous Courses التي يسجلها الطالب في فصل واحد (أبو عقيل، ٢٠١٤).

واقع دراسة مقررات الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية:

قسم الإعلام التربوي هو أحد الأقسام العلمية بمعظم كليات التربية النوعية التابعة للجامعات الحكومية، والذى يهتم بمبادئ الإعلام والاتصال، كما يعنى بدراسة وتطوير أنشطة الإعلام التربوي، وتدريب الطلاب على إنتاجها مستخدمين التقنيات التكنولوجية في سياق التعليم والتعلم بطرق فعالة ومبتكرة، ويشتمل علي شعبتين هما: الصحافة والإذاعة والتليفزيون، وشعبة الفنون المسرحية أو المسرح المدرسي، وهناك بعض الكليات التي بها شعبة عامة إعلام تربوي، ويحصل الطالب بعد قضاء أربع سنوات دراسية أي ثماني فصول دراسية علي شهادة بكالوريوس التربية النوعية في الإعلام التربوي، أما الكليات التي بها التخصص والذي يبدأ منذ السنة الثالثة بالكلية فيحصل الطالب على شهادة بكالوريوس التربية النوعية في الإعلام التربوي إمام تخصص صحافة وإذاعة وتلفزيون أو تخصص فنون مسرحية أو مسرح مدرسي.

المقررات الدراسية وعلاقتها بمعايير الجودة:

الجودة في اللغة العربية تعنى جاد، جودة: صار جيداً فهو جيد جمع جياد، وأجاد: أتى بالجيد من قول أو عمل: ويقال: أجاد الشيء، وفيه: جود الشيء: صيره جيداً، تجود في العمل: تأنق فيه، والشيء: تخيره وطلب أن يكون جيداً (المعجم الوجيز، ١٩٩٠، ص ١٢٥).

بينما جاء تعريف الجودة في معجم لسان العرب بأن أصلها: "جود" والجد، وجاد الشيء جوده أي صار جيداً أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور، ١٩٨٤، ص ٧٢).

ولقد حثنا الدين الإسلامي الحنيف علي الاهتمام بالعمل وجودته، قال تعالي: "وَقُلِ اعمَلوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُم وَرَسولُهُ وَالمُؤمِنونَ" (التوبة، من الآية: ١٠٥)، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إنَّ اللهَ تعالى يُحِبُّ إذا عمِلَ أحدُكمْ عملًا أنْ يُتقِنَهُ" (الألباني، صحيح الجامع، ١٨٨٠).

وجاء تعريف المعايير في معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس بأنها: "آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية يمكن من خلال تطبيقها، نتعرف على الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقومه" (اللقاني، الجمل، ١٩٩٩، ص ٢٧٩).

وتتجلى أهمية معايير الجودة في مساعدة المعنيين بتوصيف المقررات الدراسية وتطويرها وفقاً لمعايير عالمية، بحيث تسهم في تخريج أجيال قادرة على العطاء والإنتاج والمنافسة بكفاءة؛ لاستيعابهم في سوق العمل.

معايير جودة المقررات الدراسية:

تعتبر المقررات الدراسية في الجامعات من أهم المدخلات التي تستدعي الاهتمام بموادها العلمية التي تمثل أحد أهم عناصر جودة العملية التعليمية وتجويدها، من خلال توصيفها بحسب معايير الجودة المنبثقة من وثيقة مواصفات البرامج الأكاديمية، والمعتمدة من قبل هيئة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، خصوصاً أن معظم هذه المقررات لم يتم توصيفها من قبل.

ويقصد بضمان جودة المقرر الجامعي "جميع الاتجاهات والأهداف والآليات والإجراءات والأفعال التي من خلال وجودها أو استخدامها تضمن المواءمة مع المعايير الأكاديمية المناسبة (سعيد، ٢٠٠٧، ص ٨).

ولضمان جودة المقرر الجامعي لابد من توفر عدد من المواصفات والشروط والأسس المرتبطة بأهداف المقرر، ومحتواه، وطباعته، وإخراجه، وطرق تدريسه، والأنشطة المصاحبة وقاعات التدريس، وخبرات المعلم، وربطها بمعايير الجودة. ومن أهم هذه المعايير:

١- تحديد رسالة ورؤية وأهداف كل مؤسسة من مؤسسات التعليم الجامعي، وتحديد رسالة وواجبات كل عضو من أعضاء هيئة التدريس وواجبات كل موظف وعامل من العاملين فيها وضرورة التزام كل واحد منهم خلال أداء عمله بمعايير ضمان الجودة .

٢- تركيز كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي على احتياجات سوق العمل في المهنة وإشباع الزبائن لهذه المهنة والأعمال.

٣- تطبيق الخطوات الأربعة التي يتضمنها رأي (ديمنج) في الجودة في التعليم العالي وهي (التنظيم ثم التخطيط، تنفيذ الجودة، توجيه ومراقبة الجودة).

٤- تعيين مسئولين عن الإدارة ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يتحلون بالقدرة على (عرض الأفكار بطريقة جيدة ، الاتصال وجمع المعلومات ، تطبيق برامج ومعايير الجودة واستخدام تقنياتها وأدواتها، استيعاب تكنولوجيا المعلومات ومفاهيم الجودة، توظيف معايير الجودة في الارتقاء بمستوى الخريج).

٥- الاهتمام بمتطلبات تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي ومن هذه المتطلبات (تشكيل فريق إدارة الجودة وتطبيق معايير ضمانها، مجلس قيادي، فريق لتطبيق المعايير، لجنة لتوجيه الجودة، لجنة لقياس الجودة وتقويمها) بشرط أن تضم هذه المجالس أعضاء مشهود لهم بالكفاءة في معايير ضمان الجودة.

٦- إن من أهم معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي أعضاء هيئة التدريس والعاملين الأكفاء والمنشآت والمعامل والورش الجامعية، وتزويدها بالأجهزة والأدوات الحديثة، وأنماط الإدارة الجامعية الجادة القادرة علي ترجمة أهداف التعليم الجامعي إلى حقيقة واقعة، الاهتمام بالتقويم الداخلي والخارجي وتقويم الأداء في مؤسسات هذا التعليم والابتعاد عن التقويم العشوائي والتقويم الذاتي للطلاب (المطلب، ٢٠٠٥، ص ١٥٠- ١٥١).

أهمية المقررات الدراسية:

أولاً: بالنسبة للطالب:

لقد سهل الكتاب الجامعي كثيرًا على الطالب العودة إلى محتويات المحاضرة العلمية، ووفر بين يديه مرجعاً علميًا بلغته العربية، فزاد من قدرته على استيعاب الموضوعات المشروحة في الصف، ومكنه من متابعتها بشكل ذاتي، وساعده على سرعة تفهم الأمور الغامضة والمسائل المعقدة، وأعانه على التعبير عن نفسه، والانطلاق المتحرر في التفكير والتحصيل، كما وفر عليه عبئًا نفسيًا كان يشغل حيزاً واسعاً من تفكيره، منذ بداية العام الدراسي، في كيفية حصوله على المرجع المناسب، ويرى الخبراء في مجال تطوير التعليم الجامعي أن تحسين مستوى جودة مخرجات التعليم الجامعي يبدأ بتحسين مستوى المقرر الدراسي (Huba& Freed: 2000).

ثانياً: بالنسبة لعضو الهيئة التدريسية:

فقد شكل الكتاب الجامعي دليلًا محددًا لمواضيع محاضراته ومنهاجاً واضحاً لمقرره ورفع بالتأكيد من مستواه الأكاديمي، وأسهم في تركيز المجهود العلمي والفكري للأساتذة من خلال اشتراكهم في عملية التأليف والتدريس والدراسة في دول متنوعة.

ويرى كنعان (٢٠٠٧) أن تحقيق المعلم للأدوار المنتظرة يتطلب ضرورة أن تعمل الكليات على مواكبة التغيرات العالمية، وتحقيق متطلبات الجودة الشاملة.

متطلبات تطوير البرامج والمقررات الدراسية:

تعتبر الخطط والبرامج الدراسية في الجامعات بمثابة العمود الفقري لنقل المعرفة وتوليدها ونشرها وبدون تطويرها لا يمكن تطوير المعرفة، والبرامج الدراسية التي تثري المعرفة يجب أن يشملها التطوير لكي تلبي احتياجات القطاع العام والخاص (المنيع، ٢٠١٢، ص٧٣). **ويقف وراء تطوير البرامج والمقررات الدراسية مبررات عدة منها:**

١- التحديات التي تواجه التعليم العالي في العالم العربي والمتصلة بتدني نوعية مخرجاتها وعدم مواءمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية على حدٍ سواء، وأن كثيراً من برامج وتخصصات هذه المؤسسات لم تعد تشكل أولوية لحاجة المجتمع وأصبح سوق العمل المحلي مشبعاً منها وتعاني مخرجاتها من البطالة لاسيما في التخصصات الإنسانية والاجتماعية، ويشترط القطاع الخاص لتوظيف هذه النوعية من الخريجين توفر المهارات الإضافية الأخرى مثل إجادة اللغة الأجنبية والقدرة على استخدام الحاسب الآلي، إضافة إلى المهارات الشخصية (محمد، ٢٠١٢، ٨٦٩- ٨٧٠).

٢- أشار تقرير الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين للتعليم والتنافسية إلى ضرورة إصلاح وإعادة صياغة الأنظمة التعليمية وذلك للأسباب الآتية :

- التحول نحو الاقتصاد المعرفي والمعلوماتية.
- القدرة على التنافس مع الدول المتقدمة علمياً وصناعياً واقتصادياً، والحاجة إلى امتلاك مهارات التفكير الإبداعي الناقد وأسلوب حل المشكلات لتطبيقها في مواقف الحياة (بخش، وياسين، ٢٠٠٩).

٣- توصيات العديد من مؤتمرات الجودة التي توصي بضرورة مراجعة البرامج والمقررات الأكاديمية وتحديد نواتج التعلم على ضوء معايير الجودة وحاجات المجتمع المحلية والعالمية بما يحقق المسؤولية المهنية والأخلاقية والمجتمعية للجامعات.

٤- تزايد الاهتمام بعمليات ضبط الجودة والحرص على تطبيق آلياتها سعياً للحصول على الاعتماد الأكاديمي من الجهات المانحة، حيث أصبح لزاماً على الجامعات أن تحدد الخطوات الإجرائية التي يجب أن تتبعها الأقسام العلمية بكليات الجامعة لإقرار أي خطة أو برنامج دراسي جديد (أو تطوير برنامج قائم)، وذلك لأن عملية إقرار برنامج دراسي جديد أو تطوير برنامج قائم هي عملية مهمة لإيجاد برنامج متكامل يفي بالأهداف المنشودة.

الإطار المنهجي والإجرائي:

نوع البحث ومنهجه :

ينتمي هذا البحث إلى نوعية البحوث الوصفية التي تهدف إلى جمع الحقائق والبيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة ومحاولة تفسيرها بغية الوصول إلى تعميمات بشأنها.

ولهذا يسعى البحث إلى تحديد اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي نحو آليات تطوير المقررات الدراسية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وما ينبغي أن تكون عليه تلك المقررات إنطلاقاً من الواقع ووصولاً إلى المأمول.

واستخدم الباحثان منهج المسح بالعينة، باعتباره من أبرز المناهج المستخدمة في مجال الدراسات الإعلامية، حيث يعتبر جهداً علمياً منظماً للحصول على البيانات الدقيقة والمعلومات المفسرة عن اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي نحو آليات تطوير المقررات الدراسية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وخضوع بيانات البحث للتحليل الإحصائي بما يؤدي إلى إمكانية التنبؤ والتعميم واستخلاص البيانات.

مجتمع وعينة البحث:

يتألف مجتمع البحث من مجموع أفراد الظاهرة المقصود دراستها، حيث تجمعهم صفات مشتركة، ومجتمع البحث الحالي يتمثل في أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية النوعية القائمون بتدريس مقررات الإعلام التربوي.

وطبقت عينة البحث على عينة قوامها (٩٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية بجامعات (القاهرة، بنها، الزقازيق، المنوفية، طنطا، كفر الشيخ) موزعة إلى (٣٨) عضواً من الذكور و (٥٢) من الإناث، تم اختيارهم بالطريقة العمدية، تحديداً وذلك نظراً لأنها الأقسام التي طبقت فيها اللوائح الدراسية بنظام الساعات المعتمدة وذلك يسهل التطبيق عليها. مما استدعى الأمر إلى تطوير المقررات لتتناسب مع طبيعة هذا النظام يصاحبه بذلك تطوير القائمين بالتدريس.

والجدول التالي يوضح مواصفات عينة البحث.

جدول (١) يوضح توزيع عينة البحث وفقاً للنوع، التخصص، الدرجة العلمية، الجامعة

المتغير	المجموعات	التكرار	النسبة
النوع	ذكور	٥٢	٥٧,٨
	إناث	٣٨	٤٢,٢
التخصص	صحافة	٣٤	٣٧,٨
	إذاعة وتليفزيون	٣١	٣٤,٣
	مسرح	٢٥	٢٧,٨
الدرجة العلمية	استاذ متفرغ	١٦	١٧,٨
	استاذ مساعد متفرغ	٨	٨,٩
	أستاذ	١٧	١٨,٩
	أستاذ مساعد	١٧	١٨,٩
	مدرس	٣٢	٣٥,٦
الجامعة	بنها	١٧	١٨,٩
	القاهرة	١٧	١٨,٩
	المنوفية	١٤	١٥,٦
	طنطا	١٦	١٧,٨
	كفر الشيخ	١٢	١٣,٣
	الزقازيق	١٤	١٥,٦
المجموع		٩٠	

أداة البحث:

استخدم الباحثان استمارة الاستبيان الإلكتروني Online questionnaire كأداة لجمع البيانات، ويعد الاستبيان الإلكتروني من الأدوات المستحدثة في البحوث والدراسات الإعلامية، وقد تم إعدادها من خلال إمكانية (Google Forms) المتاحة ضمن خدمات google المتوفرة على الـ gmail، وقد تم تصميمها في ضوء أهداف وتساؤلات وفروض البحث، وقد تم تطبيقها وإرسالها إلكترونياً، وقد أتيح لعينة البحث الإجابة على أسئلة الاستبيان الإلكتروني لمدة بلغت شهر خلال الفترة من ١٥ يناير ٢٠٢٤م حتى ١٥ فبراير ٢٠٢٤م، وقد طبقت الاستمارة على عينة عمدية يراعى بها التمثيل النسبي للفئات المختلفة قوامها (٩٠) مفردة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية، وقد رُوعي في اختيارها تمثيل النوع (ذكور وإناث) والتخصص (صحافة – إذاعة وتليفزيون – مسرح) والدرجة العلمية (مدرس – أستاذ مساعد – أستاذ – أستاذ مساعد متفرغ – أستاذ متفرغ) والجامعة (القاهرة – بنها – المنوفية – طنطا – الزقازيق – كفر الشيخ). وقد شملت الاستمارة المحاور التالية:

المحور الأول: واقع برامج ومقررات الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية، وتضمن هذا المحور مجموعة من الأسئلة شملت التعرف على (مدى كفاية عدد ساعات المقررات التخصصية لبرنامج الإعلام التربوي نظام الساعات المعتمدة، ومدى مناسبة عدد ساعات المقررات الثقافية لبرامج الإعلام التربوي نظام الساعات المعتمدة، أساليب واستراتيجيات التدريس المتبعة في المقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة، أشكال التقويم المتبعة في الأعمال الفصلية للمقررات الدراسية، وطبيعة الأسئلة المستخدمة في الامتحانات الفصلية، والمهارات التي يجب توافرها لخريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس).

المحور الثاني: التحديات التي تواجه برامج ومقررات الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

المحور الثالث: مقترحات أعضاء هيئة التدريس إزاء تطوير برامج ومقررات الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية، وفق معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي.

وقد أسفر تحليل استجابات المبحوثين التي تضمنتها بيانات استمارة الاستبيان، بعد عملية الجدولة والتصنيف، عن بيانات كمية دعمت الثقة في النتائج وموضوعيتها، كما ساعدت علي تحقق أهداف الدراسة، والإجابة علي تساؤلاتها.

إجراءات الصدق والثبات :

أولاً: اختبار الصدق :

يقصد بالصدق أن تقيس استمارة الاستبيان ما وضعت لقياسه، وقد أُجري اختبار الصدق للتأكد من صدق استمارة الاستبيان، حيث تم تحديد أهداف الدراسة وتساؤلاتها، وترجمة ذلك في شكل فروض بعد الاطلاع على التراث العلمي ومراجعة الدراسات السابقة، ثم وضع الأسئلة التي تغطى أهداف وتساؤلات الدراسة.

واعتمد الباحثان في قياس صدق استمارة الاستبيان على أسلوب الصدق الظاهري، وللتحقق من صدق أداة البحث قام الباحثان بعرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال الإعلام(٦٣)، للحكم على مدى صلاحية الاستمارة وارتباطها بأهداف الدراسة وقياس صدقها. وبناءً على رأي المحكمين تم إجراء بعض التعديلات المطلوبة لتصبح الاستمارة في صورتها النهائية بحيث أصبحت تقيس بالفعل ما صممت لقياسه.

ثانياً: اختبار الثبات :

تم قياس درجة الثبات لقائمة الإستبيان باستخدام معامل ألف كرونباخ من خلال أستخدام تطبيق بعض الأساليب الإحصائية الواردة بمجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لقياس درجة مصداقية النتائج المحققة لكل بنود الاستبيان، حيث جاءت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ =٠,٩٦٠ مما يدل على أن ثبات المقياس بلغ (٩٦٪)، وهي نسبة مرتفعة تدل على وضوح الاستمارة وصلاحيتها للتطبيق.

المعالجة الاحصائية للبيانات:

بعد الانتهاء من جمع بيانات الدراسة الميدانية، تم ترميز البيانات وإدخالها إلي الحاسب الآلي، ثم معالجتها وتحليلها واستخراج النتائج الإحصائية باستخدام برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية برنامج (Statistical Package For Social Science) والمعروف اختصارا بـ (SPSS) حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية. حيث تم اللجوء الي المعاملات والاختبارات الإحصائية التالية في تحليل بيانات الدراسة:

١- الجداول التكرارية: وقد استخدم الباحثان الجداول التكرارية البسيطة والتي تتكون من التكرارات والنسب لمعرفة عدد ونسبة كل حالة من حالات المتغير.

٢- استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي.

٣- تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد (Oneway Analysis of Variance) المعروف اختصاراً باسم(ANOVA) لدراسة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لأكثر من مجموعتين من المبحوثين في أحد المتغيرات من نوع المسافة أو النسبة.

٤- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لدراسة شدة واتجاه العلاقة الارتباطية بين متغيرين من مستوى المسافة أو النسبة.

٥- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستمارة.

نتائج البحث :

فيما يلي سيتم عرض نتائج البحث وفقاً للمحاور التالية:

المحور الأول: نتائج الدراسة الميدانية:

١- مدى كفاية عدد ساعات المقررات التخصصية لبرامج الإعلام التربوي نظام الساعات المعتمدة:

جدول (٢) مدى كفاية عدد ساعات المقررات التخصصية لبرامج الإعلام التربوي من وجهة نظر المبحوثين

التخصص / المعدل	صحافة		إذاعة وتليفزيون		مسرح		الإجمالي		اتجاه العبارة
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
كافية تماماً	١٣	٣٨,٢	٥	١٦,١	١٠	٤٠	٢٨	٣١,١	كافية
كافية إلى حدا ما	١٦	٤٧,١	٢٢	٧١,٠	١٥	٦٠	٥٣	٥٨,٩	إلى
غير كافية	٥	١٤,٧	٤	١٢,٩	-	-	٩	١٠,٠	حدٍ ما
المجموع	٣٤	١٠٠	٣١	١٠٠	٢٥	١٠٠	٩٠	١٠٠	

قيمة ف = ٢,٦٥١ درجة الحرية= ٢ مستوى المعنوية= ٠,٠٥ الدلالة = ٠,٠٧٦

تشير بيانات الجدول السابق إلى مدى كفاية عدد ساعات المقررات التخصصية سواء الإجبارية أو التخصصية لبرامج الإعلام التربوي نظام الساعات المعتمدة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات وأقسام الإعلام التربوي عينة البحث وفقاً للتخصص، حيث أشار أغلب عينة البحث أنها كافية إلى حدٍ ما، وذلك في الترتيب الأول بإجمالي تكرارات (٥٣) وبنسبة ٥٨,٩٪، موزعة بين ٤٧,١٪ لأعضاء هيئة التدريس تخصص الصحافة، وبنسبة ٧١٪ لتخصص الإذاعة والتيلفزيون، وبنسبة ٦٠٪ لتخصص المسرح، وذلك من إجمالي مفردات عينة البحث. يليها في الترتيب الثاني مباشرةً كافية تماماً بإجمالي تكرارات (٢٨) وبنسبة ٣١,١٪، موزعة بنسبة ٣٨,٢٪ لتخصص الصحافة وبنسبة ١٦,١٪ لتخصص الإذاعة والتليفزيون، وبنسبة ٤٠٪ لتخصص المسرح، أخيراً أشارت نسبة بسيطة من عينة البحث بلغت ١٠٪ بإجمالي تكرارات (٩) أن تلك المقررات غير كافية لدراسة برامج الإعلام التربوي نظام الساعات المعتمدة.

وتشير البيانات الإحصائية للجدول أن قيمة ف =٢,٦٥١، وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٠٧٦، وهى أكبر من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماما أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً للتخصص العلمي ومدى كفاية المقررات التخصصية (الإجبارية والاختيارية) لدراسة برامج الإعلام التربوي بنظام الساعات المعتمدة.

وفي ضوء النتائج السابقة يتضح أن أغلب أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي بالكليات عينة البحث ترى كفاية مقررات التخصص لبرامج الإعلام التربوي إلى حدٍ ما، وقد يرجع ذلك إلى مدى التزام الأقسام العلمية بالقواعد الخاصة بالساعات المخصصة لمقررات التخصص عند وضع اللوائح الدراسية، حيث يتم تخصيص نسبة ما بين ٩٤ إلى ٩٨ ساعة تدريسية لتلك المقررات مقابل ٣٦ ساعة للمقررات التربوية و١٤ ساعة للمقررات الثقافية، وهو أمر تفرضه لجان قطاع كليات التربية النوعية عند تحديث اللوائح الخاصة ببرامج الإعلام التربوي.

ويرى الباحثان أن ذلك يتوافق مع طبيعة تخصص الدراسات الإعلامية التربوية والتي تجمع بين الجانب الإعلامي والجانب التربوي، مما يحتم بناء برنامج يتطلب ساعات تدريسية يغلب فيها الأصل على الفرع، وبالتالي نرى أن الإعلام بطبيعة ساعاته التدريسية يلبي حاجات ورغبات ومهارات الطالب، وهو ما تتبناه لجنة قطاع كليات التربية النوعية عند تجديد اللوائح والبرامج الدراسية التي حددت أن تكون الساعات التدريسية لمقررات التخصص ما بين ٩٤ إلى ٩٨ ساعة من إجمالي ساعات البرنامج الدراسي.

بينما نجد أن عينة المبحوثين والتي أشارت إلى كفاية عدد ساعات المقررات التخصصية لبرنامج الإعلام التربوي إلى حدٍ ما، ربما أن تكون الإجابات جاءت بشكل عشوائي دون التركيز أو التدقيق، مما يستدعي التركيز التام عند الردود على مجموعة الأسئلة.

في الوقت نفسه تشير نسبة أخرى من أعضاء هيئة التدريس عينة البحث بلغت ١٠٪ إلى عدم كفاية ساعات المقررات التخصصية لبرامج الإعلام التربوي، **وربما يعود ذلك إلى** أن هؤلاء المبحوثين يرون أن ذلك ليس بإعلام ولا بتربية، ومن ثم يروا ضرورة إعادة النظر فيما يتعلق بعدد الساعات التدريسية

للمقررات التخصصية، حيث يتضح أن كلٍ من المقررات التربوية والمقررات الثقافية تحتل ثلث الساعات التدريسية بالبرنامج، الأمر الذي يحتاج من القائمين على وضع تلك اللوائح إلى إعادة نظر مرة أخرى عند تحديث البرامج، خاصةً وأن معظم برامج الإعلام التربوي الحالية بكليات التربية النوعية تحتوي على عدة تخصصات (صحافة – إذاعة وتليفزيون – مسرح" مما يشير إلى الحاجة إلى زيادة مقررات التخصص، لكي تناسب مع الاتجاهات الحديثة التي تسعى إلى التخصص وتتلاءم مع احتياجات خريج الإعلام التربوي وسوق العمل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عراقي (٢٠١٥) التي أظهرت أن خبراء الإعلام يرون أن العدد المثالي للحصول على الدرجة الجامعية الأولى في الإعلام هو (١٤١) ساعة معتمدة على الأقل (٤٨ مقرراً دراسياً). وأن العلوم المتخصصة (المهنية) قد نالت رضاء الخبراء بنسبة ٨٦٪.

٢- مدى مناسبة عدد ساعات المقررات الثقافية لبرامج الإعلام التربوي نظام الساعات المعتمدة:

جدول (٣) يوضح مدى مناسبة عدد ساعات المقررات الثقافية لبرامج الإعلام التربوي وفقاً للتخصص

التخصص / المعدل	صحافة		إذاعة وتليفزيون		مسرح		الإجمالي		اتجاه العبارة
	ك	٪	ك	٪		٪	ك	٪	
مناسبة	٢١	٦١,٧	١٨	٥٨,١	٢٢	٨٨	٦١	٦٧,٨	مناسبة
مناسبة إلى حدٍ ما	١١	٣٢,٤	١٠	٣٢,٣	٣	١٢	٢٤	٢٦,٧	
غير مناسبة	٢	٥,٩	٣	٩,٦	-	-	٥	٥,٥	
المجموع	٣٤	١٠٠	٣١	١٠٠	٢٥	١٠٠	٩٠	١٠٠	-

قيمة ف = ٠,٥٥٠ درجة الحرية= ٢ مستوى المعنوية= ٠,٠٥ الدلالة =٠,٥٧٩

تشير البيانات الإحصائية للجدول أن قيمة ف =٠,٥٥٠ ، وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٥٧٩، أي أكبر من ٠,٠٥ ، وهو ما يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، والتي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس عينة البحث وفقاً للتخصص العلمي حول مدى مناسبة عدد الساعات التدريسية للمقررات الجامعية والثقافية لطبيعة برامج الإعلام التربوي.

وتشير النتائج التفصيلية للجدول السابق أن أغلب عينة البحث يرون مناسبة ساعات المقررات الجامعية والثقافية لبرامج الإعلام التربوي، وذلك بنسبة ٦٧,٨٪، موزعة بين ٦١,٧٪ من إجمالي مفردات عينة البحث تخصص صحافة، وبنسبة ٥٨,١٪ لتخصص الإذاعة والتليفزيون، و ٨٨٪ لأصحاب تخصص المسرح، من إجمالي مفردات عينة البحث، وبلغت نسبة الذين يرون مناسبتها إلى حدٍ ما ٢٦,٧٪، موزعة بين ٣٢,٤٪ لأصحاب تخصص الصحافة، وبنسبة ٣٢,٣٪ لتخصص الإذاعة والتليفزيون، وبنسبة ١٢٪ لتخصص المسرح، وأخيراً رأت نسبة بسيطة جداً من عينة البحث بلغت ٥,٥٪ أن الساعات التدريسية للمقررات الجامعية والثقافية غير مناسبة لبرامج الإعلام التربوي.

وبالنظر إلى النتائج السابقة يتضح اتفاق غالبية أعضاء هيئة التدريس عينة البحث على مدى مناسبة ساعات المقررات الجامعية والثقافية لبرنامج الإعلام التربوي، وذلك نظراً لاحتواء اللوائح الدراسية على نسبة معينة لهذه المقررات تصل إلى ١٤ ساعة تدريسية بما يعادل ٩,٣٪ من نسبة مقررات البرنامج أي ساعتين دراسيتين خلال كل فصل دراسي، **وقد يرجع ذلك أيضاً إلى** الرضا المطلق لدى غالبية المبحوثين كما تقترحه لجان القطاع في دراستها للوائح والبرامج الدراسية في ظل كفاية المقررات التخصصية ومقارنتها لعدد ساعات المقررات الثقافية. وجاء ذلك في ظل أن دراسة الإعلام التربوي تحتاج إلى جيل قادر على بناء رسالة متنوعة تتناسب مع هموم المجتمع وقضاياه ومشكلاته.

أضف إلى ذلك أن طبيعة عمل خريج الإعلام تربوي يتطلب منه مزيد من القراءة والاطلاع وهو ما تحرص عليه لجان القطاع، حيث تتبنى خريج قادراً على تحصين أفكاره من أي تشويه أو تحريف أو إساءة في ظل ضوابط أو ثوابت لا تقبل الشك. وربما لم يكن ذلك موضوعاً في حسابات القائمين على أمر إعداد وتجديد اللوائح الدراسية وتطويرها.

في حين نجد أن النسبة الأقل من عينة البحث والتي أشارت إلى عدم مناسبة عدد ساعات المقررات الثقافية لبرامج الإعلام التربوي، وهذه النسبة تعطي إنطباعاً بعدم جدية شريحة من المبحوثين، وربما يعود ذلك إلى أن هذه النسبة من المبحوثين ليست على درجة كافية من المعرفة بأمور الجودة ومعايير تطبيقها في اللوائح الدراسية.

٣- أساليب واستراتيجيات التدريس المتبعة في المقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة:

جدول (٤) يوضح أساليب واستراتيجيات التدريس المتبعة في المقررات الدراسية من وجهة نظر عينة البحث وفقاً للتخصص

التخصص / الأساليب	صحافة		إذاعة وتليفزيون		مسرح		الإجمالي		قيمة ف	الدلالة	اتجاه العبارة	الترتيب
	ك	٪	ك	٪		٪	ك	٪				
المحاضرة	٢٥	٧٣,٥	٢٨	٩٠,٣	٢٤	٩٦	٧٧	٨٥,٦	٣,٥٣٠	٠,٠٣٤	المحاضرة	١
التعلم الذاتي	٢٠	٥٨,٨	١٢	٣٨,٧	١٧	٦٨	٤٩	٥٤,٤	٢,٦٧٣	٠,٠٧٥		٢
التعلم التعاوني	٤	١١,٨	١٧	٥٤,٨	٢٠	٨٠	٤١	٤٥,٦	٢٠,٣٥٤	٠,٠٠٠		٣
التعلم الإلكتروني	٢٠	٥٨,٨	٩	٢٩	٦	٢٤	٣٥	٣٨,٩	٥,٠٠٤	٠,٠٠٩		٤
التعليم الهجين	٢٥	٧٣,٥	٢٨	٩٠,٣	٢٤	٩٦	٧٧	٨٥,٦	٣,٤٨٥	٠,٠٣٥		١
العصف الذهني	٢٠	٥٨,٨	١٢	٣٨,٧	١٧	٦٨	٤٩	٥٤,٤	١,٢٤٨	٠,٢٩٢		٢
جملة من سُئِلوا	٣٤		٣١		٢٥		٩٠					

درجة الحرية = ٢ مستوى المعنوية = ٠,٠٥

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق والذي يشير إلى طرق وأساليب استراتيجيات التدريس المتبعة في المقررات الدراسية ببرامج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، يتضح أن كلاً من: (أسلوب المحاضرة وأسلوب التعليم الهجين) جاء في الترتيب الأول بإجمالي تكرارات (٧٧) وبنسبة ٨٥,٦٪، **وقد يرجع ذلك إلى** أن أسلوب المحاضرة التقليدية هو الأسلوب المتبع لدى معظم الكليات محل الدراسة، وأن المعلم باعتباره أحد العناصر الرئيسية في العملية التعليمية، حيث يمثل قائماً بالاتصال ويكون الاتصال فيه وجهاً لوجه أو ما يعرف بالاتصال الشخصي، مستخدماً كل آليات وإمكانات العملية التعليمية المتاحة داخل القاعات الدراسية وتتضح ردود الأفعال المتباينة بين فئة المتعلمين والتي يستطيع من خلالها أن يعيد النظر في بناء رسالة شرحاً وتفسيراً وتحليلاً لكل عناصر الموضوع التعليمي، مما يسهل من فهم أبنائنا الطلاب، فتارة يكون مرسلاً وتارة أخرى يكون مستقبلاً.

أضف إلى ذلك أن أسلوب المحاضرة هو إحدى استراتيجيات التعليم التي تعتمد على تقديم المعلومات بشكل منهجي وهادف من خلال عروض تقديمية أو محاضرات تعليمية .يهدف هذا الأسلوب إلى توجيه انتباه الطلاب نحو المواد الدراسية وتعزيز فهمهم واستيعابهم للمعلومات.

ويعد أسلوب المحاضرة أيضاً هو طريقة التدريس التي يتم بموجبها انتقال المعلومات باتجاه واحد من المعلم إلى الطلاب، وتعتبر أساس التعليم التقليدي، بحيث يعتمد المدرس فيها على الإلقاء بطريقة شفهية؛ من أجل إيصال المعلومة إلى الطلاب وشرحها، ويأخذ الطالب هنا دور المستمع من أجل تلقي المعلومات وفهمها، وتعتبر إمكانية توصيل أكبر قدر من المعلومات إلى أكبر عدد من الأشخاص من إيجابيات هذه الطريقة في التدريس.

كما يمكن تفسير مجيء أسلوب التعليم الهجين الذي يجمع بين التدريس في القاعات الدراسية، والتدريس للطلاب عن بُعد من خلال الوسائل الإلكترونية كالمنصات التي يطلقها المجلس الأعلى للجامعات كمنصة "ثينكي"thinqi أو منصة "ميكروسوفت تيمز" Microsoft teams أو من خلال مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة، وهو الأسلوب الذي كان متبعاً في كل الجامعات المصرية أثناء جائحة كورونا وفقاً لقرار المجلس الأعلى للجامعات، واستمر حتى الآن كشكل من أشكال طرق التدريس الحديثة التي تستخدم في حالة الأزمات وفي الحالات الاستثنائية، وكان الاهتمام متعلقاً بالكيفية التي يتم بها تفعيل التعلم عن بُعد في التعليم الجامعي، ومن ثم أصبح هناك توجه إلى دمج كل من التعليم التقليدي مع التعلم عن بُعد، وهذا بغرض الاستفادة مما يتميز به كل نمط من أنماط التعليم بشكل منسجم ومتكامل، وهو ما يسمى بالتعليم الهجين؛ لذا احتل المرتبة الأولى متساوياً مع أسلوب المحاضرة من حيث نوعية الأساليب المتبعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

في حين تساوت أيضاً نسب كلاً من: (**أسلوب التعلم الذاتي وأسلوب العصف الذهني**)، حيث احتلت الترتيب الثاني بإجمالي تكرارات (٤٩) وبنسبة ٥٤,٤٪ لكل منهما، وهذا يتوافق مع ما يسعى إليه القائمون بالاتصال من أعضاء هيئة التدريس في تنمية التفكير الإبداعي لدى أبنائنا الطلاب وذلك لتوصله إلى أفكار جديدة تساهم في حل المشكلات .

أضف إلى ذلك تحفيز الطلاب على التفكير الإبداعي وتنمية مهاراتهم من خلال الحوار المتبادل بين المعلم والطالب، وكذلك النقاش داخل القاعات الدراسية، وهو ما نطلق عليه التفاعل الجماعي وتبادل الأفكار بين الطلاب بعضهم البعض.

بينما جاء أسلوب **التعلم التعاوني** في الترتيب الثالث بإجمالي تكرارات (٤١) وبنسبة ٤٥,٦٪، ويُطلق مفهوم التعلّم التعاوني على مُختلف الأنشطة التعليميّة التفاعليّة في المجموعات الصغيرة، حيث يعمل الطلاب مع بعضهم البعض على تنفيذ الأنشطة والمهامّ المُشتركة في المجموعة لتطوير أنفسهم ومساعدة زملائهم في التعلم.

أخيراً جاء أسلوب التعلم الإلكتروني في الترتيب الرابع بإجمالي تكرارات (٣٥) وبنسبة ٣٨,٩٪. وأن اللجوء إلى التعلم الإلكتروني واقعٍ حتمي أحدثه التقدم المتلاحق في تكنولوجيا المعلومات، تفرضه طبيعة متغيرات العصر، خاصةً وأن الكثير من مؤسسات التعليم العالي اتجهت لتشغيل المقررات التعليمية الإلكترونية لتعزيز تعليم الطلاب بأساليب فعالة، حيث تقدم المقررات الإلكترونية عن بُعد أو من خلال التعلم الإلكتروني الذي يعتبر من وسائل الدعم الإضافية للطلاب. ورغم أن أسلوب التعلم الإلكتروني جاء بنسبة منخفضة، إلا أن أعضاء هيئة التدريس عينة البحث أكدت أنه يوفر الوقت والجهد.

ويرى الباحثان أن التعلم الإلكتروني على الرغم من تطبيقه في بعض المقررات الدراسية، إلا أنه ما زال يحتاج إلى توفر مجموعة من الإمكانات يجب أن توفرها الكلية للطلاب كتوفير شبكة الانترنت لكي يتم تطبيقه بالشكل الأمثل، وهذا ما أكدته دراسة (سلطان عبد العزيز، ٢٠١٧) حيث أكد أن من معوقات التحول الرقمي في الجامعات المصرية تتعلق بالمقررات الدراسية وتتمثل في عدم تركيز أهداف المقررات الدراسية على التعليم الإلكتروني، وقلة الأنشطة الداعمة للعملية التعليمية، وصعوبة تحويل بعض المقررات الدراسية إلى برمجيات إلكترونية.

بشكلٍ عام ينبغي ضرورة تنوع واستخدام طرق وأساليب استراتيجيات تدريس حديثة في تدريس المقررات الإعلامية، بالشكل الذي يحقق الجودة لدى كلٍ من الطالب وعضو هيئة التدريس على السواء.

وتشير البيانات الإحصائية للجدول أنه بحساب قيمة "ف" عند درجة حرية = (٢) تبين ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس "عينة البحث" في طرق وأساليب التدريس المتبعة في المقررات الدراسية (المحاضرة، والتعليم الهجين)، حيث جاءا بنسبة ٩٦٪ لدى أعضاء هيئة التدريس تخصص المسرح، وبنسبة ٩٠,٣٪ لدى أعضاء هيئة التدريس تخصص الإذاعة والتليفزيون، وبنسبة ٧٣,٥٪ لدى أعضاء هيئة التدريس تخصص الصحافة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس "عينة البحث" في طرق وأساليب التدريس المتبعة في المقررات الدراسية (التعلم التعاوني)، حيث جاء بنسبة كبيرة بلغت ٨٠٪ لدى أعضاء هيئة التدريس تخصص المسرح، وبنسبة ٥٤,٨٪ لدى اعضاء هيئة التدريس تخصص الإذاعة والتليفزيون، وبنسبة ١١,٨٪ لدى أعضاء هيئة التدريس تخصص الصحافة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس "عينة البحث" في طرق وأساليب التدريس المتبعة في المقررات الدراسية (التعلم الإلكتروني)، حيث جاء بنسبة ٥٨,٨٪ لدى أعضاء هيئة التدريس تخصص الصحافة، وبنسبة ٢٩٪ لدى أعضاء هيئة التدريس تخصص الإذاعة والتليفزيون، وبنسبة ٢٤٪ لدى أعضاء هيئة التدريس تخصص المسرح.
- بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس "عينة البحث" في كلٍ من: استراتيجية (التعلم الذاتي)، حيث جاءت قيمة ف ٢,٦٧٣ عند درجة حرية = (٢)، وكذلك استراتيجية (العصف الذهني)، حيث جاءت قيمة ف ١,٢٤٨ عند درجة حرية = (٢). الأمر الذي يشير إلى تقارب النسب فيما بينهم.

٤- أشكال التقويم المتبعة في الأعمال الفصلية للمقررات الدراسية:

جدول (٥) يوضح أشكال التقويم المتبعة في الأعمال الفصلية للمقررات الدراسية وفقاً للتخصص

التخصص / أشكال التقويم	صحافة		إذاعة وتليفزيون		مسرح		الإجمالي		قيمة ف	الدلالة	اتجاه العبارة	الترتيب
	ك	٪	ك	٪		٪	ك	٪				
امتحانات تحريرية فصلية	٢٤	٧٠,٦	١٨	٥٨,١	١٧	٦٨	٥٩	٦٥,٦	٠,٥٩٦	٠,٥٥٣	بحوث وتقارير	٣
تدريبات عملية	٢٢	٦٤,٧	٢٠	٦٤,٥	٢١	٨٤	٦٣	٧٠	٤,٦٧٣	٠,٠١٢		١
أنشطة تعليمية	٢٠	٥٨,٨	٢٢	٧٠,٩	١٧	٦٨	٥٩	٦٥,٦	٠,٣٦٧	٠,٦٩٤		٣
بحوث وتقارير	٢١	٦١,٨	١٨	٥٨,١	٢٣	٩٢	٦٢	٦٨,٩	١,٤٣٤	٠,٢٤٤		٢
جملة من سُئلوا	٣٤		٣١		٢٥		٩٠					

درجة الحرية = ٢ مستوى المعنوية = ٠,٠٥

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح لنا أن أشكال التقويم المتبعة في الأعمال الفصلية للمقررات الدراسية متقاربة فيما بينها وأن الفارق بينها محدوداً إلى درجة كبيرة، وأن طبيعة الدراسات الإعلامية بتخصصاتها المختلفة (صحافة، إذاعة وتليفزيون، مسرح مدرسي) يغلب عليها الجانب العملي أكثر من الجانب النظري، حيث احتلت التدريبات العملية مقدمة أشكال التقويم المتبعة في الأعمال الفصلية للمقررات الدراسية ببرامج الإعلام التربوي نظام الساعات المعتمدة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، بإجمالي تكرارات (٦٣) وبنسبة ٧٠٪، يليها في الترتيب الثاني مباشرةً البحوث والتقارير بإجمالي تكرارات (٦٢) وبنسبة ٦٨,٩٪ ، ثم جاءت كلاً من الامتحانات التحريرية الفصلية والأنشطة التعليمية في الترتيب الثالث بإجمالي تكرارات (٥٩) وبنسبة ٦٥,٦٪ لكلٍ منهما على التوالي.

وبحساب قيمة (ف) لأشكال التقويم المتبعة في الأعمال الفصلية عند درجة حرية = (٢) تبين أن جميعها قيم غير دالة إحصائياً، ويعني ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس عينة البحث في أشكال التقويم المتبعة في الأعمال الفصلية، ماعدا التدريبات العملية، حيث جاءت قيمة ف = ٤,٦٧٣عند درجة حرية = (٢) وهى قيمة دالة إحصائياً، ويعني ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المبحوثين، لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون لتخصص المسرح. **وهذا يتفق مع** طبيعة عمل المسرح فهو لا يقتصر على الجانب المعرفي فحسب، بل الجانب المهاري الذي يظهر قدرات ومهارات واستعدادات وميول الطلاب، حيث تعتمد أغلب مقررات تخصص المسرح على تطبيقات عملية، وبالتالي جاءت التدريبات العملية أنسب طرق وأساليب تقييم الطلاب عند وضع درجات الأعمال الفصلية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسن (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم يفضلون طريقة الاختبارات العملية كأنسب طرق التقييم المقترحة وأفضلها لتقييم مقرر المسرح التعليمي بنسبة ١٠٠٪، بينما جاءت الاختبارات التحريرية في الترتيب الثاني، والاختبارات الشفوية في الترتيب الثالث.

وعلى مستوى المقارنة بين أعضاء هيئة التدريس من حيث التخصص يتضح ما يلي:

- احتلت الامتحانات التحريرية الفصلية التي يقوم بها أعضاء هيئة تدريس تخصص الصحافة مقدمة أشكال التقويم المختلفة بنسبة كبيرة بلغت ٧٠,٦٪، يليها البحوث والتقارير في المرتبة الثانية بنسبة ٦٤,٧٪، ثم التدريبات العملية في المرتبة الثالثة بنسبة ٦١,٨٪ ثم الأنشطة التعليمية في الترتيب الرابع بنسبة ٥٨,٨٪.

- بينما احتلت الانشطة التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تخصص الإذاعة والتليفزيون مقدمة أشكال التقويم المختلفة بنسبة كبيرة بلغت ٧٠,٩٪، يليها البحوث والتقارير في المرتبة الثانية بنسبة ٦٤,٥٪، ثم الامتحانات التحريرية الفصلية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس (امتحانات منتصف الفصل الدراسي) وكذلك التدريبات العملية في المرتبة الثالثة بنسبة ٥٨,١٪.

- في حين احتلت التدريبات العملية من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس تخصص المسرح مقدمة أشكال التقويم المختلفة بنسبة كبيرة بلغت ٩٢,٠٪، يليها البحوث والتقارير في المرتبة الثانية بنسبة ٨٤,٠٪، والتي تساعد الطلاب في تنمية مهاراتهم المعرفية من خلال الاطلاع والبحث وتحليل النصوص المختلفة، ثم الأنشطة التعليمية. ثم الامتحانات التحريرية الفصلية والأنشطة التعليمية في المرتبة الثالثة بنسبة ٦٨,٠٪.

وفي ضوء ما سبق نجد أن أغلب أشكال التقويم المتبعة في الأعمال الفصلية للمقررات الدراسية كما يجمع عليها أعضاء هيئة التدريس عينة البحث هي التدريبات العملية في المرتبة الأولى يليها البحوث والتقارير في المرتبة الثانية بفارق نسبي بسيط، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المشروعات التي يتم تكليف الطلاب بها من أجل تدريبهم على الجوانب العملية للمقررات الدراسية، أما البحوث والتقارير والتي جاءت بنسبة متقاربة أيضاً، فهي تنمي لدى الطالب منهجية البحث العلمي، كما أنها أيضاً تساعد الطلاب على انتقاء المصادر واختيار المادة الصحيحة، فهي شكل من أشكال الكتابة

الأكاديمية التي تطرح تحليلاً وتفسيراً وتوضيحاً لموضوع معين يُكلف به الطالب من قبل أستاذ المقرر بناءً على بحث متعمق ومستقل يشبه البحث العلمي. وبالتالي يرجع الباحثان تفسير تلك النتيجة بأن اتجاه أغلب اعضاء هيئة التدريس عينة البحث لهذا النمط من التقييم لوضع درجات الأعمال الفصلية بأنها الطريقة الأنسب لتخصص الصحافة والإذاعة والتليفزيون، نظراً لأنها تتناسب مع طبيعة الدراسات الإعلامية.

مجمل القول ينبغي عند تطوير أو تحديث اللوائح الدراسية لبرامج الإعلام التربوي مراعاة التوازن بين الساعات النظرية والساعات التطبيقية بما يحقق الجودة المستخدمة في المقررات الدراسية.

٥- طبيعة الأسئلة المستخدمة في الامتحانات الفصلية:

جدول (٦) طبيعة الأسئلة المستخدمة في الامتحانات الفصلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

التخصص / طبيعة الأسئلة	صحافة		إذاعة وتليفزيون		مسرح		الإجمالي		اتجاه العبارة	الترتيب
	ك	٪	ك	٪		٪	ك	٪		
موضوعية	٢٣	٦٧,٦	٢٠	٦٤,٥	١٩	٧٦	٦٢	٦٨,٩	أسئلة موضوعية	١
مقالية	٢	٥,٩	٤	١٢,٩	٢	٨	٨	٨,٩		٣
تجمع بين المقالية والموضوعية	٩	٢٦,٥	٧	٢٢,٦	٤	١٦	٢٠	٢٢,٢		٢
جملة من سُئِلُوا	٣٤	١٠٠	٣١	١٠٠	٢٥	١٠٠	٩٠	١٠٠		
قيمة ف = ٠,٤٥٤ درجة الحرية= ٢ مستوى المعنوية= ٠,٠٥ الدلالة =٠,٦٣٦										

تشير بيانات الجدول السابق إلى أنه يكاد يكون هناك شبه اتفاق بين كافة التخصصات الإعلامية لأعضاء هيئة التدريس عينة البحث (صحافة، إذاعة وتليفزيون، مسرح) على أن الأسئلة الموضوعية هي الأنسب والأفضل لطبيعة الامتحانات الفصلية، حيث احتلت مقدمة أشكال الأسئلة المستخدمة من جانب عينة البحث في الامتحانات الفصلية للمقررات الدراسية، وذلك بإجمالي تكرارات (٦٢) وبنسبة ٦٨,٩٪، يليها مباشرةً النمط الذي يجمع بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، وذلك في الترتيب الثاني بإجمالي تكرارات (٢٠) وبنسبة ٢٢,٢٪، بينما جاءت الأسئلة المقالية في الترتيب الثالث بإجمالي تكرارات (٨) وبنسبة بسيطة لا تتجاوز ٨,٩٪. وذلك من إجمالي إجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

وتشير البيانات الإحصائية للجدول السابق أن قيمة ف =٠,٤٥٤ عند درجة حرية = ٢، وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٦٣٦، وهى أكبر من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً للتخصص العلمي وطبيعة الأسئلة المستخدمة في الامتحانات الفصلية.

ويتضح من البيانات التفصيلية على مستوى المقارنة بين تخصصات أعضاء هيئة التدريس ما يلي:

- جاءت الأسئلة الموضوعية في مقدمة الأسئلة الأخرى لدى أعضاء هيئة التدريس تخصص صحافة وذلك بنسبة ٦٧,٦٪ يليها الأسئلة التي تجمع بين المقالية والموضوعية بنسبة ٢٦,٥٪ ثم الأسئلة المقالية بنسبة ٥,٩٪.
- وبالنسبة لأعضاء هيئة التدريس تخصص إذاعة وتليفزيون، جاءت أيضاً الأسئلة الموضوعية في الترتيب الأول بنسبة ٦٤,٥٪ يليها الأسئلة التي تجمع بين المقالية والموضوعية بنسبة ٢٢,٦٪ ثم الأسئلة المقالية بنسبة ١٢,٩٪.
- وفيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس تخصص المسرح، جاءت الأسئلة الموضوعية في الترتيب الأول بنسبة ٧٦٪ يليها الأسئلة التي تجمع بين المقالية والموضوعية بنسبة ١٦٪ ثم الأسئلة المقالية بنسبة ٨٪.

بشكل عام يتضح غلبة الأسئلة الموضوعية على طبيعة وأشكال الأسئلة الأخرى المستخدمة في الامتحانات الفصلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث. وقد يعود ذلك إلى تطبيق الأسئلة الموضوعية يأتي استجابة للتحول الرقمي والتصحيح الإلكتروني في ضوء مسايرة التكنولوجيا الحديثة، فضلاً على أن الأسئلة الموضوعية تعد الأنسب بالنسبة لدراسة المقررات الإعلامية التربوية، وبالتالي تستطيع قياس قدرات الطالب التحصيلية في المقررات الدراسية، كما أنها تستخدم في حالة إذا كان الهدف من الاختبار قياس جميع الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى وضع درجة للطالب تتصف بالصدق والثبات، أيضاً إذا كان عدد الطلاب كبير والوقت المتاح للتصحيح محدود، وتتسم بدرجة ثبات وصدق مرتفعة.

أما الأسئلة المقالية التي تتصف بسهولة الإعداد وصعوبة تقدير الدرجات، حيث تؤثر ذاتية القائم بالتدريس في إعداد الأسئلة وفي تقدير الدرجات، بالإضافة إلى انخفاض درجة الثبات والصدق في هذا النوع من الأسئلة.

أما عن الأسئلة التي تجمع بين المقالية والموضوعية والتي جاءت في المرتبة الثانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، ربما يعود ذلك لطبيعة المقرر نفسه والذي يستدعي بالضرورة الجمع بين عدة أنماط من الأسئلة مثلما يحدث مع المقررات العملية. كما أن هذا النمط من الأسئلة يتماشى مع معايير جودة المقررات الدراسية وتوصيف المقرر الذي يتطلب تحقيق مجموعة من نواتج التعلم المستهدفة (المعرفية والذهنية والمهارية والعامة) والتي لا يمكن أن تتحقق عن طريق الأسئلة الموضوعية فقط.

٦- المهارات التي يجب توافرها لخريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول (٧) المهارات التي يجب توافرها لخريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المهارات	الاتجاه	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
مهارات إعلامية (١١,٠٦)	القدرة على تنظيم الأنشطة والمشاريع الإعلامية	٧٨	٨٦,٧	١٢	١٣,٣	-	-	٢,٨٧	٠,٣٤٢	٩٥,٦٧
	القدرة على صياغة وانتاج محتوى إعلامي جذاب ومناسب للجمهور المستهدف	٧٧	٨٥,٦	١٣	١٤,٤	-	-	٢,٨٦	٠,٣٥٤	٩٥,٣٣
	القدرة على تحليل محتوى الأنشطة الإعلامية	٦٧	٧٤,٤	٢٣	٢٥,٦	-	-	٢,٧٤	٠,٣٥٤	٩١,٣٣
	القدرة على تقييم فعالية الأنشطة الإعلامية وقدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة	٥٦	٦٢,٢	٣٢	٣٥,٦	٢	٢,٢	٢,٦٠	٠,٤٣٩	٨٦,٦٧
مهارات التواصل (٨,٠٧)	القدرة على استخدام اللغة للتواصل بشكل فعّال مع الآخرين	٥٧	٦٣,٣	٣٣	٣٦,٧	-	-	٢,٦٣	٠,٥٣٦	٨٧,٦٧
	القدرة على العمل ضمن فريق والتعاون مع الأعضاء الآخرين لتحقيق أهداف المشاريع الإعلامية	٥١	٥٦,٧	٣٩	٤٣,٣	-	-	٢,٥٧	٠,٤٩٨	٨٥,٦٧
	القدرة على التحدث وإقناع الأخرين	٧٩	٨٧,٨	١١	١٢,٢	-	-	٢,٨٨	٠,٣٢٩	٩٦
مهارات تكنولوجية (٨,٠٨)	القدرة على استخدام برامج وتطبيقات إلكترونية لتصميم مواد إعلامية بصرية جذابة	٦٥	٧٢,٢	٢٥	٢٧,٨	-	-	٢,٧٢	٠,٤٥٠	٩٦,٦٧
	القدرة على استخدام التقنيات والمستحدثات التكنولوجية في تصميم وإنتاج أنشطة الإعلام التربوي\	٥١	٥٦,٧	٣٨	٤٢,٢	١	١,١	٢,٥٦	٠,٥٢٢	٨٥,٣٣
	القدرة على استخدام الوسائط التكنولوجية للتواصل والبحث عن المعلومات	٧٣	٨١,١	١٧	١٨,٩	-	-	٢,٨١	٠,٣٩٤	٩٣,٦٧
مهارات إبداعية (١٠,٨٢)	القدرة على توليد أفكار جديدة ومناسبة وتحويلها إلى مشاريع اعلامية قابلة للتنفيذ	٥٩	٦٥,٥	٣١	٣٤,٤	-	-	٢,٦٦	٠,٤٧٨	٨٨,٦٧
	القدرة على التفكير الخلاق والإبداعي \	٧٠	٧٧,٨	٢٠	٢٢,٢	-	-	٢,٧٨	٠,٤١٨	٩٢,٦٧
	القدرة على تطوير حلول جديدة وإبداعية للمشكلات المعقدة \	٤٧	٥٢,٢	٤٣	٤٧,٨	-	-	٢,٥٢	٠,٥٠٢	٨٤
	القدرة على توليد أفكار جديدة ومناسبة وتحويلها إلى مشاريع اعلامية قابلة للتنفيذ	٧٨	٨٦,٧	١٢	١٣,٣	-	-	٢,٧٨	٠,٣٤٢	٩٢,٦٧

تنوعت المهارات المختلفة التي يجب توافرها لخريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، حيث احتلت المهارات الإعلامية الترتيب الأول بمتوسط حسابي مرتفع بلغ ١١,٠٦، والتي جاءت بمستوى مرتفع، **وقد يرجع الباحثان تصدر المهارات الإعلامية المهارات التي يجب**

توافرها لخريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لأهمية المهارات الإعلامية؛ حيث أن الخريج سيصبح مسؤول عن إنتاج وتوصيل المحتوى الإعلامي بمختلف أشكاله، فعليه ضرورة امتلاك هذه المهارات الأساسية في الكتابة والإنتاج والتواصل والتخطيط والإبداع والتقنيات الحديثة؛ تجعله قادر على إنتاج وتوصيل المحتوى بأعلى مستويات الجودة والتأثير.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البنا (٢٠١٠) والتي أكدت أن ضرورة توافر مهارات العمل الإعلامي تأتي على رأس الصفات والمهارات التي يجب أن يتحلى بها دارسوا الإعلام التربوي.

في حين أشارت نتائج الجدول أن المهارات الإبداعية جاءت في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي ١٠,٨٢، ثم مهارات التواصل في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي ٨,٠٨، ثم المهارات التكنولوجية في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي ٨,٠٧. **الأمر الذي يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس عينة البحث يروا أن تلك المهارات جاءت كلٌ متكامل ولا يمكن الاستغناء عن مهارة دون الأخرى، وأن الفارق جاء نسبياً بين كل مهارة وأخرى.**

وإذا كانت الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي المدى (٣- ١)/٣=٠,٦٧، أي أن: من ١ إلى أقل ١,٦٧ يكون تقدير الاستجابة (غير موافق)، ومن ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤ يكون تقدير الاستجابة (محايد)، ومن٢,٣٤ إلى ٣ يكون تقدير الاستجابة (موافق). وبالتالي جاء تقدير استجابات المبحوثين على جميع العبارات المكونة للمقياس مرتفع أي موافق.

وتشير البيانات التفصيلية للجدول السابق إلى ما يلي:

- بالنسبة للمهارات الإعلامية، والتي احتلت الترتيب الأول، حيث جاء في مقدمتها عبارة "القدرة على تنظيم الأنشطة والمشاريع الإعلامية ووضع الجداول الزمنية والتخطيط لتنفيذها بشكل منهجي وفعّال"، حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨٧. **فاحتلال هذه المهارة المرتبة الأولى بسبب أهميتها في تنظيم وإدارة العمل الإعلامي بشكل فعال ومنهجي، فهي تساعد على تحقيق الأهداف بفعالية، فهناك حاجة كبيرة إلى القدرة على التخطيط والتنظيم المنهجي وإدارة الجداول الزمنية والموارد بشكل جيد لضمان نجاح هذه المشاريع.** يليها عبارة " القدرة على صياغة وانتاج محتوى إعلامي جذاب ومناسب للجمهور المستهدف، بما في ذلك المقالات والتقارير والنشرات الإخبارية والمواد الترويجية " في الترتيب الثاني حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨٦، ثم جاءت عبارة " القدرة على تحليل محتوى الأنشطة الإعلامية." في الترتيب الثالث حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧٤، ثم عبارة " القدرة على تقييم فعالية الأنشطة الإعلامية وقدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة." في الترتيب الرابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٠. وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

وفيما يتعلق بالمهارات الإبداعية، والتي احتلت الترتيب الثاني، حيث جاءت بمتوسط حسابي ١٠,٨٢، تساوت كلاً من مهارة " القدرة على التفكير الخلاق والإبداعي واستخدام الخيال والتصور

لتطوير أفكار جديدة وغير تقليدية "، ومهارة " القدرة على توليد أفكار جديدة ومناسبة وتحويلها إلى مشاريع اعلامية قابلة للتنفيذ "، حيث احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي ٢,٧٨ لكلٍ منهما.

وقد يرجع السبب الرئيسي لأهمية تلك المهارتين لطلاب الإعلام التربوي هو ضرورة تطويرهم لأفكار جديدة وغير تقليدية في مجال الإعلام، مما يمكنهم من تجديد المحتوى الإعلامي، وتقديم منظور جديد ومبتكر للقضايا والمواضيع المختلفة، مما يساعد في جذب الانتباه وتحفيز التفكير، بالإضافة إلى تمكينهم من إيجاد حلول إبداعية للتحديات والمشاكل التي قد يواجهونها في مسارهم المهني في مجال الإعلام التربوي، مما قد يميزهم في سوق العمل والذي يعتبر أحد الركائز الأساسية لأنظمة ومعايير الجودة. يليها مباشرةً في الترتيب الثاني مهارة " القدرة على توليد أفكار جديدة ومناسبة وتحويلها إلى مشاريع اعلامية قابلة للتنفيذ "، وذلك بمتوسط حسابي ٢,٦٦، ثم مهارة " القدرة على تطوير حلول جديدة وإبداعية للمشكلات المعقدة وتحسين العمليات والأنظمة الحالية " في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي ٢,٥٢. وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

أما عن المهارات التكنولوجية التي احتلت الترتيب الثالث، جاء في مقدمتها مهارة " القدرة على استخدام الوسائط التكنولوجية للتواصل والبحث عن المعلومات " في الترتيب الأول بمتوسط حسابي ٢,٨١. **حيث أن مهارة "القدرة على استخدام الوسائط التكنولوجية للتواصل والبحث عن المعلومات" ينبغي أن تتوفر في خريجي الإعلام التربوي، فيتعين عليهم أن يكونوا ملمين بالأدوات والتقنيات الحديثة التي تساعدهم في إنتاج وتوزيع المحتوى الإعلامي بشكل فعال جذاب، كما أن استخدام خريجي الإعلام التربوي للوسائط التكنولوجية تمكنهم من الوصول إلى مصادر المعلومات بسرعة فائقة، وتمكين خريجي الإعلام التربوي من ذلك؛ قد يجعل لدى الطلاب فرصة تعزيز تجربة التعلم من خلال الوسائط التفاعلية والمحتوى الرقمي المتنوع.** يليها مهارة " القدرة على استخدام برامج وتطبيقات إلكترونية لتصميم وإنشاء رسومات وصور توضيحية ومواد إعلامية بصرية جذابة " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي ٢,٧٢، **حيث شكل التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والتطبيقات الحديثة كالذكاء الاصطناعي واستخداماتها في المجالات الإعلامية المختلفة أهم المواصفات التي يجب أن يتحلى بها خريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، وتعد بذلك نتيجة منطقية نظراً لما أحدثته التكنولوجيا من تطور هائل أثر على الأداء الإعلامي من حيث السرعة وسهولة الحصول على المعلومة من مصادر متعددة بالإضافة إلى تلعبه التكنولوجيا من دور هام في تيسير العمل الإعلامي**، ثم جاءت مهارة " القدرة على استخدام التقنيات والمستحدثات التكنولوجية في تصميم وإنتاج أنشطة الإعلام التربوي لتعزيز وتطوير العملية التعليمية "، في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي ٢,٥٦. وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

وتؤكد هذه النتيجة على الأهمية الكبيرة لإتقان خريج الإعلام التربوي للتكنولوجيا باعتبارها أحد المهارات المطلوبة لسوق العمل في العصر الرقمي، وهو ما يتفق مع دراسة عراقي (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخداماتها في المجالات الإعلامية المختلفة من أهم المواصفات التي يجب أن يتحلى بها خريج الإعلام من وجهة نظر الخبراء.

وفيما يتعلق بمهارات التواصل والتي جاءت في الترتيب الرابع، جاءت مهارة" القدرة على التحدث وإقناع الأخرين "، في مقدمة العبارات بمتوسط حسابي٢,٨٨. **وقد يرجع الباحثان ضرورة توافر مهارة "القدرة على التحدث وإقناع الآخرين" في خريجي الإعلام التربوي إلى أنهم يعملون في مجال يتطلب التواصل الفعّال مع الجمهور، والقدرة على نقل الرسائل والأفكار بوضوح وقوة إقناع، فهم يحتاجون إلى التحدث أمام الجمهور المستهدف بشكل مقنع لتوجيههم وتوعيتهم بالموضوعات والقضايا المختلفة. كما يحتاجون أيضًا إلى مهارات إقناع للتأثير على سلوك الطلاب وتشجيعهم على المشاركة في أنشطة الإعلام التربوي** . يليها مباشرةً " القدرة على استخدام اللغة للتواصل بشكل فعّال مع الآخرين من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي والكتابي"، في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي ٢,٦٣، **حيث يتوافق ذلك مع طبيعة العصر الذي نعيشه اليوم في ظل العولمة والانفتاح على الغ=عالم وما يتطلبه ذلك من فهم للثقافات الأجنبية الأخرى حيث تسهل اللغة عملية التواصل والتبادل الفكري مع الآخرين، فنحن في حاجة إلى إعلامي يتحدث بلغة الآخر ويفكر بطريقته حتى يتمكن من التأثير عليه**. وأخيراً " القدرة على العمل ضمن فريق والتعاون مع الأعضاء الآخرين لتحقيق أهداف المشاريع الإعلامية "، في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي ٢,٥٧. وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

بشكل عام يتضح أن أقسام الإعلام التربوي بالجامعات المصرية تسعى دائماً إلى ضرورة اكتساب الطلاب مهارات متنوعة علمية وعملية توفر لهم فرص ومجالات عمل مستقبلية بعد التخرج.

٧- معايير الجودة المتوفرة في محتوى برامج الإعلام التربوي بنظام الساعات المعتمدة:

جدول (٨) معايير الجودة المتوفرة في محتوى برامج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المعايير / الاتجاه	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
لبرنامج الإعلام التربوي رسالة واضحة ومعتمدة ومعلنة	٦٠	٦٦,٧	٣٠	٣٣,٣	-	-	٢,٨٧	٠,٣٤٢	٩٥,٦٧
تتسق رسالة البرنامج مع رسالة الكلية ومع احتياجات سوق العمل	٦٥	٧٢,٢	٢٥	٢٧,٨	-	-	٢,٦٧	٠,٤٧٤	٨٩
يشترك جميع الأطراف المعنية في إعداد رسالة البرنامج	٥٤	٦٠	٢٩	٣٢,٢	٧	٧,٨	٢,٦٣	٠,٥٢٩	٨٧,٦٧
يتم مراجعة رسالة البرنامج بشكل دوري	٣٧	٤١,١	٥١	٥٦,٧	٢	٢,٢	٢,٣٩	٠,٥٣٤	٧٩,٦٧
يتبنى البرنامج أحدث إصدار للمعايير الأكاديمية القومية المرجعية NARS	٦٢	٦٨,٩	٢٠	٢٢,٢	٨	٨,٩	٢,٧٦	٠,٤٥٧	٩٢
للبرنامج أهداف عامة ترتبط برسالته وتتسق مع مواصفات الخريج المحددة بالمعايير الأكاديمية المتبناة	٧٠	٧٧,٨	١٨	٢٠	٢	٢,٢	٢,٧٦	٠,٤٨١	٩٢
تراعى بالبرنامج الأهداف (مهارات المعرفة والفهم، المهارات الذهنية، المهارات المهنية والعامة)	٦٣	٧٠	٢٦	٢٨,٩	١	١,١	٢,٦٩	٠,٤٨٩	٨٩,٦٧
يحتوي البرنامج على مقررات تخصصية كافية	٤٥	٥٠	٣٩	٤٣,٣	٦	٦,٧	٢,٤٨	٠,٥٨٥	٨٢,٦٧
يتحقق في البرامج التوازن بين المحتوى النظري للمقررات الدراسية والمحتوى التطبيقي	٥٣	٥٨,٩	٣٣	٣٦,٧	٤	٤,٤	٢,٥٤	٠,٥٨٤	٨٤,٦٧
للبرنامج توصيف معتمد ومعلن لجميع مقرراته	٧٢	٨٠	١٦	١٧,٨	٢	٢,٢	٢,٧٨	٠,٤٦٩	٩٢,٦٧
للبرنامج استراتيجية للتعليم والتعلم والتقييم معتمدة ومعلنة، وتتسق مع المعايير الأكاديمية المتبناة	٧٠	٧٧,٨	٢٠	٢٢,٢	-	-	٢,٧٨	٠,٤١٨	٧٤
يوجد بالبرنامج نظام معلن ومفعل للدعم الأكاديمي للطلاب (الإرشاد الأكاديمي/ الريادة العلمية) لمتابعة تقدمهم الدراسي، ودعم الطلاب المتفوقين والموهوبين والمتعثرين والطلاب ذوي الهمم	٦٠	٦٦,٧	٢٠	٢٢,٢	١٠	١١,١	٢,٧٦	٠,٤٥٧	٩٢
يتم قياس وتقييم رضا أعضاء هيئة التدريس سنوياً عن العملية التعليمية وبيئة العمل	٣٩	٤٣,٣	٤٤	٤٨,٩	٧	٧,٨	٢,٣٦	٠,٦٢٤	٧٨,٦٧
يوجد تقارير سنوية للبرنامج تتضمن التحقق من تنفيذ توصيفه	٤١	٤٥,٦	٤٥	٥٠	٤	٤,٤	٢,٤١	٠,٥٧٩	٨٠,٣٣
متوسط المعايير	٣٦,٨٥								

تشير بيانات الجدول السابق إلى معايير الجودة المتوفرة في محتوى برامج الإعلام التربوي بنظام الساعات المعتمدة بأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، حيث جاءت بمتوسط حسابي مرتفع بلغ ٣٦,٨٥، وجاء تقدير استجابات المبحوثين على جميع العبارات المكونة للمقياس مرتفع، وهذا يعني أن جميع أفراد عينة البحث موافقون على أن هذه النقاط تمثل نقاط قوة في برنامج الإعلام التربوي، حيث جاء في مقدمة هذه

العبارات: "البرنامج الإعلام التربوي رسالة واضحة ومعتمدة ومعلنة "، حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨٧.

ويرى الباحثان أن وجود رسالة واضحة ومعتمدة ومعلنة لبرنامج الإعلام التربوي يُعد أمرًا ضروريًا لتحقيق الجودة والفاعلية المنشودة، فالرسالة الواضحة توفر التوجيه الاستراتيجي للبرنامج وتحدد الأهداف والغايات الأساسية التي يسعى البرنامج لتحقيقها، بالإضافة إلى أن هذا التوجيه الاستراتيجي قد يساعد في تكامل مكونات البرنامج المختلفة (المناهج، الأنشطة، التقييم، وغيرها)، كما أن معظم معايير الجودة والاعتماد للبرامج التعليمية تشترط وجود رسالة واضحة ومعتمدة، وامتلاك البرنامج لرسالة كهذه يُعد مؤشرًا على جودة البرنامج وتماسكه.

يليها عبارة " للبرنامج توصيف معتمد ومعلن لجميع مقرراته طبقاً للائحته المعتمدة " في الترتيب الثاني حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧٨، وتساوت معها عبارة " للبرنامج استراتيجية للتعليم والتعلم والتقييم معتمدة ومعلنة، وتتسق مع المعايير الأكاديمية المتبناة وتدعم المخرجات التعليمية للبرنامج "، في حين تساوت نسب عبارات : " يتبنى البرنامج أحدث إصدار للمعايير الأكاديمية القومية المرجعية NARS "، " للبرنامج أهداف عامة واضحة ترتبط برسالته وتتسق مع مواصفات الخريج المحددة بالمعايير الأكاديمية المتبناة "، "يوجد بالبرنامج نظام معلن ومفعل للدعم الأكاديمي للطلاب (الإرشاد الأكاديمي/ الريادة العلمية) لمتابعة تقدمهم الدراسي، وتحديد ودعم الطلاب المتفوقين والموهوبين والمتعثرين والطلاب ذوي الهمم "، وذلك في الترتيب الثالث حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧٦، ثم جاءت عبارة " تراعى بالبرنامج الأهداف (مهارات المعرفة والفهم، المهارات الذهنية، المهارات المهنية والعامة)" في الترتيب الرابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٩، بينما جاءت عبارة " تتسق رسالة البرنامج مع رسالة الكلية ومع احتياجات سوق العمل "في الترتيب الخامس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٧، ثم عبارة " يشترك جميع الأطراف المعنية في إعداد رسالة البرنامج " في الترتيب السادس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٣، بينما جاءت عبارة " يتحقق في البرامج التوازن بين المحتوى النظري للمقررات الدراسية والمحتوى التطبيقي (التدريب العملي/ الميداني)" في الترتيب السابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٤، ثم عبارة " يحتوي البرنامج على مقررات تخصصية كافية " في الترتيب الثامن حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٨، بينما جاءت عبارة " يوجد تقارير سنوية للبرنامج تتضمن التحقق من تنفيذ توصيفه" في الترتيب التاسع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤١، ثم عبارة " يتم مراجعة رسالة البرنامج بشكل دوري لمواكبة المستجدات" في الترتيب العاشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٣٩، أخيراً احتلت عبارة " يتم قياس وتقييم رضا أعضاء هيئة التدريس سنوياً عن العملية التعليمية وبيئة العمل" الترتيب الحادي عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٣٦. وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

٨- معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية بنظام الساعات المعتمدة:

جدول (٩) معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الاتجاه / المعايير	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
تحقق المقررات رسالة برنامج الإعلام التربوي	٨٥	٩٤,٤	٥	٥,٦	-	-	٢,٩٤	٠,٢٣٠	٩٨
ترتبط المقررات بالأهداف العامة والخاصة للبرنامج	٧٤	٨٢,٢	١٥	١٦,٧	١	١,١	٢,٨١	٠,٤٢١	٩٣,٧
محتويات المقررات تضم موضوعات مترابطة	٥٢	٥٧,٨	٣٧	٤١,٤	١	١,١	٢,٥٧	٠,٥٢٠	٨٥,٧
يوجد توافق بين المقررات التخصصية والتربوية والثقافية	٤٤	٤٨,٩	٤١	٤٥,٦	٥	٥,٦	٢,٤٣	٠,٦٠١	٨١
يوجد تحديث مستمر للمقررات الدراسية	٦٢	٦٨,٩	٢٨	٣١,١	-	-	٢,٦٩	٠,٤٦٦	٨٩,٧
يتوافق محتويات المقرر مع مخرجات التعلم المستهدفة	٦٤	٧١,١	٢٥	٢٧,٨	١	١,١	٢,٧٠	٠,٤٨٥	٩٠
تتوافر بالمكتبة المصادر الجديدة والمراجع الحديثة للمقرر	٤٠	٤٤,٤	٤٠	٤٤,٤	١٠	١١,١	٢,٣٣	٠,٦٧٠	٧٧,٧
تتواكب محتويات المقررات مع التطورات الحديثة	٥١	٥٦,٧	٣٦	٤٠	٣	٣,٣	٢,٥٣	٠,٥٦٥	٨٤,٣
ترتب محتويات المقررات داخل البرنامج بطريقة منطقية	٦٩	٧٦,٧	١٩	٢١,١	٢	٢,٢	٢,٧٤	٠,٤٨٧	٩١,٣
يتماشى المقرر مع فلسفة وقيم المجتمع	٥٨	٦٤,٤	٣٢	٣٥,٦	-	-	٢,٦٤	٠,٤٨١	٨٨
يشتمل المقرر على الرسومات والجداول التوضيحية	٤٥	٥٠	٣٤	٣٧,٨	١١	١٢,٢	٢,٣٨	٠,٦٩٦	٧٩,٣
ترتبط المقررات مع المتطلبات السابقة لها	٦٤	٧١,١	٢٥	٢٧,٨	١	١,١	٢,٧٠	٠,٤٨٥	٩٠
يتم عمل استطلاع آراء الطلاب في المقرر بنهاية كل فصل دراسي لقياس وتقييم مدى رضا الطلاب نحو فاعلية البرنامج	٤٥	٥٠	٣٩	٤٣,٣	٦	٦,٧	٢,٤٣	٠,٦١٩	٨١
تتناسب الساعات النظرية مع الساعات التطبيقية	٥٥	٦١,١	٣٢	٣٥,٦	٣	٣,٣	٢,٥٨	٠,٥٦٠	٨٦
توفر المقررات الدراسية أمثلة عملية تفيد في التطبيق العملي	٦٠	٦٦,٧	٣٠	٣٣,٣	-	-	٢,٦٧	٠,٤٧٤	٨٩
يوجد تقارير دورية للمقررات توضح الالتزام بالتوصيف المعلن للمقررات	٥٠	٥٥,٦	٣٧	٤١,١	٣	٣,٣	٢,٥٢	٠,٥٦٥	٨٤
لغة المقررات واضحة وأسلوب عرض الموضوعات شيق	٥٦	٦٢,٢	٢٧	٣٠	٧	٧,٨	٢,٥٤	٠,٦٣٩	٨٤,٧
متوسط المعايير	٤٤,٢٢								

تشير بيانات الجدول السابق إلى معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية بنظام الساعات المعتمدة بأقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، والتي جاءت بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي مرتفع بلغ ٤٤,٢٢، وجاء تقدير استجابات المبحوثين على جميع العبارات المكونة للمقياس مرتفع، وجاء في مقدمة هذه العبارات: "تحقق المقررات رسالة برنامج الإعلام التربوي"، حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٩٤، يليها عبارة " ترتبط المقررات بالأهداف العامة والخاصة لبرنامج الإعلام التربوي " في الترتيب الثاني حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨١.

ويرجع الباحثان ذلك أن ارتباط المقررات بالأهداف العامة والخاصة لبرنامج الإعلام التربوي جاءت في مقدمة معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية حيث أن المنظومة التعليمية قائمة على عدة أهداف محددة ولكي نعرف مدى الاستفادة من محتوى المقرر يجب أن نحدد جيداً ما هو الهدف حتى يتثنى لنا معرفة قياس نواتج التعلم المستهدفة، ثم جاءت عبارة " ترتب محتويات المقررات داخل البرنامج بطريقة منطقية (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب)" في الترتيب الثالث حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧٤ ، ثم عبارة " يتوافق محتويات المقرر مع مخرجات التعلم المستهدفة المعرفية والسلوكية والوجدانية " في الترتيب الرابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧٠، وتساوت معها في الترتيب عبارة " ترتبط المقررات مع المتطلبات السابقة لها "، بينما جاءت عبارة "يوجد تحديث مستمر للمقررات الدراسية بالقسم" في الترتيب الخامس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٩، **ويرجع ذلك إلى أن حداثة المقررات الدراسية لكي تتناسب مع التطور التكنولوجي مما يساعد القائم بالتدريس في تدريس المقرر الدراسي، كما ان المقرر عندما يحتوي على مفاهيم ومعارف ومعلومات حديثة تثير دوافع الطلاب تجاه عملية التعلم. ويذكر البعض أن أساليب التدريس الحديثة تسعى إلى الاهتمام بإيجابية المتعلم وتفاعله في تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية حسب قدراته ومهاراته**، ثم جاءت عبارة " توفر المقررات الدراسية أمثلة عملية تفيد في التطبيق العملي " في الترتيب السادس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٧ ، بينما جاءت عبارة "يتماشى المقرر مع فلسفة وقيم المجتمع " في الترتيب السابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٤، ثم عبارة "تتناسب الساعات النظرية مع الساعات التطبيقية للمقررات الدراسية " في الترتيب الثامن حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٨، وتقاربت عبارة " محتويات المقررات تضم موضوعات مترابطة ومتناسقة وتعكس المستجدات العلمية والمهنية في مجال التخصص " في الترتيب التاسع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٧، ثم عبارة "لغة المقررات واضحة وسهلة وأسلوب عرض الموضوعات شيق" في الترتيب العاشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٤، بينما جاءت عبارة " تتواكب محتويات المقررات مع التطورات الحديثة في المجال الإعلامي واتساقها مع طرق التعليم والتعلم والتقييم " في الترتيب الحادي عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٣، ثم عبارة " يوجد تقارير دورية للمقررات توضح الالتزام بالتوصيف المعلن للمقررات " في الترتيب الثاني عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٢، بينما جاءت عبارة " يوجد توافق بين المقررات التخصصية والتربوية والثقافية " في الترتيب الثالث عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٣، وتساوت معها عبارة " يتم عمل استطلاع آراء الطلاب في المقرر بنهاية كل فصل دراسي لقياس وتقييم مدى رضا الطلاب نحو فاعلية البرنامج "، ثم عبارة " يشتمل المقرر على الرسومات والجداول التوضيحية " في الترتيب الرابع عشر وذلك بمتوسط ٢,٣٨ . أخيراً عبارة "تتوافر بالمكتبة المصادر الجديدة والمراجع الحديثة للمقرر(كتاب، مراجع علمية، وسائل إلكترونية، ... وغيرها)" وذلك في الترتيب الخامس عشر بمتوسط ٢,٣٣ . وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

وهذا يعني أن جميع أفراد العينة متفقون على أن هذه النقاط تمثل نقاط قوة في المقررات الدراسية، باستثناء عبارة (تتوافر بالمكتبة المصادر الجديدة والمراجع الحديثة للمقرر(كتاب، مراجع

علمية، وسائل إلكترونية) جاءت إجاباتهم محايدة، الأمر الذي يؤكد ضرورة تحديث المقرر الدراسي بشكل دائم بما يتناسب مع متغيرات العصر.

٩- معايير الجودة المتبعة في طرق التدريس وأساليب التقييم:

جدول (١٠) معايير الجودة المتبعة في طرق التدريس وأساليب التقييم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المعايير / الاتجاه	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
يطبق البرنامج من خلال الخطة الدراسية/ الجدول الدراسي طرقاً متنوعة للتعليم والتعلم تحقق مخرجات التعلم المستهدفة	٦٣	٧٠	١٨	٢٠	٩	١٠	٢,٦٠	٠,٦٦٧	٨٦,٧
تتلاءم طرق التدريس التي تستخدمها الكلية للتعلم عن بُعد	٤٥	٥٠	٣٣	٣٦,٧	١٢	١٣,٣	٢,٣٧	٠,٧١٠	٧٩
يتم تطبيق طرق للتعليم والتعلم تشجع الطلاب على التعلم الذاتي وتنمية مهارات التفكير العليا	٥٢	٥٧,٨	٣٣	٣٦,٧	٥	٥,٦	٢,٥٢	٠,٦٠٤	٨٤
يتم تقييم الطلاب باستخدام أساليب متنوعة	٦٠	٦٦,٧	٢٤	٢٦,٧	٦	٦,٧	٢,٦٠	٠,٦١٤	٨٦,٧
وسائل التقييم مناسبة لقياس ما حدد من أهداف	٥٥	٦١,١	٢٩	٣٢,٢	٦	٦,٧	٢,٥٤	٠,٦٢١	٨٤,٧
يوجد معايير محددة لتقييم أداء الطلاب	٦٥	٧٢,٢	٢١	٢٣,٣	٤	٤,٤	٢,٦٨	٠,٥٥٧	٨٩,٣
أدوات التقييم المختارة متسلسلة، ومناسبة لعمل المتعلم الذي سيتم تقييمه	٥٨	٦٤,٤	٢٦	٢٨,٩	٦	٦,٧	٢,٥٨	٠,٦١٨	٨٦
تتسم استراتيجيات التدريس المستخدمة بالمرونة والقابلية للتطوير.	٥٥	٦١,١	٢٦	٢٨,٩	٩	١٠	٢,٥١	٠,٦٧٤	٨٣,٧
تتصف الاختبارات الفصلية بالموضوعية	٦٨	٧٥,٦	١٧	١٨,٩	٥	٥,٦	٢,٧٠	٠,٥٧٠	٩٠
تغطي الاختبارات محتويات المقرر	٦٢	٦٨,٩	٢٢	٢٤,٤	٦	٦,٧	٢,٦٢	٠,٦١٠	٨٧,٣
تركز الاختبارات على الجوانب الفكرية والعملية	٥٨	٦٤,٤	٢٤	٢٦,٧	٨	٨,٩	٢,٥٦	٠,٦٥٥	٨٥,٣
يشارك معاونو هيئة التدريس في إعداد الاختبارات العملية	٣٥	٣٨,٩	٤٢	٤٦,٧	١٣	١٤,٤	٢,٢٤	٠,٦٩٢	٧٤,٧
تتوازن الدرجات المخصصة لأساليب التقييم المختلفة	٦٤	٧١,١	١٨	٢٠	٨	٨,٩	٢,٦٢	٠,٦٤٢	٨٧,٣
يتم تقديم التغذية الراجعة للطلاب عن أدائهم في التقييمات المختلفة	٤٦	٥١,١	٣٨	٤٢,٢	٦	٦,٧	٢,٤٤	٠,٦٢٠	٨١,٣
متوسط المعايير	٣٥,٥٨								

تشير بيانات الجدول السابق إلى معايير الجودة المتبعة في طرق التدريس وأساليب التقييم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، والتي جاءت بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي ٣٥,٥٨، وجاء تقدير استجابات المبحوثين على جميع العبارات المكونة للمقياس مرتفع، وجاء في مقدمة هذه العبارات: " تتصف الاختبارات الفصلية بالموضوعية "، حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧٠، يليها عبارة " يوجد معايير محددة لتقييم أداء الطلاب ومشاركتهم بحيث ترتبط بسياسة تقدير الدرجات " في

الترتيب الثاني حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٨، ثم جاءت عبارة " تغطي الاختبارات محتويات المقرر " في الترتيب الثالث حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٢، وتساوت معها في النسبة عبارة " تتوازن الدرجات المخصصة لأساليب التقييم المختلفة، وتتفق مع ما ورد باللائحة وتوصيف المقررات "، ثم عبارة " يتم تقييم الطلاب باستخدام أساليب متنوعة " في الترتيب الرابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٠، وتساوت معها في النسب عبارة " يطبق البرنامج من خلال الخطة الدراسية/ الجدول الدراسي طرقاً متنوعة للتعليم والتعلم تحقق مخرجات التعلم المستهدفة كما ورد بتوصيف البرنامج والمقررات "، بينما جاءت عبارة " أدوات التقييم المختارة متسلسلة، ومناسبة لعمل المتعلم الذي سيتم تقييمه " في الترتيب الخامس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٨، ثم عبارة " تركز الاختبارات على الجوانب الفكرية والعملية في المقرر " في الترتيب السادس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٦، بينما جاءت عبارة " وسائل التقييم مناسبة لقياس ما حدد من أهداف التعلم " في الترتيب السابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٤، ثم عبارة " يتم تطبيق طرق للتعليم والتعلم تشجع الطلاب على التعلم الذاتي وتنمية مهارات التفكير العليا وريادة الأعمال " في الترتيب الثامن حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٢، بينما جاءت عبارة " تتسم استراتيجيات التدريس المستخدمة بالمرونة والقابلية للتطوير " في الترتيب التاسع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥١، ثم عبارة " يتم تقديم التغذية الراجعة للطلاب عن أدائهم في التقييمات المختلفة " في الترتيب العاشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٤، بينما جاءت عبارة " تتلاءم طرق التدريس التي تستخدمها الكلية للتعلم عن بُعد " في الترتيب الحادي عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٣٧، ثم عبارة " يشارك معاونو هيئة التدريس في إعداد الاختبارات العملية" في الترتيب الثاني عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٢٤. وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

بشكلٍ عام تنوعت أساليب واستراتيجيات التدريس وارتبطت بالقائم بالتدريس وشخصيته وليس هناك أسلوب واحد أفضل من غيره بشكل مطلق ولا تسير وفقاً لشروط ومعايير محددة. وهذا ما يجعلنا نطالب بإعادة النظر في طرق وأساليب تقييم الطلاب واستنباط أساليب حديثة للتقييم تتوافق مع معايير الجودة المنشودة في العملية التعليمية.

حيث أنه من الضروري العمل على تغيير طرق التدريس وأساليب التقييم لكي تستطيع أقسام الإعلام التربوي من تحقيق الأهداف المرجوة وذلك باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة والاستفادة من المعلومات الوفيرة التي يمكن الحصول عليها من خلال الأساليب الحديثة التي تساعد في إيصال المعلومة بشكل مبسط وسهل للطالب وفي أشكال وصيغ تختلف تماماً عما اعتاد الطالب عليه في الوسائل التقليدية مما يساهم في زيادة قدرة الطالب على الإلمام بكافة جوانب الموضوعات والمناهج الدراسية المقررة عليه، وتخلق تفاعل قوي بين الطالب والمعلم أثناء المحاضرة مما يساهم في رفع كفاءة وفاعلية العملية التعليمية.

١٠- معايير الجودة المتوفرة للطلاب في المقررات الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول (١١) معايير الجودة المتوفرة للطلاب في المقررات الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الاتجاه / المعايير	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
ترتبط المقررات بأغراض وميول الطلاب	٣٩	٤٣,٣	٤٤	٤٨,٩	٧	٧,٨	٢,٣٦	٠,٦٢٨	٧٨,٧
تراعي موضوعات المقرر الخبرات السابقة للطلاب	٤٦	٥١,١	٣٧	٤١,١	٧	٧,٨	٢,٤٣	٠,٦٣٧	٨١
تراعي المقررات الفروق الفردية والقدرات العقلية بين الطلاب	٤٣	٤٧,٨	٤٢	٤٦,٧	٥	٥,٦	٢,٤٢	٠,٥٩٩	٨٠,٧
تراعي قابلية الطلاب للتعلم	٤٦	٥١,١	٤٢	٤٦,٧	٢	٢,٢	٢,٤٩	٠,٥٤٦	٨٣
يعمل المقرر على تنمية قدرة الطالب على التفكير السليم والإبداع	٦٢	٦٨,٩	٢٤	٢٦,٧	٤	٤,٤	٢,٦٤	٠,٥٦٧	٨٨
يأخذ آراء الطلاب حول المقررات بعد الانتهاء من تدريسه لتحدي جوانب القوة والضعف	٤٦	٥١,١	٣٦	٤٠	٨	٨,٩	٢,٤٢	٠,٦٥٣	٨٠,٧
يوضح المقرر الحد الأدنى للمهارات المهنية والتقنية التي يجب أن يمتلكها الطالب	٥٤	٦٠	٣٢	٣٥,٦	٤	٤,٤	٢,٥٦	٠,٥٨٣	٨٥,٣
الوسائط والأدوات المستخدمة في تصميم المقرر تدعم مشاركة الطلاب وتؤهلهم ليكونوا متعلمين فاعلين	٤٦	٥١,١	٤٠	٤٤,٤	٤	٤,٤	٢,٤٧	٠,٥٨٤	٨٢,٣
يتيح المقرر الفرص للطلاب على التدريب والممارسة	٥٥	٦١,١	٣٠	٣٣,٣	٥	٥,٦	٢,٥٦	٠,٦٠٢	٨٥,٣
يتيح المحتوى تطبيق المبادئ والمفاهيم والأفكار في مواقف تعليمية تدعم الطلاب	٤٧	٥٢,٢	٣٦	٤٠	٧	٧,٨	٢,٤٤	٠,٦٣٨	٨١,٣
متوسط المعايير	٢٤,٧٨								

تشير بيانات الجدول السابق إلى معايير الجودة المتوفرة للطلاب في المقررات الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، والتي جاءت بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي ٢٤,٧٨، وجاء تقدير استجابات المبحوثين على جميع العبارات المكونة للمقياس مرتفع، وجاء في مقدمة هذه العبارات: " يعمل المقرر على تنمية قدرة الطالب على التفكير السليم والإبداع "، حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٤، يليها عبارة " يوضح المقرر الحد الأدنى للمهارات المهنية والتقنية التي يجب أن يمتلكها الطالب" في الترتيب الثاني حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٦، وتساوت معها عبارة " يتيح المقرر الفرص للطلاب على التدريب والممارسة "، ثم جاءت عبارة " تراعي المقررات قابلية الطلاب للتعلم " في الترتيب الثالث حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٩.

ويرجع الباحثان ذلك إلى أنه كلما تم اعطاء الطالب معلومات تعمل على تحفيزه للتفاعل الايجابي والمشاركة واستثارة دوافع الطلاب للتعلم تساعدهم على فهم مشاكلهم وفهم احتياجاتهم، كلما ساعد ذلك على بقاء أثر التعلم والاستمرار لديهم.

ثم جاءت عبارة " الوسائط والأدوات المستخدمة في تصميم المقرر تدعم مشاركة الطلاب وتؤهلهم ليكونوا متعلمين فاعلين " في الترتيب الرابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٧، بينما جاءت عبارة " يتيح المحتوى تطبيق المبادئ والمفاهيم والأفكار في مواقف تعليمية تدعم الطلاب " في الترتيب الخامس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٤، ثم عبارة " تراعي موضوعات المقرر الخبرات السابقة للطلاب " في الترتيب السادس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٣، بينما جاءت عبارة " تراعي المقررات الفروق الفردية والقدرات العقلية بين الطلاب " في الترتيب السابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٢، وتساوت معها عبارة " يأخذ آراء الطلاب حول المقررات بعد الانتهاء من تدريسه لتحدي جوانب القوة والضعف "، أخيراً عبارة " ترتبط المقررات بأغراض وميول الطلاب " في الترتيب الثامن حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٣٦ . وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

ويرى الباحثان أنه من الضروري عند وضع المقررات الدراسية، مراعاة معايير الجودة والاعتماد من أجل الاهتمام بالطلاب، حيث أن وضعهم في محل الاهتمام يسهم في خلق بيئة تعليمية محفزة وداعمة تساعدهم على تحقيق أهدافهم التعليمية بشكل أفضل، وتلبية احتياجاتهم التعليمية المتنوعة وتوفير الدعم والموارد اللازمة لتحقيق تطلعاتهم وتطوير مهاراتهم؛ مما يعزز من مستوى المشاركة والتفاعل في القاعات الدراسية، مما يسهم في تحسين تجربة التعلم وفهم المواد والتواصل الفعال.

١١- واقع تطبيق التدريب الميداني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول (١٢) واقع تطبيق التدريب الميداني وفقاً لمعايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الاتجاه / واقع التطبيق	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
توجد آلية واضحة ودليل لإدارة وتنظيم التدريب الميداني بلائحة البرنامج	٥٨	٦٤,٤	١٧	١٨,٩	١٥	١٦,٧	٢,٤٨	٠,٧٦٨	٨٢,٧
ملائمة برامج التدريب الميداني لتحقق المخرجات التعليمية والاحتياجات الفعلية للطلاب	٥٦	٦٢,٢	٢٤	٢٦,٧	١٠	١١,١	٢,٥١	٠,٦٩١	٨٣,٧
تنوع جهات التدريب ووجود آلية للإشراف والتقييم بها.	٤٠	٤٤,٤	٣٥	٣٨,٩	١٥	١٦,٧	٢,٢٨	٠,٧٣٥	٧٦
توجد طرق متنوعة لتقييم التدريب الميداني للطلاب (بالمدارس والقسم العلمي)	٥٦	٦٢,٢	٢٣	٢٥,٦	١١	١٢,٢	٢,٥٠	٠,٧٠٧	٨٣,٣
درجات تقييم الطلاب للتدريب الميداني مناسبة لكل فصل دراسي	٦١	٦٧,٨	٢٠	٢٢,٢	٩	١٠	٢,٥٨	٠,٦٧٠	٨٦
يتفق التدريب الميداني مع متطلبات سوق العمل	٣١	٣٤,٤	٣٨	٤٢,٢	٢١	٢٣,٣	٢,١١	٠,٧٥٦	٧٠,٣
المتوسط العام	١٤,٤٥								

تشير بيانات الجدول السابق إلى واقع وآلية تطبيق التدريب الميداني وفقاً لمعايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، والتي جاءت بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي ١٤,٤٥، وجاء تقدير استجابات المبحوثين على جميع العبارات المكونة للمقياس مرتفع، وجاء في مقدمة هذه العبارات: " درجات تقييم الطلاب للتدريب الميداني مناسبة لكل فصل دراسي "، حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٨.

حيث يعد تقييم الطلاب جزءًا أساسيًا من عملية ضمان الجودة في البرنامج التعليمي، فيمكن استخدام نتائج التقييم لتحسين وتطوير برامج التدريب الميداني في المستقبل، بالإضافة إلى أن تقييم الطلاب بشكل دوري ومنتظم، يمكن للمشرفين تقديم ملاحظات بناءة تساعد الطلاب على تحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر.

يليها عبارة " ملائمة برامج التدريب الميداني لتحقق المخرجات التعليمية والاحتياجات الفعلية للطلاب (توصيف التدريب الميداني)" في الترتيب الثاني حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥١، ثم جاءت عبارة " توجد طرق متنوعة لتقييم التدريب الميداني للطلاب (بالمدارس والقسم العلمي)" في الترتيب الثالث حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٠، ثم عبارة " توجد آلية واضحة ودليل لإدارة وتنظيم التدريب الميداني بلائحة البرنامج " في الترتيب الرابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٨، بينما جاءت عبارة " تنوع جهات التدريب ووجود آلية للإشراف والتقييم بها." في الترتيب الخامس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٢٨، أخيراً عبارة " يتفق التدريب الميداني مع متطلبات سوق العمل " في الترتيب السادس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,١١. وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

١٢- المشكلات التي تواجه التدريب الميداني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول (١٣) يوضح طبيعة المشكلات التي تواجه التدريب الميداني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الاتجاه / المشكلات	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قوة العبارة
	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
ضعف الفرص التدريبية الخارجية التي يوفرها القسم للطلبة	٥٨	٦٤,٤	٢٢	٢٤,٤	١٠	١١,١	٢,٥٣	٠,٦٩٠	٨٤,٣	موافق
يفتقد التدريب الميداني لوجود برنامج واضح ومحدد	٣٣	٣٦,٧	٢٢	٢٤,٤	٣٥	٣٨,٩	١,٩٨	٠,٨٧٤	٦٦	محايد
غياب الممارسين الخارجيين عن المشاركة في التدريب الميداني	٣٦	٤٠	٣٧	٤١,١	١٧	١٨,٩	٢,٢١	٠,٧٤٢	٧٣,٧	محايد
قلة عدد الساعات المحددة للتدريب الميداني	٢٤	٢٦,٧	٢٩	٣٢,٢	٣٧	٤١,١	١,٨٦	٠,٨١٥	٦٢	محايد
ضعف قدرات أعضاء ومعاوني هيئة التدريس للقيام بمهام التدريب بما يتوافق مع التطورات الحديثة	٢٤	٢٦,٧	٣٠	٣٣,٣	٣٦	٤٠	١,٨٧	٠,٨١٠	٦٢,٣	محايد
ضعف التنسيق بين أستاذ المقرر والقائم بمهام التدريب الميداني	٣٠	٣٣,٣	٣٢	٣٥,٦	٢٨	٣١,١	٢,٠٢	٠,٨٠٧	٦٧,٣	محايد
البرنامج التدريبي لا يتوافق مع الدراسة النظرية	٢٦	٢٨,٩	٣٢	٣٥,٦	٣٢	٣٥,٦	١,٩٣	٠,٨٠٤	٦٤,٣	محايد
أحياناً يكون تقييم الأساتذة للطلبة في التدريب الميداني غير موضوعي	٢٩	٣٢,٢	٣٨	٤٢,٢	٢٣	٢٥,٦	٢,٠٧	٠,٧٦١	٦٩	محايد
المتوسط العام	١٦,٤٦									

تعكس بيانات الجدول السابق طبيعة المشكلات التي تواجه التدريب الميداني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، وجاء تقدير استجابات المبحوثين على جميع العبارات المكونة للمقياس محايد، حيث جاءت بمتوسط عام ١٦,٤٦، باستثناء عبارة " ضعف الفرص التدريبية الخارجية التي يوفرها القسم للطلبة، خاصةً للمؤسسات الإعلامية"، والتي جاءت في مقدمة العبارات، حيث جاءت بمتوسط حسابي مرتفع = ٢,٥٣، يليها مباشرةً عبارة " غياب الممارسين الخارجيين عن المشاركة في التدريب الميداني " في الترتيب الثاني حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٢١، ثم جاءت عبارة " أحياناً يكون تقييم الأساتذة للطلبة في التدريب الميداني غير موضوعي" في الترتيب الثالث حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٠٧، ثم عبارة " ضعف التنسيق بين أستاذ المقرر والقائم بمهام التدريب الميداني " في الترتيب الرابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٠٢، بينما جاءت عبارة " يفتقد التدريب الميداني لوجود برنامج واضح ومحدد " في الترتيب الخامس حيث جاءت بمتوسط حسابي ١,٩٨، ثم عبارة " البرنامج التدريبي لا يتوافق مع الدراسة النظرية " في الترتيب السادس حيث جاءت بمتوسط حسابي ١,٩٣، بينما جاءت عبارة " ضعف قدرات أعضاء ومعاوني هيئة التدريس للقيام بمهام التدريب بما يتوافق مع التطورات الحديثة " في الترتيب السابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ١,٨٧، أخيراً عبارة " قلة عدد الساعات المحددة للتدريب الميداني " في الترتيب الثامن حيث جاءت بمتوسط حسابي ١,٨٦. وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

بشكل عام يتضح أن أفراد العينة يرون قلة فرص تدريب طلاب الإعلام التربوي خارج الإطار التربوي الذي يتمثل في التدريب الميداني بالمدارس، سواء لمؤسسات إعلامية صحفية أو تليفزيونية، وأن الأمر قاصراً على زيارات عشوائية لبعض المؤسسات الإعلامية إن أمكن، وهو تدريب غير كاف لتأهيل الخريجين، مما يؤكد ضرورة مراعاة ذلك مستقبلاً عند تحديث اللوائح الدراسية من خلال وضع خطة محددة معلن عنها للتدريب الإعلامي للطلاب. وهو أمر ضروي يجب الالتفات إليه ومحاولة تفعيله عن طريق عقد الشراكات والاتفاقيات مع بعض وسائل الإعلام المحلية والقومية؛ لتتولى مهمة التدريب مع الكلية.

واتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة السعيد وسلامة (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن ضعف فرص التدريب الخارجية التي يوفرها القسم جاءت في مقدمة أسباب عزوف عينة البحث عن الالتحاق بتخصص الصحافة في إطار العوامل ذات العلاقة بطبيعة التدريب الميداني.

١٣- التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة:

جدول (١٤) اتجاهات المبحوثين نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية لمواكبة التطورات الحديثة

التحديات / الاتجاه	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
عدم إتاحة فرص التدريب الميداني للطلاب في المؤسسات الإعلامية	٥٠	٥٥,٦	٣١	٣٤,٤	٩	١٠	٢,٤٦	٠,٦٧٣	٨٢
عدم توفر المعدات والأجهزة اللازمة لتنفيذ مشاريع التخرج	٤٣	٤٧,٨	٣٩	٤٣,٣	٨	٨,٩	٢,٣٩	٠,٦٤٨	٧٩,٧
عدم تحديث اللوائح الدراسية	٥٤	٦٠	٣٠	٣٣,٣	٦	٦,٧	٢,٥٣	٠,٦٢٢	٨٤,٣
عدم الاستعانة بخبرات إعلامية في التطبيقات العملية	٤٩	٥٤,٤	٣٥	٣٨,٩	٦	٦,٧	٢,٤٨	٠,٦٢٢	٨٢,٧
عدم مواكبة البرامج والمقررات للمستحدثات التكنولوجية	٥٠	٥٥,٦	٣٥	٣٨,٩	٥	٥,٦	٢,٥٠	٠,٦٠٤	٨٣,٣
صعوبة توظيف التعليم الهجين في تدريس بعض المقررات الدراسية	٢٩	٣٢,٢	٤٧	٥٢,٢	١٤	١٥,٦	٢,١٧	٠,٦٧٥	٧٢,٣
سيطرة الطرق التقليدية في التدريس وعدم اتباع استراتيجيات التعلم الحديثة مع الطلاب	٣١	٣٤,٤	٤٩	٥٤,٤	١٠	١١,١	٢,٢٣	٠,٦٣٧	٧٤,٣
غلبة الجوانب النظرية على تدريس بعض المقررات	٢٨	٣١,١	٤٦	٥١,١	١٦	١٧,٨	٢,١٣	٠,٦٩٠	٧١
تفتقد المقررات الدراسية إلى التوصيف الدقيق للمحتوى	٢٩	٣٢,٢	٢٩	٣٢,٢	٣٢	٣٥,٦	١,٩٧	٠,٨٢٧	٦٥,٧
بعض المقررات تحتوي على كتب ومراجع لا تتوافق مع أهداف المقرر	٢٤	٢٦,٧	٥١	٥٦,٧	١٥	١٦,٧	٢,١٠	٠,٦٥٤	٧٠
استخدام طرق تقييم تقليدية للحكم على مستوى الطلاب	٣٣	٣٦,٧	٥٠	٥٥,٦	٧	٧,٨	٢,٢٩	٠,٦٠٤	٧٦,٣
عدم توفر المهارات المهنية لأعضاء هيئة التدريس	٢٣	٢٥,٦	٣٥	٣٨,٩	٣٢	٣٥,٦	١,٩٠	٠,٧٨٠	٦٣,٣
بعض المقررات متشابهة في الأهداف والمحتوى	٢٩	٣٢,٢	٥٠	٥٥,٦	١١	١٢,٢	٢,٢٠	٠,٦٤٠	٧٣,٣
المتوسط العام	٢٩,٣٤								

تشير بيانات الجدول السابق إلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية لمواكبة التطورات الحديثة، والتي جاءت بمتوسط حسابي ٢٩,٣٤، واختلف تقدير استجابات المبحوثين على العبارات المكونة للمقياس، حيث جاء تقدير استجابات المبحوثين على العبارات المكونة للمقياس بتقدير مرتفع: وجاء في مقدمتها: عبارة "عدم تحديث اللوائح الدراسية"، حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٣.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن حداثة البرامج والمقررات الدراسية تساعد القائم بالتدريس في تدريس المحتوى الدراسي الموضوع، كما أن المقرر عندما يحتوي على مفاهيم ومعلومات ومعارف حديثة تثير دافع الطلاب تجاه عملية التعلم.

يليها عبارة " عدم مواكبة البرامج والمقررات للمستحدثات التكنولوجية " في الترتيب الثاني حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٠، ثم جاءت عبارة " عدم الاستعانة بخبرات إعلامية في التطبيقات العملية " في الترتيب الثالث حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٨، ثم عبارة " عدم إتاحة فرص التدريب الميداني للطلاب في المؤسسات الإعلامية " في الترتيب الرابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٦، بينما جاءت عبارة " عدم مواكبة البرامج والمقررات للمستحدثات التكنولوجية" في الترتيب الخامس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٣٩.

بينما جاء تقدير استجابات المبحوثين على العبارات المكونة للمقياس بتقدير محايد، جاء في مقدمتها عبارة " استخدام طرق تقييم تقليدية للحكم على مستوى الطلاب " في الترتيب السادس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٢٩، بينما جاءت عبارة " سيطرة الطرق التقليدية في التدريس وعدم اتباع استراتيجيات التعلم الحديثة مع الطلاب " في الترتيب السابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٢٣، ثم عبارة " بعض المقررات متشابهة في الأهداف والمحتوى " في الترتيب الثامن حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٢٠، بينما جاءت عبارة " صعوبة توظيف التعليم الهجين في تدريس بعض المقررات الدراسية " في الترتيب التاسع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,١٧، ثم عبارة " غلبة الجوانب النظرية على تدريس المقررات وافتقادها للجوانب العملية " مما يجعل الطالب يواجه صعوبة في فهم محتوى المقرر، وذلك في الترتيب العاشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,١٣، وتكشف هذه النتيجة عن حقيقة هامة تعتبر بينما جاءت عبارة " بعض المقررات تحتوي على كتب ومراجع لا تتوافق مع أهداف المقرر " في الترتيب الحادي عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,١٠، ثم عبارة " تفتقد المقررات الدراسية إلى التوصيف الدقيق للمحتوى " في الترتيب الثاني عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ١,٩٧، بينما جاءت عبارة " عدم توفر المهارات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في تدريس المقررات " في الترتيب الثالث عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ١,٩٠. وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

١٤- مقترحات المبحوثين لتطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي:

جدول (١٥) مقترحات المبحوثين لتطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد

المقترحات / الاتجاه	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
إيجاد رؤى جديدة لمحتويات المقررات تتوافر فيها مقومات التحديث والتفاعل والارتباط مع متطلبات سوق العمل	٧٨	٨٦,٧	١٢	١٣,٣	-	-	٢,٨٧	٠,٣٤٢	٩٢,٧
تحسين جودة التدريب الميداني	٦٩	٧٦,٧	٢٠	٢٢,٢	١	١,١	٢,٧٦	٠,٤٥٦	٩٢
الاستعانة بخبراء الإعلام لمعاونة الأساتذة في تدريس مواد التخصص	٧٠	٧٧,٨	٢٠	٢٢,٢	-	-	٢,٧٨	٠,٤١٨	٩٢,٧
عقد بروتوكولات تعاون بين أقسام الاعلام التربوي بالجامعات المصرية	٧٥	٨٣,٣	١٥	١٦,٧	-	-	٢,٨٣	٠,٣٧٥	٩٤,٣
بدء التدريب العملي منذ التحاق الطالب بالكلية	٥٨	٦٤,٤	١٨	٢٠	١٤	١٥,٦	٢,٤٩	٠,٧٥٣	٨٣
إعداد المقررات بشكل يلاءم التعليم عن بعد تحسباً لوقوع أحداث استثنائية	٧٥	٨٣,٣	١٥	١٦,٧	-	-	٢,٨٣	٠,٣٧٥	٩٤,٣
إقامة ورش عمل ودورات تدريبية تجمع بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لشرح طبيعة المقررات وتوعيتهم بأساليب تطويرها	٧٤	٨٢,٢	١٦	١٧,٨	-	-	٢,٨٢	٠,٣٨٤	٩٤
ضرورة أن تكون هناك مقررات دراسية تدعم وتطور طرق التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأصحاب الهمم	٦٥	٧٢,٢	٢٤	٢٦,٧	١	١,١	٢,٧١	٠,٤٨٠	٩٠,٣
تطوير أساليب التقويم بما يتناسب مع مخرجات التعلم	٧٥	٨٣,٣	١٥	١٦,٧	-	-	٢,٨٣	٠,٣٧٥	٩٤,٣
ضرورة تحديث المقررات الدراسية في ضوء الجودة الشاملة	٧٦	٨٤,٤	١٤	١٥,٦	-	-	٢,٨٤	٠,٣٦٤	٩٤,٦
المراجعة المستمرة والدورية للمقررات الدراسية في ضوء متطلبات الجودة	٧٢	٨٠	١٨	٢٠	-	-	٢,٨٠	٠,٤٠٢	٩٣,٣
تقديم بعض الكتيبات عن معايير تطوير المقررات وفقاً للجودة والاعتماد	٧١	٧٨,٩	١٩	٢١,١	-	-	٢,٧٩	٠,٤١٠	٩٣
تنوع طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة بما يتناسب مع التطور	٦٣	٧٠	٢٧	٣٠	-	-	٢,٧٠	٠,٤٦١	٩٠
الاطلاع على تجارب الدول الأخرى في تطوير المقررات الدراسية	٤٨	٥٣,٣	٣٥	٣٨,٩	٧	٧,٨	٢,٤٦	٠,٦٣٩	٨٢
وضع معايير واضحة للتقويم في خطة المقرر	٧٢	٨٠	١٨	٢٠	-	-	٢,٨٠	٠,٤٠٢	٩٣,٣
وضع معايير ومحددات لتطوير المقررات يلتزم بها الجميع عند التنفيذ	٧١	٧٨,٩	١٨	٢١,١	-	-	٢,٧٩	٠,٤١٠	٩٣
إشراك مختلف الأطراف المعنية في عملية تطوير المقررات الدراسية	٧٦	٨٤,٤	١٤	١٥,٦	-	-	٢,٨٤	٠,٣٦٤	٩٤,٧
أن تقوم عملية التطوير على منهجية علمية واستثمار نتائج البحث العلمي	٧٥	٨٣,٣	١٥	١٦,٧	-	-	٢,٨٣	٠,٣٧٥	٩٤,٣
أن تستند خطط التطوير إلى معرفة جيدة بإمكانات الواقع	٧٣	٨١,١	١٧	١٨,٩	-	-	٢,٨١	٠,٣٩٤	٩٣,٧
خضوع عملية تطوير البرامج الدراسية لخطة زمنية منظمة ومحددة	٧٢	٨٠	١٨	٢٠	-	-	٢,٨٠	٠,٤٠٢	٩٣,٣
مراعاة نتائج تقييمات الطلاب والخريجين عند تطوير المقرر الدراسية	٧٣	٨١,١	١٧	١٨,٩	-	-	٢,٨١	٠,٣٩٤	٩٣,٧
مراعاة الاتساق بين مخرجات تعلم البرنامج ومقرراته واستراتيجيات التدريس والمحتوى والأنشطة الصاحبة وأساليب التقويم	٧١	٧٨,٩	١٩	٢١,١	-	-	٢,٧٩	٠,٤١٠	٩٣
المتوسط العام	٦٠,٩٨								

تشير بيانات الجدول السابق إلى مقترحات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي، والتي جاءت بمستوى مرتفع، وجاء تقدير استجابات المبحوثين على جميع العبارات المكونة للمقياس موافق، بمتوسط حسابي ٦٠,٩٨، وجاء في مقدمة هذه العبارات: "إيجاد رؤى جديدة لمحتويات المقررات تتوافر فيها مقومات التحديث والتفاعل والارتباط مع متطلبات سوق العمل"، حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨٧، يليها عبارة " ضرورة تحديث المقررات الدراسية في ضوء الجودة الشاملة " في الترتيب الثاني حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨٤، وتساوت معها في النسبة عبارة " إشراك مختلف الأطراف المعنية بالعملية التعليمية في عملية تطوير المقررات الدراسية "، ثم جاءت عبارة " عقد بروتوكولات تعاون بين أقسام الاعلام التربوي بالجامعات المصرية " في الترتيب الثالث حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨٣، وتساوت معها كلاً من عبارة " إعداد المقررات بشكل يلاءم التعليم عن بعد تحسباً لوقوع أحداث استثنائية كالجوائح والأوبئة "، وعبارة " تطوير أساليب التقويم بما يتناسب مع مخرجات التعلم "، وعبارة " ينبغي أن تقوم عملية التطوير على منهجية علمية واستثمار نتائج البحث العلمي "، ثم عبارة " إقامة ورش عمل ودورات تدريبية تجمع بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لشرح طبيعة المقررات وتوعيتهم بأساليب تطويرها " في الترتيب الرابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨٢، بينما جاءت عبارة " ينبغي أن تستند خطط التطوير إلى معرفة جيدة بإمكانات الواقع من واقع بيانات إحصائية دقيقة " في الترتيب الخامس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨١، وتساوت معها في النسبة عبارة " مراعاة نتائج تقييمات الطلاب والخريجين عند تطوير البرامج والمقرر الدراسية "، ثم عبارة " المراجعة المستمرة والدورية للمقررات الدراسية في ضوء متطلبات الاعتماد والجودة " في الترتيب السادس حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨٠، وتساوت معها في النسبة عبارة " وضع معايير واضحة للتقويم في خطة المقرر "، وكذلك عبارة " خضوع عملية تطوير البرامج الدراسية لخطة زمنية منظمة ومحددة "، بينما جاءت عبارة " تقديم بعض الكتيبات والمطويات عن معايير تطوير المقررات الدراسية وفقاً للجودة والاعتماد " في الترتيب السابع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧٩، وتساوت معها كلاً من عبارات: " وضع معايير ومحددات لتطوير المقررات يلتزم بها الجميع عند التنفيذ "، و " من الضروري مراعاة الاتساق بين مخرجات تعلم البرنامج ومقرراته واستراتيجيات التدريس والمحتوى والأنشطة الصاحبة وأساليب التقويم "، ثم عبارة " الاستعانة بخبراء الإعلام لمعاونة الأساتذة في تدريس مواد التخصص " في الترتيب الثامن حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧٨، بينما جاءت عبارة " تحسين جودة التدريب الميداني " في الترتيب التاسع حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧٦، ثم عبارة " ضرورة أن تكون هناك مقررات دراسية تدعم وتطور طرق التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأصحاب الهمم " في الترتيب العاشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧١، بينما جاءت عبارة " تنوع طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة بما يتناسب مع التطور التكنولوجي " في الترتيب الحادي عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧٠، ثم عبارة " بدء التدريب العملي منذ التحاق الطالب بالكلية " في الترتيب الثاني عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٩، أخيراً عبارة " الاطلاع على تجارب الدول الأخرى في تطوير المقررات الدراسية "

في الترتيب الثالث عشر حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٦. وذلك من إجمالي استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث.

مما سبق يتضح لنا أن عملية تطوير وتحديث البرامج والمقررات الدراسية بأقسام الإعلام التربوي يأتي لمسايرة الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي، بالإضافة إلى ضرورة اتساق عملية تحديث البرامج والمقررات مع معايير الاعتماد الصادرة من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي، وكذا متطلبات سوق العمل. مع ضرورة مشاركة الأطراف المعنية في عملية التطوير وفق آليات واضحة ومحددة، لإعداد خريج جيد قادر على المنافسة ومواجهة تحديات سوق العمل.

المحور الثاني: نتائج التحقق من صحة الفروض:

الفرض الأول:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (التخصص – الدرجة العلمية- الجامعة) واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي".

وينقسم هذا الفرض إلى ثلاثة فروض فرعية:

الفرض الفرعي الأول:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للتخصص العلمي واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي".

جدول (١٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للتخصص واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي

التخصص / المتغير	صحافة		إذاعة وتليفزيون		مسرح		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
معايير الجودة المتوفرة في محتوى البرنامج	٣٥,٥٥٨	٥,٧٦٤	٣٧,١٢٩	٤,٨٩٧	٣٨,٢٨٠	٣,٧٤٧	٢,٢٢	٢	٠,١١٤

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الأول قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين متغير التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس ومعايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي، كما يتضح من الجدول السابق، حيث اتضح أن قيمة ف =٢,٢٢ ، وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,١١٤، وهى أكبر من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والتي

تشير إلى وجود اتفاق في معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقا التخصص العلمي.

مما يشير إلى عدم ثبوت صحة الفرض الفرعي الأول والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للتخصص العلمي واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي". **وهذ يعني أنه ليس لمتغير التخصص تأثير في اتجاهات أفراد العينة نحو معايير الجودة المتوفرة في برنامج الإعلام التربوي، وهذه نتيجة طبيعية بصرف النظر عن التخصص، فالتخصصات في برامج الإعلام التربوي في كليات التربية النوعية تتشابه في معظمها من حيث طبيعة المقررات الدراسية وأساليب التدريس والتقويم وكذلك التدريب العملي، وبالتالي لم يُظهر متغير التخصص فروقاً ذات دلالة إحصائية.**

الفرض الفرعي الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للدرجة العلمية واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي".

جدول (١٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للدرجة العلمية واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي

الدرجة العلمية / المتغير	مدرس		أستاذ مساعد		أستاذ		أستاذ مساعد متفرغ		أستاذ متفرغ		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
معايير الجودة المتوفرة في محتوى البرنامج	٣٥,٥٦٢	٥,٢٣٥٩	٣٨,٥٠٠	٥,٣٥٤١	٣٨,٦٤٧	٤,٢١٢٢	٣٧,٠٠٠	٤,٧١٦٩	٣٤,٦٢٥	٤,٦٥٧٩	١,٩٦٤	٤	٠,١٠٧

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الثاني قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين متغير الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس وبين معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي، كما يتضح من الجدول السابق، حيث تبين أن قيمة ف =١,٩٦٤ ، وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,١٠٧، وهى أكبر من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اتفاق في معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لدرجاتهم العلمية. **وهذ يعني أنه ليس لمتغير الدرجة العلمية تأثير في اتجاهات أفراد العينة نحو معايير الجودة المتوفرة في برنامج الإعلام التربوي، باعتبارها معايير موحدة من قبل الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.**

وبذلك يتضح عدم ثبوت صحة الفرض الفرعي الثاني الذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للدرجة العلمية واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي".

الفرض الفرعي الثالث:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجامعة واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي".

جدول (١٨) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للجامعة واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي

الجامعة / المتغير	بنها		القاهرة		المنوفية		طنطا		كفر الشيخ		الزقازيق		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
معايير الجودة المتوفرة في محتوى البرنامج	٣٨,٥٢٩	٢,٨٥٨	٣٣,٨٨٢	٦,٥٥٦	٣٧,٢١٤	٤,٠٠٣	٣٥,٢٥٠	٥,١٩٦	٤٠,٥٨٣٣	١,٨٨٠	٣٦,٧١٤	٤,٦١٤٨	٣,٦٩٥	٥	٠,٠٠٥

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الثالث قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين متغير الجامعة و معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية، كما يتضح من الجدول السابق، حيث تبين أن قيمة ف =٣,٦٩٥، وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٠٠٥، وهى أقل من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اختلاف بين معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وبين معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي وفقاً لمتغير الجامعة لصالح أعضاء هيئة تدريس جامعة كفر الشيخ.

الأمر الذي يشير إلى ثبوت صحة الفرض الفرعي الثالث الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجامعة واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي".

الفرض الثاني:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (التخصص – الدرجة العلمية- الجامعة) واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية".

وينقسم هذا الفرض إلى ثلاثة فروض فرعية:

الفرض الفرعي الأول:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للتخصص العلمي واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية".

جدول (١٩) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للتخصص واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية

التخصص / المتغير	صحافة		إذاعة وتليفزيون		مسرح		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات	٤٣,٢٣٥	٦,٢٢٨	٤٤,٠٦٤	٥,٨٥٣	٤٥,٧٦٠	٣,٨٢١	١,٥٢٢	٢	٠,٢٢٤

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الأول قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين متغير التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية، كما يتضح من الجدول السابق، حيث تبين أن قيمة ف =١,٥٢٢ وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٢٢٤، وهي أكبر من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اتفاق من جانب أعضاء هيئة التدريس في معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية وفقاً التخصص العلمي. **وهذ يعني أنه ليس لمتغير التخصص تأثير في اتجاهات أفراد العينة نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية، وربما يعود ذلك إلى اتفاق أغلب اللوائح الدراسية على مسمى المقررات التخصصية وتوصيفها وأساليب تدرسيها، فضلاً عن طبيعة دراستها النظرية والعملية.**

وبالتالي يتضح عدم ثبوت صحة الفرض الفرعي الأول الذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للتخصص العلمي واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية".

الفرض الفرعي الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للدرجة العلمية واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية".

جدول (٢٠) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للدرجة العلمية واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية

الدرجة العلمية / المتغير	مدرس		أستاذ مساعد		أستاذ		أستاذ مساعد متفرغ		أستاذ متفرغ		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات	٤٣,٠٩٣	٥,٦٤٧	٤٦,٥٠٠	٦,٢٨٢	٤٥,٤٤٧	٤,٤١٤	٤٤,٢٩٤	٥,٧٤٢	٤٢,١٢٥	٤,٧٦٤	١,٤٢٣	٤	٠,٢٣٣

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الثاني، قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين متغير الدرجة العلمية ومعايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية، كما يتضح من الجدول السابق، حيث تبين أن قيمة ف =١,٤٢٣، وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٢٣٣، وهى أكبر من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اتفاق من جانب أعضاء هيئة التدريس وفقا للدرجة العلمية نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية.

وبالتالي يتضح عدم ثبوت صحة الفرض الفرعي الثاني الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للدرجة العلمية واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية".

الفرض الفرعي الثالث:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجامعة واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية".

جدول (٢١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للجامعة واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية

الجامعة / المتغير	بنها		القاهرة		المنوفية		طنطا		كفر الشيخ		الزقازيق		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات	٤٦,٠٥٨	٤,٨٩٢	٤١,٦٤٧	٦,٤٢٢	٤٤,٥٠٠	٤,٨٥٦	٤٨,٠٨٣	٤,٧٩٥	٤٤,٢١٤	٥,١١٦	٤٤,٢٢٢	٥,٥٦٠	٣,١٨٢	٥	٠,٠١١

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الثالث قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين متغير الجامعة لأعضاء هيئة التدريس وبين معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية، كما يتضح من الجدول السابق، حيث تبين أن قيمة ف =٣,١٨٢ وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٠١١، وهى أقل من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اختلاف بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجامعة واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية.

وبالتالي اتضح ثبوت صحة الفرض الفرعي الثالث الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجامعة واتجاهاتهم نحو معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية".

الفرض الثالث:

"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المهارات التي يجب توافرها لخريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وبين معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي".

جدول (٢٢) يوضح العلاقة بين المهارات التي يجب توافرها لخريج الإعلام التربوي وبين معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي

المهارات المطلوبة لخريج الإعلام التربوي	معايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي	
	R	مستوى الدلالة
	٠,٧٠٦**	٠,٠٠٠
جملة من سُئِلُوا	٩٠	

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان باستخدام معامل الارتباط بيرسون للتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين المهارات المطلوبة لخريج الإعلام التربوي ومعايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي، كما يتضح من الجدول السابق، حيث تبين وجود علاقة ارتباط طردية قوية بين تلك المهارات ومعايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي، حيث كانت قيمة ر=٠,٧٠٦❖❖، وهى دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٠٠.

وبالتالي ثبت صحة الفرض القائل: "توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين المهارات التي يجب توافرها لخريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي".

الفرض الرابع:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (التخصص– الدرجة العلمية- الجامعة) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني".

وينقسم هذا الفرض إلى ثلاثة فروض فرعية:

الفرض الفرعي الأول:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع (التخصص العلمي) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني".

جدول (٢٣) تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للتخصص واتجاهاتهم نحو واقع التدريب الميداني

التخصص / المتغير	صحافة		إذاعة وتليفزيون		مسرح		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
واقع تطبيق التدريب الميداني	١٤,٠٥٨	٢,٦٥٠	١٤,٣٨٧	٢,٧٨٩	١٥,٠٨٠	٢,٥٣١	١,٠٧١	٢	٠,٣٤٧

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الأول قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع (التخصص) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني كما يتضح من الجدول السابق، حيث تبين أن قيمة ف =١,٠٧١ وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٣٤٧، وهى أكبر من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع (التخصص) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني.

وبذلك يتضح عدم ثبوت صحة الفرض الفرعي الأول الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع (التخصص) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني".

وهذا يعني أنه ليس لمتغير التخصص تأثير في اتجاهات أفراد العينة نحو واقع تطبيق التدريب الميداني، حيث تتشابه برامج التدريب الميداني في معظم التخصصات، ويشترك فيها جميع الطلاب بصرف النظر عن التخصص من خلال التدريب بإحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم.

الفرض الفرعي الثاني:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني".

جدول (٢٤) يوضح تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للدرجة العلمية واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني

الدرجة العلمية / المتغير	مدرس		أستاذ مساعد		أستاذ		أستاذ مساعد متفرغ		أستاذ متفرغ		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
واقع تطبيق التدريب الميداني	١٥,٠٦٥	٢,٧٩٢	١٤,٨٧٥	٢,١٣٦	١٢,٥٢٩	٣,٠٠٢	١٤,٩٤١	٢,٨٦٠	١٤,٦٢٥	١,٧٦٧٧	٣,٠١٦	٤	٠,٠٢٢

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الثاني قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني" كما يتضح من الجدول السابق حيث تبين أن قيمة ف =٣,٠١٦ وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٠٢٢، وهى أقل من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني لصالح درجة مدرس، وربما يعود ذلك إلى أن أغلب المشاركين في التدريب الميداني للطلاب يكون من فئة المدرسين.

وبذلك يتضح ثبوت صحة الفرض الفرعي الثاني الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني".

الفرض الفرعي الثالث:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني".

جدول (٢٥) يوضح تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للجامعة واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني

الجامعة / المتغير	بنها		القاهرة		المنوفية		طنطا		كفر الشيخ		الزقازيق		درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
واقع تطبيق التدريب الميداني	١٤,٦٤٧	٢,٤٩٨	١٣,١٧٦	٣,١٦٦	١٤,٧١٤	٢,٧٠١	١٤,٨١٢	٢,٠٤٠٢	١٦,٥٠٠	٢,٠٦٧	١٣,٣٥٧	٢,٣٤٠	٥	٣,٠٨٧	٠,٠١٣

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الثالث قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني، كما يتضح من الجدول السابق حيث تبين أن قيمة ف =٣,٠٨٧وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٠١٣، وهى أقل من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني".

وبالتالي يتضح ثبوت صحة الفرض الفرعي الثالث الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني".

الفرض الخامس:

"توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين المشكلات التي تواجه التدريب الميداني والتحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس".

جدول (٢٦) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجات المبحوثين على مقياس التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية والمشكلات التي تواجه التدريب الميداني

المشكلات التي تواجه التدريب الميداني	التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية		
	العدد	R	مستوى الدلالة
	٩٠	٠,٥٠٣**	٠,٠٠٠

وللتحقق من صحة الفرض السابق قام الباحثان باستخدام معامل الارتباط بيرسون للتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين المشكلات التي تواجه التدريب الميداني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والتحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة، كما يتضح من الجدول السابق، حيث تبين وجود علاقة ارتباط طردية قوية بين المشكلات التي تواجه التدريب الميداني والتحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة، حيث كانت قيمة ر=٠,٥٠٣❖❖، وهى دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٠٠ **وهذا يعني أن قلة فرص تدريب طلاب الإعلام التربوي خارج الإطار التربوي الذي يتمثل في التدريب الميداني بالمدارس، سواء لمؤسسات إعلامية صحفية أو تليفزيونية يُعد من أبرز التحديات التي تواجه برامج الاعلام التربوي نحو مواكبة التطورات الحديثة، وهو ما يستدعي ضرورة وضع تلك التحديات في الاعتبار عند تحديث وتطوير المقررات الدراسية.**

الفرض السادس:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (التخصص– الدرجة العلمية– الجامعة) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة".

وينقسم هذا الفرض إلى ثلاثة فروض فرعية:

الفرض الفرعي الأول:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لنوع (التخصص) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة".

جدول (٢٧) يوضح تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للتخصص واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية

التخصص / المتغير	صحافة		إذاعة وتليفزيون		مسرح		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي	٢٨,١٧٦	٥,٥٠٧	٣٠,٥٤٨	٦,٢٠١	٢٩,٤٤٠	٦,٧٥٨٢٠	١,٢٢٥	٢	٠,٢٩٩

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الأول قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع (التخصص) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج

الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة كما يتضح من الجدول السابق، حيث تبين أن قيمة ف =١,٢٢٥ وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٢٩٩، وهى أكبر من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع (التخصص) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة.

وبالتالي يتضح عدم ثبوت صحة الفرض الفرعي الأول الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع (التخصص) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة".

الفرض الفرعي الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة".

جدول (٢٨) يوضح تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للدرجة العلمية واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية

الدرجة العلمية / المتغير	مدرس		أستاذ مساعد		أستاذ		أستاذ مساعد متفرغ		أستاذ متفرغ		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي	٢٨,٦٥٦	٥,٢٩٥	٣٣,١٢٥	٦,٤٠٧	٣٠,٥٢٩	٧,٢٢٩	٢٦,٥٨٨	٥,٧٨٨	٢٧,٨٧٠	٣,١٨١	٣,٠٠٥	٤	٠,٠٢٣

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الثاني قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة كما يتضح من الجدول السابق حيث تبين أن قيمة ف =٣,٠٠٥ وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٠٢٣، وهى أقل من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة، وذلك لصالح كلاً من الاستاذ المساعد والأستاذ، **وهذا يعني أن هذه الفئات العلمية هي من أكثر الفئات ارتباطاً بتطوير المقررات الدراسية**

عند وضع اللوائح وإقرار التوصيفات العلمية لها، وبالتالي تزداد المتوسطات الحسابية لتلك الفئات عن بقية الدرجات العلمية الأخرى.

وبذلك يتضح ثبوت صحة الفرض الفرعي الثاني الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة".

الفرض الفرعي الثالث:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة".

جدول (٢٩) يوضح تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للجامعة واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية

الجامعة / المتغير	بنها		القاهرة		المنوفية		طنطا		كفر الشيخ		الزقازيق		درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي	٢٩,٦٤٧	٧,٥٠٧	٣٠,٢٩٤	٦,٠١٨	٢٧,٧٨٥	٥,٥٦٣	٢٦,١٢٥	٣,٧٧٤	٣٤,٣٣٣	٦,٢٢٧	٢٨,٧٨٥	٤,٧٩٠	٥	٠,٠١٣

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الثالث قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة كما يتضح من الجدول السابق حيث تبين أن قيمة ف =٣,٠٩٤وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٠١٣، وهى أقل من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، والتي تشير إلى وجود اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة.

وبالتالي يتضح ثبوت صحة الفرض الفرعي الثالث الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة".

الفرض السابع:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (التخصص– الدرجة العلمية- الجامعة) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي".

وينقسم هذا الفرض إلى ثلاثة فروض فرعية:

الفرض الفرعي الأول:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لنوع (التخصص) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي".

جدول (٣٠) يوضح تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للتخصص واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد

التخصص / المتغير	صحافة		إذاعة وتليفزيون		مسرح		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مقترحات تطوير البرامج والمقررات الدراسية	٥٧,٩٤١	٨,٨٠٠٦	٦١,٩٠٣	٥,٦٤٧	٦٤,٠٠٠	٤,٥١٨	٦,١٧٧	٢	٠,٠٠٣

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الأول قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع (التخصص) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي كما يتضح من الجدول السابق حيث تبين أن قيمة ف =٦,١٧٧ وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,٠٠٣، وهى أقل من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع (التخصص) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي، وذلك لصالح أعضاء هيئة تدريس تخصص المسرح، **وربما يعود ذلك إلى حاجة هؤلاء المبحوثين إلى تحديث اللوائح والبرامج الدراسية المبنية على فكرة التشعيب (صحافة وإذاعة وتليفزيون ومسرح مدرسي) وتبني فكرة استقلال شعبة المسرح لتصبح قسماً علمياً مستقلاً بذاته مع ضرورة تحديث المقررات لكي تتناسب مع احتياجات سوق العمل.**

وبذلك يتضح ثبوت صحة الفرض الفرعي الأول الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع (التخصص) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي".

الفرض الفرعي الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي".

جدول (٣١) يوضح تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للدرجة العلمية واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد

الدرجة العلمية / المتغير	مدرس		أستاذ مساعد		أستاذ		أستاذ مساعد متفرغ		أستاذ متفرغ		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مقترحات تطوير البرامج والمقررات الدراسية	٥٩,٥٩٣٨	٨,٠٦٧٦٩	٦٠,١٨٧٥	٧,٢٥٠٠٠	٦٤,٤١١٨	٢,٠٠١٨٤	٦١,٩٤١٢	٦,٩٤١٤٦	٥٨,٨٧٥٠	٩,٣١١٠٩	١,٦١٥	٤	٠,١٧٨

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الثاني قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي كما يتضح من الجدول السابق، حيث تبين أن قيمة ف = ١,٦١٥ وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,١٧٨، وهى أكبر من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي.

وبالتالي يتضح عدم ثبوت صحة الفرض الفرعي الثاني الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي".

الفرض الفرعي الثالث:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي".

جدول (٣٢) يوضح تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين وفقاً للجامعة واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد

الجامعة / المتغير	بنها		القاهرة		المنوفية		طنطا		كفر الشيخ		الزقازيق		قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مقترحات تطوير البرامج والمقررات الدراسية	٦٣,٨٨٢	٣,١٢٠	٥٩,٩٤١	٤,٣٩٧	٦٢,٨٧٨	٨,٢٧٢	٦٢,٥٠٠	٩,٧٨٥	٦٢,٥٠٠	٥,٧١٢	٥٩,٥٠٠	٨,١٢١	١,٦٨٢	٥	٠,١٤٨

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي الثالث قام الباحثان بحساب قيمة (ف) لاختبار التباين بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي كما يتضح من الجدول السابق حيث تبين أن قيمة ف =١,٦٨٢ وبما أن الدلالة عند مستوى ٠,١٤٨، وهى أكبر من ٠,٠٥ إذن هذا يعادل تماماً أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية والتي تشير إلى وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي.

وبذلك يتضح عدم ثبوت صحة الفرض الفرعي الثالث الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الجامعة) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي".

الخاتمة:

يسعى البحث إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية، واستند البحث على منهج المسح، ومؤشرات ومعايير اعتماد برامج التعليم العالي وفق الإصدار الأخير يوليو ٢٠٢٢م، التابعة للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. واعتمد البحث على الاستبيان الإلكتروني في جمع المعلومات من خلال عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، واعتمد في الوصول إليها على أسلوب العينة العمدية، وبلغ عدد أفراد العينة الذين أجابوا على تساؤلات البحث (٩٠) مفردة، **وانتهى البحث إلى النتائج التالية:**

- أوضحت النتائج اتفاق أغلب أعضاء هيئة التدريس عينة البحث بنسبة ٥٨,٩٪ حول مدى كفاية المقررات التخصصية (الإجبارية والاختيارية) لدراسة برنامج الإعلام التربوي بنظام الساعات المعتمدة، يليها كافية تماماً بنسبة ٣١,١٪، ثم غير كافية بنسبة ١٠٪.

- أشارت النتائج إلى أن الساعات التدريسية للمقررات الجامعية والثقافية مناسبة تماماً لبرامج الإعلام التربوي، وذلك بنسبة كبيرة بلغت ٦٧,٨٪ من إجمالي إجابات عينة البحث، يليها مناسبة إلى حدٍ ما بنسبة ٢٦,٧٪، ثم غير مناسبة بنسبة ٥,٥٪.
- تنوعت أساليب واستراتيجيات التدريس المتبعة في المقررات الدراسية ببرامج الإعلام التربوي، حيث جاء كلاً من أسلوب المحاضرة والتعليم الهجين في مقدمة تلك الأساليب من جانب أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، كونها من الأساليب التي تختصر الكثير من الجهد والوقت، إذا أعد وخطط لها مسبقاً. يليها التعلم الذاتي والعصف الذهني، ثم التعلم التعاوني، ثم التعلم الإلكتروني.
- احتلت التدريبات العملية مقدمة أشكال التقويم المتبعة في الأعمال الفصلية للمقررات الدراسية ببرامج الإعلام التربوي نظام الساعات المعتمدة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، يليها البحوث والتقارير في الترتيب الثاني مباشرةً، ثم جاءت كلاً من الامتحانات التحريرية الفصلية والأنشطة التعليمية في الترتيب الثالث بنسب متساوية.
- غلبت الأسئلة الموضوعية على طبيعة وأشكال الأسئلة الأخرى المستخدمة في الامتحانات الفصلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، يليها الأسئلة التي تجمع بين المقالية والموضوعية، ثم الأسئلة المقالية في الترتيب الثالث.
- شكلت المهارات الإعلامية أهم المهارات المختلفة التي يجب توافرها لخريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ١١,٠٦، يليها في الترتيب الثاني المهارات الإبداعية بمتوسط حسابي ١٠,٨٢، ثم المهارات التكنولوجية في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي ٨,٠٨، وأخيراً مهارات التواصل في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي ٨,٠٧.
- أوضحت النتائج أن من أهم معايير الجودة المتوفرة في محتوى برامج الإعلام التربوي بنظام الساعات المعتمدة تمثلت في: " لبرنامج الإعلام التربوي رسالة واضحة ومعتمدة ومعلنة "، حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨٧، يليها عبارة " للبرنامج توصيف معتمد ومعلن لجميع مقرراته طبقاً للائحته المعتمدة " في الترتيب الثاني حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٧٨، وتساوت معها عبارة " للبرنامج استراتيجية للتعليم والتعلم والتقييم معتمدة ومعلنة، وتتسق مع المعايير الأكاديمية المتبناة وتدعم المخرجات التعليمية للبرنامج.
- وأظهرت النتائج أن من أهم معايير الجودة المتوفرة في محتوى المقررات الدراسية تمثلت في: "تحقق المقررات رسالة برنامج الإعلام التربوي"، بمتوسط حسابي ٢,٩٤، يليها عبارة " ترتبط المقررات بالأهداف العامة والخاصة لبرنامج الإعلام التربوي " في الترتيب الثاني حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨١، ثم عبارة " ترتب محتويات المقررات داخل البرنامج بطريقة منطقية (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب)" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي ٢,٧٤ ، ثم عبارة " يتوافق محتويات المقرر مع مخرجات التعلم المستهدفة المعرفية والسلوكية والوجدانية " في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي ٢,٧٠.

- أشارت نتائج الدراسة إلى أن معايير الجودة المتبعة في طرق التدريس وأساليب التقييم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث تمثلت في عدة عبارات، جاء في مقدمتها: "تتصف الاختبارات الفصلية بالموضوعية" وذلك بمتوسط حسابي ٢,٧٠، يليها عبارة " يوجد معايير محددة لتقييم أداء الطلاب ومشاركتهم بحيث ترتبط بسياسة تقدير الدرجات " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي ٢,٦٨، ثم عبارة " تغطي الاختبارات محتويات المقرر " في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي ٢,٦٢.
- ومن أبرز معايير الجودة المتوفرة للطلاب في المقررات الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث: "يعمل المقرر على تنمية قدرة الطالب على التفكير السليم والإبداع "، حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٦٤، يليها عبارة " يوضح المقرر الحد الأدنى للمهارات المهنية والتقنية التي يجب أن يمتلكها الطالب" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي ٢,٥٦، وتساوت معها عبارة " يتيح المقرر الفرص للطلاب على التدريب والممارسة "، ثم عبارة " تراعي المقررات قابلية الطلاب للتعلم " في الترتيب الثالث حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٤٩.
- جاءت العبارات التي تعكس واقع وآلية تطبيق التدريب الميداني وفقاً لمعايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، مرتبة على النحو التالي: " درجات تقييم الطلاب للتدريب الميداني مناسبة لكل فصل دراسي "، حيث جاءت بمتوسط حسابي ٢,٥٨، يليها عبارة " ملائمة برامج التدريب الميداني لتحقق المخرجات التعليمية والاحتياجات الفعلية للطلاب (توصيف التدريب الميداني)" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي ٢,٥١، ثم عبارة " توجد طرق متنوعة لتقييم التدريب الميداني للطلاب (بالمدارس والقسم العلمي)" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي ٢,٥٠، ثم عبارة " توجد آلية واضحة ودليل لإدارة وتنظيم التدريب الميداني بلائحة البرنامج " في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي ٢,٤٨، بينما جاءت عبارة " تنوع جهات التدريب ووجود آلية للإشراف والتقييم بها." في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي ٢,٢٨.
- كشفت نتائج البحث عن طبيعة المشكلات التي تواجه التدريب الميداني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، والتي تمثلت في: "ضعف الفرص التدريبية الخارجية التي يوفرها القسم للطلبة، خاصةً للمؤسسات الإعلامية"، والتي جاءت بمتوسط حسابي مرتفع بلغ ٢,٥٣، يليها مشكلة "غياب الممارسين الخارجيين عن المشاركة في التدريب الميداني" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي ٢,٢١، ثم جاءت عبارة " أحياناً يكون تقييم الأساتذة للطلبة في التدريب الميداني غير موضوعي " في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي ٢,٠٧، بينما تمثلت مشكلة "ضعف التنسيق بين أستاذ المقرر والقائم بمهام التدريب الميداني" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي ٢,٠٢، جاءت عبارة " يفتقد التدريب الميداني لوجود برنامج واضح ومحدد " في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي ١,٩٨.
- أكدت النتائج أن من أهم التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية لمواكبة التطورات الحديثة: "عدم تحديث اللوائح الدراسية"، يليها عبارة " عدم مواكبة البرامج والمقررات للمستحدثات التكنولوجية " في الترتيب الثاني ثم عبارة " عدم الاستعانة

بخبرات إعلامية في التطبيقات العملية " في الترتيب الثالث، ثم عبارة " عدم إتاحة فرص التدريب الميداني للطلاب في المؤسسات الإعلامية " في الترتيب الرابع، يليها "عدم مواكبة البرامج والمقررات للمستحدثات التكنولوجية" في الترتيب الخامس.

- وحول رؤية أعضاء هيئة التدريس عينة البحث ومقترحاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي، جاءت مرتبة كالتالي: "إيجاد رؤى جديدة لمحتويات المقررات تتوافر فيها مقومات التحديث والتفاعل والارتباط مع متطلبات سوق العمل "، بمتوسط حسابي ٢,٨٧، يليها " ضرورة تحديث المقررات الدراسية في ضوء الجودة الشاملة " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي ٢,٨٤، وتساوت معها في النسبة عبارة " إشراك مختلف الأطراف المعنية بالعملية التعليمية في عملية تطوير المقررات الدراسية "، ثم " عقد بروتوكولات تعاون بين أقسام الاعلام التربوي بالجامعات المصرية " في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي ٢,٨٣.
- كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين المهارات التي يجب توافرها لخريج الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعايير الجودة المتوفرة في محتوى برنامج الإعلام التربوي.
- أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية، الجامعة) واتجاهاتهم نحو واقع تطبيق التدريب الميداني"، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (التخصص).
- أكدت النتائج على وجود علاقة ارتباط طردية قوية بين المشكلات التي تواجه التدريب الميداني والتحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة.
- أكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية- الجامعة) واتجاهاتهم نحو التحديات التي تواجه برنامج الاعلام التربوي ومقرراته الدراسية نحو مواكبة التطورات الحديثة".
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (الدرجة العلمية- الجامعة) واتجاهاتهم نحو تطوير البرامج والمقررات الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي".

توصيات البحث:

بعد عرض النتائج العامة للبحث، وما تم إثباته من فروض، يمكن طرح مجموعة من التوصيات:

- ضرورة توجيه أنظار القائمين على وضع المقررات الدراسية والجودة بالكلية إلى أهمية تطبيق معايير الجودة في المقررات الدراسية، وذلك وفقاً لمعايير اعتماد برامج التعليم العالي.
- يجب إجراء تحليل شامل للاحتياجات التعليمية والتربوية والاجتماعية والثقافية. والاستعانة برأي الخبراء وأعضاء هيئة التدريس لتحديد المهارات والمعارف الأساسية التي يجب تضمينها في المقرر.

- ضرورة أن يتضمن المقرر النظريات والمفاهيم الأساسية في مجال الإعلام التربوي، دون الاستغناء عن الجوانب العملية التي تساعد الطلاب في تطبيق هذه المفاهيم في العمل الفعلي.
- من الضروري تطوير أنظمة تقييم شاملة ومتوازنة تعكس مخرجات التعلم المتوقعة من المقرر، حيث يمكن استخدام أساليب تقييم متنوعة مثل الاختبارات، والمشاريع، والعروض التقديمية لتقييم تطور الطلاب في المهارات والمعارف المختلفة.
- ينبغي توفير فرص التدريب والتطوير المستمر لأعضاء هيئة التدريس لتحسين مهاراتهم التعليمية والتقنية وتحديث معرفتهم بأحدث التطورات في مجال الإعلام التربوي .
- ضرورة بناء البرامج الدراسية حسب الاحتياجات الخاصة بالطلاب في ضوء النظرة المستقبلية للخريج وسوق العمل، وعادة النظر في محتوى المقررات الدراسية بحيث تتفق مع متغيرات العصر وثورة تكنولوجيا الاتصال.
- إجراء دراسات مقترحة حول برامج الإعلام التربوي، وذلك للوقوف على أكثر استراتيجيات التدريس ملاءمة للعملية التعليمية بكافة عناصرها.
- رفع كفاءة مدخلات العملية التعليمية من خلال تدعيم المحتوى العملي، وتفعيل التعلم الإلكتروني، وتحديث طرق وأساليب التقييم المتبعة.
- مراجعة الخطط واللوائح الدراسية للمقررات، وجعلها ملاءمة للتغييرات التي تحدث في المجتمع.
- المساهمة في تعزيز مواطن القوة في تطوير مقررات الإعلام التربوي بأقسام الإعلام التربوي كليات التربية النوعية، ووضع حلول لمعالجة مواطن الضعف والقصور.
- إعادة النظر في لوائح مقررات الإعلام التربوي، من حيث:

أ- زيادة عدد ساعات الجوانب التطبيقية للمقررات الدراسية.

ب- توحيد مقررات الإعلام التربوي وفقاً لكل تخصص بكليات التربية النوعية.

ج – أن تواكب المقررات التطور العلمي واحتياجات المجتمع وسوق العمل.

د – مراعاة معايير الجودة والاعتماد عند إعداد وتدريس مقررات الإعلام التربوي.

ه- مراعاة نسبة المقررات التخصصية إلى المقررات التربوية والثقافية والعامة بما يحقق التوازن بين الاختصاص العام والدقيق.

و- تكامل الجانبين النظري والتطبيقي للمقررات الدراسية.

دراسات وبحوث مقترحة:

- فاعلية استخدام أعضاء هيئة التدريس للوسائط المتعددة في تدريس مقررات الإعلام التربوي وأثره على جودة المخرجات.
- أثر تطبيق التقنيات الحديثة في مقررات الإعلام التربوي على تحصيل الطلاب وتحفيزهم.
- بناء مقرر إلكتروني في الإعلام التربوي وفقاً لمعايير الجودة وقياس أثره على تحصيل الطلاب الأكاديمي.
- دور برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في تطوير مقررات الإعلام التربوي.

- اتجاهات طلاب الإعلام التربوي نحو أساليب التقييم والامتحانات المستخدمة في المقررات الدراسية.
- تقييم درجة موائمة مخرجات برنامج الإعلام التربوي مع احتياجات سوق العمل.
- دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبرنامج الإعلام التربوي.
- تقييم جودة المقررات الإلكترونية بأقسام الإعلام التربوي بالجامعات المصرية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة.

هوامش البحث:

أولاً: المراجع العربية:

١- إبراهيم، سكينة. (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني لتنمية المعرفة والمهارات لدى طلبة الجامعة: بحث تجريبي على طلبة كلية الإعلام بجامعة بنغازي. *مجلة كلية الفنون والإعلام، كلية الفنون والإعلام*، جامعة مصراته، ليبيا، ٥، ٨١- ١٢٧.

٢- إبراهيم، محمد سعد. (٢٠٢٠). الأطر المرجعية الدولية لتطوير برامج معاهد الإعلام في إطار التحول الرقمي: دراسة حالة للمعاهد في أوروبا وآسيا والولايات المتحدة الأمريكية. *مجلة البحوث والدراسات الإعلامية*، (١٤)، ٩ – ٢٦.

٣- إبراهيم، هبة. (٢٠١٩). دراسة تقويمية للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي من وجهة نظر رؤساء الأقسام والطلاب. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٢(٤)، ٤٣١ – ٤٩٩.

٤- أبو الخير، خالد زكي. (٢٠٢٠). ثلاثة دوافع لتطوير الأداء الإعلامي وأربع إشكاليات بالمقررات الدراسية الإعلامية العربية. *مجلة آراء حول الخليج*، مركز الخليج للأبحاث، الإمارات، (١٤٧)، ٦٦ – ٧٠.

٥- أبو السعيد، أحمد. (٢٠٠٩). واقع تعليم الإعلام في الجامعات الفلسطينية في ضوء تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بالتطبيق على أقسام الإعلام في جامعات قطاع غزة. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، ٢ (٣)، ٣٧ – ٨٣.

٦- أبو عقيل، إبراهيم إبراهيم. (٢٠١٤). استراتيجية تعديل وتطوير الخطط الدراسية للمناهج التربوية الجامعية في الجامعات الفلسطينية. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٨(٤)، ١٦١ – ١٩٢.

٧- أبو عياش، قيس. (٢٠١٧). اتجاهات رؤساء الأقسام والطلاب نحو صعوبات تدريس الإعلام في الجامعات الفلسطينية دراسة ميدانية. *المجلة العربية للإعلام والاتصال*، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، (١٧)، ٢٣٩ – ٢٧٢.

٨- ابن منظور. (١٩٨٤). *لسان العرب*. الجزء الثاني، القاهرة، دار المعارف.

٩- الباحسين، تهاني. (٢٠١٢). *جودة التعليم العالي في تخصصات الإعلام: دراسة تطبيقية مهنية*، الملتقى الأول لطلاب وطالبات الإعلام في الجامعات السعودية، جامعة الملك سعود.

١٠- البديوي، سلطان عبد العزيز. (٢٠١٧). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، جامعة القصيم، السعودية، ٣٣(٧)، ٣٧١- ٤٤٥.

١١- البنا، حازم أنور محمد. (٢٠١٠، إبريل ١٤ - ١٥). *التدريب العملي لطلاب قسم الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية بالمنصورة "الواقع والرؤية المستقبلية"* : دراسة تقويمية (بحث مقدم). المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس– الدولي الثاني "الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، المنصورة، كلية التربية النوعية.

١٢- الجبلي، سوسن شاكر مجيد. (٢٠٠٥، إبريل ١١ – ١٣). *معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية* (بحث مقدم). المؤتمر التربوي الخامس "جودة التعليم الجامعي"، كلية التربية، جامعة البحرين، ٣٠٥.

١٣- الجعفري، مهند عبد اللطيف، وعليان، شاهر ربحي. (٢٠١٨). متطلبات تطوير مقرر بناء المناهج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١(٤)، ٩٦ – ١١٢.

١٤- الجوفي، محمد أحمد لطف، وعادل، محمد فائز. (٢٠٠٩). معايير تحقيق الجودة الشاملة لدى عضو هيئة التدريس في كليات جامعة إب. *مجلة الباحث الجامعي*، جامعة إب، (٢٣)، ١٧١ – ١٩٨.

١٥- الحطامي، عبد الباسط. (٢٠١٢). اتجاهات طلبة الإعلام بالجامعات اليمنية نحو جودة أداء الأستاذ الجامعي ومناهج التدريس: دراسة ميدانية. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ١١ (٢)، ٣٢١ – ٤١٣.

١٦- الحلفاوي، وليد سالم. (٢٠١٧). تطوير منظومة تدريس مقررات برامج الدراسات العليا التربوية في جامعة الملك عبد العزيز باستخدام تطبيق للمحتوى الرقمي النقال: بحث تطويري. *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، ٥(١٧)، ٣٧٩ – ٤٠١.

١٧- الخزاعلة، محمد سلمان، وجراح، هاني يوسف. (٢٠٢٣). دور سياسات الجامعة في تطوير المناهج والخطط الدراسية في كليات التربية بالجامعات الأردنية وسبل الارتقاء بها. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، ٤(٢)، ٤٧١ – ٤٨٦.

١٨- الرحيلي، حاتم، والحربي، محمد. (٢٠١٢). *جودة التعليم العالي في تخصصات الإعلام: دراسة تطبيقية مهنية*، الملتقى الأول لطلاب وطالبات الإعلام في الجامعات السعودية، جامعة الملك سعود.

١٩- الزيادات، ممدوح. (٢٠٠٧، ديسمبر ٩ - ١٣). *تطوير الخطط والمساقات الدراسية لقسم التسويق وعلاقتها بسوق العمل* (ورقة عمل مقدمة). المؤتمر العربي الأول حول الجامعات العربية "التحديات والآفاق المستقبلية"، الرباط، المغرب.

٢٠- السعيد، شيرين سلامة، وسلامة، سحر مصطفى عبد الغني. (٢٠٢٣). العوامل المؤثرة في عزوف طلبة الإعلام عن الالتحاق بتخصص الصحافة دراسة مسحية مقارنة بين طلبة الإعلام في مصر والسعودية. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ٢٢(٢)، ١ – ٧٨.

٢١- السويد، محمد بن علي. (٢٠١٥). العوامل التي تواجه بعض خريجي أقسام الإعلام إلى العمل في وظائف غير إعلامية: دراسة ميدانية على عينة من خريجي التخصصات الإعلامية العاملين في وظائف خارج نطاق اختصاصاتهم الأكاديمية في مدينة الرياض. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، (٣٨)، ١٧٣ – ٢٦٤.

٢٢- السيد، أحمد السيد، وسويلم، جودة سعيد. (٢٠١٧). دور البرامج الأكاديمية للإعلام التربوي في مصر لتحقيق اقتصاديات الإعلام الجديد. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، كلية التربية، ٢٨(١١١)، ٢٠ – ٩٤.

٢٣- الصبيحي، محمد بن سليمان. (٢٠١٨). اتجاهات الطلاب نحو البرامج التعليمية في كليات الإعلام وأقسامه وعلاقتها بمتطلبات الجودة الشاملة: دراسة ميدانية على الجامعات السعودية. *مجلة بحوث العلاقات العامة للعلاقات الشرق الأوسط*، الجمعية المصرية للعلاقات العامة، ١٨، ٩ – ٥٦.

٢٤- الطويسي، باسم. (٢٠١٨). *حالة نظم تعليم الصحافة والإعلام في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: مشكلات قديمة مستمرة وتحديات جديدة*، معهد الإعلام الأردني، ١ – ٦٤.

٢٥- الطويسي، نسيم محمد، وسليمان، رائد جميل، والطويسي، باسم محمد موسى. (٢٠١٥). جودة التدريب الإعلامي في الأردن. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي، ٨(٢)، ٣٠٧ – ٣٢٨.

٢٦- العنزي، شريفة مطيران علي. (٢٠٢١). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، ٣١(٤)، ٩٥- ١١٤.

٢٧- العنزي، عادل صبر. (٢٠٢٠). واقع المقررات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس كما يدركه طلاب ماجستير التربية الخاصة في بعض الجامعات السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٠(٣٨)، ١٨٣ – ٢٠٦.

٢٨- القحفة، أحمد عبدالله أحمد. (٢٠٢٠). مستوى توافر معايير الجودة في المقررات الدراسية بكلية التربية النادرة جامعة إب من وجهة نظر طلبة الكلية. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، جامعة ذمار، كلية الآداب، اليمن، (٧)، ١٢٢- ١٧١.

٢٩- اللقاني، احمد حسين، الجمل، علي أحمد. (٢٠٠٢). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة، عالم الكتب.

٣٠- المخلافي، سلطان سعيد. (٢٠٠٦). دور التعليم الجامعي في التنمية البشرية باليمن: الواقع ومتطلبات المستقبل. *مجلة بحوث جامعة تعز*، (٨)، اليمن، ١٩٤ – ٢٢١.

٣١- المصري، سعاد محمد محمد. (٢٠١٦). متطلبات سوق العمل للخريجين وفقاً لبرنامج الإعلام التربوي في ظل ثقافة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. *المجلة العلمية لبحوث العلاقات العامة والإعلان*، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، (٧)، ١٩١ – ٢٥١.

٣٢- المنيع، محمد بن عبد الله. (٢٠١٢). إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير الخطط والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية: نموذج مقترح. *المجلة السعودية للتعليم العالي*، (٦).

٣٣- الهبوب، أحمد غالب. (٢٠٠٦، نوفمبر ٢٦ – ٢٧). *فلسفة التعليم الجامعي في البلدان العربية: دراسة تحليلية نقدية لأهداف التعليم الجامعي في الأردن واليمن* (بحث مقدم). المؤتمر القومي السنوي الثالث، العربي الخامس. مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس ، القاهرة.

٣٤- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠٢٢). *معايير اعتماد برامج التعليم العالي*.

٣٥- بخش، هالة، وياسين، نوال. (٢٠٠٩). *صور مقترح لسمات معلم التعليم العام في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية*. (بحث مقدم). المؤتمر العلمي الثاني حول دور المعلم في عصر التدفق المعرفي، جامعة جرش الخاصة، الأردن.

٣٦- حسن، أحمد حسين محمد. (٢٠٠٧). معايير مقترحة لمقررات تخصص المسرح بكليات التربية النوعية في ضوء الجودة والاعتماد. *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، (١٠)، ٢٣٢.

٣٧- حسن، حبيب الله صالح. (٢٠١٨). نحو منهج نموذجي لتدريس الصحافة بالجامعات العربية : دراسة تقويمية مقارنة للخطة التدريسية لقسمي الصحافة بجامعتي السودان وجازان. *المجلة المصرية لبحوث الإعلام*، (٦٥)، ٥٥٥- ٥٩٣ .

٣٨- حمدي، عبير محمد. (٢٠٢١). العلاقة بين دراسة المقررات الإعلامية ومستوى اكتساب طلاب الإعلام للجدارات الوظيفية للقائم بالاتصال. *المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتليفزيون*، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، (٢٢)، ١٢٣ – ١٧٠.

٣٩- زغلول، هشام سعد. (٢٠١٩، إبريل ١٠- ١١). *البرامج الأكاديمية للإعلام التربوي في بعض الجامعات العربية والأجنبية: رؤية مقترحة لتطوير مخرجات التعليم النوعي في مصر* (بحث مقدم). المؤتمر السنوي العربي الرابع عشر- الدولي الحادي عشر "التعليم النوعي وتطوير القدرة التنافسية والمعلوماتية للبحث العلمي في مصر والوطن العربي: رؤى مستقبلية"، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ١٠٣٨ – ١٠٧٥.

٤٠- سالم، دعاء فتحي. (٢٠٢٠). تقييم أعضاء هيئة التدريس في مجال الإعلام لجودة العملية التعليمية في التعليم العالي في ظل جائحة كورونا Covid–19. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، مركز بحوث الرأي العام، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ١٩(٤)، ١ - ٧٩.

٤١- سعيد، عبد الله. (٢٠٠٧، أيار ٣٠ - ٣١). *جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره* (دراسة مقدمة). الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات التي تتضمنها وزارة التعليم العالي في جامعة حلب، سوريا.

٤٢- شحاتة، حسن، والنجار، زينب، وعمار، حامد. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، (ط.١)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٨٥.

٤٣- شرف، إيناس منصور كامل. (٢٠٢١). استخدام التعليم الهجين لتدريس المقررات الإعلامية لطلاب الإعلام التربوي والإشباعات المتحققة منها. *مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا*، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية النوعية، ٢٣(٩)، ٢٢١ – ٢٦٤.

٤٤- عادل، منة الله. (٢٠١١). *الثقافة المعلوماتية للصحفيين: دراسة استكشافية للبرامج الدراسية في الجامعات*، مكتبات نت، ١٢ (١٣)، ٢٧ – ٣٦.

٤٥- عامر، فرج المبروك عمر. (٢٠١٦). *المناهج الدراسية الحديثة: أسسها وتطبيقاتها*، مصر، دار حميثرا للنشر، ص ١٤.

٤٦- عبد الحافظ، نادية محمد. (٢٠١٩). تقويم برامج الدراسات بأقسام الإعلام التربوي في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب. *المجلة العلمية لبحوث الصحافة*، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، (١٨)، ٢٩ – ١٠١.

٤٧- عبد الفتاح، وليد، وفتحي، دعاء. (٢٠٠٩). اتجاهات أعضاء هيئة تدريس الإعلام ومعاونيهم بالجامعات المصرية نحو تطبيق معايير الجودة والاعتماد: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس، كلية الدراسات العليا للطفولة، ١٢ (٤٥)، ١٨٩- ٢١١.

٤٨- عبد المطلب، أحمد محمود محمد. (٢٠٠٥، إبريل ١١ – ١٣). *بعض الأنماط العربية للتعليم الجامعي ومدى تحقيق معايير الجودة فيها*. المؤتمر التربوي الخامس "جودة التعليم الجامعي"، ١، كلية التربية، جامعة البحرين.

٤٩- عبد النبي، سعاد، النبوي، أمين، ناصف، مرفت، محمد، سليمان، حنفي، محمد، هاشم، نهلة. (٢٠٠٥). *التربية المقارنة: منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية*. القاهرة، زهراء الشرق.

٥٠- عراقي، صالح السيد. (٢٠١٥). تقييم الخبراء للمعايير الأكاديمية القياسية ولأداء كليات وأقسام الإعلام والإعلام التربوي بالجامعات المصرية. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، ١٤(١)، ١٨٧ – ٢٥٠.

٥١- علي، إيمان حسن محمد (٢٠١٨). *تطوير الدراسات العليا بكليات التربية في مصر في ضوء المعايير القومية لضمان الجودة والاعتماد: تصور مقترح* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بنها. كلية التربية.

٥٢- علي، محمد السيد. (٢٠٠٣). *تطوير المناهج الدراسية في ضوء هندسة المنهج*. مصر، دار مكتبة الإسراء.

٥٣- عمران، تغريد، وسرور، إيناس. (٢٠١٧). تطوير أساليب بناء المقررات الجامعية في ضوء مواصفات الخريج ومصفوفات نمو الخبرات المتكاملة: دراسة تطبيقية في أحد الجامعات السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، ١(٢)، ٣ - ٣٩.

٥٤- قرشي، عبد الغفار بن عبد العزيز. (٢٠١١). مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لمعايير تطوير المناهج الدراسية في ضوء الجودة الشاملة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، (٢٢)، ٢٩٠ – ٣٣٧.

٥٥- كنعان، أحمد علي. (٢٠٠٧). *رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي*. جامعة دمشق. كلية التربية.

٥٦- مجمع اللغة العربية. (١٩٩٠). *المعجم الوجيز*، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

٥٧- محمد، دعاء منصور أبو المعاطي. (٢٠١٢). *جودة مؤسسات التعليم العالي والتعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

٥٨- محمد، علي سيد. (٢٠٢٣). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تدريس الإعلام في الجامعات المصرية في ضوء معايير الجودة الشاملة: دراسة ميدانية. *مجلة كلية الآداب*، جامعة المنصورة، كلية الآداب، (٧٥)، ١٠١٣ – ١٠٧٥.

٥٩- محمد، ناصر أبو القاسم. (٢٠١٧). دراسة اتجاهات طلبة قسم الإعلام لواقع تدريس المواد الإعلامية: دراسة تحليلية على عينة من طلبة الإعلام. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ليبيا، كلية الإعلام، جامعة الزاوية، ٥(٩)، ٣٧ - ٦٠.

٦٠- موسى، عيسى عبد الباقي. (٢٠١٦). فاعلية استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية بكليات وأقسام الإعلام المصرية: دراسة في إطار نموذج جودة الخدمة. *المجلة المصرية لبحوث الإعلام*، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، (٥٦)، ٣٨٧ – ٤٥٥.

٦١- نبيل، داليا محمد، والمنهراوي، توفيق السيد. (٢٠١٦). معوقات تصميم المقررات الإلكترونية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٣٥(١٦٩)، ٥٧ – ٨٦.

٦٢- نوير، ريهام علي. (٢٠١٩). العلاقة بين جودة الأداء التعليمي واستخدام التطبيقات التكنولوجية الجديدة في مجال تدريس المناهج الإلكترونية بكليات وأقسام الإعلام في مصر. *المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال*، جامعة الأهرام الكندية، (٢٧)، ٣٤٢ – ٣٩٦.

❖ أسماء السادة المحكمين:

- أ.د/ أحمد حسين محمد حسن: أستاذ بقسم الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة.
- أ.د/ سلام أحمد عبده. أستاذ الإعلام بكلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- أ.د/ عبد الخالق زقزوق: أستاذ الإعلام ورئيس قسم الإعلام التربوي كلية التربية النوعية جامعة المنوفية.
- أ.د/ محمد علي غريب. أستاذ الإعلام ووكيل كلية الآداب لشئون البيئة والمجتمع، جامعة الزقازيق.
- أ.د/ محمد معوض إبراهيم. أستاذ الإعلام بكلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أ.د/ محمود حسن إسماعيل. أستاذ الإعلام بكلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أ.د/ محمود منصور هيبة. أستاذ الإعلام بكلية التربية النوعية، جامعة بنها .
- أ.م.د/ السيد محمود عثمان أحمد. أستاذ الإعلام المساعد بكلية التربية النوعية جامعة بنها.
- أ.م.د/ هشام رشدي خير الله. أستاذ الإعلام التربوي المساعد بكلية التربية النوعية جامعة المنوفية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

63- Ana Keshelashvili.(2014). In*novation Among Georgian Journalism Educators: A Network Analysis Perspective* (Unpublished dissertation doctoral), University of South Carolina, pp.86-106.

64- Bright, A. (2018). *Adaptation of journalism curricula in the age of digital media: A qualitative multiple case study of small programs*.(Ph.D. diss).Indiana State University.

https://search.proquest.com/docview/2130617851?accountid=178282

65- Bronstein, C., & Fitzpatrick, K. (2015). Preparing Tomorrow's Leaders: Integrating Leadership Development in Journalism and Mass Communication Education. Journalism & *Mass Communication Educator*, 70(1), 75-88.

66- Carolyn Bronstein, Kathy R. Fitzpatrick. (2015). Preparing Tomorrow's Leaders: Integrating Leadership Development in Journalism and Mass Communication Education, *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol, 70, no, (1).pp. 75-88

67- Cullen, T. (2014). *News Editors Evaluate Journalism Courses and Graduate Employability*. Asia Pacific Media Educator, 24(2), 209-224.

68- Darwish, Elsayed B. (2018). Arab Media Faculty and Students' Perceptions and Attitudes towards Using Social Media in Education. *Arab Journal of Information and Communication*, 19, 278-311.

69- David Bockino.(2015).*The Noble Path: Journalism Education and Journalism Students in the United States and India* (Unpublished dissertation doctoral). University of North Carolina at Chapel Hill, PP.151-157

70- Ed Madison, Toby Hopp, Arthur D. Santana, and Kathleen Stansberry.(2018). A Motivational Perspective on Mass Communication, Students' Satisfaction With Their Major: Investigating Antecedents and Consequences, *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 73,(1) pp.50-66.

71- Elena Vartanova & Maria Lukina.(2017). Russian Journalism Education: Challenging Media Change and Educational Reform, *Journalism & Mass Communication Educator*, 2017, Vol. 72(3) 274-284

72- Faulds D. &Mangold W.G, (2014). Developing Social Media and Marketing Course, *Marketing Education Review*, Vol.24, pp 127-144.

73-Ferrier, M. (2013). Media Entrepreneurship: Curriculum Development and Faculty Perceptions of What Students Should Know. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(3), 222-241.

https://search.proquest.com/docview/18393580962accountid=178282

74- Huba, M. Freed, J. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campus: Shifting the focus from teaching to learning*, Boston: Allyn and Bacon.

75- J. J.Forest & P. Altbach, (2007). International Handbook in Higher Education. Part1 Global Themes and Contemporary Challenges. *Netherland: Springer*.

76- Jahanvash Karim ,Robert Weisz,(2010). Cross-Cultural Research on the Reliability & Validity of the Mayer –Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test(MSCEIT),*cross-Cultural Research*, November 2010;vol.44,4,first published on August 2.

77- Jiang, S., & Rafeeq, A. (2019). Connecting the Classroom with the Newsroom in the Digital Age: An Investigation of Journalism Education in the UAE, UK and USA. *Pacific Media Educator*, 29(1), 3-22.

78- Jugo, D., et al. (2017). Trends in education of communication professionals: The perspective of educators and employers in Croatia. *Public Relation Review*, 43(5), 998-1006.

79- Kang.(2010). Korea: Evolution and challenges in the digital age. *Asia Pacific Media Educator*, (20), 53-68.

80- Ke Guo & Peiqin Chen.(2017).The Changing Landscape of Journalism Education in China. *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 72,(3),pp.297-305.

81- Kimberly A. Neuendof. (2016). the view from the Ivory tower evaluation doctoral program in communication, *communication reports*, vol. 20, no.1.

82- Landy, F & Conte, J. (2006). *Work in the 21stcentury: An introduction to industrialand organizational psychology*, second edition, oxford, Black well publishing.

83- Madison, E., et al. (2018). A Motivational Perspective on Mass Communication Students' Satisfaction with Their Major: Investigating Antecedents and Consequences. Journalism & *Mass Communication Educator*, 73(1), 50-66

84- Michelle Barrett Ferrier. (2013). Media Entrepreneurship: Curriculum Development and Faculty Perceptions of What Students Should Know, *Journalism & Mass Communication Educator*, vol, 68, No, 3: pp. 222-241.

85- Mills, A., et al. (2019). Fitting It All In? A Census of Undergraduate Ethics and Leadership Courses in Accredited U.S. Journalism and Mass Communication Programs. *Journalism & Mass Communication Educator*, 74(3), 265-275.

86- Mingual F.P.(2013).Learning and Innovation: A methodological, Revista Laina de, *Communication Social Financed Research*, pp 115-138.

87- Oseph B.Walther .Eleste L.Slovacek Isa C. Tidwell,(2001). a Picture Worth a Thousand Words? Otographic Images in Long – Term and Sort Term Computer – Mediated communication, *communication Research*, vol,28,No,1.

88- Ozupek, M. Nejat. (2015). Investigation into the Education at Communication Faculties in Turkey. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, 191, 227-234.

89- Perry Parks. (2015). A Collaborative Approach to Experiential Learning in University Newswriting and Editing Classes: A Case Study, *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol(70) no, (2), pp.125-140.

90- Rashidi, W. (2016). *Alumni experiences of specialized undergraduate communications programs* (Ph.D. diss).University of La Verne.

91- Stephanie Daniels, B.A. (2012). *Young Journalists today: journalism student's perceptions of the ever-evolving industry* (Unpublished Master's Thesis),University of North Texas, pp:2-47

92- Solomon, Michael, R.(2007).*Consumer Behavior, Buying, Having, and Being* Seventh Edition. New Jersey: Prentice Hall ,p234.

93- Strange, K. Z. (2020). *The Impact of Identity: Faculty Identity and Professional Development in Higher Education.* Doctoral dissertation, Northern Arizona University, Arizona.

94- Tahat, K., et al. (2018). An Examination of Curricula in Middle Eastern Journalism Schools In light of Suggested Model Curricula. *Jordan Journal of Social Sciences*, 11(3), 429-443..

95- Trevor Cullen. (2014). News Editors Evaluate Journalism Courses and Graduate Employability, *Asia Pacific Media Educator*, vol, 24, no, (2) pp.209-224.

Attitudes of educational media faculty members towards the mechanisms of developing courses in Accordance with Quality Standards and Academic Accreditation

Dr. Mohammed Ahmed Mohammed Aboud
Ass.Prof In Department of Educational Media -
Faculty of Specific Education-Benha University

Dr. Doaa Mohammed Abd Elmaboud Shaheen
Lecture In Department of Educational Media -
Faculty of Specific Education-Benha University

Abstract

The current research aims to identify Attitudes of educational media faculty members towards the mechanisms of developing courses in Accordance with Quality Standards and Academic Accreditation, by identifying the reality of academic programs and courses with the credit hour system in educational media departments, and identifying the quality standards available in their content, and the challenges facing The educational media program and its courses, and Suggestions for developing them in accordance with quality standards and academic accreditation. The research belongs to descriptive studies, within which the sample survey method was used, and the questionnaire was relied upon as a tool for collecting the required data, through a field study applied to a deliberate sample of (90) individuals from the educational media faculty members. At the universities of (Cairo, Benha, Zagazig, Menoufia, Tanta and Kafr El-Sheikh), during the period from (1/15/2024) to (2/15/2024), the results concluded that the quality standards available in the content of courses in the credit hour system It came as follows: The courses achieve message of the Educational Media program, followed by the courses being linked to the general objectives of the Educational Media Program. The contents of the courses are arranged within the program in a logical manner. One of the most challenges facing the Educational Media programs and their courses is the lack of updating academic regulations, and the programs and courses don't keep pace with technological innovations, as results explained, there is a strong direct correlation between the problems facing field training and the challenges facing the Educational Media Program and its courses in keeping pace with modern developments, and the existence of a statistically significant correlation between the skills that must be available to an educational media graduate from the viewpoint of faculty members and the quality standards available in the content of the program. In addition to the existence of statistically significant differences between the average grades of faculty members according to the variables (degree and university) and their attitudes towards the challenges That are facing the educational media program and its courses towards keeping pace with modern developments.

Keywords :Attitudes- faculty members- educational media -developing courses -Quality Standards and Academic Accreditation.