مـدى توافر معايير جـودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعـداد معلمي الموسـيقى فـي الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص

د. نضال محمود نصيرات[1,*]

[1] أستاذ مساعد – كلية الفنون والتصميم – الجامعة الأردنية
*عنوان المراسلة: needal_nusir@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص

الملخص:

هدفت هذه الدارسة إلى معرفة واقع مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد الطلبة في التخصص، والبالغ عددهم (53) طالباً وطالبة، ممن هم على مقاعد الدراسة في تخصص التربية الموسيقية والأداء الموسيقي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على جمع المعلومات للدراسة، وبينت نتائج الدراسة مدى ملاءمة برنامج البكالوريوس في إعداد معلم التربية الموسيقية في الجامعة الأردنية، نتيجة لتطبيق لكل معيار من معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الموسيقية في الجامعة الأردنية، فيما عدا مجال المرافق والتجهيزات الفنية، مما لا يوجد كفاية لتطبيق هذا المعيار. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة جميع القائمين على العملية التربوية بضرورة زيادة الاهتمام بالبرامج التأهيلية لمعلم التربية الموسيقية من خلال العمل على تصميم وتنفيذ برامج تدعم هذا البرنامج، وتطويرها بما يتناسب مع تطبيق معايير ضمان الجودة لتأهيل معلم التربية الموسيقية.

الكلمات المفتاحية: الإعداد، معلم التربية الموسيقية، المعيار، ضمان الجودة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

Investigating the Availability of Quality Assurance Standards of Academic Programs in the Music Teacher Preparation Program- University of Jordan, from the Students' Perspective

Abstract:

This study aimed to find out how far quality assurance standards were applied in the music teacher preparation program at the University of Jordan, from the viewpoint of the students enrolled in the same program. The population of this study consisted of all the students (53) enrolled in the program , and majoring in music education and music performance. The study followed a descriptive analytical approach to collect the data. The study results revealed the extent of relevance of the BA program of preparing music teachers in the University of Jordan, which came as a result of applying each quality assurance standard in the program except the standard of facilities and equipment. In light of the findings, the study recommended that all those in charge of the educational process should pay more heed to certification programs of music teacher education. This should be done by designing and implementing programs to support this type of program, so as to be in conformity with quality assurance standards of music teacher education.

Keywords: Preparation , Music teacher education , Standard , Quality assurance.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

المقدمة:

يشهد العالم الآن عصر الانفتاح على الثقافات المختلفة، الناتجة عن التطورات الهائلة في وسائل الإعلام والاتصال والثورة المعلوماتية والتكنولوجية، فالانفجار العلمي والتكنولوجي بات يسيطر على مختلف الجوانب الحياتية وفي كافة الميادين، ونظراً لسهولة الاتصالات التي باتت في متناول الجميع، أتيحت الفرصة للعلماء والمفكرين للاطلاع على التجارب العالمية المختلفة، بما فيها جودة التعليم على اختلاف مراحله في المؤسسات التربوية المختلفة من أجل التوصل إلى تعليم أفضل ومخرجات تعليمية تنافسية في إعداد المعلم للانخراط في سوق العمل في ضوء المعايير الخاصة لضمان الجودة، لذا كان لزاماً أن تبدأ المؤسسات التربوية بوضع معايير قياسية لإعداد المعلم بشكل عام، ومعلم التربية الموسيقية بشكل خاص.

والنظام التربوي الأردني شهد تطوراً ملحوظاً خلال القرن الماضي على كافة المستويات، مما أدى إلى ارتفاع في نسبة الالتحاق بالتعليم النظامي والتعليم العالي (الجامعي)، بالإضافة إلى الزيادة الكبيرة في أعداد المدارس الحكومية والخاصة والمعاهد والكليات الجامعية المتوسطة والجامعات، لاسيما الجامعات الخاصة، مما أدى ذلك إلى التفكير الجدي في إعداد أفرادها لكي يتمكنوا من الانخراط في المنظومة العالمية الجديدة بكل كفاءة واقتدار. وكانت إدارة الجودة الشاملة من الأساليب التي دخلت حديثاً إلى مجال التربية، وهي أحد الأطر الفعالة والأساسية للقيام بمهمة إعداد الطالب لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية في المجالات المتنوعة ومنها المجال الموسيقي.

وقد أصبحت صناعة الموسيقا تتكيف مع روح العصر، وما ميز مرحلة العصور الحديثة هو إدخال التربية الموسيقية ضمن المناهج الدراسية، التي تقوم على تربية الإنسان، وأصبحت التربية الموسيقية ضمن المناهج التربوية القائمة على حاجات المجتمع وفلسفة التربية والتعليم، لذا يعد معلم التربية الموسيقية من أهم العناصر التي تعتمد عليها المدارس في هذا المجال، وهذا ما حدا بالأنظمة التربوية- ومنها النظام التربوي الأردني في عصرنا الحاضر- إلى إعداد معلم التربية الموسيقية مزوداً بالعلم والثقافة التربوية والاجتماعية والمدنية، ليكون إيجابياً في القيام بمهامه التعليمية، وبما يتوافق مع فلسفة ورسالة وأهداف العملية التعليمية المعاصرة (مطر، 1986).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ستحاول الدراسة الحالية الكشف عن مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص، حيث لاحظ الباحث أن برنامج البكالوريوس وملائمته في إعداد المعلم يحتاج إلى تقويم من جديد وخصوصا أن الطلبة الحاليين والخريجين ممن هم بسوق العمل يعانوا من ضعف في ممارسة بعض الجوانب التطبيقية في هذا المجال، حيث كانت أسئلة الدراسة كالآتي:

1. ما مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أراء الطلبة في قسم الفنون الموسيقية في كلية الفنون والتصميم في الجامعة الأردنية حول تقديرهم لمدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى تعزى لمتغيرات المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، والجنس، والتخصص؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

1. مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص، وذلك من خلال مجالات الاستبانة: (أهداف البرنامج، المنهاج، طرق التدريس، التقويم، المرافق والتجهيزات، والتربية العملية).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

2. الدلالات الإحصائية حول آراء أفراد عينة الدراسة من حيث الفروقات الدالة وغير الدالة لكل معيار من المعايير وحسب البيانات الشخصية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في حداثتها وأصالتها، وتستقي أهميتها من الدور المهم الذي يقوم به معلم التربية الموسيقية للمساعدة في عملية التعليم التربوية، كما تنبع أهمية هذه الدراسة من الدور الذي يقوم به نظام الجودة في التأثير بشكل مباشر في مجالات الحياة المختلفة، وأبرزها تأثيره في القطاعات والمؤسسات التي تقوم بإعداد الموارد البشرية ومنها المؤسسة التربوية، وتزداد هذه الأهمية إذا ما علمنا بتبني الحكومة الأردنية لهذا المفهوم وإدخاله ضمن حصصها التربوية، ورؤيتها بأن تكون الأردن مركزاً لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ظل نظام الجودة، ومن هنا يمكن إجمال أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية :

1. المساعدة لمعرفة ماهية الأداء الحالي لطلبة التربية الموسيقية، وتحديد الأداء المرغوب به في ضوء نظام الجودة.
2. المساعدة في الخروج لرسم الاستراتيجية الإدارية والفنية الملائمة لرفع كفاية معلم التربية الموسيقية في الجامعة الأردنية.
3. مساعدة أصحاب العلاقة في الجامعات والمعاهد التي تدرس التربية الموسيقية في المملكة الأردنية على الأخذ بعين الاعتبار تعديل المواد الدراسية المطروحة لبرنامج التربية الموسيقية والمواد العملية والنظرية الأخرى المرتبطة بها في ضوء نظام الجودة.
4. الكشف عن أهم العوامل التي تؤثر في الاحتياجات التدريبية لمعلم طالب التربية الموسيقية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جميع طلبة الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي الحالي 2015 / 2016.

مصطلحات الدراسة :

- المعيار (Standard): هي المحددات والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يدركها المعلم.
- برنامج إعداد معلم الموسيقى: هو برنامج أكاديمي تطرحه كلية الفنون في الجامعة الأردنية في تخصص الموسيقا، بهدف إكساب الطلبة المعلمين المعارف والمهارات التعليمية التي تمكنهم من ممارسة مهنتهم بنجاح (حمادنه، 2014).
- الجودة (Quality): هي مجمل الخصائص والمميزات المتعلقة بالناتج أو الخدمات التي تؤثر في قدرتها على تلبية الحاجات الظاهرة والكامنة (دوهيرتي، 1999،13).
- ضمان الجودة (Quality Assurance): هي تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية والمؤسسية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي (جامعة عين شمس، 2015).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

الإطار النظري:

الجزء الأول: ضمان الجودة:

مفهوم ضمان الجودة:

عرفتها الجمعية الأمريكية للجودة بأنها جميع الأنشطة المخطط لها، ومنهجية تنفيذها في إطار منظومة الجودة التي يمكن البرهنة على أنها توفر الثقة بأن المنتج أو الخدمة ستفي بمتطلبات الجودة، فضمان الجودة يشير إلى العمليات والإجراءات التي ترصد بشكل منهجي مختلف جوانب عملية، أو خدمة، أو مرفق، للكشف والتصحيح والتأكد من أنه يتم الوفاء بمعايير الجودة، وغالباً ما تستخدم بالتبادل مع مراقبة الجودة (Quality control)، ولكن ضمان الجودة هو مفهوم أوسع يشمل جميع السياسات والأنشطة المنهجية التي تنفذ ضمن نظام الجودة، وعادة ما تتضمن الأعمال الإنتاجية الآتية:

1. **تحديد المتطلبات التقنية الكافية من المدخلات والعمليات والمخرجات.**
2. **اعتماد وتصنيف الموردين.**
3. **اختبار المواد المشتراة من حيث مطابقتها لمعايير الجودة والأداء والسلامة والموثوقية.**
4. **الاستلام والتخزين، وإصدار المواد بشكل صحيح.**
5. **تدقيق عملية الجودة.**
6. **تقييم العمليات واتخاذ ما يلزم من الإجراءات التصحيحية.**
7. **تدقيق الناتج النهائي للتأكد من مطابقته لمتطلبات: (التقنية، والموثوقية، والصيانة، والأداء) (جامعة بابل، 2015).**

مفهوم الجودة في التعليم:

- **متطلبات تطبيق ضمان الجودة: هناك متطلبات أساسية تحتاجها مؤسسات التعليم العالي لتحقيق ضمان الجودة، لتطبيق المفاهيم الخاصة بصورة واضحة وقابلة للتطبيق العملي، وليست مجرد مفاهيم نظرية لا تمس الواقع، وذلك من أجل الوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التربوية، ومن هذه المتطلبات ما أوردها كل من عقيلي (2001) ومجيد والزيادات (2008)، على النحو الآتي:**

1. **دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام ضمان الجودة.**
2. **تحديد الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها باعتبارها المدخل الأول في نظام ضمان الجودة.**
3. **الأخذ بعين الاعتبار الأهداف التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها وتوجيهها لاحتياجات ورغبات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع.**
4. **مشاركة جميع العاملين في المؤسسة.**
5. **تدريب العاملين على كافة نماذج الجودة، وإدخال تحسينات على الأساليب والإجراءات المتبعة في المؤسسة.**
6. **تطوير المناهج، وتبني أساليب التقويم المتطورة، وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.**
7. **توفير قاعدة للبيانات والمعلومات، التي يرتكز عليها نظام ضمان الجودة، وتساعد في عملية اتخاذ القرارات الصحيحة والدقيقة داخل المؤسسة.**
8. **تشجيع العاملين ومنحهم الثقة والسلطة اللازمة لأداء المهام والمسؤوليات المنوط بهم.**
9. **الابتعاد عن الخوف من تطبيق ضمان الجودة (حمادنه، 2014).**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

- **المحاور الأساسية للحصول على ضمان الجودة:**

تمر عملية الحصول على نتيجة لضمان الجودة في المؤسسات التعليمية وبرامجها التدريسية بنفس الخطوات التي يمر بها الاعتماد الأكاديمي، باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، ومن هنا لابد من توضيح هذه المحاور في الجودة الشاملة لفهمها وإدراكها قبل البدء بعملية التطبيق (مصطفى، 1998؛ زيدان، 1997؛ المحياوي،2007)، وهي كما يأتي:

1. **جودة الطالب: حيث إن الطالب هو المستهدف في العملية التعليمية، وهو المحور الأساسي بها، حيث يتم انتقاء الطلبة حسب معايير علمية وعملية بما يناسب أهداف المؤسسة.**
2. **جودة عضو الهيئة التدريسية، وهذا المحور الآخر مرتبط بمدى كفاية المدرس في العملية التعليمية.**
3. **المقررات الجامعية والتأهيل العلمي والثقافي اللازم للمعلم، وأن يتميز بالسلوك الجيد، والخبرات العملية المطلوبة وتطوير الذات والأداء الأكاديمي والمهني المتميز والإسهام في خدمة المجتمع.**
4. **جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس، وأصالتها من حيث المحتوى والطريقة وشموليتها.**
5. **الإمكانيات المادية، وتشمل جميع المباني والموارد المالية، التي يجب أن تتصف بالمرونة وسهولة التعامل مع عناصر العملية التعليمية التعلمية.**
6. **جودة الإدارة العليا والتشريعات القانونية، وتشمل جميع المستويات بالإدارة العليا، وهي تتعلق باتجاه وسياسية الجامعة أو الكلية، ومدى التزام القيادة الجامعية بإدارة الجودة الشاملة، أما بالنسبة إلى التشريعات القانونية فيجب أن تكون بالمستوى الذي يكفل تسيير العمل بالكفاية والفاعلية التي تتطلبها إدارة الجودة الشاملة، وأن تتسم بالمرونة والوضوح، وأن تكون محددة ومواكبة للتغيرات والتطورات في البيئة المحيطة.**
7. **جودة تقييم الأداء، إن لجميع المحاور السابقة أهمية كبيرة في إدارة الجودة الشاملة غير أنه يتطلب في التعليم الجامعي أن يتم رفع كفايته وتحسين أدائه باستمرار، وهذا يتطلب وجود معايير لتقييم كل العناصر، بحيث تكون واضحة ومحددة، ويسهل استخدامها والقياس عليها، وهذا يوجب تدريب العاملين في إدارة الجودة الشاملة عليها، وأن تعاد هيكلة الوظائف والأنشطة وفق هذه المعايير ومستويات الأداء.**

الجزء الثاني: معلم التربية الموسيقية:

إعداد المعلم بشكل عام:

ومن الأمور المتفق عليها لدى المهتمين بإعداد المعلم أن برنامج الإعداد لابد أن يكون ترجمة لأهداف إعداد هذا المعلم، ومن الحقائق في هذا المجال أن إعداد المعلم العربي يعاني من عدم وضوح في الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية الموضوعة كأساس لإعداده، ويرجع هذا إلى عدم وجود فلسفة واضحة لهذا الإعداد ترشده وتوجه خطواته وتحدد هذه الأهداف. وتحديد أو صياغة أهداف لإعداد المعلم في المؤسسات التي تقوم بعملية الإعداد يجب أن تنبثق من تحديد وظيفة المعلم أو وظائفه في المجتمع الذي يعمل فيه، والذي يحمل طابع التغير السريع، ويجب أن تتحرك وتنشط ضمن إطار واضح، تكون أسسها على النحو الآتي (شوقي وسعيد، 1995):

1. **أن يكون إعداد المعلم عملية متصلة، بحيث تصبح هذه العملية مستمرة مدى الحياة المهنية، وتتضمن إعداد وتدريب ما قبل الخدمة، وتدريب أثناء الخدمة، وتعليماً مستمراً.**
2. **إن إعداد المعلم يجب أن يكون مهماً لإمداد الطلبة بما يحتاجون إليه من المعرفة والثقافة، وذلك لتطوير العملية التعليمية، وتحسين أحوال الطلبة العامة والخاصة في عملية التعليم والتعلم.**
3. **أن تكون الأهداف متكاملة فيما بينها، ومتكاملة مع الأهداف العامة للتربية في المجتمع.**
4. **أن تكون شاملة لجميع جوانب الإعداد، ومحققة للتوازن النسبي بين هذه الجوانب.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

5. أن تؤكد على ضرورة تحقيق أهداف التربية في الطلبة، مما ينتقل فيما بعد إلى تلاميذهم في مستقبل حياتهم العملية.
6. أن تؤكد على دور التبادل الثقافي والعلمي والمعرفي بين مؤسسة الإعداد ومثيلاتها داخل الدولة، وبين الدول العربية والأجنبية، وبما يساعد على الاستفادة من الاتجاهات الحديثة المناسبة.
7. أن تؤكد على أهمية معرفة الطالب، وفهمه، وإدراكه لقيمته وقدرته كإنسان جدير بالاحترام.

أهداف إعداد معلم التربية الموسيقية بشكل خاص: لابد من التطرق إلى أهداف قسم الفنون الموسيقية في كلية الفنون والتصميم في الجامعة الأردنية حتى يتسنى للباحث وضع الأهداف الحقيقة لإعداد معلم التربية الموسيقية بما يتناسب مع أهداف الجودة الشاملة في التعليم وإعداد المعلمين. ومن هذه الأهداف إيجاد علاقة وثيقة بينه وبين المجتمع المحلي انطلاقاً من إيمان القائمين عليه بدور الموسيقا في إثراء الثقافة وتعزيز الجوانب الاجتماعية، كما يسعى إلى اجتذاب الموهوبين والمتميزين لإعدادهم أكاديمياً وإثراء المهارات الموسيقية لديهم. (قسم الفنون الموسيقية / الجامعة الأردنية، 2015)، ومن هذه الأهداف:

1. رفع المستوى الثقافي لمتخرجي الجامعة الأردنية ليواكبوا العصر، وتحسين مستواهم المعيشي والثقافي الذي يجب أن يكون مميزاً.
2. تحسين نوعية الحياة للفرد في المجتمع المحلي العربي، كون الفنان هو من يشكل حياتنا المعاصرة.
3. رفد السوق العربي بالخبرات المميزة في مجال الفنون والثقافة والتراث العربي مع المحافظة على الهوية الإسلامية والعربية.
4. نشر صورة الأردن المعاصرة في المحافل الدولية بروح معاصرة وتنبؤات العصر.
5. تلبية حاجات السوق في الفنون الموسيقية والأدائية.
6. حمل رسالة التراث الأردني والعربي واستمرارية التراكم النوعي.
7. رفع الوعي الفني في المجتمع المحلي والعربي عامة.
8. المحافظة على الانتماء الوطني للجيل المعاصر وتفكيك العنصريات والطائفية والتركيز على اللحمة الوطنية.

مكونات برنامج إعداد معلم الموسيقى:

لقد حددت الدراسات والبحوث أهم المجالات المستقبلية التي يجب أن يشملها التطوير المهني لعضو هيئة التدريس بالجامعات (حمادنه، 2014)

والجدير بالذكر في هذا الصدد أن معلم التربية الموسيقية، كغيره من المعلمين، يجب أن يتحلى بجميع المجالات في عملية التطوير المهني، من أجل الارتقاء بالمهنة والاستفادة من مقوماتها بما يضمن قدرته على ممارسة الأداء التدريسي، وقدرته على تصميم المناهج الموسيقية، بالإضافة إلى عمل البحوث العلمية الخاصة في هذا المجال، ومعرفته بالوسائل التكنولوجية الحديثة من أجل الإسهام في تطوير المعرفة، أما فيما يخص مكونات البرنامج الذي يعمل فيه في قسم الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية فيركز على ثلاث تراكيز وهي الأداء الموسيقي الذي يؤهل الطالب فيما بعد لأن يكون عازفاً أو مغنياً، وتركيز التربية الموسيقية الذي يؤهل الطالب لأن يكون مدرساً للموسيقي في المدارس مستقبلاً، وتركيز التأليف الموسيقي الذي يؤهل الطالب لأن يكون مؤلفاً وقائداً موسيقياً مستقبلاً، ولابد من الإشارة إلى أن عدد طلبة هذا التخصص (التأليف الموسيقي) قليل ولا يتجاوز ثلاثة طلاب، لهذا تم استبعادهم من الدراسة الحالية كونهم لا يتم تأهيلهم كمدرسين أو عازفين، ولابد من الإشارة أن الباحث- وهو عضو هيئة تدريس في مجال التربية الموسيقية وبحكم الخبرة العملية في تدريس تركيز التربية الموسيقية- وجد أن البرنامج الأكاديمي متمثلاً بالخطط الدراسية لا يحقق الهدف المرجو من إعداد معلم تربية موسيقية متماشياً مع التطورات العصرية، لهذا جاءت هذه الدراسة لإعادة النظر في البرنامج المطروح ومدى إسهامه في إعداد الطلبة ليكونوا قادرين على العمل مستقبلاً مع الفئات العمرية المختلفة، وهذا ما أجمع عليه جميع أعضاء الهيئة التدريسية في

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

هذا المجال والبالغ عددهم ثلاثة أعضاء هيئة تدريسية بات هناك خللاً أو نقصاً معيناً في البرنامج في بعض المجالات وخصوصاً في مجال الجانب التطبيقي الميداني، لذا كانت الحاجة ماسة للوقوف على آراء الطلبة أنفسهم لتسليط الضوء على الخلل الموجود، من أجل إجراء التطوير المناسب الذي يخدم العملية التعليمية لرفد السوق بمخرجات أفضل، أما المجالات هي كما يأتي:

- المحور الأول: التطوير للمجال التدريسي: ويتضمن الارتقاء بمهارات الأداء التدريسي للمعلم الجامعي وتدريبه على طرق التدريس الحديثة التي تعتمد على الحوار والمناقشة والتعلم الذاتي والقدرة على التفكير والابتكار وحل المشكلات.
- المحور الثاني: التطوير للمجال المنهجي: ويشير إلى عمليات تمهين أعضاء هيئة التدريس لتنمية قدرتهم على تصميم المناهج وتنفيذها وتقويمها في ضوء الأهداف المنشودة من التعليم العالي، وفي ضوء حاجة الطلاب ومتطلبات المجتمع المتغيرة.
- المحور الثالث: التطوير للمجال البحثي: تدريب أعضاء هيئة التدريس للتمكن من أصول البحث العلمي ومهاراته.
- المحور الرابع: التطوير للمجال التقني: تدريب أعضاء هيئة التدريس على التعامل مع التكنولوجيا وتنمية القدرة على الاستفادة من التقدم التكنولوجي ومن شبكة المعلومات والحاسوب في التدريس والبحث العلمي.
- المحور الخامس: التطوير للمجال الإداري: تعريف متطلبات الأدوار الإرشادية للمدرس الجامعي، وكيفية توجيه الطلبة وإرشادهم، بالإضافة إلى مجالات إدارية أخرى كإدارة قسم علمي أو لجنة علمية.....إلخ.
- المحور السادس: التطوير لمجال التقويم: تعريف عضو هيئة التدريس بمفاهيم القياس والتقويم والاختبارات التحريرية والعملية والشفهية، وما يجب مراعاته عند إعداد أدوات التقويم.

تلك المحاور السابقة هي ما يجب أن تركز عليه مستقبلاً مراكز التنمية المهنية في الجامعات إن أرادت الرقي بمستوى أعضاء هيئة التدريس، وبما ينعكس إيجابياً على تحسين وتطوير التعليم الجامعي، وبالتالي سينعكس ذلك على المتخرجين المؤهلين للخوض في العملية التعليمية مستقبلا. فعملية التطوير المهني يجب أن تستند على خطة استراتيجية مرنة آخذة كافة العوامل المؤثرة، لعملية التطوير، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة من أجل تحقيق الغايات، لهذا فإن السياسة التدريبية العامة للتطوير المهني ينبغي أن تستند إلى المبادئ والأسس الآتية (دوهيرتي، 1999):

1. إشراك أعضاء الهيئات التدريسية في التخطيط واختيار البرامج التدريبية التي يجب أن توفرها المؤسسات التعليمية.
2. الاستمرارية في عملية التطوير، بحيث تكون برامج التطوير نابعة من مبدأ التعلم مدى الحياة.
3. تلبية الحاجات الحقيقية لعضو الهيئة التدريسية من خلال البرامج التدريبية.
4. أن يقود التدريب إلى التحسن المستمر في أداء الأفراد والمؤسسات التي يعملون بها.
5. الأخذ بعين الاعتبار تعدد أشكال التدريب ووسائله.
6. تخصيص وتوفير المال الكافي لعمل البرامج التدريبية من أجل تطوير المهنة.
7. وضع استراتيجيات واضحة لعمليات التطوير المهني وتقييمها.
8. إعداد برامج تطوير مهني تتصف بالمصداقية ومعترف بها على أنها مناسبة وضرورية لجميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي.

من هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية ركزت على ستة مجالات تناولت موضوع معايير ضمان الجودة في البرنامج الأكاديمي، لإعداد معلم التربية الموسيقية، فتناول المجال الأول أهداف البرنامج وما يحتويه من قيم ومهارات ونتائج متوقعة إلخ...، وأيضا في مجال المنهاج الذي يزود الطلبة بالمعارف والمهارات والكفايات،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

بالإضافة إلى مجال طرق التدريس سواء الفردية أم الجماعية ومدى مناسبتها للطلبة في هذا البرنامج، وأيضا مجال التقويم ضمن آلية واضحة لتقويم أداء الطلبة من أجل تقويم المهارات العقلية وحصيلة الطلبة مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، أما مجال المرافق والتجهيزات الفنية فيعتبر من المجالات المهمة في تطبيق هذه المادة، ويهتم بمدى توافر وملائمة قاعات التدريس والمرافق الفنية لسير العملية التدريسية على أكمل وجه، وأخيراً فإن مجال الجانب التطبيقي الميداني فيعتبر الأساس في إعداد معلم التربية الموسيقية، لأنه يكون على تماس مباشر مع الطلبة لاكتساب الخبرة الكافية ومعرفة كيفية التعامل مع الطلبة على مختلف مستويات أعمارهم، بالإضافة إلى أن التربية العملية للطالب المعلم تمكنه من التطبيق الفعلي لنظريات التعلم والتعليم، لذا فإن عملية إعداد المعلم في التعليم الجامعي تحتاج إلى خبرة أكثر وأساليب مختلفة عن التعليم في المراحل السابقة، حيث أن النزعة العالمية في المستقبل تتجه نحو جعل جميع المعلمين حاصلين على التعليم العالي، وهذا ما يتطلبه الإعداد والتأهيل التخصصي للمعلم. ولقد اهتمت الدول اهتماماً كثيراً بإعداد المعلم ورفع كفاءاته، وقد اتخذ هذا الاهتمام أشكالاً وصوراً متعددة مثل عرضها في مؤتمرات وندوات، وحلقات دراسية خاصة بإعداد المعلم وتطويره وغيرها.

إن إعداد المعلم أصبح من الأولويات السياسية في معظم دول العالم، ففي الدول المتقدمة الصناعية يزداد الاهتمام بضمان توافر الأعداد المطلوبة من المعلمين لمواجهة حالات التقاعد المتزايدة مع ضمان جودة الإعداد، أما في الدول النامية فنجد تزايد الحاجة إلى الارتفاع بمستوى مؤهلات المعلمين لاسيما في المرحلة الابتدائية، مع الاهتمام بالجودة في الإعداد والتدريب.

الدراسات السابقة:

وتأكيداً على مفهوم ضمان الجودة في برامج إعداد المعلم بشكل عام ومعلم التربية الموسيقية بشكل خاص، أجريت العديد من الدراسات والأبحاث حول ذلك، ومن أهم هذه الدراسات ما يأتي:

توصلت الدراسة التي أجرتها Davies (1991) إلى عدة النتائج التي تمثلت في أن المعلمين الذين حصلوا على قدر ضئيل من التدريب، أو الذين لم يتدربوا على الإطلاق يدورون عادة في نطاق محدود من النشاطات المدرسية، ويعتمدون بشكل مكثف على قشور المناهج الدراسية، وإذا تم التخطيط لبرامج إعداد المعلم تخطيطاً جيداً، فإن ذلك سيؤدي إلى تخريج طلبة يمارسون المهنة بأداء متميز. وقد اقترحت الدراسة صياغة المعايير التي يجب توافرها في المعلم الناجح؛ كي يطلع عليها المعلم المبتدئ، وإشراك المحاضرين مع الطلاب في التطبيق المتسلسل لبرامج التعليم، بحيث تم البدء بالنظرية، ثم التطبيق، ثم المراجعة.

أما الدراسة التي أجراها Haberman (1991) عن أبعاد الجودة في برامج إعداد المعلمين الذين تم اختيارهم، فقد أوضحت أنه لكي تتصف برامج إعداد المعلمين بالجودة، يجب أن يتوافر فيها المعايير الآتية:

- السمات المميزة الواجب توافرها في الطلبة المعلمين الذين تم اختيارهم لمهنة التعليم.
- طبيعة المحاضرين الذين يتولون عملية إعداد المعلمين.
- المعلومات الضرورية لمعلمي المستقبل.
- التأثيرات التي يتركها البرنامج في المعلمين الجدد على الطلبة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة مقترحات، قد ذكرت كدليل للجودة يمكن تطبيقها في برامج إعداد المعلمين، ومنها:

- تطوير مستوى الوعي في إعداد المعلمين.
- أن يكون المحاضرين من ذوي الخبرات والفعالية.
- التركيز على الجانب المعرفي المقترن بالتجريب.
- الاهتمام بتدريب المعلمين الجدد في المدارس تحت إشراف معلمي صفوف فاعلين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

وذكر Haberman (1991) أنه أشارت إحدى التقارير التي تناولت معايير جودة وفعالية برامج الإعداد المهني للمعلمين إلى أن هناك دليلاً مرشداً يعرض لـ 33 معياراً يجب أن تتوافر في برامج الإعداد المهني للمعلمين في ولاية كاليفورنيا؛ لإصدار شهادات اعتماد لهذه البرامج، وقد تم جمع هذه المعايير في خمس مجموعات رئيسية هي:

1. الموارد البشرية.
2. الخدمات الطلابية.
3. المنهج.
4. خبرات المجال.
5. أداء وكفاءة المرشح للمستوى أو البرنامج.

وهدفت دراسة حمادنه (2014) إلى تقدير درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، إضافة إلى معرفة أثر المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لتحقيق أهدافها، وتكونت هذه الاستبانة من (59) فقرة، توزعت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية، وقد طبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وهم جميع الطلبة المتوقع تخرجهم من قسم التربية الابتدائية في كلية التربية في جامعة اليرموك، وعددهم (105) طالب وطالبة، واستجاب منهم (79) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر المعايير في هذا البَرنامج جاءت بمستوى متوسط حسب وجهة نظر أفراد العينة.

وفي دراسة الشلبي (2010) التي هدفت إلى استقصاء أثر إدارة الجودة في برامج التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في بعدي التخطيط، والممارسة، والبعد الكلي، وتحديد ما إذا كان هذا الأثر مختلفاً تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟ حيث تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً و(48) معلمة من فرق التطوير المدرسية، وطبقت عليهم أداة لقياس أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين، بعد التحقق من صدقها وثباتها، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على بنود الاستبانة وكانت مرتفعة، أي أن هناك أثراً واضحاً لإدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية في بعدي التخطيط والتنفيذ، وفي البعد الكلي. كما تم استخدام T-test الذي أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية لأثر إدارة الجودة الشاملة تبعاً للجنس في كل من البعدين والبعد الكلي لصالح الإناث، وباستخدام تحليل التباين الأحادي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين الأفراد تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة.

ويتضح من خلال هذه الدراسات مدى اهتمام الدول التي أجريت فيها هذه الدراسات بتوفير معايير لضمان جودة برامج إعداد المعلم؛ لما تحظى به هذه المعايير من أهمية في كونها أدوات رئيسية لتقويم جودة هذه البرامج، وذلك في تحديد نقاط القوة والضعف فيها، إضافة إلى أنها تمثل الشروط الأساسية لمنح الاعتماد لهذه البرامج.

دراسة الدّراس وغوانمة (1997) التي هدفت إلى التعرف إلى بعض المشكلات التي تتعلق ببرنامج التعليم الموسيقي في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، ودراسة الطاقات البشرية المشاركة في عملية التعليم الموسيقي من ناحية الكم والنوع وتوزيعها جغرافياً على مستوى المملكة، كما هدفت إلى دراسة البرامج التعليمية التي ستوفرها وزارة التربية والتعليم عبر معلم الموسيقا لطلبة مرحلة التعليم الأساسي، ودراسة مدى توافر التجهيزات الخاصة بمبحث الموسيقا والأناشيد على مستوى مدارس مديريات التعليم الحكومية كنموذج لبقية قطاعات التعليم، وأخيراً دراسة حاجات المجتمع الأردني للتعليم الموسيقي. كل ذلك بهدف تطوير واقع التعليم الموسيقي في مدارس المملكة لمرحلة التعليم الأساسي من خلال المعلم والبرامج الدراسية ووسائلها التعليمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

تكوّن مجتمع الدراسة من مختلف قطاعات التعليم الأساسي في المملكة. أما عينة الدراسة تكونت من (100) معلم من معلمي الموسيقا موزعين على (25) مديرية في التعليم الحكومي وقطاع التعليم الخاص، و(100) مدرسة من هذين القطاعين، وقد تم اختيار العينات بالطريقة العشوائية البسيطة. وأشارت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها :

- أن التعليم الموسيقي اقتصر على بعض المدارس الحكومية وبعض مدارس التعليم الخاص.
- تبين أن الوزارة تطبق مبحث الموسيقا في (193) مدرسة حكومية، أي ما نسبته (9.831 %) من مجموع مدارسها. أما في التعليم الخاص فيطبق مبحث الموسيقا في (43) مدرسة، أي ما نسبته (11.197 %) من مجموع مدارسه.
- أن هناك نقصاً حاداً في عدد معلمي مبحث الموسيقا، بالإضافة إلى عدم التوازن في توزيع المعلمين على المديريات طبقاً لعدد الشعب.

دراسة الدغيمات (1997) التي هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الموسيقا في وزارة التربية والتعليم في الأردن. وبيان أثر المتغيرات: الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس في تلك الاحتياجات، واستخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة تضمنت (60) فقرة، موزعة على ستة مجالات هي: مجال التخطيط، مجال التطوير، وأساليب التدريس، مجال إدارة الصف، مجال العلاقة مع المعلمين والطلبة والمجتمع، مجال النمو المهني، ومجال البحث والتقويم. بناها معتمداً على خبرته في مجال تدريب المعلمين والإشراف التربوي، والرجوع إلى الدراسات السابقة والاستفادة من أوراق العمل المقدمة في مؤتمرات تدريب المعلمين ورأي المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص. وقد تكونت عينة الدراسة، من جميع معلمي الموسيقا في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، وعددهم (255) معلماً ومعلمة وبنسبة (100 %) من مجتمع الدراسة. وأشارت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها :

- أن معلمي الموسيقا في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن أجابوا بحاجتهم للتدريب على جميع مجالات الاستبانة الستة، وكان ترتيب متوسطاتها الحسابية من وجهة نظرهم كالآتي: التطوير وأساليب التدريس، وإدارة الصف، والبحث والتقويم، والتخطيط، والعلاقة مع المعلمين والطلبة والمجتمع والنمو المهني.

دراسة Chong (1991) وقد هدفت إلى تقييم أداء معلمي التربية الموسيقية في المدارس الأساسية في سنغافورة لعامي 1989/1990م، في جامعة الينوي الأمريكية، ضمن الأسس العامة لبرنامج تدريس الموسيقا المتضمن: الأهداف، والمبادئ، وفلسفة التدريس، وزمن الحصة، وتوفر الآلات والمعدات الموسيقية، وتأهيل معلم التربية الموسيقية. وأشارت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها :

- أن معلمي الموسيقا لا يمتلكون التدريب الكافي لوضع برنامج موسيقي هادف وفعّال.
- أن التعليم الموسيقي في مدارس سنغافورة الأساسية أكثر تركيزاً على الجانب الغنائي المستوردة موسيقاه من خارج حضارة الوطن الأم.

دراسة نصيرات (2010) التي هدفت إلى التعرف على واقع التربية الموسيقية والمعيقات التي تواجهها في الأردن، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (360) من معلمي التربية الموسيقية موزعين على جميع مديريات التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم الأردنية، بالإضافة إلى الخبراء البالغ عددهم (11) من المتخصصين في الموسيقا والتربية الموسيقية من أساتذة كليات الفنون في الجامعات الأردنية الرسمية، وذلك لغايات بناء الأسس التربوية المقترحة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي، الذي تمثل في تصميم أداة الدراسة الأولى (الاستبانة)، للتعرف إلى واقع التربية الموسيقية والمعيقات التي تواجهها في الأردن، ومن ثم (استبانة المقابلة الشخصية) للخبراء والمتخصصين في الموسيقا والتربية الموسيقية، لبناء الأسس التربوية المقترحة لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وبينت نتائج الدراسة أن التربية الموسيقية حصلت على درجة متوسطة على مستوى (المنهاج، المعلم، والتجهيزات المدرسية)، في حين تبين وجود العديد من المعيقات ذات التأثير

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

الكبير التي تواجه التربية الموسيقية في مستوى (المنهاج، المعلم، والتجهيزات المدرسية) بدرجة كبيرة.

دراسة الملاح (2002) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التربية الموسيقية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث على المنهج الميداني والنظري معاً، فقد قام الباحث لعمل بعض المقابلات الشخصية من مدراء المدارس والبالغ عددهم (20)، ومعلمو التربية الموسيقية والبالغ عددهم (20)، في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام الدراسي (2001- 2002).

وأشارت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها :

- ضعف في دور التربية الموسيقية في تنمية وتطوير الطالب بالاعتماد على التخطيط والإرشاد والتوجيه واتباع أفضل الوسائل التعليمية.
- تعرض معلم التربية الموسيقية إلى العديد من المشكلات والصعوبات، كتدريس معلم التربية الموسيقية في اكثر من مدرسة.
- عدم توفير القاعات والآلات الموسيقية المناسبة في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.
- غياب دور الإدارة المدرسية والإشراف المدرسي في الاهتمام بالتربية الموسيقية في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، القائم على عملية المسح للكشف عن مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الموسيقا في قسم الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية ممن هم على مقاعد الدراسة، والبالغ عددهم (53) طالبا وطالبة في تخصصي الأداء الموسيقي، والتربية الموسيقية. كما هو مبين في الجدول (1) الذي يبين توزيع مجتمع الدراسة من طلبة الموسيقا في قسم الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية بحسب الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي وحقل التخصص للعام الدراسي 2015/2016.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الشخصية

المتغير	التكرار	نسبة
الجنس		
ذكر	25	% 47.2
أنثى	28	% 52.8
المستوى الدراسي		
سنة ثانية	19	% 35.8
سنة ثالثة	12	% 22.6
سنة رابعة	22	% 41.5

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

المعدل التراكمي		
أكثر من 4/3	11	% 20.8
أقل من 4/3	36	% 67.9
أقل من 4/2	6	% 11.3
حقل التخصص		
أداء موسيقي	32	% 60.4
تربية موسيقية	21	% 39.6

خصائص العينة :

الجدول (2) توزيع مجتمع الدراسة من طلبة الموسيقا في قسم الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية بحسب الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي وحقل التخصص للعام الدراسي 2015/2016

لقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف إجابات العينة نحو الفقرات أدناه :

جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الشخصية

المتغير	التكرار	نسبة
الجنس		
ذكر	25	% 47.2
أنثى	28	% 52.8
المستوى الدراسي		
سنة ثانية	19	% 35.8
سنة ثالثة	12	% 22.6
سنة رابعة	22	% 41.5
المعدل التراكمي		
أكثر من 4/3	11	% 20.8
أقل من 4/3	36	% 67.9
أقل من 4/2	6	% 11.3
حقل التخصص		
أداء موسيقي	32	% 60.4
تربية موسيقية	21	% 39.6

يشير الجدول (2) إلى أن نسبة عينة الدراسة من الإناث 52.8 %، كما أن 41.5 % من العينة من طلبة سنة رابعة، كما نلاحظ أن 67.9 % من العينة يقل معدلهم التراكمي عن 4/3، ونلاحظ أن 60.4 % من العينة متخصصون في الأداء الموسيقي و39.6 % منها متخصصون في التربية الموسيقية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

اختبار الثبات للأداة:

لقد تم استخدام اختبار (ألفا كرونباخ) لقياس مدى ثبات أداة القياس، حيث بلغت قيمة α للمقياس ككل 0.925 =α وهي نسبة ممتازة كونها أعلى من النسبة المقبولة 0.60.

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة التي ذكرت سابقا كدراسة حمادنه (2014)، ودراسة الشلبي (2010)، ودراسة نصيرات (2010)، وغيرها من الدراسات التي ذكرت سابقاً وهي ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية بطريقة مباشرة وغير مباشرة، بالإضافة إلى خبرة الباحث في مجال التربية الموسيقية، وذلك لمعرفته بواقع التربية الموسيقية في الأردن، والمعيقات التي تواجهها، لاسيما فيما يخص معلم الموسيقا ومتطلباته في ضوء المتغيرات الحديثة، لهذا تم تطوير الأداة بحيث تكون الإجابة عنها مستندة إلى التدريج الثلاثي (موافق، محايد، غير موافق).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من الصدق الظاهري لمحتوى الأداة (الاستبانة) من خلال عرضها على (10) محكمين من ذوي الخبرة في مجال العلوم الموسيقية والتربية الموسيقية من أعضاء الهيئة التدريسية في بعض الجامعات الأردنية. وقد تألفت الأداة من قسمين: الأول تضمن بيانات عامة عن الطلبة (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، وحقل التخصص)، أما القسم الثاني فهو يشمل الفقرات المتعلقة بمعايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص وعددها (50) فقرة، موزعة على ستة مجالات وهي: أهداف البرنامج احتوت (8) فقرات، والمنهاج احتوت (9) فقرات، وطرق التدريس احتوت (7) فقرات، والتقويم احتوت (7)، والمرافق والتجهيزات الفنية احتوت (6) فقرات، والجانب التطبيقي الميداني احتوى (13) فقرة.

وقد طلب إلى أعضاء اللجنة إبداء آرائهم عن الأداة وفقاً للمحاور الآتية:

- **درجة ملاءمة الفقرات لأبعاد الدراسة.**
- **درجة وضوح الفقرات.**
- **سلامة الصياغة اللغوية.**
- **أية تعديلات أو مقترحات يرونها مناسبة.**

وبعد استعادة الأداة من المحكمين تم الأخذ بملحوظاتهم، التي أسفرت عن إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف الفقرات التي تم التوصية بضرورة حذفها، وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية قبل التحكيم من (60) فقرة وقد استقر عدد فقرات الاستبانة بعد التحكيم على (50) فقرة، بعد حذف (10) فقرات وقد اعتمد نسبة 80 % على الأخذ بآراء المحكمين.

مقياس الأداة:

تم تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة مستندة إلى التدريج الثلاثي بالنسبة للفقرات مجتمعة بحيث تم إعطاء درجة حكم مرتفعة (3) ومتوسطة (2) وضعيفة (1).

وبهذا تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها في الاختبار 60 (20 ×3) وأقلها 20 (20 ×1) وتم اعتماد المعيار الآتي للحكم على استجابات أفراد الدراسة: (1 – 1.66) اتخذت درجة حكم ضعيفة، (1.67 – 2.33) اتخذت درجة حكم متوسطة، (2.34 – 3) اتخذت درجة حكم مرتفعة.. وقد تم التوصل إلى هذا المعيار من خلال قسمة مدى العلامات (3 – 1) على 3.

ولتوضيح ذلك تكون العلامة الافتراضية الكبرى 3، والعلامة الافتراضية الصغرى 1.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

3-1=2 أصبح مدى العلامات محصوراً بين العلامتين (3-1)

3/2=0.66 حيث تعد 3 عدد الفئات الخاصة بالمعايير

أقل قيمة افتراضية هي 0.66+1=1.66

0.66+1.67=2.33

0.66+2.34=3

متغيرات الدراسة :

جدول (3) :متغيرات الدراسة : الجنس، المعدل التراكمي، حقل التخصص

المتغيرات المستقلة			
الجنس، وله فئتان	ذكر	أنثى	
المستوى الدراسي، ولها ثلاث مستويات:	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
المعدل التراكمي، ولها ثلاث فئات:	أكثر من 4/3	أقل من 4/3	أقل من 4/2
حقل التخصص، وله فئتان	أداء موسيقي	تربية موسيقية	

إجراءات الدراسة :

تم في هذه الدراسة القيام بالخطوات والإجراءات الآتية :

- **تم تجهيز أدوات الدراسة المتمثلة في استبانة موجهة لطلبة الموسيقا، حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانة ورقياً على (53) طالباً وطالبة من جميع مفردات مجتمع الدراسة في قسم الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية، وقد تمت عملية توزيع الاستبانات واسترجاعها بصورة شخصية وباليد لضمان استرجاع جميع الاستبانات والتأكد من قيام مجتمع الدراسة باستكمال الإجابة عن كامل مفردات المقياس، حيث بلغت نسبة استرجاع الاستبانات (100 %)، وتم بعد ذلك استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الاول :

السؤال الاول :ما مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقا في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص؟

لقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف إجابات العينة نحو المجالات في الجدول (4).

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف إجابات العينة نحو المجالات

المجال	عدد الفقرات لكل مجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	قيمةT	SIG T
أهداف برنامج البكالوريوس	8	2.42	0.46	كبيرة	7.45	0.00
المنهاج	9	2.37	0.44	كبيرة	6.11	0.00
طرق التدريس	7	2.43	0.47	كبيرة	6.67	0.00
التقويم	7	2.43	0.40	كبيرة	7.88	0.00
المرافق والتجهيزات العينية	6	1.86	0.61	متوسطة	-1.67	0.00
الجانب التطبيقي الميداني	13	2.44	0.39	كبيرة	8.24	0.10
المجالات مجتمعة	50	2.35	0.35	**كبيرة**	7.41	0.00

نلاحظ من استعراض المتوسطات في الجدول (4) أن هناك تطبيقاً لكل معيار، فيما عدا مجال المرافق والتجهيزات الفنية، حيث إن المتوسط الحسابي له كان (1.86) وهو الأقل من متوسط أداة القياس (2)، ولاختبار مدى وجود دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي ومتوسط أداة القياس (2)، فقد تم استخدام اختبار One sample t-test، حيث تبين أن قيمة T المحسوبة لمجال المرافق والتجهيزات الفنية (1.67-) غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، بحيث لا يوجد كفاية لتطبيق هذا المعيار، بينما قيمة T المحسوبة بالنسبة لباقي المجالات ذات دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على وجود كفاية للمعايير الخاصة بالبرنامج، ما عدا معيار المرافق والتجهيزات الفنية في برنامج إعداد معلمي التربية الموسيقية في الجامعة الأردنية. وللحكم على مستوى التوافر تم اعتماد طريقة حساب المتوسطات الحسابية، بطريقة توزيع المستويات إلى فئات متساوية كما تم توضيحها سابقا في مقياس الأداة.

الإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أراء الطلبة في قسم الفنون الموسيقية في كلية الفنون والتصميم في الجامعة الأردنية حول تقديرهم لمدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص، تعزى لمتغير (المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، الجنس، والتخصص)؟

للإجابة عن السؤال فقد تم استخدام Test لمعرفة مدى وجود فروق بالنسبة لمتغير الجنس.

جدول (5): متوسط آراء الطلبة تعزى لمتغير الجنس

	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	الدلالة
أهداف برنامج البكالوريوس	ذكر	25	2.53	.36	1.79	0.08
	أنثى	28	2.33	.44		
المنهاج	ذكر	25	2.44	.33	1.14	0.26
	أنثى	28	2.31	.52		

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

طرق التدريس	ذكر	25	2.52	.39	1.36	0.18
	أنثى	28	2.35	.52		
التقويم	ذكر	25	2.50	.34	1.19	0.24
	أنثى	28	2.37	.45		
المرافق والتجهيزات الفنية	ذكر	25	1.97	.49	1.22	0.23
	أنثى	28	1.77	.69		
الجانب التطبيقي الميداني	ذكر	25	2.46	.39	0.49	0.63
	أنثى	28	2.41	.38		
المجموع	**ذكر**	25	2.42	**.31**	1.45	0.15
	أنثى	28	2.29	.37		

لقد تم استخدام اختبار T-test for independent sample **حيث تبين أن قيمة T المحسوبة بالنسبة لكل مجال وللمجالات مجتمعة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى** 0.05 **مما يدل على أنه ليست هناك فروق بين متوسط آراء الطلبة في قسم الفنون الموسيقية حول تقديرهم لدرجة ملاءمة برنامج البكالوريوس في إعداد معلم التربية الموسيقية تعزى لمتغير الجنس.**

وبالنسبة لمتغير التخصص فقد تم استخدام T - test **لمعرفة مدى وجود فروق بالنسبة لهذا المتغير.**

جدول (6) : متوسط آراء الطلبة تبعاً لمتغير حقل التخصص

	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	الدلالة
أهداف برنامج البكالوريوس	أداء موسيقي	32	2.32	.43	-2.35	0.02
	تربية موسيقية	21	2.58	.35		
المنهاج	أداء موسيقي	32	2.23	.42	-2.99	0.004
	تربية موسيقية	21	2.58	.39		
طرق التدريس	أداء موسيقي	32	2.37	.47	-1.21	0.23
	تربية موسيقية	21	2.52	.46		
التقويم	أداء موسيقي	32	2.41	.42	-0.62	0.54
	تربية موسيقية	21	2.48	.38		
المرافق والتجهيزات الفنية	أداء موسيقي	32	1.65	.44	-3.54	0.001
	تربية موسيقية	21	2.19	.68		
الجانب التطبيقي الميداني	أداء موسيقي	32	2.30	.38	-3.43	0.001
	تربية موسيقية	21	2.64	.30		
المجموع	**أداء موسيقي**	32	2.24	**.31**	**-3.24**	0.002
	تربية موسيقية	21	2.53	.33		

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

وباستخدام اختبار T- test for independent تبين أن قيمة T دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بالنسبة لمجالات أهداف برنامج البكالوريوس، والمنهاج، والمرافق والتجهيزات العينية، والجانب التطبيقي الميداني، والمجالات مجتمعة، مما يدل على وجود فروقات فيها تبعاً للتخصص، وتميل الفروقات لصالح حملة تخصص التربية الموسيقية، كون المتوسطات الحسابية لهم أكبر من المتوسطات الحسابية لحملة تخصص الأداء الموسيقي.

وبالنسبة لمتغير المستوى الدراسي فقد تم استخدام T- test لمعرفة مدى وجود فروق بالنسبة لهذا المتغير.

جدول (7): متوسط آراء الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة.
أهداف برنامج البكالوريوس	بين المجموعات	.91	2	.45	2.82	.07
	في المجموعات	8.04	50	.16		
	المجموع	8.95	52			
المنهاج	بين المجموعات	1.15	2	.58	3.23	.05
	في المجموعات	8.92	50	.18		
	المجموع	10.07	52			
طرق التدريس	بين المجموعات	1.16	2	.58	2.83	.07
	في المجموعات	10.23	50	.21		
	المجموع	11.39	52			
التقويم	بين المجموعات	.40	2	.20	1.26	.29
	في المجموعات	7.97	50	.16		
	المجموع	8.37	52			
المرافق والتجهيزات الفنية	بين المجموعات	2.13	2	1.07	3.15	.05
	في المجموعات	16.91	50	.34		
	المجموع	19.04	52			
الجانب التطبيقي الميداني	بين المجموعات	1.43	2	.72	5.67	.01
	في المجموعات	6.32	50	.13		
	المجموع	7.75	52			
المجموع	بين المجموعات	1.00	2	.50	4.80	.01
	في المجموعات	5.22	50	.10		
	المجموع	6.22	52			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

استخدام اختبار One Way ANOVA كانت قيمة F بالنسبة لمجال المنهاج ومجال الجانب التطبيقي الميداني، والمجالات مجتمعة دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، بينما لا توجد دلالات إحصائية بالنسبة لباقي المجالات عند مستوى 0.05، مما يدل على وجود فروق في مجالي المنهاج والجانب التطبيقي الميداني والمجالات مجتمعة تبعاً للمستوى الدراسي.

وباستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية فقد تبين وجود فروقات بين سنة ثانية وسنة رابعة، وتميل الفروقات لصالح سنة رابعة، وذلك بالنسبة لمجال المنهاج والمجالات مجتمعة، أما بالنسبة لمجال الجانب التطبيقي الميداني فقد تبين وجود فروقات بين سنة ثانية وكل من سنة ثالثة وسنة رابعة تميل لصالح السنة الرابعة وهذا ما يوضحه الجدول (8):

جدول (8): اختبار LSD للمقارنات البعدية

المجال	السنة	2	3	4	المتوسط الحسابي
المنهاج	2			-0.32*	2.22
	3				2.30
	4	0.32*			2.54
الجانب التطبيقي	2		0.27*	0.37*	2.22
	3	0.27*			2.49
	4	0.37*			2.59
المجالات مجتمعة	2			0.31*	2.59
	3				2.20
		0.31*			2.51

وبالنسبة لمتغير المعدل التراكمي فقد تم استخدام T-test لمعرفة مدى وجود فروق بالنسبة لهذا المتغير.

جدول (9) :متوسط آراء الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة.
أهداف برنامج البكالوريوس	بين المجموعات	.02	2	.01	.05	.95
	في المجموعات	8.93	50	.18		
	المجموع	8.95	52			
المنهاج	بين المجموعات	.09	2	.05	.24	.79
	في المجموعات	9.98	50	.20		
	المجموع	10.07	52			
طرق التدريس	بين المجموعات	.18	2	.09	.40	.68
	في المجموعات	11.21	50	.22		
	المجموع	11.39	52			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

التقويم	بين المجموعات	1.13	2	.57	3.90	.03
	في المجموعات	7.24	50	.15		
	المجموع	8.37	52			
المرافق والتجهيزات الفنية	بين المجموعات	1.23	2	.62	1.73	.19
	في المجموعات	17.80	50	.36		
	المجموع	19.04	52			
الجانب التطبيقي الميداني	بين المجموعات	.09	2	.05	.30	.74
	في المجموعات	7.66	50	.15		
	المجموع	7.75	52			
المجموع	بين المجموعات	.002	2	.001	.01	.99
	في المجموعات	6.22	50	.12		
	المجموع	6.22	52			

باستخدام اختبار One Way ANOVA تبين أن قيمة F بالنسبة لمجال التقويم فقط دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، بحيث يوجد فروقات في الآراء حول هذا المجال تبعاً لمتغير المعدل، بينما قيمة F المحسوبة لباقي المجالات ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، وبما يعكس عدم وجود فروقات فيها تبعاً لمتغير المعدل.

وباستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، فقد تبين أن هناك فروقات بين الفئة (أكثر من 4/3) وبين الفئتين (أقل من 4/3) وأقل من (4/2) وتميل الفروقات لصالح (أكثر من 4/3) وفقاً للجدول (10):

جدول (10): اختبار LSD للمقارنات البعدية

المجال	أكثر من 4/3	أقل من 4/3	أقل من 4/2	المتوسط الحسابي
أكثر من 4/3		0.34*	0.43*	2.71
أقل من 4/3	- 0.34*			2.37
أقل من 4/2	- 0.43 *			2.29

الاستنتاجات:

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص، وذلك من خلال تقديم إطار نظري يتناسب مع الدراسة الحالية، يتم في ضوئه بناء استبانة ضمن المجالات المختلفة في عملية إعداد معلم التربية الموسيقية، لتحقيق هذه الغاية توصلت الدراسة إلى أبرز الاستنتاجات الآتية:

1. **ضرورة زيادة الاهتمام بالمرافق والتجهيزات الفنية اللازمة التي تخدم العملية التعليمية، حيث لا يوجد كفاية في هذا المعيار في الوقت الحالي، توافقت هذه الدراسة مع دراسة Chong (1991) التي بينت أنه يجب توفير الآلات والمعدات الموسيقية، لتدريس حصة الموسيقا، وأيضا دراسة الدّراس وغوانمة (1997) التي قادت لنفس الغرض فيما يخص حاجة حصة الموسيقا للتجهيزات الفنية اللازمة من**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

الآلات وغرف التدريس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بقلة المرافق في المبنى القديم وتجهيزاته، فمن المعروف أن شح الموارد المالية وقلة المخصصات المالية تقف عائقاً لتحقيق هذه الغاية، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة الملاح (2002) التي هدفت إلى التعرف على واقع التربية الموسيقية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، وحاجة المعلم إلى توفر القاعات والتجهيزات الفنية المناسبة، التي تقف عائقاً تحول دون العمل بالشكل المطلوب لعملية التدريس، ويعود السبب في ذلك إلى قلة الموارد المالية التي توفرها الوزارة لهذا الغرض، أما على مستوى القسم الموسيقي في الكلية فيرى الباحث أن هذه المشكلة ستبدأ بالزوال بعد أن تم عمل مبنى ضخم للكلية وأصبح قسم الفنون الموسيقية له خصوصية ويوجد به عدد كبير من القاعات الصفية وبدأ العمل في إنجاز جزء كبير منه، بسبب جلب الدعم الكافي لتجهيز هذه القاعات الصفية بالتجهيزات الفنية من الآلات الموسيقية والوسائل التعليمية والتكنولوجية اللازمة.

2. إعادة النظر من قبل القسم وكوادره التدريسية لزيادة الاهتمام بالمقررات الدراسية فيما يخص الجانب التطبيقي الميداني لطلبة التربية الموسيقية، لتكون ضمن منهاج واضح ومحدد، كون هذا الجانب يعتبر من أهم الجوانب التي يكتسب من خلالها الطلبة الخبرة العملية في الجوانب التطبيقية لتأهيلهم وظيفياً وإرشادهم إلى كيفية تدريس المناهج المقررة للطلبة، وتوافقت هذه الدراسة مع دراسة Chong (1991). فيما يخص تأهيل معلم التربية الموسيقية في المجال التطبيقي الميداني أنه حاجة ضرورية لتأهيل المعلم، وأيضا توافقت هذه النتيجة مع دراسة نصيرات (2010) وفيما يخص المنهاج بشكل عام أنه بحاجة إلى تطوير سواءً أكانت المناهج الموسيقية المدرسية أم المناهج الموسيقية الجامعية، ليتم تأهيل الطلبة في ضوء المتطلبات الجديدة لهذا العصر، لذا يرى الباحث أنه لابد من زيادة المقررات الدراسية الجامعية لهذا الجانب كون الفروقات التي أظهرتها نتيجة الدراسة والتي تميل لطلبة السنة الرابعة والذين هم أكثر خبرة من الطلبة الآخرين، مما يدل ويؤكد تبرير رأي الباحث فيما يخص هذا المجال.

3. في مجال التقويم فقد تبين أن الفروقات كانت للطلبة الذين معدلاتهم مرتفعة، فقد لامسوا الواقع نظراً لخبراتهم التراكمية خلال فترة دراستهم، فقد أصبحوا قادرين على نقد التقويم وطريقته بما فيه صالح لهم بما يقيس جوانب العملية التعليمية وقياسها. توافقت هذه الدراسة مع دراسة الدغيمات (1997) في مجال البحث والتقويم فيما يخص الاحتياجات التدريبية لمعلمي الموسيقا في الأردن. وتوافقت أيضاً مع دراسة حمادنه (2014) التي تشير إلى تقدير درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، من ناحية تقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية التي أظهرت نتائجها أن درجة توافر المعايير في هذا البرنامج جاءت بمستوى متوسط حسب وجهة نظر أفراد العينة.

4. وفي جميع المجالات المجتمعة دلت نتائج الدارسة على وجود فروقات لصالح حملة تخصص التربية الموسيقية كون هؤلاء الطلبة هم من سيقومون مستقبلاً بتدريس الأجيال وهم الأكثر معرفة بهذه الأسس التربوية التي قاستها الدراسة الحالية.

التوصيات:

1. ضرورة التخطيط للمناهج الخاصة لإعداد معلم التربية الموسيقية كماً ونوعاً.
2. عمليات تطوير أقسام الفنون الموسيقية في الجامعات والكليات تنطلق من خلال لجان وفرق عمل لتطبيق معايير الجودة الشاملة في إعداد معلم التربية الموسيقية
3. توفير المستلزمات والتجهيزات الفنية اللازمة واستخدام مهارات التكنولوجيا والتعامل معها للفئة المستهدفة، والعمل على مواكبة المستجدات التقنية والتكنولوجية بما يخدم مادة التربية الموسيقية وزيادة حجم المخصصات المالية لمادة التربية الموسيقية في الجامعات، لزيادة الاهتمام بهذه المادة من جميع النواحي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

4. الاهتمام بالمناهج الدراسية الحالية لمادة التربية الموسيقية، لتواكب التنمية والتقدم السريع في العالم وفقاً لمعايير نظام الجودة.
5. تدريب ومتابعة معلم التربية الموسيقية أثناء الدراسة عن طريق الموجهين وأعضاء الهيئة التدريسية ومشرفي الطلبة.
6. دعم البحث العلمي في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم مادياً ومعنوياً، وأن تعد هذه البحوث والدراسات للاستفادة منها في إعداد المعلم.
7. الاهتمام بتطوير نظام التقييم ونظام التقويم ضمن نظام الجودة، وتدريب الطلبة المعلمين على أساليب التقويم الحديثة من خلال التربية العملية.
8. تشجيع أبناء المجتمع والمؤسسات بالقطاعين العام والخاص للإسهام في تمويل وإعداد المعلمين وتدريبهم وتمويل البحث العلمي الخاص بهم، والاستعانة بالخبرات المحلية من المجتمع المحلي.
9. الأخذ بآراء بالطلبة لتحديد الاحتياجات التدريبية لهم وتطبيقها تبعا لأولوياتها.
10. إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بالتربية الموسيقية بشكل عام.

المراجع:

حمادنه، همام سمير (2014). *درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم*، الأردن، عمان.

الدراس، نبيل وغوانمة، محمد (1997). *دراسة تقييمية لبرامج التعليم الموسيقي في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في الأردن*، عمان، الأردن.

الدغيمات، أحمد (1997). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الموسيقا في الأردن، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

دوهيرتي، جيفري (1999). *تطوير نظم الجودة في التربية*. ترجمة عدنان الأحمد وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

زيدان، مراد صالح مراد (1997). *مؤشرات الجودة في التعليم المصري*. كلية التربية، الفيوم، جمهورية مصر العربية.

الشلبي، إلهام علي أحمد (2010). *أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية – الأردن)*. الأردن، عمان.

شوق، محمود أحمد وسعيد، محمد مالك محمد (1995) *تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين*. الرياض: مكتبة العبيكان.

عقيلي، عمر وصفي (2001). *مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: وجهة نظر المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة*. عمان: دار الاوائل للنشر

مجيد، سوسن شاكر، والزيادات، محمد عواد (2008). *الجودة في التعليم: دراسات تطبيقية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المحياوي، قاسم نايف (2007). إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (4).

مصطفى، أحمد سيد (1998). *إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مطر، إكرام، وأميمة، فهمي (1986). *تدريس الموسيقا*، الكويت: دار العلم والثقافة.

الملاح، محمد (2002). واقع التربية الموسيقية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، *رسالة دبلوم دراسات معمقة في العلوم الموسيقية غير منشورة*، جامعة الروح القدس، الكسليك، لبنان.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

نصيرات، نضال (2010)، أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، عمان، الأردن.

المواقع الإلكترونية:

جامعة عين شمس (2015). *مركز ضمان الجودة والاعتماد، ضمان جودة التعليم والاعتماد*. استرجع في 16/4/2015. من موقع: http://qaac.shams.edu.eg.

قسم الفنون الموسيقية / الجامعة الأردنية (2015). *استراتيجية القسم*، استرجع في 18 نيسان 2015. من موقع الجامعة: http://artsdesign.ju.edu.

ويكيبيديا (2010). *ضمان الجودة*. استرجع في 16 نيسان 2015 من موقع: https://ar.wikipedia.org/wiki/QA.

جامعة بابل (2015). *ضمان الجودة والاداء الجامعي*. استرجع في 16 نيسان، 2015. من موقع الجامعة: http://iso.uobabylon.edu.

Chong, S. N. Y. (1991). General music education in the primary schools in Singapore, 1959-1990 (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).

Davies, I. (1991). A defence of quality: Full time initial teacher training courses. Journal of further and higher education, 15(1), 20-26.

Haberman, M. (1991). The Dimensions of Excellence in Programs of Teacher Education. Paper Presented at the Annual Conference Padre Island, Texas.