معايير الجودة لدى مدربي مكتب التربية العملية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت

إعداد

أ/ ســـلوى برجس البرجـــس

مدرب بمكتب التربية العملية كلية التربية الأساسية

بحث مدعوم من الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

المجلد (٦٨) العدد (الرابع) الجزء (الأول) أكتوبر ٢٠١٧م

مقدمة

يعتبر المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ، ومهما يحدث من تغيرات فسيظل هو الركيزة الرئيسية في تطوير عمليتي التعلم والتعليم، وبالتالي فإذا كانت هناك مناهج متطورة وإمكانات هائلة وسياسات تعليمية قويمة ولم يتوفر المعلم المتمكن المعد إعداداً يتصف بالفاعلية والجودة فسوف ينهي كل ذلك وتصبح كل الجهود ليس لها أي داع، ولأن دور المعلم يعتبر مسايراً لمتطلبات التطوير الذي يلازم التعليم كمهنة، وبالتالي تزداد أدوار المعلم .

وعلى هذا تتزايد أهمية المعلم في ضوء الأدوار المتعددة الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها، فقد أصبح مرشداً إلى مصادر المعرفة، ومنسقاً لعمليات التعليم، ومقوماً لنتائج التعليم، وموجهاً بما يناسب قدرات المتعلم وميوله (عبدالعزيز السنبل، ٢٠٠٤).

وفي هذا يضيف " يحيى بشر" (٢٠٠٥) أن معلم القرن الحادي والعشرين لابد أن يكون قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة المنوط به القيام بها، ومنها دور الخبير أو المستشار التعليمي، والموجه لطلابه، ودور المرشد والمشرف، ودور الباحث والمحلل العلمي، ودور المختص في مادته التعليمية، ودور القادر على إحداث التأثيرات في التغيير والتطور الاجتماعي، ودور المختص التكنولوجي، ودور المعلم الفعال الذي يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم على النمو المتكامل، ودور المواكب لتطورات العصر الحديث.

ومن هذا المنطلق تهتم جميع الدول بقضية إعداد المعلم، والتي تعقد في ضوئها ومن أجلها العديد من المؤتمرات واللقاءات، كما أن الدول ذات التحصيل الأكاديمي الأعلى في المقاييس الدولية، كمقياس البرنامج الدولي لتقييم الطالب The program for International student Assessment(PISA) ، ومقياس الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات Third International Math and Science Study (TIMSS) تركز بالتحديد على تنمية خبرة المعلمين قبل دخولهم مهنة التعليم وطوال عملهم فيها (محمد الخطيب ، ٢٠١٣).

والتربية العملية أو الميدانية تمثل المنظومة الفرعية ضمن المنظومة الكلية لإعداد المعلمين، وتشير إلى تلك الفترة الزمنية التي حُددت في برنامج الإعداد وفق ساعات معينة أو وحدات دراسية تتيح للطالب المعلم أن يتدرب على أنماط مختلفة من الخبرات التعليمية والتدريسية في الواقع الميداني بهدف زيادة معلوماته المهنية وإكسابه المفاهيم الأساسية لأساليب التدريس المتنوعة، مع التركيز على كل ما يدور في الصف من تفاعل ومواقف سلوكية مختلفة.

وفي هذا أشار " دريسكول وناجل " (Dricsoll and Nagel,1994) إلى أن فترة التربية العملية توفر الفرص للترجمة الفعلية للتعليم الأكاديمي من خلال أنشطة مخططة يمارسها الطالب المعلم في الأجواء المدرسية ، والتي تهدف إلى تحسين أدائه المهني وتساعده على رفع كفايته الإنتاجية في إعداده لمهنة التدريس.

والتربية العملية كما يشير إليها " داريل موريس "(Darrell,M.2011) على أنها موقف يُصمم للتدريب على ممارسة مهنة التعليم في سياق يقرب الواقع، ويمارس الطالب المعلم فيه التعلم بالعمل، وهي واقع افتراضي خالي نسبياً من ضغوط وأخطار العالم الحقيقي،كما أنها تقود الطلبة المعلمين لأن يروا ويفكروا ويعلموا.

وترجع أهمية التربية العملية الميدانية إلى مدى أهمية الأهداف التي تسعى لتحقيقها، كما أنها تسد الفجوة بين النظرية والتطبيق، بالإضافة إلى أنها تقوم بدور الموجه التربوي في عملية إعداد المعلمين وتدريبهم، ولا تُعد مؤشراً كافياً يمكن الحكم من خلاله على نجاح الطالب المعلم في مهنة التدريس في المستقبل فحسب، وإنما لابد من التأكد من قدرته على ممارسة وتطبيق هذه المعارف والمبادئ والنظريات بطريقة علمية (ماجد أبو جابر ، ١٩٩٩).

وفي هذا الصدد يشير " ماجد أبو جابر" (١٩٩٩) إلى أن الرابطة القومية لمدرسة علماء النفس قامت بتحديث معاييرها الخاصة بالتربية العملية الميدانية مع الأخذ في الاعتبار أن المحتوى والنوعية وطول مدرة التربية العملية تتغير وفقاً لكل برنامج .

ويشير " هاتشر وآخرون "(Hatcher,R.et al.,2011) إلى أن رابطة علم النفس الأمريكية American Psychological Association(APA) تعتبر التدريب

الميداني متطلباً للرخصة المهنية لأخصائي علم النفس، ويوصون بضرورة مراجعة سياسات وإجراءات برامج التربية الميدانية لتعزيز التكامل بينها وبين العملية التربوية.

كما وتعتبر التربية العملية كما يشير" أوستروسكي وآخرون " (Ostrosky,et al.,2013) إلى أنها ضرورة من ضرورات الإعداد الفعال للمعلم ، فالخبرات يمكن أن توفر للطالب المعلم اكتساب خبرات جديدة ، وأن يطبق معارف جديدة في مواقف من الحياة الواقعية ، وكما هو معروف كما يشير " أوستروسكي وآخرون" فإنه يوجد فجوة بين ما هو موجود بالمجال الواقعي وهو المدارس وبين ما يدرس في كليات التربية ، والتدريس المصغر هو الجسر الذي يمكن أن نعبر به هذه الفجوة.

ويعتبر التدريس المصغر كما يشير كل من " حسن يحيى، وسعيد المنوفي " (٢٠٠٨)من أهم التوجهات المستخدمة في برامج إعداد وتدريب المعلمين ، حيث إن التدريس المصغر يفيد طلبة المعاهد والكليات الذين يخططون ليصبحوا معلمين، وثبت فاعليته في تنمية مهارات مثل تهيئة الموقف التعليمي، شرح وعرض الدرس، استخدام الأسئلة، التفاعل اللفظي، تنشيط استجابات المعلمين، التعزيز، إنهاء الدرس.

ولقد أكد " على مدكور " (٢٠٠٥) على أن التربية العملية قد تمارس بطريقة غير مناسبة في بعض كليات التربية بالعالم العربي من حيث الوقت المخصص، وأيضاً الأداء التي يتم من خلالها ، فقد يكون بمنأى عن معايير التدريس الجيد ، كما توجه أوجه نقص عديدة في برامج التربية العملية.

ولما كانت عملية تطوير أي برنامج تحتاج متابعته وتقويمه تقويماً موضوعياً توطئة لتحقيق أهداف التطوير، وانطلاقاًمن مستحدثات العلم والتوجه التطويري لدى كلية التربية الأساسية في دولة الكويت آملاً في الوصول إلى مستوى العالمية وضمان الجودة في خريج كلية التربية، يأتي هذا البحث الذي يسعى إلى تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية وفقاً لمعايير تتبنى مبدأ الجودة، وهو الأمر يسعى إليه البحث الحالي إلى تحقيقه من خلال التوصل إلى درجة أهمية وتوافر معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية في الكلية.

مشكلة البحث

يعد برنامج التربية العملية الميدانية بكلية التربية الأساسية من البرامج الأساسية التي تتولى إعداد الطلبة المعلمين إعداداً مهنياً وتدريبهم بما يمكنهم من ممارسة مهنة التدريس في المستقبل، ويقوم هذا البرنامج على دعائم أساسية تتعلق بدور المعلم ومكانته في تطوير العملية التعليمية مما يتطلب السعي المستمر لإعداده إعداداً يليق بمكانته وبالمهام المنوطة به، كما يحتاج الأمر مدى إلمام مدرب التربية العملية بمعايير الجودة، وبمدى تحققه لها، وعلى هذا فقد لا تتحقق معايير الجودة أو بعضها لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، فيحاول هذا البحث تحديد أهمية ومدى توافر معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بالكلية، وعلى هذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما درجة تحقق معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

وللإجابة على هذا التساؤل يتم الالتزام بالإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية :

١. **ما درجة أهمية معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية؟**
٢. **ما درجة توافر معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية؟**
٣. **هل تختلف درجة أهمية معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية باختلاف نوع المدرب؟**
٤. **هل تختلف درجة توافر معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية باختلاف نوع المدرب؟**

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث الحالي في التالي:

١. تحديد قائمة بأهم معايير الجودة الواجب تحققها في برنامج التربية العملية.

٢. معرفة درجة أهمية معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية وهي : (أهداف برنامج التربية العملية، محتوى برنامج التربية العملية، طرائق التدريس، التقييم والقياس، التقنية والمعلومات، إدارة برنامج التربية العملية، مدرب التربية العملية، المعلم المشرف على برنامج التربية العملية ، مدير مدرسة برنامج التربية العملية، تحسين برنامج التربية العملية).

٣. معرفة درجة توافر معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية.

٤. تقديم الاقتراحات والتوصيات التي من شأنها تحسين وتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي في إلقاء الضوء على مفهوم يتصف بالحداثة والجدة في ميدان التربية العملية منذ ظهوره وهو مفهوم معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية، وخاصة أن ضمان الجودة في التعليم أصبح وسيلة للتأكد من تحقيق النظام التعليمي لأهدافه الموضوعة، ومن مصداقية جهود المؤسسات التعليمية وارتباطها برسالتها وغاياتها، ومن كسب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية والتأكد من رضاهم عنها، كما تنبثق أهمية البحث الحالي من قلة عدد الدراسات التي تناولت معايير الجودة في التعليم بصفة عامة، وفي مجال التربية العملية بصفة خاصة في البلدان العربية ، مما يجعل هذا البحث إثراء للمكتبةالعربية بما يضيفه من معرفة علمية في هذا المجال، ويكتسب البحث الحالي أهميته من خلال تناوله لموضوع هام، الأمر الذي سوف يساعد في تحديد أوجه القصور والضعف في برنامج التربية العملية عامة

وفي أداء مدربي التربية العملية خاصة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، كما سوف يستفيد من نتائجه القائمون على برنامج التربية العملية

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي وإمكانية تعميم نتائجه على الحدود التالية:

١. **الحدود الموضوعية:** وتتمثل في معرفة درجة أهمية وتوافر معايير الجودة في برنامج التربية العملية لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

٢. **الحدود المكانية:** وتتمثل في مكتب التربية العملية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

٣. **الحدود الزمنية:** وتتمثل في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

٤. **الحدود البشرية:** وتتمثل في عينة من مدربي ومدربات مكتب التربية العملية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

مصطلحات البحث

- **معاييرالجودة Quality Standards**

هي مجموعة من الشروط والمواصفات التعليمية والتربوية التي يجب توافرها في برنامج التربية العملية والمتمثلة في أهداف برنامج التربية العملية ، محتوى برنامج التربية العملية، طرائق التدريس، التقييم والقياس، التقنية والمعلومات، إدارة برنامج التربية العملية، مدرب التربية العملية، المعلم المشرف على برنامج التربية العملية، مدير مدرسة برنامج التربية العملية، تحسين برنامج التربية العملية – وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها مدربي التربية العملية على المقياس المعد لذلك.

- **مدربي التربية العملية:**

هم هؤلاء المعينون في مكتب التربية العملية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت والذين يتابعون الطلبة متابعة كاملة في مدارس دولة الكويت الابتدائية وفي رياض الأطفال.

الإطار النظري:

سيتم تناول ثلاثة مباحث أساسية هي: الجودة، نماذج الجودة، معايير الجودة، كالتالي:

أولاً: الجـــودة :

تعد الجودة من أهم الموضوعات التي تدور المناقشات حولها في مجال التعليم في الوقت الحاضر، وتتنوع الأفكار الخاصة بالجودة بتعدد المدارس، حيث تعمل أنظمة الجودة على إيجاد بيئة تعليمية فعالة تسمح للجميع بالتعاون من أجل توفير الموارد التي يحتاجها الطلبة لمواجهة التحديثات الأكاديمية والاجتماعية الجديدة وسوق العمل (أبراهيم أحمد٢٠٠٣، ١٩)

ويشير كل من " هارمان وميك " (Harman and Meek, 2000,10-11) إلى الجودة على أنها مرادفاً للأداء ، وعليه فإن مناقشات الجودة تدور حول الجودة كخاصية أو صفة واضحة، والجودة كدرجة الإنجاز، والجودة كمستوى عال جداً من الأداء أو الإنجاز، والجودة كمطابقة للهدف المنجز من خلال الأداء الذي يحقق المواصفات.

وقد عرّف " كوريفيا وآخرون " (Corriveau, et al, 2009,6-7) الجودة في التعليم على أنها القيمة العالية المرتبطة برسالة المؤسسة التربوية وغاياتها وأهدافها وأغراضها، ودرجة الالتزام بالأنشطة والمصادر والمنتجات المتعلقة بتحقيق التوقعات والمعايير العامة أو الخاصة.

وعلى الرغم من الاختلافات في تعريفات الجودة، إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أن الجودة ترتبط بإيجاد الخصائص والسمات المرغوب فيها على نحو نوعي ومتميز في العمل المراد تجويده، بما يتفق وغايات المستفيدين من ذلك العمل (خالد عطيه ، علاء الدين زهران ، ٢٠٠٨).

ولقد ميّزت " نعمة منصور " (٢٠٠٥، ١١٠) بين ثلاث جوانب في معنى الجودة وهي:

- **جودة التقييم Design Quality:** وتعني تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل.
- **جودة الأداء Performance Quality:**وتعني القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة.
- **جودة المخرج Output Quality:** وتعني الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة.

ويشير "جمال الدهشان"(٢٠٠٩) إلى أن الجودة تعتبر أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحاضر.

إذ يحظى موضوع الجودة كما يشير كل من " داود الحدابي، هدى قشوة " (٢٠٠٩) باهتمام من قبل جميع المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم المتقدم والنامي على السواء بعد أن انتهت تلك المؤسسات إلى أهمية تطوير وتحسين الأداء كمدخل أساسي لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية خاصة بعد التطورات التقنية والاتجاه نحو العولمة .

وتُشكل فلسفة الجودة الرؤية الحديثة للنظام التعليمي التي تتمثل في المبادئ والمعايير التي أصدرتها تلك المؤسسات مؤكدة الضرورة الملحة لمساعدة الطلبة على التعايش مع الواقع التعليمي المعاصر.

ولقد عرّف " ضياء الدين زاهر " (٢٠٠٥) الجودة بأنها مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلبة، أو هي جملة من الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي بما يتناسب ورغبات المستفيدين ومع قدرات وسمات المنتج التعليمي.

في حين يعرّف " راتب السعود " (٢٠٠٢) إدارة الجودة في التعليم على أنها قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة، وتستطيع

من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها من الطلبة وأولياء الأمور وأصحاب العمل.

أما بالنسبة لضمان الجودة فيعرفها " فيفر" (Vevere, 2009) على أنها مجموعة الوسائل التي تضمن تطبيق المؤسسة لمعايير الجودة في الخدمات التعليمية والمحافظة عليها باستمرار.

ويعرّف " فيصل الحاج وآخرون " (٢٠١١) ضمان الجودة على أنها تعني استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية من مناهج، ومؤسسات، وطلبة، وأعضاء الهيئة التدريسية، ومختلف الأنشطة التي ترتبط بالعملية التعليمية.

ثانياً: نماذج الجودةQuality Models

١. نموذج "إدواردزديمنج " Deming Model (رياض رشاد البنا ، ٢٠٠٦، ٣):

يعد ديمنج بمثابة الأب الذي قاد ثورة إدارة الجودة الشاملة ، وطرح أفكاره بعد الحرب العالمية الثانية في أمريكا ولم يؤخذ بها، واستدعي إلى اليابان وألقى العديد من المحاضرات في منتصف الخمسينات، ومما قاله للقادة الصناعيين في اليابان : إذا اعتقدتم فلسفة إدارة الجودة فسوف تستولون على أسواق العالم خلال خمس سنوات "

" وبعد أن رجع إلى الولايات المتحدة الأمريكية بقى غير معروف حتى نشر كتابه (ما وراء الأزمة) في عام ١٩٨٢، وفي هذا الكتاب يصف ١٤ نقطة لو طبقت في قطاع الصناعة الأمريكية لسمحت بتقليل نفقاته، وهذه النقاط تمثل لكثير من الناس جوهر إدارة الجودة الشاملة ؛ وهي :

أ. توفير هدف مستقر.

ب. تبني فلسفة جديدة للجودة.

ج. توقف الاعتماد على الفحص الأخير.

د. مراعاة النفقة الشاملة، لا السعر الأولى.

ه. إيجاد المشكلات والتحسين المستمر.

و. الاعتماد على أعمال التدريب.

ز. إنشاء القيادة عبر التنظيمات

ح. القيادة بلا خوف .

ط. إزالة حواجز الاتصال بين الوحدات.

ي. التخلص من الشعارات والهتافات والتحذيرات الموجهة للعمال.

ك. التخلص من الأهداف العددية.

ل. تشجيع المفاخرة ببراعة العمل.

م. تشجيع التعلّم والتطوير الذاتي.

ن. امتلاك الأساليب والطرائق الضرورية لصناعة التحولات.

٢. نموذج "كورنسكي" Coronosky Model (بلمقدام مصطفى، يحيى عبدالكريم،٢٠٠٥):

قام كورنسكي بإسقاط النقاط الأربع عشرة التي وضعها ديمنج على المؤسسة التعليمية وإعادة تصميمهما كما يأتي :

أ. ثبات الهدف نحو تحسين المنتج أو الخدمة، وامتلاك رؤيا لرسالة المؤسسة، وتبنى خطة طويلة الأمد من أجل البحث والابتكار.

ب. تبنى الفلسفة الجديدة التي تقوم على أن خريج أحد الفروع التخصصية يجب أن يمتلك، إضافة للقدرات التعليمية الفكرية، المهارات الضرورية لأداء العمل.

ج. وقف الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة – التخلي عن أساليب التقويم التقليدية – وزيادة الاعتماد على المراجع والمقالات والمقابلات الشخصية، وتحسين أساليب اختيار وإرشاد ومراقبة وتقويم الطلبة.

د. إقامة علاقة طويلة الأمد أساسها الولاء، والتحرك تجاه التعامل مع موردين محددين

(موردي المؤسسة الدائمين فقط)، ومن ثم فهم سيزودونها بالمدخلات المطلوبة

(الطلاب) وبأفضل المواصفات مما يساعدها للحصول على المنتج المطلوب(الخريج).

ه. تحسين مستمر دون نهاية للنظام الإنتاجي والخدمي يؤدي لتخفيض مستمر في التكاليف.

و. تصميم البرامج اللازمة لتدريب العاملين على أداء العمل، مما يساعد على تفهم كل طرف داخل المؤسسة لدور الطرف الآخر، وكذلك معرفة الواجبات والمسئوليات.

ز. توفير القيادة الناجحة التي يتمحور هدفها الأساسي على مساعدة العاملين على أداء أعمالهم بأفضل ما يمكن، إضافة للعمل على حل المشكلات وإيجاد حلول مبتكرة.

ح. طرد الخوف من خلال تأسيس نظام للاتصالات المفتوحة التي تقوم لتوفير جميع المعلومات المتاحة للعاملين في المؤسسة.

ط. تحطيم العوائق بين الأقسام، تدفق المعلومات لتشمل كلّ فرد، والعمل كفريق واحد.

ي. إلغاء الشعارات؛ لأنّ لها تأثيراً مباشراً وقصير الأمد والتركيز على مفهوم العيوب الصّفرية وتحقيق مستويات جيدة من الإنتاج.

ك. إزالة الحصص والإدارة بالأهداف.

ل. إلغاء التقويمات السنوية للأداء.

م. التعليم والتطوير الذاتي، أي: يجب تشكيل لجان مهنية للتطوير تكون مهمتها المتابعة المستمرة للاحتياجات التعليمية للزبائن.

ن. مشاركة كلّ فرد داخل المؤسسة التعليمية في عملية التحوّل.

٣. نموذج "ماثيوس"Mathuos Model(بلمقدام مصطفى، يحيى عبدالكريم،٢٠٠٥):

ويتكون نموذج ماثيوس من الخطوات الآتية:

أ. تعيين المسئولين الرئيسيين عن برنامج إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة.

ب. صياغة رسالة للمنظمة تقوم على المنافسة على أساس الجودة.

ج. وضع مقاييس داخلية للجودة والتميز في مجالات محددة.

د. تحديد الملتزم تجاه المعايير والمقاييس المختارة.

ه. تحفيز الذين لا يرغبون بالالتزام تجاه الجودة والتميز.

و. تشكيل فرق لمتابعة التقدّم على مستوى الجودة.

ز. الاعتراف ومكافأة النجاح.

٤. نموذج " جوران Goran Model (خالد زقزوق ، ٢٠٠٨، ٥٢):

يرى " جوران " أنّ الجودة تعني الملاءمة في الاستعمال وأنّ المهمة الرئيسة لها تتركز في تنمية برنامج للإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات العملاء وتتضمن الفلسفة التي يتبناها حول إدارة الجودة الشاملة النقاط والأبعاد الإدارية الآتية:

- **تخطيط الجودة:** وذلك من خلال تحديد مستوى جودة المنتج وتصميم عملية الإنتاج لتحقيق الجودة المطلوبة من خلال وضع استراتيجية سنوية للجودة بحيث تقوم الإدارة بوضع الأهداف والأولويات وتقويم نتائج الخطط السابقة وتنسيق أهداف المؤسسة وأولوياتها مع أهداف المؤسسات الأخرى.
- **الرقابة على الجودة:** حيث يتم استعمال طرق إحصائية في عملية الرقابة وتحديد الأداء الفعلي للجودة ومقارنة الأداء بالمعايير المعدة مسبقاً وتصحيح الانحرافات.
- **تحسين الجودة:** وذلك من خلال تحسين وتطوير الهيكل التنظيمي للمؤسسة لتحسين الإنتاجية وإجراء الإصلاحات وإيجاد فريق المشروع والتدريب المستمر وتشخيص مشاكل الجودة ومحاولة معالجتها.

٥. نموذج " ايشيكاوا" Ishi Kawa Model (جبر النعيمي، ٢٠٠٦، ٣٦):

يعدّ " ايشيكاوا" الأب الحقيقي لحلقات الجودة حيث يرى فيها الأسلوب الأهم لنشر مفهوم الجودة بين العاملين، كما يرى أنّ الجودة الشاملة تبدأ بالتدريب والتعليم كما تنتهي بتدريب وتعليم الموظفين؛ وذلك من خلال الاستثمار في تدريب الموظفين. وهي تشمل جودة العمل ، والخدمات والمعلومات ونظم وإجراءات العمل والأفراد والمديرين والأهداف وغيرها.

٦. نموذج " كروسبي" Krosby Model (عدنان الورثان ، ٢٠٠٧):

يعتبر " كروسبي" أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي، ولقد حدد معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم ، وهي:

- التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.
- وصف نظام تحقيق الجودة بأنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.
- تحديد مستويات أداء الأفراد ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.
- تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعية يأخذ بالحسبان حساب تكلفة كلّ شيء لم يتم القيام به على نحو جيد من المرة الأولى وحساب الفاقد وغيرها من المعايير الكمية والكيفية.

" وقد ركّز على أهمية الاهتمام بالمخرجات من خلال الحدّ من حجم العيوب لدرجة يمكن أن تقترب من مستوي العيوب الصفرية"

٧. نموذج " ستيورات " Stewart Model (شرف الشهاوي ، ٢٠٠٥):

" قام " ستيورات "بدراسات عديدة على مدى الانحراف في الأداء والمنتج عن معايير الجودة المقبولة ، وتوصل إلى ما يسمى بـــ(بدورة الإنتاج) التي عرفت باسمة ، والتي تتكون من (المواصفات، والإنتاج، والمراقبة) وكانت غاية دورة الإنتاج هو تحقيق جودة المنتج النهائية ، وتقوم فلسفته على أن التطوير المستمر هو لب إدارة الجودة الشاملة".

ثالثاً : معايير الجودة :

يعود الاهتمام بمعايير الجودة إلى عام (١٩٨٣) وذلك بعد ظهور تقرير أمة في خطر في قسم التربية بجامعة واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث اعتبرت المعايير موجهات لإصلاح المؤسسات التعليمية.

والمعيار كمايشير إليه " محمد مجاهد " (٢٠٠٨،٧) على أنه مجموعة من الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في عناصر ومكونات النظام التعليمي للحصول على مخرجات عالية الجودة وبمواصفات محددة يتطلبها سوق العمل

أما بالنسبة لمعايير الجودة فيعرفها " صلاح السيد رمضان " (٢٠٠٥) على أنها تلك المواصفات والشروط التي يجب توافرها في نظام إعداد المعلم والتي تتمثل في جودة الإدارة ، وسياسات القبول ، والبرامج المقترحة التي تشمل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم والامتحانات، وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين والتجهيزات المادية، حيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من البرنامج، وبعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت معايير الجودة ، يمكن اشتقاق التالي:

١. معايير مجلس إعتماد المعلمين الأمريكي (NCATE)

National Council for Accreditation of Teacher Education

عرضت " منال قادي" (٢٠٠٧) هذه المعايير كالتالي:

- **المعيار الأول: أهداف البرنامج وغاياته، تضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:**
  - يقدم البرنامج للطالب المعلم المفاهيم، والنظريات والمهارات، وكل ما هو جديد في مجاله.
  - يوفر البرنامج الإرشاد والتوجيه الكامل للطالب المعلم.
  - يكسب البرنامج الطالب المعلم المهارات العليا ، مثل : تحليل الموقف ، والتعلم الذاتي واتخاذ القرار.
  - ينمي البرنامج العلاقات الإنسانية، ويدعم لغة الحوار بين المشاركين (أعضاء هيئة التدريس، والطلبة).
- **المعيار الثاني : مقررات البرنامج ومتطلباته.**

يجب أن تحتوى المقررات على الاعتبارات التالية:

- تحتوي المقررات على الأهداف التعليمية في صورتها السلوكية.

- يحتوي البرنامج على مقررات تربويةمتكاملة، تضمن الإعداد الجيد للطالب المعلم.
- يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي.
- تتناسب عدد الساعات مع محتوى المقررات.

- **المعيار الثالث : طرائق التدريس والتدريبات والأنشطة.**

يتمثل في المؤشرات التالية:

- يستخدم البرنامج أنشطة متنوعة في التدريس استخدام، مثل: التعلم التعاوني، والتدريس المصغر.
- يتيح ويوفر البرنامج لأعضاء هيئة التدريس استخدام تقنيات، وأنشطة تربوية مختلفة.
- يحرص البرنامج على ربط خبرات ومفردات المقررات مع تقاليد المجتمع السليمة.
- يقدم البرنامج للطالب المعلم التدريب الميداني (التربية العملية) لاكتساب وتبادل الخبرات.
- يشجع البرنامج على استخدام المفردات التربوية، والتراكيب اللغوية، والمقدرة على التعبيرات اللغوية.

- **المعيار الرابع : التقييم والقياس.**

يتمثل في المؤشرات التالية:

- يقيم الطالب المعلم بشكل صادق وموضوعي.
- يتضمن التقييم طريقتينأو أكثر مثل: اختبارات عملية، وعروض شفهية، واختيارات تحريرية.
- تسجل نتائج التقييم بصورة منظمة في سجلات داخل الجامعة.
- يحدد البرنامج معايير لتقييم العمل الفردي والميداني للطالب المعلم.

- **المعيار الخامس: التقنية والمعلومات.**

يتمثل في المؤشرات التالية:

- يمتلك البرنامج مركزاً للوسائل التعليمية والتقنية.

- يدرب الطالب المعلم على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات، وتوظيفها.
- يدرب الطالب المعلم على طرائق جمع المعلومات، وتوثيقها، وتبويبها.

- **المعيار السادس: إدارة البرنامج ومصادره.**

يتمثل في المؤشرات التالية:

- يتعاون البرنامج مع الأقسام الأكاديمية المشاركة في التخطيط للبرنامج وتنفيذه.
- يتعاون البرنامج مع التعليم العام في التخطيط والتنفيذ.
- يوجد نظام إداري؛ لمراجعة خطط وأهداف البرنامج بشكل دوري.

- **المعيار السابع: تحسين البرنامج ومراجعته.**

بعد مرحلة التخطيط للبرنامج وتنفيذه، يجب مراجعته البرنامج بشكل دوري؛ لغرض التحسين والتطوير، وتتمثل المؤشرات الخاصة بهذا المعيار بما يلي:

- تقييم جميع عناصر البرنامج (المناهج، الوسائل التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة والخريجين).
- يتابع البرنامج جميع عناصره متابعة وثيقة(المناهج، والوسائل التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس،والطلبة،والخريجين).

٢. معايير الأيزو (ISO 9000)

ولقد أورد هذه المعايير كل من " محمد عبدالرزاق إبراهيم" (٢٠٠٣)، " صالح ناصر عليمان (٢٠٠٤)، " صلاح السيد رمضان " (٢٠٠٥) كالتالي :

- **المعيار الأول: جودة الإدارة الجامعية:**

ويشمل جميع المستويات بالإدارة العليا ، ويقصد بجودة الإدارة الجامعية جودة العملية الإدارية التي يمارسها كل قائد في النظام الجامعي، وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية هي التخطيط والتنظيم، والتنسيق، والرقابة والمتابعة، والاتصال، واتخاذ القرارات . وكذلك تدخل التشريعات واللوائح التنظيمية ضمن هذا المعيار، فلابد أن تكون مرنه وواضحة ومحددة حتى تكون عوناً لإدارة الجامعة، كما يجب

أن تواكب كافة التغيرات والتحولات المتسارعة في البيئة الخارجية المحيطة بالجامعة ، حيث أن الجامعة توجد في مجتمع يؤثر وتتأثر به.

- **المعيار الثاني: جودة سياسات القبول:**

ويشمل مجموعة من المعايير التي يجب توافرها في الطالب الذي يرغب في أن يكون معلماًوهي: معايير شخصية، ومعايير مهنية، ومعايير أخلاقية .

- **المعيار الثالث: جودة نظام الدراسة ومدتها:**

ويقصد بهذا المعيار الخطة التي يتبعها نظام إعداد المعلم بكليات التربية لإعداد المنتج ذو المواصفات المطابقة لمتطلبات الجودة بحيث تحقق رضا العميل ويستلزم ذلك تهيئة كافة المواد والإمكانات المطلوبة لتحقيق ذلك .

- **المعيار الرابع: جودة الطالب:**

يعتبر الطالب حجر الزاوية في العملية التعليمية التي من أجلها أنشئت المؤسسات التعليمية، ويقصد جودة الطالب مدى تأهيله في مراحل تعليمية علمياً وصحياً وثقافياً ونفسياً، حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله.

- **المعيار الخامس: جودة البرامج التعليمية:**

ويقصد بجودة البرامج التعليمية مدى شمولها وعمقها، وعدم الازدواج والتكرار أو الحشو الزائد، كما يقصد بجودتها ومرونتها استيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تكيفها بما يتناسب مع المتغيرات والمستجدات والمتغيرات البيئية المتلاحقة، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب الجامعي.

- **المعيار السادس: جودة المناهج الدراسي (الكتاب الجامعية):**

من العوامل المرتبطة بجودة المناهج الدراسية أصالة المناهج وجودة مستواها، ومحتواها، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.

كما يقصد بجودة المناهج الدراسية جودة محتوياتها والعمل على تحديثها باستمرار بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة، بحيث يساعد الطالب الجامعي على توجيه ذاته في دراسته التوجيه السليم، ويخدم أبحاثه في جميع أنواع التعلم التي يمارسه الطالب الجامعي في العصر الحديث، كما يجب على الجامعات التي تعني بتطبيق ضمان الجودة أو توفر الكتب التي تساعد الطالب الجامعي في القيام بالنشاط التعليمي، والتي تساعدهم أيضاً على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية للطالب الجامعي سواء الأنشطة البحثية أو الحياتية، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب الجامعي، ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والاطلاع.

- **المعيار السابع: جودة طرق التدريس:**

يقصد بجودة طرق التدريس تكامل المفاهيم والممارسات النظرية الأكاديمية مع تلك العملية أو التطبيقية. وربط ما يدرسه الطالب الجامعي بالقضايا والمشكلات والممارسات الشائعة في البيئة التعليمية؛ ويأتي ذلك من خلال استخدام الأمثلة المتعددة، والمواقف والحالات العملية سواء في قاعة المحاضرات أو المنهاج الجامعي؛ حيث أن أهم ما يعوق كفاءة العلمية التعليمية هو النزوع في الغالب إلى التلقين على حساب الفهم والتركيز والتفكير.

- **المعيار الثامن: جودة عضو هيئة التدريس:**

يناط بعضو هيئة التدريس مجموعة من الأدوار وأبرزها التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع المحلي، ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس مدى تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية للمجتمع.

- **المعيار التاسع: جودة تقييم الأداء الجامعي:**

إن جودة التعليم تعني تحسين أداء محاور الجودة (الطالب، والبرنامج، التعليمي، وعضو هيئة التدريس، وطرق التدريس، والمناهج الجامعي، والموارد المالية والمادية، والإدارة الجامعية)، وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقييم كل العناصر سالفة الذكر، شريطة أن تكون هذه المعايير واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها، ويتطلب ذلك تدريب كافة العاملين على تطبيق ضمان

الجودة في الجامعة، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء.

- المعيار العاشر: جودة المباني والتجهيزات:

للمباني الأثر الواضح في نجاح الأدوار التي يقوم بها الأفراد داخلها والعمليات التي تتم فيها من ناحية جاهزيتها وأهليتها لتلك الأدوار والعمليات، فالمباني التعليمية وتجهيزاتها محور هام من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيها التفاعل بين مجموع عناصره، وجودة المباني الجامعية وتجهيزاتها أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية.

- المعيار الحادي عشر: جودة التمويل الجامعي:

يُعد التمويل الجامعي أحد المدخلات الهامة في أي نظام تعليمي، فبدون توفر التمويل اللازم يقف التعليم عاجزا عن تحقيق مهامه الأساسية، أما إذا توفرت له الموارد المالية الكافية ، فإنه يستطيع تحقيق مهامه ووظائفه بكل سهوله؛ يعد توفر الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمراً له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية والأكاديمية المخطط لها، وكذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي إلى تغيير خطط وبرامج التعليم، الأمر الذي يؤثر حتماً على جودة التعليم والتي تحتاج غالباً إلى تمويل دائم.

٣. معايير هيئة ضمان الجودة البريطانية (QAA)

Quality Assurance Agency

ولقد أورد هذه المعايير كل من " سناء أبو دقة ، لبيب عرفه " (٢٠٠٧)، كالتالي :

أولاً: المعايير الأكاديمية Academic Standards

أ. مُخرجات التعليم المقصودة(Intended Learning Outcomes(ILOs:

محددة وواضحة، مكتوبه ومعلنة للطلبة، مرتبطة بالأهداف العامة، ملائمة لواقع وحاجات الطلبة، قابلة للتحقيق.

ب. المناهج Curricula:

الحداثة والتحديث الدوري،المرونة (الاختيارية)، الوضوح والشمولية والعمق، المطابقة للمعايير الدولية، أساليب إعداد المناهج، مدى تحقيقها لمخرجات البرنامج المقصود، مدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية والعملية والفكرية.

ج.تقييم الطلبة Student Assessment:

تنوع أساليب التقييم ، وضح معايير التقييم (كتابة) وتقديمها للطلبة ، تغذية راجعة سريعة وفورية (كتابة وشفهيه)، ملائمة أساليب التقييم للمخرجات المقصودة، دقة أساليب التقييم وموضعيتها وشافيتها من خلال ممتحنين خارجيين أو أكثر من مقيّم، وضوح أساليب التقييم للطلبة ودقة مواعيد أدائها.

د. تحصيل الطلبة وفقاً لمخرجات التعليم المقصودة Student Achievement:

مدى توافق تحصيل الطلبة مع مخرجات البرنامج المقصودة ومستوى الدرجة الممنوحة، نسبة نجاح الطلبة ومدى تفوقهم.

ثانياً: نوعية فرص التعليم Quality of Learning Opportunities

ه. التعليم والتعلم Teaching and Learning

تنوع فرص تعلم فعالة (مجموعات صغيرة وكبيرة ، تعلم فردي وذاتي) تنوع مناسب لأساليب تدريس المعارف والمهارات الخاصة ، مدى إشراك الطلبة في عملية التعلم والنقاش والحوار، مدى دقة وانتظام حضور الطلبة للمحاضرات، توفر فرص تدريب ميداني، مدى زيارة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج ، مدى تحسين مهارات المدرسين خاصة الجدد منهم .

و. تقدم الطلبة Student Progression

أساليب استقطاب الطلبة والدعم الأكاديمي المقدم لهم، ملائمة قدرات الطلبة المقبولين لمتطلبات البرنامج مستوى التقدم الأكاديمي العام للطلبة الملتحقين بالبرنامج، نسبة الطلبة المنسحبين من البرنامج وأسبابها.

ز. مصادر التعلم Learning Resources

توفر وتنوع مصادر التعليم ، مدى استخدام التجهيزات والمختبرات والأجهزة والمكتبة، مدى فعالية استخدام هذه المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصودة ، مدى تفعيل أداء الهيئة التدريسية والفنية والإدارية ، مدى انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها مع متطلبات وأهداف البرنامج.

ح. ضمان الجودة وتحسينها Quality Assurance and Enhancement

توفر هيكليه إدارية وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودة في حقول التخصص ونوعيتها، توفر أنظمة مكتوبة وواضحة وموثقة للبرنامج (لوائح، محاضر، سجلات عمليات التقييم)، أساليب التغذية الراجعة من الطلبة ومن الهيئة التدريسية.

بعد الاطلاع على جميع نماذج ومعايير الجودة ، وبعد مراجعتها وتقييمها، أمكن اختيار معايير مجلس اعتماد المعلمين الأمريكي (NCATE) كإطار مفاهيمي للبحث الحالي يمكن الاعتماد عليه، حيث أنه يتكون من سبعة معايير وهي (أهداف البرنامج وغاياته، مقررات البرنامج ومتطلباته، طرائق التدريس والتدريبات والأنشطة، التقييم والقياس، التقنية والمعلومات، إدارة البرنامج ومصادره، تحسين البرنامج ومراجعته) ولقد تم إضافة ثلاث معايير أخرى وهي (مدرب التربية العملية ، المعلم المشرف على برنامج التربية العملية، مدير مدرسة برنامج التربية العملية) ، وعلى هذا اعتمد البحث الحالي على عشرة معايير للجودة رأت الباحثة مناسبتها لبرنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

الدراسات السابقة:

تم تناول الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي كالتالي:

- قام " كمال عبدالحميد زيتون" (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تقديم رؤية نقدية لمعايير إعداد المعلم في مصر، وأظهرت نتائج الدراسة وجود خلل بين إعداد المعلم والمعايير، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام المعايير في تدريب المعلمين ، وإنشاء مركز قومي لاعتماد المعلمين قبل ممارسة الوظيفة وتكون وظيفته الاعتماد الوطني للمعلمين.
- وهدفت دراسة " صلاح السيد رمضان " (٢٠٠٥) إلى معرفة واقع نظام تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة في سلطنة عُمان ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢١) فرداً، منهم (٦ عمداء، ٢٩ رئيس قسم، ٤٠ رئيس وحدة ، ١٤٦عضو هيئة تدريس)، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبيان موزع على سبعة مجالات هي : سياسات قبول الطلاب، أهداف البرنامج، الإعداد الثقافي، المقررات، التربية العملية، طرق التدريس، التقويم والامتحانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع نظام تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة في سلطنة عمان كان متوسطاً.
- كما هدفت دراسة " زياد الجرجاوي ، جميل نشوان " (٢٠٠٦)إلى تقويم أداء المعلمين المهني العاملين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء مؤشرات الجودة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدارسة وهي استبيان على عينة مكونه من (٢٥) معلماً ومعلمة ، ولقد أظهرت الدراسة عدداً من النتائج كان من بينها:
  - عدم وضوح رؤية ورسالة المدرسة في مجال التخطيط الاستراتيجي للمعلمين.
  - ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بعملية التعلم.
  - ضعف ممارسة المعلمين في العمل البحثي وتنمية قدرات الطلبة على استخدام التقويم الذاتي.

- كما أجرى " على محمد الغامدي " (٢٠٠٧) دراسة للتعّرف على آلية تطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO9002)، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وضع تصوّر مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بالسعودية، وأوصت بعدة توصيات من أبرزها: الأخذ بالمواصفة الدولية للجودة (ISO9002) نحو خدمات قطاع التربية والتعليم، توجيه المؤسسات التربوية والتعليمية للحصول على شهادة المواصفة الدولية للجودة (ISO9002) لتطبيق تعليميات المواصفة ا لدولية للجودة حسب التصوّر المقترح للدراسة.
- وقد هدفت دراسة " منال عمار قادي " (٢٠٠٧) إلى معرفة درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي . وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٦) عضو هيئة تدريس ثم اختيارهم بالطريقة القصدية . ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبيان موزع على سبعة مجالات هي : أهداف البرنامج وغاياته، متطلبات ومقررات الدراسة ، التدريبات والأنشطة، التقييم والقياس، التقنية والمعلومات، وإدارة البرنامج ومصادره وتحسين البرنامج ومراجعته. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى جاءت متوسطة.
- أما دراسة " غازي صلاح المطرفي " (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى معرفة مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . اتبعت الدراسة المنهج الوصفي . وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (١٩٠) عضو هيئة تدريس . ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبيان موزع على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والإعداد الثقافي، والإعداد التخصصي، والتربية العملية، وطرق التدريس، والتقويم والاختبارات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة

تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم جاءت بدرجة متوسطة.

- وقد هدفت دراسة " أحمد علي كنعان " (٢٠٠٩) إلى إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين بجامعة دمشق في ضوء معايير الجودة؛ اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي . وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث تكونت من طلبة السنة الرابعة / شعبة معلم صف في كلية التربية والبالغ عددهم (١٤٨) طالباً وطالبة، كما تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذين يدّرسون في قسم معلم صف والبالغ عددهم (٨) أعضاء. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبيان موزع على تسعة مجالات هي: أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، والإدارة التعليمية، واحتياجات البرنامج، وأعضاء الهيئة التدريسية، وطرائق التدريس، والمنشآت، وتقنيات التعليم، والتقويم . وقد أظهرت نتائج الدراسة إجماع أفراد عينة الدراسة من طلبة السنة الرابعة أن معايير الجودة التي تحقق معلماً يتمتع بجودة أداء تدريسي عال لم تتحقق من المعارف والمواقف والاتجاهات التي مروا بها خلال سنوات الدراسة الأربع، وأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم وتدريبه. كما أظهرت النتائج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن المعايير التالية غير متحققة وهي :
  - يمكن للطلاب المعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية.
  - توجد معايير واضحة تحدد مستوى الأداء الجيد.
  - تكشف أساليب التقويم عن مقدار ما تم إنجازه من أهدافه.
  - تصدر الكلية تقارير دورية بنتائج عمليات التقويم.
  - توظف الكلية نتائج التقويم في تحسين برامج إعداد المعلم وتدريبه.
  - تتصف أساليب التقويم بتوافر عناصر الشمولية.
- كما هدفت دراسة " بلقيس غالب الشرعي " (٢٠٠٩) إلى تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم .اتبعت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي . وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (٢٠٠) طالب وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبيان موزع على ستة مجالات هي : محتوى المقررات الدراسية، وطرائق التدريس، أساليب التقويم، والتربية العملية، والمعاملات المالية والإدارية ، وخدمات القسم والكلية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي جاء متوسطاً.

- وهدفت دراسة " يوسف عبدالقادر أبو شندي وآخرون " (٢٠٠٩) إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة، ممثلاً بالمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، والمدرسة المتعاونة، وإجراءات التربية العملية، من وجهة نظر الطلبة المعلمين؛ كما هدفت الدراسة إلى تقصي أثر متغيرات جنس الطالب ، ومنطقة التدريب ، والمعدل التراكمي للطالب، وتقويمه لمجالات برنامج التربية العملية . وتألفت عينة الدراسية من (٩٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية . وكانت أداة الدراسة المستخدمة استبيانتكون من (٥٩) فقرة ، وأظهرت النتائج أن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التربية العملية كان على النحو التالي : احتلّ مجال تقويم مشرف التربية العملية المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التربية العملية، فالمدرسة المتعاونة، وأخيراً مدير المدرسة.
- ولقد هدفت دراسة " أزهار سعدي ، محمد سعيد " (Saadi and Seed, 2010) إلى معرفة تصورات الطلبة المعلمين والمعلمين ومدير المدارس حول ضمان جودة برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في ولاية بنجاب الهندية . اتبعت الدراسة المنهج الوصفي . وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والبالغ عددها (٤٥٨) فرداً، مهم (١٦٥ معلما ومعلمة، ٣٩٩ طالب وطالبة، ٢١ مدير ومديرة مدرسة) ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان استبيانين ومقابلات مع مديري ومديرات المدارس . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب المحاضرة هو الأسلوب السائد في عملية التدريس، وأن هناك نقص

في أعضاء هيئة التدريس المؤهلين ، وهناك نقص في المرافق الأساسية في بيئة التعليم.

- كما هدفت دراسة " محمد دلشاد " (Dilshad,M., 2010) إلى معرفة درجة توفر مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الباكستانية الحكومية. اتبعت الدراسة المنهج المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٢) طالباً وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبيان مكوّن من (٣٠) فقرة . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلمين جاءت متوسطة.
- كما هدفت دراسة " سعاد سالم السبع وآخرون " (٢٠١٠) إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي . وقد تكونت عينة الدراسة من (٧١) طالباً وطالبة من قسم اللغة العربية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون استبيانموزع على سبعة مجالات هي : الإعداد (الأكاديمي، والمهني، والثقافي)، والتربية العملية، وطرائق التدريس، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفون، والتجهيزات المادية، والمكتبة ومصادر المعلومات . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة جاء متوسطاً.
- ولقد هدفت دراسة " فهد فالح الهباد ، اسماعيل أحمد إبراهيم " ٢٠١١) إلى تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف من خلال استطلاع رأي الطلبة المعملين المسجلين في برنامج التربية العملية، واستخدم الباحثان استبيان موزع على خمسة محاور وكشف الدراسة أن دور مدير المدرسة والخبرات التربوية المكتسبة أثناء فترة التربية العملية من أكثر محاور الدراسة ضعفاً بالمقارنة مع دور كل من المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون.
- وهدفت دراسة " سمية على أحمد، سميحة محمدسليمان " (٢٠١١) إلى تطوير أداة لتقييم الطالب المعلم في التربية العملية باستخدام قواعد الأداء Rubrics.

بحيث تتحدد في هذه الأداة الجوانب المراد تقييمها مثل التخطيط لإعداد الدروس وغيرها من الجوانب، وتم التأكد من الشروط السيكومترية للأداء بحساب صدق المضمون وصدق التجانس الداخلي وتوصلت الدراسة إلى أداة صالحة للتطبيق ويمكن استخدامها في إجراء البحوث التي تتعلق بذات الموضوع.

- كما هدفت دراسة " أحلام محمد الفقعاوي " (٢٠١١) إلى التعرّف على مدى توافر معايير تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد النظري والعملي وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة، وفرضيات الدراسة . واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبيانين لتقويم برامج التربية العملية من الناحيتين النظرية والعملية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٩) طالباً وطالبة من طلاب الجامعات في قطاع غزة (الأزهر – الإسلامية – الأقصى – القدس المفتوحة) وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: أن مدى توافر معايير تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد النظري والعملي كان بنسبة (٨ر٦٩%)، أن درجة رضا الطالب عن أداء المشرف الجامعي ، المدرس المتعاون ، المدير المتعاون في التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات غزة في الإعداد العملي كان بنسبة (٢ر٦٧%) ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) في التقدير التقويمي لبرامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات.
- ولقد هدفت دراسة " جمال حمدان الهسي" (٢٠١٢) إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات غزة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة والبالغ عددها (٥٤٦) طالب وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبيان مكوّن من (٩٠) فقرة، موزع على عشرة مجالات هي : أهداف البرنامج ، وسياسات القبول وممارساته، وهيكلية البرنامج، وأداء أعضاء هيئة التدريس، والموارد المادية، ومحتوى المقررات الدراسية ،

وأساليب التعلم والتعليم، والتقييم، والتدريب الميداني، والطلبة الخريجون. وقد أظهرت النتائج أن أهداف البرامج غير واضحة، وأن محتوى المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة ي المجالين التربوي والتخصص ، إضافة إلى أن اساليب التعلم تقليدية تعتمد على المحاضرة فقط.

- كما هدفت دارسة " كارولين باينت، جون ميرفي" Caroline, p. and Murphy, J.(2012)

إلى تحري استيعاب المعلمين المتعاونين لمسئولياتهم أدوارهم كمساهمين في الخبرات الميدانية للطلاب المعلمين تخصص لغة إنجليزية. وقد استخدم الباحثان عينة مكونة من (١١) معلماً ممن يتعاونون مع طلاب التربية الميدانية ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود نقص ملحوظ في التواصل بين المعلمين المتعاونين وبين من يقومون بتدريس مقرر التربية العملية Practicum بالإضافة إلى أن التوصيف المكتوب لأدوار ومسئوليات المعملين المتعاونين غير كافٍ كما أن فرص التعاون الجيد بين المعلمين المتعاونين وطلاب التربية الميدانية مفقودة، وكما توصل الباحثان إلى نتيجة عامه مفادها أن النجاح في الخبرات الميدانية يعتمد في جزء كبير منه على درجة انخراط المعلمين فيفرص العمل مع المعلم المتعاون.

- كما هدفت دراسة " لوري سيمونز وآخرون " Simons, L.; Lawrence, F.;Nancy, B.; Heather,C.; Denise,G.;David, F. and Versa, P. (2012). إلى الكشف عن الدروس المتعلمة من الخبرات الميدانية وعما يتعلمه الطالب من التربية العملية، وقد استخدم الباحثون عينة مكونة من (٣٨) طالباً مسجلين في برنامج التربية العملية وأظهرت نتائج الدراسة تحسن المهارات الثقافية للطلاب المعلمين، كما أن التعلم من خلال الخبرة experiential Learningقد عزز من الخبرات الشخصية والشعور بالانتماء لديهم ، كما أفاد المشرفون والطلاب بأن التربية العملية من الأمور المفيدة في الشراكة المجتمعية.

- وقد هدفت دراسة " سايبليس وآخرون " Sibel,y.;Ildere, I. and Hatice, A.(2012) إلى تحديد المعارف التي يجب أن يتقنها الطلاب المعلمون حتى يقوموا بتدريس أفضل للرياضيات في فترة التربية العملية واستخدم الباحثان إطار راذرفورد Radford`s framework وتوصلا إلى أن الطلاب المعلمين يجب أن يتمكنوا من معرفة فهم الطلاب والصعوبات التي يوجهونها ومعرفة استراتيجيات تدريس موضوعات الرياضيات وتمثيلها.
- وهدفت دراسة " عايدة عبدالكريم العيدان وآخرون " (٢٠١٢). إلى تحديد مدى تحقيق المشرف العام والمشرف المحلي للتربية العملية للمهام الموكلة إليهما لتنفيذ برامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت من خلال وجهة نظر الطالب المعلم، واستخدمت الدراسة استبيان وكان من أبرز نتائج الدراسة : أن المشرف التربوي يقوم بمهامه بوجه عام، عدم إعطاء برامج التربية العملية الاهتمام التربوي الكافي من قبل المسئولين، عدم كفاءة بعض مشرفي التربية العملية وضعف الخبرة التربوية لديهم، عدم كفاية فصل دراسي واحد لتطبيق برنامج التربية العملية، عدم توفر الإمكانات التقنية في بعض المدارس المختارة للتطبيق.
- كما هدفت دراسة " رفاء الرمحي " (٢٠١٣) ، إلى تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية (QAA) Quality Assurance Agency اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (٥٠) طالب وطالبة من طلبة السنية الثانية والثالثة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبيان موزع على أربعة مجالات هي : مخرجات التعلم المقصودة، ومحتوى الخطة الأكاديمية ، والتقييم المتبع ، وجود فرص التعليم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناءً على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية جاء متوسطاً.

- وقد هدفت دراسة " أمل ظافر الشهري، لمياء جلال محمد " (٢٠١٣) إلى التعّرف على جوانب القوة والضعف في برنامج التربية العملية بالإضافة إلى رأي أعضاء هيئة التدريس والطالبات في البرنامج، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت استبياناً كأداة للدراسة وتوصلت إلى موافقة أكثر من ٨٠% من عينة الدراسة على مهام مشرف التربية العملية، وأن أهداف التربية العملية ليست مواكبة للتطوّر التربوي، ولا يوجد دليل للتربية العملية يوضح خطة التدريب الميداني .
- كما هدفت دراسة " كلاين وأخرون " Kline, J.; White, S. and Lock, G. (2013) إلى إعادة التفكير في إعداد معلم يتصف بالجودة ويعمل بالمناطق الريفية بأستراليا، وتوصلت الدراسة إلى أن الخبرة المهنية هي مقوم أساسي لاكتساب الثقة للعمل بهذه المناطق، وأن الشراكة بين المدارس والتجمعات والحكومة تور أساساً قوياً لتحسين نواتج الطالب الريفي وتسهم في تقوية المجتمع، وأن الخبرات الميدانية الناجحة يمكن أن تؤثر إيجابياً على دافعية الطلاب المعلمين والتزامهم بمهنة التدريس .

تعقيب على الدراسات السابقة:

تم عرض عدد من الدراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي ، ويلاحظ من هذه الدراسات أنها قد تشابهت في أهدافها ونتائجها وكذلك في المنهج المتبع والأدوات المستخدمة، إلا أن هناك بعض الاختلافات سيتم توضيحها لتبيان موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة في التالي:

١. **من حيث الأهداف:**

تعددت أهداف الدراسات السابقة إلى حد ما، إلا أن معظمها اشترك في معرفة درجة توفر معايير الجودة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية أمثال دراسة " كمال عبدالحميد زيتون" (٢٠٠٤) ، دراسة " منال عمار قادي" (٢٠٠٧) ، دراسة " غازي صلاح المطرفي " (٢٠٠٩)، دراسة " بلقيس غالب الشرعي " (٢٠٠٩)، دراسة " أزهار سعدي ، محمد سعيد" (٢٠١٠)، دراسة محمد

دلشاد"(٢٠١٠)، دراسة " سعاد سالم السبع وآخرون " (٢٠١٠) ، دراسة " جمال حمدان الهسي" (٢٠١٢)، دراسة " رفاء الرمحي" (٢٠١٣).

فيما هدفت دراسات أخرى إلى معرفة برامج تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة أمثال دراسة " صلاح السيد رمضان " (٢٠٠٥)، دراسة " أحلام محمد الفقعاوي " (٢٠١١).

وقد هدفت دراسات أخرى إلى تقويم أداء المعلمين في ضوء معايير الجودة أمثال دراسة " زياد الجرجاوي ، جميل نشوان (٢٠٠٦)، دراسة أحمد على كنعان " (٢٠٠٩)، دراسة " بلقيس غالب الشرعي " (٢٠٠٩)، دراسة " سعاد سالم السبع وآخرون " (٢٠١٠)، دراسة " سميه على أحمد ، سميحة محمد سليمان " (٢٠١١)، دراسة كارولين باينت ، جون ميرفي " (٢٠١٢)، دراسة " سايبليس وآخرون " (٢٠١٢)، دراسة " كلاين وآخرون " (٢٠١٣).

فيما هدفت دراسات أخرى إلى تقويم برنامج التربية العملية أمثال دراسة " يوسف عبدالقادر أبو شندي " (٢٠٠٩)، دراسة " فهد فالح الهباد ، اسماعيل أحمد إبراهيم (٢٠١١) ،دراسة " لوري سيمونز وآخرون " (٢٠١٢)، دراسة أمل ظافر الشهري ، لمياء جلال محمد "(٢٠١٣).

فيما كانت هناك دراسة واحدة هدفت إلى تحديد مدى تحقيق المشرف العام والمشرف المحلي للتربية العملية للمهام الموكلة إليهما لتنفيذ برامج التربية العملية مثل دراسة " عايدة عبدالكريم العيدان وآخرون " (٢٠١٢) .

وقد هدفت دراسة " على محمد الغامدي " (٢٠٠٧) إلى التعّرف على آلية تطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، في حين هدف البحث الحالي إلى التعّرف على مدى أهمية ومدى توفر معايير الجودة لدى مدربي التربية العلمية في برنامج التربية العملية.

٢. **من حيث المنهج المتبع:**

اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي أمثال دراسة " كمال عبدالحميد زيتون " (٢٠٠٤) ، دراسة " صلاح السيد رمضان " (٢٠٠٥) ، دراسة " على محمد الغامدي " (٢٠٠٧)، دراسة " غازي صلاح المطرفي " (٢٠٠٩)، دراسة "

أزهار سعدي ، محمد سعيد " (٢٠١٠)، دراسة " سعاد سالم السبع وآخرون " (٢٠١٠)، دراسة " كارولين باينت، جون ميرفي " (٢٠١٢)، دراسة " لوري سيمونز وآخرون " (٢٠١٢) .

بينما استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي أمثال دراسة " زياد الجرجاوي ، جميل نشوان " (٢٠٠٦) ، دراسة بلقيس غالب الشرعي " (٢٠٠٩)، دراسة " أحمد على كنعان " (٢٠٠٩)، دراسة " يوسف عبدالقادر أبو شندي وآخرون (٢٠٠٩)، دراسة " فهد فالح الهباد، اسماعيل أحمد إبراهيم" (٢٠١١) ، دراسة " سميه على أحمد ، سميحة محمد سليمان " (٢٠١١)، دراسة " أحلام محمد الفقعاوي " (٢٠١١)، دراسة " جمال حمدان الهسي " (٢٠١٢)، دراسة " سايبليس وآخرون " (٢٠١٢)، دراسة " عايدة عبدالكريم العيدان وآخرون (٢٠١٢) ، دراسة " أمل ظافر الشهري ، لمياء جلال محمد (٢٠١٣).

وقد اتبعت دراسات أخرى المنهج الوصفي المسحي أمثال دراسة " منال عمار قادي " (٢٠٠٧)، دراسة " محمد دلشاد " (٢٠١٠) ، دراسة " رفاء الرمحي " (٢٠١٣)، دراسة " كلاين وآخرون " (٢٠١٣) ، في حين اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي .

٣. **من حيث مجتمع الدراسة :**

تكون مجتمع الدراسة في بعض الدراسات من المعلمين أمثال دراسة " كمال عبدالحميد زيتون " (٢٠٠٤)، دراسة " زياد الجرجاوي ، جميل نشوان " (٢٠٠٦)، دراسة " على محمد الغامدي " (٢٠٠٧)، دراسة " أزهار سعدي ، محمد سعيد " (٢٠١٠)، دراسة كارولين باينت، جون ميرفي " (٢٠١٢)، دراسة " كلاين وآخرون " (٢٠١٣).

بينما تمثل مجتمع الدراسة في دراسات أخرى في الطلبة المعلمين أمثال دراسة " صلاح السيد رمضان " (٢٠٠٥)، دراسة " أحمد على كنعان " (٢٠٠٩)، دراسة بلقيس غالب الشرعي " (٢٠٠٩)، دراسة " يوسف عبدالقادر أبو شندي وآخرون (٢٠٠٩)، دراسة " محمد دلشاد " (٢٠١٠) ، دراسة " سعاد سالم السبع وآخرون " (٢٠١٠)، دراسة " فهد فالح الهباد، اسماعيل أحمد

إبراهيم" (٢٠١١) ، دراسة " سميه على أحمد ، سميحة محمد سليمان " (٢٠١١)، دراسة " أحلام محمد الفقعاوي " (٢٠١١)، دراسة " جمال حمدان الهسي" (٢٠١٢)، دراسة " لوري سيمونز وآخرون " (٢٠١٢)، دراسة " سايبليس وآخرون " (٢٠١٢)، دراسة " عايدة عبدالكريم العيدان وآخرون (٢٠١٢) ، دراسة " رفاء الرمحي " (٢٠١٣).

بينما تمثل مجتمع الدراسة في دراسات أخرى في أعضاء هيئة التدريس أمثال دراسة " منال عمار قادي " (٢٠٠٧)، دراسة " غازي صلاح المطرفي " (٢٠٠٩)، دراسة " أمل ظافر الشهري ، لمياء جلال محمد (٢٠١٣).في حين تمثل مجتمع الدراسة في البحث الحالي في جميع مدربي ومدربات مكتب التربية العملية بكلية التربية الأساسية

٤. **من حيث أداة الدراسة :**

كان الاستبيان هو الأداة الرئيسية المستخدمة في كل الدراسات السابقة مع الاختلاف في مجالاتها من دراسة لأخرى ، ولذلك تم استخدام مقياس للتعّرف على معايير الجودة في هذا البحث لدى مدربي التربية العملية ، وتكون هذا المقياس من عشرة أبعاد.

٥. **من حيث نتائج الدراسات السابقة:**

خلصت معظم الدراسات السابقة إلى توّفر مجالات الجودة في برامج إعداد المعلم بدرجة متوسطة أمثال دراسة " صلاح السيد رمضان " (٢٠٠٥)، دراسة " منال عمار قادي " (٢٠٠٧)، دراسة " غازي صلاح المطرفي " (٢٠٠٩)، دراسة بلقيس غالب الشرعي " (٢٠٠٩)، دراسة " محمد دلشاد " (٢٠١٠) ، دراسة " سعاد سالم السبع وآخرون " (٢٠١٠)، دراسة " أحلام محمد الفقعاوي " (٢٠١١)، دراسة " جمال حمدان الهسي" (٢٠١٢)، دراسة " رفاء الرمحي " (٢٠١٣).

بينما أشارت نتائج دراسة " كمال عبدالحميد زيتون " (٢٠٠٤) إلى ضرورة استخدام المعايير في تدريب المعلمين ، وأشارت نتائج دراسة" زياد الجرجاوي ، جميل نشوان " (٢٠٠٦) إلى ضعف ممارسة المعلمين في العمل البحثي ،

وضعف مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية، وأشارت نتائج دراسة " على محمد الغامدي " (٢٠٠٧) إلى وضع تصوّر مقترح لتطبيق نظام الجودة في المؤسسات التعليمية، وقد أشارت نتائج دراسة "أحمد على كنعان" (٢٠٠٩) إلى عدم توافر معايير الجودة أثناء إعداد المعلمين ، وقد أشارت نتائج دراسة "يوسف عبدالقادر أبو شندي، وآخرون" (٢٠٠٩) إلى أنه قد أحتل تقويم مشرف التربية العملية المرتبة الأولى لبرنامج التربية العملية، يليه المعلم المشرف ، فالمدرسة المشرفة ثم مدير المدرسة المشرفة، ولقد أعطت نتائج دراسة " فهد فالح الهبا ، اسماعيل أحمد إبراهيم" (٢٠١١) أهمية للمشرف الأكاديمي والمعلم المشرف في برنامج التربية العملية من دور مدير المدرسة، كما أشارت نتائج دراسة " جمال حمدان الهسي" (٢٠١٢)إلى عدم وضوح أهداف برامج التربية العملية إضافة إلى أن أساليب التعلم تعتبر تقليدية، وقد أشارت نتائج دراسة " كارولين باينت، جون ميرفي" (٢٠١٢) إلى أن النجاح في الخبرات الميدانية يعتمد بشكل كبير على انخراط الطلاب المعلمين في فرص العمل مع المعلمين المشرفين ، وجاءت نتائج دراسة "عايدة عبدالكريم العيدان، وآخرون (٢٠١٢) مؤكدة على أن المشرف التربوي يقوم بمهامه بوجه عام، وعدم اهتمام المسئولين ببرامج التربية العملية، عدم كفاءة بعض مشرفي التربية العملية ، وقد أشارت نتائج دراسة "أمل ظافر الشهري، لمياء جلال محمد" (٢٠١٣) إلى الموافقة على مهام مشرف التربية العملية، وأن أهداف التربية العملية ليست مواكبة للتطور التربوي .

٦. **من حيث موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:**

يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في مجال الاهتمام ، وهو معايير الجودة في برنامج إعداد المعلمين، إلا أن البحث الحالي يهتم بمعايير الجودة في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر مدربي التربية العملية، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث ومجالاته، وكذلك في تطوير أداة القياس، وتحديد المنهج المتبع في البحث.

فروض البحث

يفترض البحث الفروض التالية:

١. **توجد درجة لأهمية معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية.**

٢. **توجد درجة لتوافر معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية.**

٣. **لا تختلف درجة أهمية معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية باختلاف نوع المدرب.**

٤. **لا تختلف درجة توافر معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية باختلاف نوع المدرب.**

الطريقة والإجراءات :

- **منهج البحث**_: تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملائمته لطبيعة وأهداف البحث الحالي.
- **مجتمع البحث**_:تكون مجتمع البحث من جميع المدربين والمدربات بمكتب التربية العملية بكلية التربية الأساسية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦ م ، والبالغ عددهم (١٤٠) مدرباً ومدربة.
- **عينة البحث**_: تكونت عينة البحث من بعض المدربين والمدربات بمكتب التربية العملية والبالغ عددهم (١٠٠) مدربا ومدربة، بواقع (٤٠) مدرباً، (٦٠) مدربة .
- **أداة البحث : مقياس معايير الجودة (إعداد / محمد محمد عباس المغربي) ملحق (١)**

تم استخدام مقياس لقياس معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، وقد تكــوّن مقياس معايير الجودة في البحث الحالي من (٧٩) عبارة توزعت على عشرة أبعاد هي : أهداف برنامج التربية العملية ، محتوى برنامج

التربية العملية، طرائق التدريس، التقييم والقياس، التقنية والمعلومات، إدارة برنامج التربية العملية، مدرب التربية العملية، المعلم المشرف على برنامج التربية العملية ، مدير مدرسة برنامج التربية العملية، تحسين برنامج التربية العملية، ووضع أمام كل عبارة استجابتين هما : درجة الأهمية وقسمت إلى ثلاث استجابات فرعية هي (كبيرة ، متوسطة، قليلة) وتأخذ الدرجات التالية على الترتيب (٣ ، ٢ ، ١) ، ودرجة التوافر وقسمت إلى ثلاث استجابات هي (متوفرة ، لا أعرف ، غير متوفرة) وتأخذ الدرجات التالية على الترتيب (٣ ، ٢ ، ١)، ويبين الجدول التالي عدد عبارات وأبعاد مقاييس معايير الجودة .

جدول (١) يبين عدد عبارات وأبعاد مقياس معايير الجودة

م	أبعاد مقياس معايير الجودة	عدد العبارات
١	أهداف برنامج التربية العملية.	١٢
٢	محتوى برنامج التربية العملية.	١٢
٣	طرائق التدريس.	٧
٤	التقييم والقياس.	٨
٥	التقنية والمعلومات.	٦
٦	إدارة برنامج التربية العملية .	١٧
٧	مدرب التربية العملية.	٧
٨	المعلم المشرف على برنامج التربية العملية.	٤
٩	مدير مدرسة برنامج التربية العملية.	٦
١٠	تحسين برنامج التربية العملية.	٨
	عدد عبارات المقياس ككل	٧٩

- **صدق المقياس**: للتأكد من صدق مقياس معايير الجودة، فقد تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل بعض العبارات وحذف بعضها ، وإضافة عبارات أخرى.

كما تم تطبيق المقياس على عينة من المدربين والمدربات بمكتب التربية العملية بكلية التربية الأساسية بلغت (١٥) مدرباً ومدربة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المدربين والمدربات بين الأبعاد المختلفة،ورصدت نتائج ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢) نتائج معاملات الارتباطات بين أبعاد مقياس معايير الجودة

البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	ك
	-										
	٠.٤٨	-									
	٠.٥١	٠.٤٩	-								
	٠.٥٣	٠.٥٥	٠.٤٧	-							
	٠.٣٩	٠.٣٧	٠.٤٨	٠.٤١	-						
	٠.٥٠	٠.٣٧	٠.٤٤	٠.٥٧	٠.٣٨	-					
	٠.٣٧	٠.٣٦	٠.٥٤	٠.٤٧	٠.٣٩	٠.٤٢	-				
	٠.٤٨	٠.٣٨	٠.٣٥	٠.٤٢	٠.٥٦	٠.٤٧	٠.٥٥	-			
	٠.٤٢	٠.٥٦	٠.٣٨	٠.٤٦	٠.٥٧	٠.٤٢	٠.٥٦	٠.٤٢	-		
	٠.٣٧	٠.٤٧	٠.٤٢	٠.٣٨	٠.٤١	٠.٥٧	٠.٤١	٠.٤٤	٠.٤٥	-	
ك	٠.٤٧	٠.٤٠	٠.٤٥	٠.٥١	٠.٣٩	٠.٤٤	٠.٤٢	٠.٤١	٠.٤٨	٠.٤٦	-

يتضح من الجدولين السابقين ارتباط كل بُعد من أبعاد مقياس معايير الجودة بالأبعاد الأخرى وبالمقياس ككل بمعاملات ارتباطات عالية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن أبعاد المقياس تتماسك وترتبط مع بعضها البعض، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي للمقياس .

- **ثبات المقياس :**

تم تطبيق مقياس معايير الجودة على عينة من المدربين والمدربات بلغ قوامها (١٥) مدرباً ومدربة، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على العبارات الفردية والزوجية فكان (٠.٤٨)، ثم تم تصحيح هذا المعامل باستخدام معامل ارتباط سبيرمان وبراون المصحح فكان (٠.٦٥) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وبعد أن تم التأكد من صدق وثبات مقياس معايير الجودة أمكن الوثوق فيه عند تطبيقه على عينة البحث الحالي .

نتائج البحث – مناقشتها وتفسيرها:

أولاً : النتائج الخاصة بالتساؤل الأول :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد درجة لأهمية معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية" وللتحقق من صحة هذا الفرض، فإنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معايير الجودة في برنامج

إعداد المعلمين لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية، ورصدت نتائج ذلك في الجدول التالي :

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معايير الجودة في برنامج إعداد المعلمين لدى مدربي التربية العملية ورتبتها بكلية التربية الأساسية

رقم المعيار	مجـــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
	أهداف برنامج التربية العملية.	٢.٥٥	١.٩٧	كبيرة	١٠
	محتوى برنامج التربية العملية.	٢.٩٨	١.٣٢	كبيرة	١
	طرائق التدريس.	٢.٧٦	١.٥٦	كبيرة	٤
	التقييم والقياس.	٢.٦٠	١.٧٠	كبيرة	٦
	التقنية والمعلومات.	٢.٨٠	١.٤٨	كبيرة	٣
	إدارة برنامج التربية العملية.	٢.٥٨	١.١٢	كبيرة	٧
	مدرب التربية العملية.	٢.٨٣	١.٤٠	كبيرة	٢
	المعلم المشرف على برنامج التربية العملية.	٢.٦٥	١.١٦	كبيرة	٥
	مدير مدرسة برنامج التربية العملية.	٢.٦٥	١.٦٥	كبيرة	٨
	تحسين برنامج التربية العملية.	٢.٦٠	١.٠٨	كبيرة	٩
	الدرجة الكلية	٢.٧٠	١.٠٦	كبيرة	

يتضح من جدول (٣) السابق أن المتوسطات الحسابية من حيث درجة أهمية معايير الجودة قد تراوحت بين (2.98-2.55)، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة البحث على مقياس معايير الجودة من حيث درجة الأهمية مساوياً (2.70) وبانحراف معياري قدرة (1.06)، وهذا يدل على أن معايير الجودة الواردة مهمة بدرجة كبيرة . وكانت هناك فروقاً قد تكون بسيطة بين أهمية كل معيار من معايير الجودة ، حيث احتل معيار محتوى برنامج التربية العملية المرتبة الأولى من حيث الأهمية بمتوسط حسابي قدره (٢.٩٨) وبانحراف معياري (١.٣٢)، يليه معيار مدرب التربية العملية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٢.٨) وبانحراف معياري قدرة (١.٤٠)، يليه معيار التقنية والمعلومات في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره(٢.٨٠) وبانحراف معياري قدرة (١.٤٨) ، يليه معيار طرائق التدريس في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدرة (٢.٧٦) وبانحراف معياري قدره (١.٥٦)، يليه معيار المعلم المشرف على برنامج التربية العملية في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره(٢.٦٥) بانحراف معياري (١.١٦)، يليه معيار التقييم والقياس في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (٢.٦٠) وبانحراف معياري قدره (١.٧٠) ، يليه معيار

إدارة برنامج التربية العملية في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٨) وبانحراف معياري قدره (١.١٢) ، يليه معيار مدير مدرسة برنامج التربية العملية في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (٢.٦٥) وبانحراف معياري قدره (١.٦٥) ، يليه معيار تحسين برنامج التربية العملية في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره (٢.٦٠) وبانحراف معياري قدره (١.٠٨) ، يليه معيار أهداف برنامج التربية العملية في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٥) وبانحراف معياري قدره (١.٩٧).

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لدرجة أهمية كل عبارة من عبارات كل معيار من معايير الجودة، ورصدت نتائج ذلك في الجداول التالية:

* حددت درجة أهمية كل معيار كالتالي:

١.وضع أمام كل عبارة من عبارات مقياس معايير الجودة ثلاث استجابات من حيث درجة الأهمية هي على الترتيب (كبيرة – متوسطة – قليلة) بحيث تأخذ الدرجات التالية على الترتيب (٣- ٢- ١).

٢.حددت مدى الاستجابات وهي (٣- ٢- ١).

٣.حسبت درجة الأهمية لكل معيار في ضوء قسمة مدى الاستجابات على عدد فئات الاستجابات وهي ٣/٢.

٤.حددت اتجاه كل تقدير كما بالجدول التالي:

جدول (٤) تقدير اتجاه درجة الأهمية

درجة الاستجابة	التقدير	الدرجة
١	أهمية كبيرة	من (٢ر٣٤) إلى (٣)
٢	أهمية متوسطة	من (١ر٦٧) إلى (٢ر٣٣)
٣	أهمية قليلة	من (١) إلى (١ر٦٦)

أولاً: بالنسبة لدرجة أهمية كل عبارة من عبارات معيار أهداف برنامج التربية العملية .

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معيار أهداف برنامج التربية العملية وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجـــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
١	تراعي أهداف البرنامج القيم الثقافية والاجتماعية والدينية في المجتمع.	٢.٨٢	٠.٩٧	كبيرة	٢
٢	تؤكد أهداف البرنامج على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.	٢.٧١	٠.٦٥	كبيرة	٥
٣	تواكب أهداف البرنامج التطورات العلمية المستحدثة في مجال التخصص.	٢.٣٠	٠.٤٦	متوسطة	١٠
٤	تحتوى أهداف البرنامج على مكونات شخصية الطالب المعرفية والوجدانية والمهاريه.	٢.٧٠	٠.٥٢	كبيرة	٦
٥	تواكب أهداف البرنامج التطورات العلمية في المجالات التربوية.	٢.٤٩	٠.٦٦	كبيرة	٧
٦	تقوم أهداف البرنامج على نتائج التعلم المتوقعة من الطالب الخريج.	٢.٤١	٠.٧٢	كبيرة	٨
٧	توافق أهداف البرنامج احتياجات سوق العمل.	٢.٧٦	٠.٩١	كبيرة	٤
٨	يقوم البرنامج على أهداف واضحة وصريحة.	٢.٨٧	٠.٧٣	كبيرة	١
٩	ينمي البرنامج العلاقات الإنسانية بين المشاركين فيه.	٢.٣١	٠.٩٢	متوسطة	٩
١٠	تتعاون الأقسام ذات العلاقة ببرنامج التربية العملية في التخطيط له.	٢.٢٥	٠.٥١	متوسطة	١١
١١	تتعاون الكلية مع التعليم العام في التخطيط للبرنامج.	٢.٢١	٠.٧٣	متوسطة	١٢
١٢	تتسق أهداف البرنامج مع أهداف برنامج إعداد المعلم بالكلية.	٢.٧٧	٠.٨٢	كبيرة	٣
مجال معيار أهداف برنامج التربية العملية ككل		٢.٥٥	١.٩٧	كبيرة	١٠

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات معيار أهداف برنامج التربية العلمية قد تراوحت بين (٢.٧٨-٢.٢١)، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدرجة أهمية معيار أهداف برنامج التربية العلمية مساوياً (٢.٥٥)وبانحراف معياري قدره (١.٩٧) ، وقد أخذ هذا المعيار الترتيب العاشر حيث درجة الأهمية ، وهو على درجة أهمية كبيرة ، وكانت جميع عبارات هذا المعيار ذات درجة أهمية كبيرة ماعدا العبارات الثالثة والتاسعة والعاشرة والحادية عشرة فلقد كانت ذات درجات أهمية متوسطة .

ثانياً : بالنسبة لدرجة أهمية كل عبارة من عبارات محتوى برنامج التربية العملية

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معيار محتوى برنامج التربية العملية وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجـــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
١٣	يراعي المحتوى التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.	٣.٠٠	٠.٩٧	كبيرة	١
١٤	يعكس المحتوى أهداف البرنامج بشكل واضح .	٣.٠٠	٠.٦٥	كبيرة	١ مكرر
١٥	يلبي المحتوى الاحتياجات المعرفية في المجال التربوي.	٣.٠٠	٠.٤٦	كبيرة	١ مكرر
١٦	يواكب المحتوى المعارف المعاصرة في المجال التربوي.	٣.٠٠	٠.٥٢	كبيرة	١ مكرر
١٧	يلبي المحتوى الاحتياجات المعرفية في مجال التخصص.	٣.٠٠	٠.٦٦	كبيرة	١ مكرر
١٨	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة.	٣.٠٠	٠.٧٢	كبيرة	١ مكرر
١٩	ينمي المحتوى مهارات كثيرة لدى الطلبة.	٣.٠٠	٠.٩١	كبيرة	١ مكرر
٢٠	تتناسب عدد الساعات الدراسية في الخطة مع المحتوى.	٣.٠٠	٠.٧٣	كبيرة	١ مكرر
٢١	يراعي المحتوى الخبرات السابقة للطلبة.	٣.٠٠	٠.٩٢	كبيرة	١ مكرر
٢٢	تتعاون الكلية مع التعليم العام في تنفيذ البرنامج .	٣.٠٠	٠.٥١	كبيرة	١ مكرر
٢٣	تتناسب مدة برنامج التربية العملية مع محتواه.	٣.٠٠	٠.٧٣	كبيرة	١
٢٤	يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات النظرية إلى واقع تطبيقي عملي.	٢.٧٦	٠.٨٢	كبيرة	٢
	مجال معيار محتوى برنامج التربية العملية ككل	٢.٩٨	١.٣٢	كبيرة	١

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات معيار محتوى برنامج التربية العملية قد نالت أما (٣) أو (٢.٧٦) ، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدرجة أهمية معيار محتوى برنامج التربية العملية مساوياً (٢.٩٨) وبانحراف معياري قدره (١.٣٢) وقد أخذ هذا المعيار الترتيب الأول من حيث درجة الأهمية ، وهو على درجة أهمية كبيرة ، وكانت عبارات هذا المعيار ذات درجة أهمية كبيرة ومتساوية ماعدا العبارة الأخيرة التي كانت ذات متوسط حسابي (٢.٧٦) وهي على درجة كبيرة من الأهمية أيضا.

ثالثاً: بالنسبة لدرجة أهمية كل عبارة من عبارات معيار طرائق التدريس

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معيار طرائق التدريس وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجـــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
٢٥	تستخدم طرق تدريس متنوعة ومتعددة.	٣.٠٠	٠.٨٨	كبيرة	١
٢٦	تراعي طرق التدريس خبرات التعلم لدى الطلبة.	٢.٣٠	٠.٤٢	متوسطة	٥
٢٧	تراعي طرق التدريس مبادئ التعلم.	٢.٩٦	٠.٨١	كبيرة	٣
٢٨	تراعي طرق التدريس الفروق الفردية بين الطلبة.	٣.٠٠	٠.٨٨	كبيرة	١ مكرر
٢٩	تحقق طرق التدريس الأهداف المحددة لها.	٢.٨٥	٠.٦١	كبيرة	٤
٣٠	تنمي طرق التدريس مهارات متعددة لدى الطلبة.	٢.٩٨	٠.٧٩	كبيرة	٢
٣١	تناسب طرق التدريس أعداد الطلبة في المجموعات.	٢.٢٣	٠.٣٨	متوسطة	٦
	مجال معيار طرائق التدريس ككل	٢.٧٦	١.٥٦	كبيرة	٤

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات معيار طرائق التدريس قد تراوحت بين (٣ –٢.٢٣)، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدرجة أهمية معيار طرائق التدريس مساوياً (٢.٧٦) وبانحراف معياري قدره (١.٥٦) وقد أخذ هذا المعيار الترتيب الرابع من حيث درجة الأهمية، وهو على درجة أهمية كبيرة ، وكانت العبارات أرقام (٢٥ ، ٢٧، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠) ذات درجة أهمية كبيرة ماعدا العبارتين رقمي (٢٦ ، ٣١) ذات درجة أهمية متوسطة .

رابعاً : بالنسبة لدرجة أهمية كل عبارة من عبارات معيار التقييم والقياس

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معيار التقييم والقياس وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجـــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
٣٢	استخدام أساليب تقويم متعددة .	٢.٦٥	٠.٩٣	كبيرة	٣
٣٣	تراعي أساليب التقويم الفروق الفردية بين الطلبة.	٢.٩٥	٠.٩١	كبيرة	٢
٣٤	تقيس أساليب التقويم المهارات العقلية العليا.	٢.٥٠	٠.٩٥	كبيرة	٥
٣٥	أساليب التقويم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية.	٢.٦١	٠.٩٥	كبيرة	٤
٣٦	وجود سجلات أكاديمية لدرجات الطلبة.	٢.٣٠	٠.٨١	متوسطة	٨
٣٧	تعتمد أساليب التقويم على الحفظ.	٢.٣٥	٠.٩٨	كبيرة	٧
٣٨	يمكن للطلبة مراجعة نتائج اختباراتهم.	٢.٤٨	٠.٩٧	كبيرة	٦
٣٩	أساليب التقويم موضوعية.	٢.٩٦	٠.٨٦	كبيرة	١
مجال معيار التقييم والقياس ككل		٢.٦٠	١.٧٠	كبيرة	٦

يتضح من الجدول السابقة أن المتوسطات الحسابية لعبارات معيار التقييم والقياس قد تراوحت بين (٢.٩٦- ٢.٣٠)، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدرجة أهمية معيار التقييم والقياس مساوياً (٢.٦٠)وبانحراف معياري قدره (١.٧٠) وقد أخذ هذا المعيار الترتيب السادس من حيث درجة الأهمية، وهو على درجة أهمية كبيرة ، وكانت عبارات هذا المعيار ذات درجة أهمية كبيرة ماعدا العبارة رقم (٣٦) ذات درجة أهمية متوسطة.

خامساً : بالنسبة لدرجة أهمية كل عبارة من عبارات معيار التقنية والمعلومات

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معيار التقنية والمعلومات وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجـــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
٤٠	قاعات التدريس ملائمة للأغراض الدراسية.	٣.٠٠	٠.٦٧	كبيرة	١
٤١	كفاية قاعات التدريس لأعداد الطلبة.	٢.٩٤	٠.٥٦	كبيرة	٣
٤٢	يتوفر في المكتبة الكتب والدوريات والمراجع المرتبطة بالبرنامج.	٢.٠٤	٠.٨٢	متوسطة	٥
٤٣	وجود برنامج إرشادي للطلبة.	٢.٩٩	٠.٧٢	كبيرة	٢
٤٤	المعامل والمختبرات كافية لتحقيق أهداف البرنامج.	٢.٨٦	٠.٦٦	كبيرة	٤
٤٥	المعامل والمختبرات مجهزة بما يحقق أهداف البرنامج.	٢.٩٤	٠.٥٦	كبيرة	٣ مكرر
مجال معيار التقنية والمعلومات ككل		٢.٨٠	١.٤٨	كبيرة	٣

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات معيار التقنية والمعلومات قد تراوحت بين (٣.٠٠-٢.٠٤) ، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدرجة أهمية معيار التقنية والمعلومات مساوياً (٢.٨٠) وبانحراف معياري قدرة (١.٤٨) وقد أخذ هذا المعيار الترتيب الثالث من حيث درجة الأهمية ، وهو على درجة أهمية كبيرة ، وكانت جميع عبارات هذا المعيار ذات درجة أهمية كبيرة ما عدا العبارة رقم (٤٢) ذات درجة أهمية متوسطة .

سادساً: بالنسبة لدرجة أهمية كل عبارة من عبارات معيار إدارة التربية العملية

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معيار إدارة التربية العملية وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجـــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
٤٦	وجود مكتب خاص لبرنامج التربية العملية.	٢.٧٨	٠.٨٢	كبيرة	٥
٤٧	تحدد الكلية عدد من الطلبة المعلمين لكل مدرب أو مدربة.	٢.٤٨	٠.٦٦	كبيرة	١٣
٤٨	يتم تقويم الطلبة المعلمين بعد التطبيق الميداني بنموذج تقويم يعده مكتب التربية العملية.	٢.٦٥	٠.٧٩	كبيرة	١١
٤٩	تخصص الكلية فصلاً دراسياً كاملاً في البرنامج للتربية العملية.	٢.٦٨	٠.٦٥	كبيرة	٨
٥٠	أهداف التربية العملية واضحة.	٢.٨٦	٠.٦٤	كبيرة	٣
٥١	يتم التنسيق الكامل بين الكلية والمدارس المتعاونة.	٢.٨٧	٠.٤٨	كبيرة	٢
٥٢	يشارك المعلم المشرف وإدارة المدرسة المتعاونة وعضو هيئة التدريس مع مدرب التربية العملية في عملية التقويم.	٢.٦٨	٠.٥٢	كبيرة	٨ مكرر
٥٣	تنمي التربية العملية مهارات الطالب المعلم على فهم المادة والتخطيط للدرس.	٢.٦٧	٠.٦٧	كبيرة	٩
٥٤	ترتبط التربية العملية بالمقررات الدراسية للطالب المعلم.	١.٥٠	٠.٤٢	كبيرة	١٥
٥٥	تحدد الكلية نظاماً للإشراف يجمع بين أساتذة الكلية ومدربي التربية العملية.	٢.٨٩	٠.٥٩	كبيرة	١
٥٦	تمد التربية العملية الطالب المعلم بالمواقف التعليمية.	٢.٧٣	٠.٤٧	كبيرة	٦
٥٧	يمارس الطالب المعلم عملية التدريس في القاعات الدراسية بالكلية أولاً.	٢.٨٧	٠.٧١	كبيرة	٢ مكرر

تابع جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معيار إدارة التربية العملية وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجـــــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
٥٨	تُكسب التربية العملية الطالب المعلم عملية بناء الاختبارات التحصيلية وتحليها.	٢.٦٣	٠.٨٠	كبيرة	١٢
٥٩	يؤدي مدرب التربية العملية دوره بشكل متكامل	٢.٣٨	٠.٨٢	كبيرة	١٤
٦٠	تُمكن التربية العملية الطالب المعلم من تطبيق مبادئ التعلم في الواقع المدرسي.	٢.٦٦	٠.٧١	كبيرة	١٠
٦١	تعتبر الفترة المحددة للتربية العملية للطالب المعلم كافية .	٢.٨٢	٠.٦٥	كبيرة	٤
٦٢	يوجد دليل متكامل للتربية العملية.	١.٧١	٠.٤٣	متوسطة	٧
مجال معيار إدارة برنامج التربية العملية ككل		٢.٥٨	١.١٢	كبيرة	٧

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات معيار إدارة برنامج التربية العملية قد تراوحت بين (٢.٨٩- ١.٥٠) ، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدرجة أهمية معيار إدارة برنامج التربية العملية مساوياً (٢.٥٨) وبانحراف معياري قدرة (١.١٢) وقد أخذ هذا المعيار الترتيب السابع من حيث درجة اهمية، وهو على درجة أهمية كبيرة ، وكانت جميع عبارات هذا المعيار ذات درجة أهمية كبيرة ماعد العبارة رقم (٦٢) ذات درجة متوسطة والعبارة رقم (٥٤) ذات درجة قليلة.

سابعاً: بالنسبة لدرجة أهمية كل عبارة من عبارات معيار مدربالتربيةالعملية

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معيار مدرب التربية العملية وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجـــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
٦٣.	يحصل المدرب على حوافز مرتبطة بكفاءة طلابه.	٢.٩٦	٠.٧٦	كبيرة	٤
٦٤.	يتلقى المدرب دورات تدريبية بشكل فردي.	٢.٩٤	٠.٧٩	كبيرة	٦
٦٥.	لا يقل مؤهل المدرب عن درجة الماجستير.	٢.٩٩	٠.٦٢	كبيرة	١
٦٦.	يتم مراعاة كفاءة المدرب عند اختياره.	٢.٩٧	٠.٧٥	كبيرة	٣
٦٧.	يشرف على طلبة التربية العملية أساتذة متخصصون.	٢.٩٥	٠.٨١	كبيرة	٥
٦٨.	يتعامل المدرب مع طلبته باحترام.	٢.٩٨	٠.٦٧	كبيرة	٢
٦٩.	يتواصل الطلبة مع مدربيهم وفق قنوات محددة.	٢.٠٢	٠.٨٨	متوسطة	٧
مجال معيار مدرب التربية العملية ككل		٢.٨٣	١.٤٠	كبيرة	٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات معيار مدرب التربية العملية قد تراوحت بين (٢.٩٩- ٢.٠٢)، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدرجة أهمية معيار مدرب التربية العملية مساوياً (٢.٨٣) بانحراف معياري قدره (١.٤٠) ، وقد أخذ هذا المعيار الترتيب الثاني من حيث درجة الأهمية ، وهو على درجة أهمية كبيرة ماعدا العبارة رقم

(٦٩) ذات درجة أهمية متوسطة .

ثامناً: بالنسبة لدرجة أهمية كل عبارة من عبارات معيار المعلم المشرف على برنامج التربية العملية .

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معيار المعلم المشرف على برنامج التربية العملية وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجـــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
٧٠.	يتلقى دورات للتعريف ببرنامج التربية العملية.	٢.٨٨	٠.٨٨	كبيرة	٣
٧١.	يتابع سير تدريس الطالب المعلم باهتمام.	٢.٩٥	٠.٨٦	كبيرة	٢
٧٢.	يمتلك خبرة في التدريس لا تقل عن خمس سنوات.	١.٨٠	٠.٦٢	متوسطة	٤
٧٣.	يتواصل مع الطلبة من خلال زيارات صفية مستمرة.	٢.٩٧	٠.٧٧	كبيرة	١
مجال معيار المعلم المشرف على برنامج التربية العملية ككل		٢.٦٥	١.١٦	كبيرة	٥

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات معيار المعلم المشرف على برنامج التربية العملية قد تراوحت بين (٢.٩٧- ١.٨٠)، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدرجة أهمية معيار المعلم المشرف على برنامج التربية العملية مساوياً (٢.٦٥) بانحراف معياري قدره (١.١٦) ، وقد أخذ هذا المعيار الترتيب الخامس من حيث درجة الأهمية ، وهو على درجة أهمية كبيرة ماعدا العبارة رقم (٧٢) ذات درجة أهمية متوسطة .

تاسعاً: بالنسبة لدرجة أهمية كل عبارة من عبارات معيار مدير مدرسة برنامج التربية العملية

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معيار مدير مدرسة برنامج التربية العملية وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجـــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
٧٤.	يتلقى دورات للتعريف بالبرنامج .	٢.٠٢	٠.٩٧	متوسطة	٦
٧٥.	يوزع الجدول الدراسي على الطلبة المعلمين.	٢.٧٣	٠.٩٠	كبيرة	٣
٧٦.	يتيح الفرصة للطلبة المعلمين الاستفادة من معلمي المدرسة ذوي الكفاءات العالية.	٢.٦٧	٠.٩١	كبيرة	٤
٧٧.	يعامل الطلبة المعلمين باحترام.	٢.٦٥	٠.٨٦	كبيرة	٥
٧٨.	يتابع باستمرار حضور الطلبة المعلمين خلال اليوم الدراسي.	٢.٨٦	٠.٨٣	كبيرة	٢
٧٩.	يشارك في تقويم البرنامج.	٢.٩٧	٠.٧٢	كبيرة	١
مجال معيار مدير مدرسة برنامج التربية العملية ككل		٢.٦٥	١.١٦	كبيرة	٨

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات معيار مدير مدرسة برنامج التربية العملية قد تراوحت بين (٢.٩٧- ٢.٠٢)، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدرجة أهمية معيار مدير مدرسةبرنامج التربية العملية مساوياً (٢.٦٥) بانحراف معياري قدره (١.٦٥) ، وقد أخذ هذا المعيار الترتيب الثامن من حيث درجة الأهمية ، وهو على درجة أهمية كبيرة ماعدا العبارة رقم (٧٤) ذات درجة أهمية متوسطة .

عاشراً: بالنسبة لدرجة أهمية كل عبارة من عبارات معيار تحسين برنامج التربية العملية

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية معيار تحسين برنامج التربية العملية وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجـــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
٨٠.	تتم مراجعة برنامج التربية العملية بشكل دوري.	٢.٨٧	٠.٧٦	كبيرة	١
٨١.	تهدف عملية المراجعة إلى تطوير وتعديل وتحسين البرنامج.	٢.٧٥	٠.٨٧	كبيرة	٥
٨٢.	يتم تقييم ومتابعة مقررات برنامج التربية العملية.	٢.٧٦	٠.٩٧	كبيرة	٤
٨٣.	يتم تقييم ومتابعة الوسائل التعليمية للبرنامج.	٢.٨١	٠.٨١	كبيرة	٢
٨٤.	يتم تقييم ومتابعة أعضاء هيئة التدريس المشرفين.	٢.٦٩	٠.٩٣	كبيرة	٦
٨٥.	يتم تقييم ومتابعة الطلبة المعلمين.	٢.٦٤	٠.٦٥	كبيرة	٧
٨٦.	يتم تقييم ومتابعة المعلمون المشرفين.	٢.٧٨	٠.٨٧	كبيرة	٣
٨٧.	يتم تقييم ومتابعة الإدارة المدرسية المشرفة.	١.٥٠	٠.٩٢	قليلة	٨
مجال معيار تحسين برنامج التربية العملية ككل		٢.٦٠	١.١٦	كبيرة	٩

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات معيار تحسين برنامج التربية العملية قد تراوحت بين (٢.٨٧- ١.٥٠)، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدرجة أهمية معيار تحسين برنامج التربية العملية مساوياً (٢.٦٠) بانحراف معياري قدره (١.٠٨) ، وقد أخذ هذا المعيار الترتيب التاسع من حيث درجة الأهمية ، وهو على درجة أهمية كبيرة ماعدا العبارة رقم (٨٧) ذات درجة قليلة الأهمية.

- يتضح من النتائج الواردة في جداول أرقام (٣ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢، ١٣ ، ١٤) وجود لأهمية معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية ، وعلى هذا قد تحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً: النتائج الخاصة بالفرض الثاني :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد درجة لتوافر معايير الجودة لدى مـــدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية " وللتحقق من صحة هذا الفـــرض ، فإنـــه تـــم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرفات المعيارية لدرجة توافر معايير الجودة فـــي

برنامج إعداد المعلمين لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول التالي :

جدول (١٥) المتوسطاتالحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد المعلمين لدى مدربي التربية العملية ورتبتها بكلية التربية الأساسية

رقم المعيار	مجـــــــــــــال المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
١.	أهداف برنامج التربية العملية وغاياته.	١.٥٣	١.٩١	قليلا	٨
٢.	محتوى برنامج التربية العملية ومتطلباته.	١.٨٩	١.٦١	متوسطاً	٤
٣.	طرق التدريس والتدريبات والأنشطة.	٢.٠٠	١.١٦	متوسطاً	١
٤.	التقييم والقياس.	١.٩٥	١.٣٧	متوسطاً	٢
٥.	التقنية والمعلومات	١.٣٣	١.٩٧	قليلا	١٠
٦.	إدارة برنامج التربية العملية ومصادرة.	١.٨١	١.٧٥	متوسطاً	٦
٧.	مدرب التربية العملية	١.٩٢	١.٥١	متوسطاً	٣
٨.	المعلم المتعاون مع برنامج التربية العملية.	١.٧٦	١.٨٦	متوسطاً	٧
٩.	مدير مدرسة برنامج التربية العملية.	١.٨٣	١.٦٤	متوسطاً	٥
١٠.	تحسين برنامج التربية العملية ومراجعته.	١.٣٤	١.٩٠	قليلا	٩
	الدرجة الكلية	١.٧٤	١.٣٧	متوسطاً	

* حددت درجة توافر كل معيار كالتالي:

١. وضع أمام كل عبارة من عبارات مقياس معايير الجودة ثلاث استجابات من حيث درجة التوافر هي على الترتيب (كثيراً – متوسطاً –قليلاً) بحيث تأخذ الدرجات التالية على الترتيب (٣- ٢- ١) .

٢. حددت مدى الاستجابات وهي (٣- ١ = ٢).

٣. حسبت درجة التوافر لكل معيار في ضوء قسمة مدى الاستجابات على عدد فئات الاستجابات وهي ٣/٢.

٤. حددت اتجاه كل تقدير كما هو بالجدول التالي:

جدول (١٦) تقدير اتجاه درجة التوافر

درجة الاستجابة	التقدير	الدرجة
١	متوفرة كثيراً	من (٢.٣٤) إلى (٣)
٢	متوفرة متوسطاً	من (١.٦٧) إلى (٢.٣٣)
٣	متوفر قليلاً	من (١) إلى (١.٦٦)

يتضح من جدول (١٥) السابق أن المتوسطات الحسابية من حيث درجة توافر معايير الجودة قد تراوحت بين (٢-١.٣٣)، وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة البحث على مقياس معايير الجودة من حيث درجة التوافر مساوياً (١.٧٤) وبانحراف معياري قدره (١.٣٧) ، وهذا يدل على أن معايير الجودة متوافرة بدرجة متوسطة، وأن المعايير أرقام (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩) متوافرة بدرجة متوسطة ، وأن المعايير أرقام (١ ، ٥ ، ١٠) متوافرة بدرجة قليلة، وكانت هناك فروقاً قد تكون بسيطة بين توافر كل من معيار من معايير الجودة، حيث احتل معيار طرائق التدريس المرتبة الأولى من حيث التوافر بمتوسط حسابي قدرة (٢) وبانحراف معياري قدره ١.١٦)، يليه معيار التقييم والقياس في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (١.٩٥) وبانحراف معياري قدره (١.٣٧)، يليه معيار مدرب التربية العملية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (١.٩٢) وبانحراف معياري قدره (١.٥١) ، يليه معيار محتوى برنامج التربية العملية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (١.٨٩) وبانحراف معياري قدره (١.٦١)، يليه معيار مديرمدرسة برنامج التربية العملية في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (١.٨٣) وبانحراف معياري قدره (١.٦٤) ، يليه معيار إدارة برنامج التربية العملية في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره ١.٨١) وبانحراف معياري قدره (١.٧٥)، يليه معيار المعلم المشرف على برنامج التربية العملية في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره (١.٧٦) وبانحراف معياري قدره ١.٨٦)، يليه معيار أهداف برنامج التربية العملية في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (١.٥٣) وبانحراف معياري قدره (١.٩١) ، يليه معيار تحسين برنامج التربية العملية في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره (١.٣٤) وبانحراف معياري قدره (١.٩٠)، يليه معيار التقنية والمعلومات في المرتبة العاشر بمتوسط حسابي قدره ١.٣٣) وبانحراف معياري قدره (١.٩٧).

- يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٥) وجود درجة لتوافر معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية، وعلى هذا قد تحقق صحة الفرض الثاني.

ثالثاً: النتائج الخاصة بالفرض الثالث :

ينص هذا الفرض على أنه " لا تختلف درجة أهمية معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية باختلاف نوع المدرب " وللتحقق من صحة هذا الفرض فإنه تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للدرجات التي حصلت عليها عينة البحث من المدربين والمدربات بالنسبة لاستجابتهم فيما يخص درجة الأهمية على مقياس معايير الجودة، ورصدت نتائج ذلك في الجدول التالي :

جدول (١٧) نتائج استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات عينة البحث (مدربين- مدربات) فيما يخص درجة الأهمية على مقياس معايير الجودة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٩.٤٢	١	٤٩.٤٢	٢.٢٣	* غير دالة
داخل المجموعات (الخطأ)	٢١٧١.٦٨	٩٨	٢٢.١٦		
الكلي	٢٢٢١.١٠	٩٩			

* ف (١ ، ٩٨، ٠.٠٥) = ٣.٩٤

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين المدربين والمدربات بالنسبة لاستجاباتهم فيما يخص درجة الأهمية على مقياس معايير الجودة، وبالتالي فإنه لا تختلف درجة أهمية معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية باختلاف نوع المدرب، وعلى هذا قد تحقق صحة الفرض الثالث.

رابعاً: النتائج الخاصة بالفرض الرابع :

ينص هذا الفرض على أنه " لا تختلف درجة توافر معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية باختلاف نوع المدرب " وللتحقق من صحة هذا الفرض فإنه تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للدرجات التي حصل عليها عينة البحث من المدربين والمدربات بالنسبة لاستجابتهم فيما يخص درجة التوافر على مقياس معايير الجودة، ورصدت نتائج ذلك في الجدول التالي :

جدول (١٨) نتائج استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات عينة البحث (مدربين– دربات)فيما يخص درجة التوافر على مقياس معايير الجودة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢١٢.٩١	١	٢١٢.٩١	٥.٦٧	* ٠.٠٥
داخل المجموعات (الخطأ)	٣٦٧٩.٩٠	٩٨	٣٧.٥٥		
الكلي	٣٨٩٢.٨١	٩٩			

* ف (١ ، ٩٨، ٠.٠٥) = ٣.٩٤

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين المدربين والمدربات بالنسبة لاستجابتهم فيما يخص درجة التوافر على مقياس معايير الجودة ، وبالتالي فإنه تختلف درجة توافر معايير الجودة لدى مدربي التربية العملية بكلية التربية الأساسية باختلاف نوع المدرب ، وعلى هذا لم يتحقق صحة الفرض الرابع ، وبناء على ذلك تم قبول الفرض البديل ، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المدربين والمدربات بالنسبة لاستجابتهم فيما يخص درجة التوافر على مقياس معايير الجودة ، فإنه تم استخدام اختبار " ت " لمعرفة اتجاه الفروق بين المدربين والمدربات ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول التالي :

جدول (١٩) نتائج استخدام اختبار " ت " ودلالته للفروق بين درجات (المدربين – المدربات) فيما يخص درجة التوافر على مقياس معايير الجودة

رقم	المعيار	المدربين (ن = ٤٠)		المدربات (ن = ٦٠)		ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١.	أهداف برنامج التربية العملية.	١.٠٣	٠.٨٢	٢.٠٠	٠.٧٥	٦.٠٦	* ٠.٠١
٢.	محتوى برنامج التربية العملية .	١.٨٩	٠.٦٤	١.٨٥	٠.٧١	٠.٢٩	** غير داله
٣.	طرق التدريس.	١.٦٨	٠.٧٥	٢.٢٥	٠.٦٨	٣.٨٠	* ٠.٠١
٤.	التقييم والقياس.	١.٥٩	٠.٨٧	٢.١٥	٠.٨٣	٣.١١	* ٠.٠١
٥.	التقنية والمعلومات	١.٧٦	٠.٨٥	٢.١٧	٠.٨١	٢.٤١	**٠.٠٥
٦.	إدارة برنامج التربية العملية.	١.٧٩	٠.٩٨	٢.٣٠	٠.٩٦	٢.٥٥	**٠.٠٥
٧.	مدرب التربية العملية	١.٨١	٠.٩٩	٢.٣٢	٠.٩٧	٢.٥٥	**٠.٠٥
٨.	المعلم المشرف على برنامج التربية العملية.	٢.٣٠	٠.٩٣	١.٦٩	٠.٩٦	٣.٢١	* ٠.٠١
٩.	مدير مدرسة برنامج التربية العملية.	١.٧٣	٠.٨٢	١.٦٨	٠.٩١	٠.٢٨	** غير داله
١٠.	تحسين برنامج التربية العملية.	١.٧٧	٠.٩٨	٢.٢٠	٠.٩٧	٢.١٥	**٠.٠٥
	الدرجة الكلية	١.٨٩	٠.٩٢	٢.٣٠	٠.٨١	٢.٢٨	**٠.٠٥

*ت (٩٨، ٠.٠١) = ٢.٦٣

**ت (٩٨، ٠.٠٥) = ١.٩٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين المدربين والمدربات فيما يخص درجة التوافر على معايير (أهداف برنامج التربية العملية، طرائق التدريس، التقييم والقياس) من مقياس معايير الجودة لصالح المدربات.

٢. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين المدربين والمدربات فيما يخص درجة التوافر على معيار المعلم المشرف على برنامج التربية العملية من مقياس معايير الجودة لصالح المدربين.

٣. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين المدربين والمدربات فيما يخص درجة التوافر على معايير (التقنية والمعلومات، إدارة برنامج التربية العملية، مدرب التربية العملية، تحسين برنامج التربية العملية، الدرجة الكلية) من مقياس معايير الجودة لصالح المدربات.

اتضح من خلال عرض نتائج البحث والواردة في جدول (٣) اتفاق عينة البحث من المدربين والمدربات بكلية التربية الأساسية على أهمية وجود معايير للجودة في إعداد الطالب المعلم، تمثلت في معايير مجلس اعتماد المعلمين الأمريكي (NCATE) وهي سبعة معايير (الأول، الثالث، الرابع، السادس، السابع، التاسع، العاشر) ولكن تم إضافة ثلاثة معايير أخرى لها وهي (الثاني، الخامس، الثامن) كما في الترتيب التالي ، وكما أظهرتهما نتائج البحث الحالي وهي مرتبة في ضوء توجهات عينة البحث كالتالي:

١. محتوى برنامج التربية العملية وحصل على الرتبة الأولى.

٢. مدرب التربية العملية وحصل على الرتبة الثانية.

٣. التقنية والمعلومات وحصل على الرتبة الثالثة.

٤. طرائق التدريس وحصل على الرتبة الرابعة.

٥. المعلم المشرف على برنامج التربية العملية وحصل على الرتبة الخامسة.

٦. التقييم و القياس وحصل على الرتبة السادسة.

٧. إدارة برنامج التربية العملية وحصل على الرتبة السابعة.

٨. مدير مدرسة برنامج التربية العملية وحصل على الرتبة الثامنة.

٩. تحسين برنامج التربية العملية وحصل على الرتبة التاسعة.

١٠.أهداف برنامج التربية العملية وحصل على الرتبة العاشرة.

وقد أيدت النتائج الواردة في جداول (٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ،) هذه النتائج بشكل أكثر تفصيلياً

- وعند دراسة الفروق بين المدربين والمدربات كما هو وارد في جدول (١٧) اتضح عدم وجود فروق دالة بين المدربين والمدربات فيما يخص درجة أهمية هذه المعايير ، لذلك نرى أنه لقد اتفق كل من المدربين والمدربات على أهمية وجود معايير للجودة أثناء إعداد الطالب المعلم بدرجات متساوية.
- اتضح أيضا من خلال عرض النتائج الواردة في جدول (١٥) اتفاق عينة البحث على توافر معايير الجودة بدرجات متوسطة كما في المعايير أرقام (٢ ، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨ ، ٩) وعلى توافر المعايير التالية وهي أرقام (١ ، ٥ ، ١٠) بدرجات قليلة كما بجدول (١٥) أثناء إعداد الطالب المعلم بكلية التربية الأساسية.
- وعند دراسة الفروق بين المدربين والمدربات في توافر معايير الجودة في إعداد الطالب المعلم كما هو مبين في جدول (١٩) اتضح وجود اختلافات أثناء تطبيق معايير الجودة تمثلت في التالي :

١. أقرت المدربات بشكل أكثر من المدربين في توافر المعايير التالية في إعداد الطالب المعلم وهي (أهداف برنامج التربية العملية، طرائق التدريس، التقييم والقياس، التقنية والمعلومات، إدارة برنامج التربية العملية، مدرب التربية العملية، تحسين برنامج التربية العملية، الدرجة الكلية على المقياس المستخدم).

٢. أقر المدربين بشكل أكثر من المدربات في توافر المعيار التالي في إعداد الطالب المعلم وهو (المعلم المشرف على برنامج التربية العملية).
٣. أقر كل من المدربين والمدربات بدرجة متساوية في توافر المعيارين التاليين في إعداد الطالب المعلم وهما (محتوى برنامج التربية العملية، مدير مدرسة برنامج التربية العملية).

- اتفقت نتائج البحث الحالي مع جميع نتائج الدراسات السابقة الواردة في هذا البحث على أهمية وجود معايير في إعداد الطالب المعلم بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر مدربي ومدربات التربية العملية، وعلى توافر معايير الجودة بدرجات متوسطة تقريباً لدى الطالب المعلم أيضاً.

المراجع العربية

١. إبراهيم أحمد (٢٠٠٣): الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية، دار الوفاء.

٢. أحلام محمد إبراهيم الفقعاوي (٢٠١١): تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين.

٣. أحمد على كنعان (٢٠٠٩) : تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم صف وأعضاء هيئة التدريس، مجلة جامعة دمشق ، المجلد (٢٥) ، العدد (٣+٤) ، ١٦- ٩٣.

٤. أمل ظافر الشهري ، لمياء جلال محمد (٢٠١٣): تقويم التربية العملية لطالبات المستوى الثامن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات في كلية التربية بجامعة نجران ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفي ، العدد (٣٩) ، ٩١- ١٢١.

٥. بلقيس غالب الشرعي (٢٠٠٩): دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية ، المجلد (٢) ، العدد(٤) ، ١-٥٠.

٦. بلمقدام مصطفى ، يحيى برويقات عبد الكريم (٢٠٠٥): نموذج مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة أبي بكر بلقايد ، المؤتمر التربوي الخامس لجودة التعليم ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، ١٩٥-٢٠٢.

٧. جبر حمود جبر النعيمي (٢٠٠٦): اتجاهات القيادات الأمنية نحو إدارة الجودة الشاملة ، ماجستير (غير منشورة)، الرياض ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، كلية الدراسات العليا ، قسم العلوم الإدارية.

٨. جمال حمدان إسماعيل الهسي (٢٠١٢): واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين.

٩. جمال على الدهشان (٢٠٠٩) : مشكلات ومعوقات تحقيق الجودة في كلية التربية بجامعة المنوفية ، الندوة العلمية الثانية لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية " نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي ، كلية التربية ، جامعة طنطا، ٣.

١٠. خالد جميل مصطفى زقزوق (٢٠٠٨): تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين أداء كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى، ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، السعودية.

١١. خالد عبدالعزيز عطية ، علاء الدين محمود زهران (٢٠٠٨): نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي ، صنعاء ، المجلد الأول ، العدد الثاني ، ٣.

١٢. داود عبد الملك الحدابي ، هدى عبد الله قشوة (٢٠٠٩): جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي ، صنعاء ، المجلد الثاني ، العدد الرابع ، ٩٢- ١٠٨.

١٣. راتب السعود(٢٠٠٢): إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، سوريا، مجلة جامعة دمشق، المجلد (١٨)، العدد (٢)، ٥٥-٦٠.

١٤. رفاء الرمحي (٢٠١٣): تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكلة ضمان الجودة البريطانية ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي والمنعقد في جامعة الزيتونة ، الأردن .

١٥. رياض رشاد البنا (٢٠٠٦): إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، المؤتمر التربوي العشرون ، التعليم الابتدائي ، القاهرة ، دار الكتب الجامعية.

١٦. زياد الجرجاوي ، جميل عمر نشوان (٢٠٠٦): تقويم أداء المعلمين المهني في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة ، وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية في إعداد المناهج ، الواقع والتطلعات ، جامعة الأقصى ، غزة .

١٧. سعاد سالم السبع ، أحمد حسان غالب ، سماح عبدالوهاب عبده (٢٠١٠): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية ، المجلد (٣) ، العدد (٥) ، ٩٦-١٣٠.

١٨. سمية علي أحمد ، سميحة محمد سليمان (٢٠١١): تطوير أداة لتقييم الطالب المعلم في التربية العملية باستخدام قواعد الأداء Rubrics، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها، العدد (٨٨)، ١٨٧- ٢٢٠.

١٩. سناء أبو دقة ، لبيب عرفة (٢٠٠٧) الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم : تجارب عربية وعالمية ، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل : العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي ، برمج تدريب المعلمين ، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين.

٢٠. شرف أحمد الشهاري(٢٠٠٥): الجودة الشاملة في إدارة الجامعة بين النظرية والتطبيق، المؤتمر التربوي الخامس لجودة التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة البحرين ، ٣٦٨- ٣٩٠.

٢١. صالح ناصر عليمان (٢٠٠٤): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ، التطبيق ومقترحات التطوير ، عمان ، دار الشروق والتوزيع .

٢٢. صلاح السيد رمضان (٢٠٠٥): تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة : سلطنة عمان نموذجاً ، القاهرة ، إيتراك للنشر والتوزيع.

٢٣. صلاح السيد رمضان (٢٠٠٥) : تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في سلطنة عُمان في ضوء معايير الجودة الشاملة ، مجلة كلية التربية ، المجلد (١٥) ، العدد (٦٠)، جامعة الزقازيق.

٢٤. ضياء الدين زاهر (٢٠٠٥): إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

٢٥. عايدة عبدالكريم العيدان ، فهد سماوي الظفيري ، شافي فهد المحبوب (٢٠١٢) : تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، جامعة الكويت ، المجلد (٣٨) ، العدد (١٤٤) ، ١٣ – ٦٨.

٢٦. عبدالعزيز السنبل (٢٠٠٤): التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين ، سوريا ، دمشق.

٢٧. عدنان أحمد راشد الورثان (٢٠٠٧): مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم ، بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر لجمعية العلوم التربوية والنسية السعودية، وزارة التربية والتعليم ، القصيم ، السعودية.

٢٨. علي أحمد مدكور (٢٠٠٥): معلم المستقبل : نحو أداء أفضل ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٢٩. علي محمد الغامدي (٢٠٠٧) : تصوّر مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) ، اللقاء السنوي الرابع عشر : الجودة في التعليم العالم ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن) ، مركز الملك خالد الحضاري.

٣٠. غازي بن صلاح المطرفي (٢٠٠٩): مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ، مجلة جامعة أم القرى ، المجلد (١٨) ، العدد (١٤) ، ١ – ٧٣.

٣١. فهد بن فالح الهباد ، إسماعيل أحمد إبراهيم (٢٠١١): تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف من وجهة نظر الطالب المعلم ، مجل جامعة الملك سعود ، المجلد(١) ، ٢٣– ٣٦.

٣٢. فيصل عبدالله الحاج ، سوسن شاكر مجيد ، عماد الدين صادق أبو الرب ، محمد أمين الخرابشة (٢٠١١): دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية أعضاء الاتحاد ، اتحاد الجامعات العربية ، الأمانة العامة ، عمان ، الأردن.

٣٣. كمال عبدالحميد زينون (٢٠٠٤) : تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السادس عشر ، تكوين المعلم ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٤. ماجد أبو جابر (١٩٩٩): التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية ، ط ١، عمان ، دار الضياء للنشر والتوزيع.

٣٥. محمد شحات الخطيب (٢٠١٣):التجارب الدولية في برنامج إعداد المعلم ، دراسة مقدمة إلى اللقاء الثالث لعمداء كليات التربية ، السعودية ، جامعة القصيم.

٣٦. محمد عبدالرزاق ابراهيم (٢٠٠٣): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٧. محمد عطوة مجاهد (٢٠٠٨): ثقافة المعايير والجودة في التعليم ، الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة.

٣٨. منال بنت عمار قادي (٢٠٠٧) : مدى توافق برنامج الإعداد التربوية مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية.

٣٩. نعمه عبدالرؤوف عبدالهادي منصور (٢٠٠٥): تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، الجامعة الإسلامية في غزة .

٤٠. يحيى منصور بشر (٢٠٠٥): رؤية تربوية مقترحة لتطوير تخصصات إعداد وتأهيل المعلمين بكلية التربية آب، اليمن، مجلة الباحث الجامعي، العدد (٨) ، ٩٣.

٤١. يوسف عبدالقادر أبو شندي ، خالد محمد أبو شعير ، ثائر أحمد عقاري (٢٠٠٩): تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الزرقاء بالأردن ، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، المجلد (٩) ، العدد (١) ، ١٢-٤٧.

المراجع الأجنبية

42. Dricsoll, A. and Nagel,N.(1994): Discrepancies between what we teach and what they observe: dilemmas for preservice teachers- The professional Educator, 16(1), 13-31.
43. Darrell, M. (2011): Practicum training for teachers of struggling readers, Teacher Application Journal, 16(12), 401-416.

44. Hatcher, R; Grus, C. and Wise, E.(2011):Administering practicum training: A Survey of graduate programs' policies and procedures, Training and Education in professional psychology,5(4), 244-252.
45. Ostrosky, M.; Mouzourou,C.;Danner, N. and Zaghlawan,H.(2013): Improving teacher practices using Microteaching: planfulvideo recording and constructive Feedback, Young Exceptional Children, 16(1),16-29.
46. Harman,G.andMeek,V.(2000): Repositioning Quality Assurance and Accreditation inAustralian Higher Education, Centre for higher education management and policy, University of New England, Common wealth of Australia.
47. Corriveau, L.; Boyer, M.and Fernandez.(2009): La quality en education: un enjeu de collaboration a Cerner, la Revue de innovation dans le secter publicm14(3).
48. Vevere, N.(2009): Analysis of the Quality Assurance system in the higher education establishment, Journal of Business Management, 14(2),108-110.
49. Saadi, A. and Saeed, M.(2010):Perceptions of Students, educators and Principals about Quality Assurance of Elementary Teacher Education, Journal of Educational Research,13(1),92-104.
50. Dilshad,M.(2010): Quality indicators in teacher education programmers, Journal of Social Sciences, 30(2).401-411.
51. Caroline,P.and Murphy, J. (2012): Cooperating teachers' roles and responsibilities in MATESOL practicum , TESL,Journal Revue Tesl DU Canada, 29(2), 1-23.
52. Simons,L.; Lawrence, F.; Nancy,B.; Heather,C.; Denise,G.; David, F. and Verda, P.(2012): Lessons Learned from experiential Learning: what do students learn from a practicum Internship? Journal of Teaching and Learning In Higher Education, 24(3), 325-334.
53. Sibel,Y.; Ildere, I. and Hatice, A.(2012): Investigating the development of prospective mathematics teachers' pedagogical content knowledge of generalizing number patterns through school practicum, Journal of Math Teacher Education , 15,207-226.
54. Kline,J.; White, S. and Lock, G.(2013): The vural practicum: Preparing a quality teacher worxforce For yural and regional Australia, Journal of Research In Rural Education, 28(3), 1-13.