تقييم فاعلية برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة وفق بعض المتغيرات

إعداد:
د/ فاطمة شعبان عسيري
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية- جامعة الملك خالد

تقييم فاعلية برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة وفق بعض المتغيرات

مستخلص البحث:

عنوان البحث: تقييم فاعلية برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة وفق بعض المتغيرات.

تحددت مشكلة البحث في عدم وجود معايير واضحة للتربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد، ولتحقق من تلك المشكلة تمت الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى فاعلية برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة؟ وتفرع عنه السؤالين التاليين:

- **ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن؟**
- **ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية من وجهة نظر الطالبات/ المعلمات؟**

كما تم التحقق من صحة الفروض التالية:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير التخصص.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير الدرجة العلمية.

٤- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن وتقديرات الطالبات لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية.

٥- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تقديرات الطالبات المعلمات لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير التخصص العلمي.

وعليه هدف البحث إلى تقييم فاعلية برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة في ثمانية مجالات؛ هي:(مخرجات التربية الميدانية، وأماكن التدريب، والإجراءات، وشروط التسجيل في التربية الميدانية، وأماكن التدريب، وتقويم التربية الميدانية، وأساليب التطوير والتحسين). ولتحقيق هدف البحث أُستخدم المنهج الوصفي؛ حيث صُمم لذلك استبانة مكونة من سبعة محاور، طُبقت على عينة بلغ عددها (١٦٠) من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن والطالبات/ المعلمات، ولتحليل البيانات أُستخدم عدد من الأساليب الإحصائية، وقد كانت أهم النتائج أن التقدير اللفظي لعينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن والطالبات/ المعلمات تشير إلى أن تقديرهن لتوفر معايير الجودة يقابل مستوى متوفر إلى حد ما، كذلك وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05)بين تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن والطالبات/ المعلمات لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية، وذلك لصالح عضوات هيئة التدريس. وفي ضوء تلك النتائج قُدمت عدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract:

" Assessing the Effectiveness of the Education Field Program in King Khalid University College of Education in Light of Quality Standards according to some Variables"

The research problem identified the absence of clear criteria for education field at King Khalid University education faculty, and to verify that there was a problem, the following question was identified:

What is the effectiveness of education field program in King Khalid University College of education in the light of the standards of quality?

This question was divided into the following:

- What is the availability of quality standards in the education field programme from the viewpoint of faculty members ؟
- What is the availability of quality standards in the education field program from the perspective of the students/teachers؟

The following hypotheses are verified:

There is no statistically significant difference at a level (0.05) between the mean scores of the Faculty members to the availability of quality standards in the field of education due to the variable teaching experience.

There is no statistically significant difference at a level (0.05) between the mean scores of the Faculty members to the availability of quality standards in the education field to the variable of specialization.

There is no statistically significant difference at a level (0.05) between the mean scores of the Faculty members to the availability of quality standards in the education field due to the variable of scientific degree.

There is no statistically significant difference at a level (0.05) between the mean scores of the Faculty members and the students to the availability of quality standards in the education field.

There is no statistically significant difference at a level (0.05) between the mean scores of the students to the availability of quality standards in the education field due to the variable of scientific specialization.

Thus the objective of the research is the evaluation of the effectiveness of field of education program in King Khalid University College of education in light of quality standards in eight areas: (output of field education , training places, procedures and requirements for registration in the education field and training places, field education assessment and methods of development and improvement). To achieve the objective of research the descriptive method was used. It was designed to identify seven axes, and applied to the total sample (160) from faculty and students. To analyze the data a number of statistical methods was used .The most important results were that verbal estimate of the sample search from faculty members and students indicates that they have the quality standard levels, as well as the statistically significant difference at a level (0.05) between the Faculty members and the students' scores. In light of these findings a number of recommendations and proposals was administered.

المدخل إلى البحث:

المقدمة:

يتميز العصر الحالي بالتحولات السريعة التي تفرض مراجعة النظام التعليمي ومتطلباته خاصة ما يتعلق بالتعليم كمهنة تتطلب التطوير والتحسين المستمر لمسايرة هذه التحولات، وتزداد أهمية التطوير مع الرؤية الجديدة للتنمية (٢٠٣٠) التي تسعى إلى تحقيقها المملكة العربية السعودية، وتتطلع من خلالها إلى تأهيل كوادر مؤهلة قادرة على العطاء والبناء في ظل هذه التغيرات المتزايدة.

وتتميز كليات التربية بدورها الأساسي في إعداد التربويين المؤهلين علميًا، وتربويًا، ومهنيًا من المعلمين والمعلمات والمرشدين والمرشدات؛ ليقوموا بمسؤولياتهم في تربية جيل قادر على التكيف مع التغيرات المتلاحقة، والتقدم العلمي، والتطور التكنولوجي في مختلف المجالات.

ويمثل المعلم المحور الرئيس في العملية التعليمية، وأحد أهم العناصر الأساسية المؤثرة القادرة على إحداث التغيير الشامل وإعداد الأفراد لخدمة المجتمع والنهوض بالوطن. وفي ذلك ذكر ويح (٢٠٠٣م، ص١٢) أن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية، مما يساعد في نجاح التربية ببلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة، ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي تلقاه قبل الخدمة ومستوى ذلك الإعداد، وكذلك على جودة التدريب الذي يتلقاه أثناء الخدمة، ومن ثم فالمعلم الجيد شرط أساسي ومقوم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر، واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته.

لهذا لابد للمؤسسات التعليمية من تأكيد ضرورة الربط بين النظرية والتطبيق، لأنه ليس بالإمكان تكيف المتعلم مع نظرية غير قابلة للتطبيق، ويمكن القول إن التدريب يوسع مدارك المتدربين، ويساعدهم في تشكيل وجهات نظر حول مهنة التدريس، إذا أفسح المجال أمامهم لممارسة التدريس في أجواء طبيعية، داخل غرفة صف اعتيادي، ومع الطلبة الذين سيدرس أمثالهم في المستقبل (أبو شندي وآخران، ٢٠٠٩م، ص٣٨).

ولهذا تعد برامج التربية الميدانية ذات أهمية كبيرة في إعداد المعلم؛ حيث تساعد تلك الفترة من التدريب في المساعدة على تثبيت الجوانب النظرية في البرنامج من خلال المواقف التعليمية في بيئة التدريب، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس؛ فهي تمثل المكون الأساسي لإعداد المعلم، لذا لا بد أن ترتبط التربية الميدانية بالاحتياجات المهنية للطالب المعلم.

وقد أشار المنوفي وآخرون (٢٠١٤م، ص٤) إلى أن أهمية التربية الميدانية ترجع إلى مدى أهمية الأهداف التي تسعى لتحقيقها، كما أنها تسد الفجوة بين النظرية والتطبيق فضلاً على أنها تنسجم مع التوجهات التربوية المعاصرة في عملية إعداد المعلمين وتدريبهم. ولا تعد مؤشراً كافياً يمكن الحكم من خلاله على نجاح الطالب المعلم في مهنة المستقبل فحسب، وإنما لا بد من التأكد من قدرته على ممارسة وتطبيق هذه المعارف والمفاهيم والمبادئ والنظريات بطريقة علمية وأسلوب أدائي وبذلك يمكن القول إن الطالب المعلم قد اكتسب الكفايات التدريسية التي ستمكنه من أداء عمله.

وهناك ما يشبه الاتفاق بين المهتمين بإعداد المعلم على أهمية برامج التربية الميدانية، لأنها تتيح لهؤلاء الطلاب المعلمين فرصة مواجهة مواقف متعددة، يكتسبون من خلالها بعض الاتجاهات المرغوب فيها تربوياً ويتعرفون أثناءها على بعض المشكلات المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، وكيفية التغلب عليها بمساعدة المشرفين، ومن خلالها يتدرب الطالب المعلم على ترجمة الأطر النظرية إلى مجموعة من المهارات التي من شأنها تيسير عملية التعلم لدى المتعلمين (الشهوبي وآخر، ٢٠١٦م، ص١٨٥).

ونظرًا لأهمية التربية الميدانية للطالب المعلم فقد أولت كلية التربية بجامعة الملك خالد اهتمامًا كبيرًا بهذا المقرر؛ حيث جعلته مقررًا إجباريًا ومتطلبًا للتخرج في المستوى الثامن بواقع (١٢) ساعة، تتيح للطالب فرصة التدريب وتطبيق المفاهيم النظرية في الميدان التعليمي.

ومن منطلق أهميتها فقد أكدت العديد من المؤتمرات والندوات التي اهتمت بإعداد المعلم في توصياتها على أهمية تطوير برامج إعداد وتدريب المعلم؛ ومنها مؤتمر المعلم الخامس بجامعة أم القرى (١٤٣٧هـ)، ومؤتمر المعلم وعصر المعرفة بجامعة الملك خالد (١٤٣٨هـ)، وندوة التربية العملية المشكلات والحلول بجامعة بنها (٢٠١٦م).

ولا شك أن نقطة الانطلاق لعميلة التطوير تبدأ من دراسة الواقع وتقويمه وفق معايير التطوير المأمولة، وتعد جودة الإعداد المهني للمعلمين قضية محورية في كليات التربية نتيجة التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية التي تتطلب تحسين جودة التعليم، وفي ذلك ذكر مجيد وآخر (٢٠٠٨م، ص٧٢) أن تطبيق الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية والجامعية من أهم المعايير للمنافسة من أجل إعداد وتكوين القوى البشرية لجميع مجالات العمل والإنتاج وإجراء البحوث والدراسات وتطبيق التكنولوجيا لخدمة المجتمع وتنميته.

ويؤكد عليمات (٢٠٠٤م، ص٩٧) أن فلسفة الجودة (QM) بات مطلبًا أساسيًا في ظل التطورات المعاصرة حتى يمكن أداء الأعمال التربوية والتعليمية بشكل صحيح، وبأقل جهد وأقل تكلفة، كذلك إشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع

العاملين في المؤسسة التعليمية، وتحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.

ومن هنا أصبحت التربية الميدانية كأحد المكونات الأساسية في الإعداد المهني للمعلمين وفق معايير الجودة تحتاج إلى إعادة نظر في مجالاتها وأهدافها ومكوناتها الأساسية، وقد حدد نصر (٢٠٠٥م، ص٢٠٠-٢٠١) عددًا من مبررات مراجعة وتطوير برامج التربية الميدانية منها: قصور الأداء الحالي للمعلم، تأكيد الكثير من البحوث والدراسات على أهمية توفير المستويات المعيارية كشرط لتطوير أداء المعلمين، وجود فجوة بين النظرية والتطبيق في إعداد المعلم سواء في مرحلة ما قبل الخدمة، أو أثناء الخدمة في ضوء حاجة سوق العمل، وما تحتاجه من نوعية خاصة من المعلمين المدربين تدريبًا مهنيًا متميزًا وفق معايير الجودة.

كذلك أظهرت نتائج الدراسات التي اهتمت بتتبع مشكلات التربية الميدانية كدراسة منصور وآخر (٢٠١١م)، والعنزي (٢٠١٥م)، والشهوبي وآخر (٢٠١٦م) وجود العديد من المشكلات والمتعلقة بجوانب التربية الميدانية، ومن هنا يسعى هذا البحث إلى تقييم التربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة.

مشكلة البحث:

انطلاقًا من أهمية التربية الميدانية للبرامج التربوية في إعداد معلمين مؤهلين أكاديميًا ومهنيًا لمواجهة التطورات المتسارعة، وبناءً على نتائج بعض الدراسات التي أظهرت وجود العديد من المشكلات في برامج التربية الميدانية كدراسة منصور وآخر (٢٠١١م)، والعنزي (٢٠١٥م)، والشهوبي وآخر (٢٠١٦م)، ومن خلال استطلاع رأي بعض الطالبات/ المعلمات وعضوات هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد حول التربية الميدانية اتضح أن نسبة (٥٨%) من الطالبات/ المعلمات يرين أن التربية الميدانية غير محددة بمعايير واضحة تمكنهن من القيام بمهامهن في فترة التدريب على الوجه الذي يردنه، كما اتفقت معهن في الرأي بعض عضوات هيئة التدريس بنسبة (٤٢%)، مما يشير إلى عدم وجود معايير واضحة ومحددة تسير فيها التربية الميدانية، وبالتالي تحددت مشكلة البحث في عدم وجود واضحة ومحددة للتربية الميدانية ويمكن التعبير عن تلك المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى فاعلية برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين التاليين:

١. ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس؟

٢. ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية من وجهة نظر الطالبات/ المعلمات؟

فروض البحث:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير الخبرة التدريسية.
٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير التخصص.
٣- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير الدرجة العلمية.
٤- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن وتقديرات الطالبات لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية.
٥- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تقديرات الطالبات المعلمات لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير التخصص العلمي.

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تقييم مستوى فاعلية التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من كونه قد يساهم في:

١- تقديم رؤية واضحة لصناع القرار بضرورة إعادة النظر في برنامج التربية الميدانية بما يتوافق ومعايير الجودة.
٢- تقديم تغذية راجعة للتربية الميدانية بجامعة الملك خالد فيما يتعلق بمستوى تدريب خريجاتها.
٣- تقديم حلول للمسئولين عن تطوير البرامج الأكاديمية بالجامعة قائمة على نتائج دراسة علمية في التغلب على مشكلات التي تؤثر على التربية الميدانية.

حدود البحث:

١- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ).
٢- الحدود المكانية: كلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد بمنطقة عسير؛ نظرًا لأنه مقر عمل الباحثة.
٣- الحدود الموضوعية:معايير الجودة المتعلقة بتقييم التربية الميدانية في ثمانية مجالات؛ هي: (مخرجات التربية الميدانية، وأماكن التدريب، والإجراءات، وشروط التسجيل في التربية الميدانية، وأماكن التدريب، وتقويم التربية الميدانية، وأساليب التطوير والتحسين).
٤- الحدود البشرية: عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن بكلية التربية للبنات بأبها، وطالبات الدبلوم التربوي المتدربات.

مصطلحات البحث:

التقييم:

عرف زيتون (٢٠٠١م) التقييم بأنه: "عملية إصدار حكم عن موضوع ما محل التقييم" ص٤٦٩.

وعرف شاهين تقويم برنامج التربية العملية (٢٠٠٧م) بأنه: "عملية جمع، وتبويب، وتصنيف، وتحليل للمعلومات، والبيانات المتعلقة ببرنامج التربية العملية بغية الاستناد عليها في اتخاذ قرار حول مدى مراعاته للمعايير المطلوبة" (ص١٧٨).

ويعرف التقييم إجرائيًا بأنه: إصدار حكم عن مدى توفر معايير الجودة ببرنامج الخبرة الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد.

التربية الميدانية:

عرفها محمد وآخر (٢٠٠٥م) بأنها: "برنامج تدريبي علمي تقدمه كليات التربية (إعداد المعلمين) على مدى فترة زمنية محددة وتحت إشرافها، حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية، تطبيقاً عملياً في أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة، الأمر الذي يعمل على تحقيق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية من جهة، كما يعمل على إكسابهم الخبرات التربوية المتنوعة الجوانب المهارية والانفعالية من جهة أخرى" (ص١٢٠).

وعرفتها أحلام الفقعاوي (٢٠١١م) بأنها: "برنامج تربوي يهدف لإتاحة الفرصة للطلبة المتدربين في قسم التعليم الأساسي لكسب المهارات التدريسية التي تتطلبها العملية التعليمية بحيث يصبح قادرا على أدائها" (ص٦).

وتُعرف التربية الميدانية إجرائيًا بأنها: البرنامج الذي يتم من خلالها تدريب طالبات المستوى الثامن في كلية التربية بجامعة الملك خالد على التدريس تحت إشراف عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن من المحاضرات والمعيدات لاكتساب المهارات التدريسية، وتطبيق الجوانب النظرية والمبادئ والنظريات بطريقة عملية مهنية.

معايير الجودة:

عرف زيتون (٢٠٠٤م) المعايير بأنها:"العبارات التي يمكن من خلالها تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير أداء المعلم" (ص١١٥).

وتعرف معايير جودة التربية الميدانية إجرائيًا بأنها: المستوى النوعي المتطلب أن تكون عليه مجالات الخبرة الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد، بما يسهم في رفع مستوى خريجاتها لتقديم تدريس فاعل.

أدبيات البحث:

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري:

المبحث الأول: التقييم:

في هذا المبحث تم مناقشة مفهوم التقييم التربوي، وشروطه، وخصائصه، وتقييم البرامج الأكاديمية كما يتضح من الآتي:

مفهوم التقييم التربوي:

تعددت تعريفات التقييم التربوي في الأدبيات التربوية؛ ومنها تعريف زيتون (٢٠٠١م) بأنه: "عملية منظومية يتم فيها إصدار حكم على منظومة تربوية ما أو أحد مكوناتها أو عناصرها، بغية إصدار قرارات تربوية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة أو على مكوناتها أو عناصرها" (ص٤٧٤).

وعرفه سيد وآخر (٢٠٠٤م) بأنه: "عملية نظامية ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها؛ أي تحديد نواحي القوة ونواحي الضعف في كل مكونات المنظومة التربوية حيث يتم علاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة" (ص١٦).

كما عرفه صبري وآخر (٢٠٠٨م) بأنه: "عملية منهجية تقوم على أسس عملية تستهدف إصدار الحكم – بدقة وموضوعية- على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور" (ص١٥).

وبتأمل التعريفات السابقة نجد أنها متفقة على أن التقييم التربوي عملية منظمة مخططة ممنهجة تستند على أسس عملية تصدر الأحكام وتتخذ القرارات على أساسها لإصلاح عملية التعليم.

شروط التقييم الجيد:

لعملية التقييم التربوي العديد من الشروط حتى تحقق أهدافها تلك الشروط تتلخص في النقاط التالية:

١. الموضوعية: بمعنى ألا تتأثر نتائج التقييم بالعوامل الذاتية أو الشخصية من القائم على التقييم؛ لذلك يجب أن يحتكم في التقييم إلى معايير واحدة ومحددة في تحليل وتفسير نتائج عملية التقييم.
٢. الاستمرارية: بمعنى أن يبدأ التقييم مع بدء العملية التعليمية، ويلازمها في جميع مراحلها وخطواتها؛ فلا ينتهي إلا بانتهائها.
٣. الشمولية: بمعنى ألا تقتصر مهمة التقييم على قياس جانب واحد من جوانب التعلم؛ بل ينبغي أن يكون التقييم شاملاً لجميع النواحي.
٤. الارتباط بالأهداف: فلا بد أن يرتبط التقييم بأهداف محددة ومعينة توجه عملية التقييم. كما يجب أن يتضمن التقييم إصدار أحكام حول جميع جوانب الأهداف التعليمية في مجالاتها المعرفية، والمهارية، والوجدانية.
٥. الاقتصادية: يقصد باقتصادية التقييم أن يراعي تقييم جوانب التعلم مع الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة.
٦. العلمية: بمعنى أن تكون عملية التقييم مبنية على أسس علمية؛ أي تتوافر في أدواتها شروط الثبات والصدق إلى جانب الموضوعية (فتح الله،٢٠٠٠م، ص٣٣-٣٧).

خصائص التقييم:

التقييم عملية معقدة تتم وفق إجراءات وخطوات محددة ولها العديد من الخصائص؛ منها ما ذكره العبادي (٢٠٠٦م، ص١٨) على النحو التالي:

١- الشمول: بمعنى أنه واسعة تشمل جميع عناصر ومكونات ما يُراد تقييمه، فهي تشمل في المجال التربوي الطالب والمدرس والمنهاج وطرق التدريس وتتناول كذلك مختلف المجالات (فلسفة التربية، وأهدافها، والمؤسسات التعليمية، والبرامج التدريبية).

٢-الاستمرارية: بمعنى أنه غير موقوتة بزمن محدد تتم خلاله وينتهي الأمر؛ بل هي عملية ترافق جميع مراحل العملية التربوية ابتداء من مرحلة التخطيط وانتهاء بمرحلة ما بعد التنفيذ، ويتم ذلك في ضوء التغذية الراجعة التي توفر معلومات هامة حول ما يُراد تقييمه. ويمكن التعبير عن هذه الخاصية من خلال التمييز بين المراحل التالية في التقييم؛ وهي (التمهيدي، التكويني، الختامي، التتبعي) .

٣-التعاون: بمعنى أنه عمل يتطلب تضافر جهود جميع من له علاقة بما يُراد تقييمه لضمان التوصل إلى نتائج حقيقية صادقة.

٤-المقدرة الفنية: بمعنى أنه عملية تتطلب مقدرة فنية خاصة للقيام به وتستلزم توفر الخبرة في هذا المجال وتحلي القائمين بها بالكفاءة والنزاهة والموضوعية. كما أن استخدام أدوات التقويم المناسبة لطبيعة النشاط المراد تقييمه شرط لنجاح التقويم.

٥-الديمقراطية: إذ إنه من الصعب الوصول إلى نتائج صادقة في التقييم إذا لم تتم عملية التقييم في ظروف تتسم بالحرية والصراحة والصدق لكي تعزى كل نتيجة إلى أسبابها الحقيقية.

تقييم البرامج:

كثيرا ما يستخدم مصطلح تقييم البرامج مرادفا للبحوث التقويمية، فالبحوث التقويمية تؤكد المنفعة؛ لأنها تهدف لتحقيق هدف عملي معين، وتحاول تقديم معلومات مفيدة تساعد في تخطيط البرامج التربوية وبنائها، وبذلك تتعدد أدوار التقييم في المجالات التربوية، فللتقييم دور في إعداد المعلمين وأنشطتهم، وفي عملية بناء المناهج الدراسية، وفي التجارب الميدانية التجديدية المتعلقة بتحسين عمليات التعليم والتعلم، وفي انتقاء أفضل الاستراتيجيات والتقنيات التربوية، وفي الحكم على استمرار برنامج تربوي معين أو تعديله أو إلغائه. وفيما يتعلق بتقييم البرامج والمشروعات التربوية المستحدثة، فإن التقييم يلعب دورًا مهمًا في كل مرحلة من مراحل تصميم وإعداد وتنفيذ هذه البرامج. ونقصد بالبرنامج أو المشروع التربوي مجموعة من الأنشطة أو العمليات المستحدثة الهادفة

والمقصودة التي يمكن تحديدها بدقة ويفترض أنها تؤثر تأثيرا معينا في مجموعة أو مجموعات مستهدفة من الأفراد (الفقعاوي، ٢٠١١م، ص٣٥- ٣٦).

وتخضع عملية تقييم البرامج إلى عدد من المعايير؛ هي:

- الاعتماد: وهو عبارة عن إخضاع مقرر، أو برنامج، أو مؤسسة لمعايير محددة، والإعلان عن مدى مطابقتها لهذه المعايير أو عدمها، وتقوم بها مؤسسات متخصصة.
- التدقيق: وهو تقييم مدى قوة أو ضعف وسائل تطبيق الجودة لنشاطات وخدمات البرنامج أو المؤسسة. وتقوم بها المؤسسة لمصلحتها الذاتية من أجل نموها وتقدمها.
- التقييم: ويهدف إلى تطوير برنامج أو مؤسسة؛ حيث يجري تقييم جميع الأعمال الإدارية، واستراتيجيات الإدارة، واتخاذ القرار، والعمليات المالية والإدارية، والخدمات، وبرامج التعليم والخطط البحثية (الحربي،١٤٢٩هـ، ص٥-٦).

وترى الباحثة أن تقييم البرامج يهدف إلى تعرف مدى:

١. قدرة البرنامج على إعداد خريجين مؤهلين بكفاءة عالية لممارسة مهنهم بعد التخرج.
٢. توافر معايير الجودة فعليًا في البرنامج.
٣. تحديد الخيارات الوظيفية التي يقدمها للخريجين.
٤. مناسبة استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.
٥. حداثة ما يقدم من محتوى في مقرراته وتلبيتها لمتطلبات التقدم العلمي والتنمية البشرية ومتطلبات سوق العمل.

وقد لخصت أحلام الفقعاوي (٢٠١١م، ص٣٦) الغرض من تقييم البرامج في نقطتين؛ هما:

١- التقييم لغرض رفع كفاءة البرنامج: ويركز التقويم من أجل رفع كفاءة البرنامج على تحديد المواقع التي يكون فيها البرنامج أكثر نجاحا وتحديد نقاط الضعف والتكرار لتحسين الخدمات وتطويرها.

٢- التقييم لغرض تطوير البرنامج: يهدف إلى معرفة ما إذا كانت البرامج الأكاديمية تحقق الغرض منها في دعم تعلم الطلاب وتطوير مهاراتهم، والتحلي بالقيم والأخلاق الكريمة. ويركز التقويم الأكاديمي على البرامج ومخرجاتها. ويعطي التقويم معلومات عن ما إذا كان البرنامج يحقق أهدافه من خلال تزويد الطلاب بالمعرفة، والمهارات، والقيم والأخلاق اللازمة لكل خريج لأداء مهمته في الحياة بنجاح بما يتفق مع رسالة الجامعة وأهدافها التعليمية.

وترى الباحثة أن لتقييم البرامج الأكاديمية أهمية كبيرة تتمثل في النقاط التالية:

- تعرف جوانب القوة وجوانب الضعف في البرنامج.
- تقديم التغذية الراجعة للبرنامج واقتراح الحلول لمعالجة جوانب القصور فيه.
- توجيه عمليات التدريس والتقويم بالبرنامج.
- تحسين المخرجات من الكوادر المؤهلة.
- تعرف احتياجات سوق العمل وسد الاحتياج من خلال التركيز على التخصصات المطلوبة.
- مواكبة التوجهات العالمية ومتطلبات التنمية البشرية.

المبحث الثاني: التربية الميدانية:

في هذا المبحث تم مناقشة مفهوم التربية الميدانية، وأهدافها، وأهميتها، وأسسها، ومراحلها، ومشكلاتها كما يتضح من الآتي:

مفهوم التربية الميدانية:

ورد في الأدب التربوي العديد من التعريفات للتربية الميدانية على اختلاف مسمياتها ما بين التدريب الميداني، والتربية العملية، والتطبيق العملي، والخبرة الميدانية؛ ومنها ما ذكره محمد وآخر (٢٠٠٥م) بأنها: "برنامج تدريبي علمي تقدمه كليات التربية (إعداد المعلمين) على مدى فترة زمنية محددة وتحت إشرافها، حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية، تطبيقاً عملياً في أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة، الأمر الذي يعمل على تحقيق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية من جهة، كما يعمل على إكسابهم الخبرات التربوية المتنوعة الجوانب المهارية والانفعالية من جهة أخرى" (ص١٢٠).

وعرفها الرشايدة (٢٠٠٨م) بأنها: البرنامج الذي تعده كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين للطلبة الذين يدرسون بها تمهيدًا لممارستهم مهنة التدريس، وفي هذا البرنامج يتم تزويد الطالب المعلم بالمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة في أدائه كمعلم مستقبلي، ويشتمل على عدد من الأنشطة منها ما يجري في الكلية مثل التمهيد لفترة التطبيق العملي، ومنها ما يجري في المدرسة حيث يلتحق الطالب المعلم بإحدى المدارس ويتفاعل فيها مجموعة من المواقف التعليمية التعلمية المنظمة والمخططة بأسلوب علمي تحت إشراف مشترك بين وزارة التربية والتعليم والجامعة (عيّاد، ٢٠١٣م، ص٨).

كما عرفها الشهوبي وآخر (٢٠١٦م) بأنها: "هي تطبيق ما اكتسبه الطلبة المعلمون من معارف ونظريات تربوية ونفسية ومهارات التدريس المتعددة، واستخدام الوسائل التعليمية، تطبيقاً عملياً يكسبهم خبرات حقيقية بالإضافة للاتجاهات والقيم الموجبة والمشاركة بفعالية في الأنشطة التربوية ثم يخضع الطلاب المعلمون لمعايير موضوعية في التقويم، ويعتبر نجاح الطالب المعلم فيها شرطاً لتخرجه كمعلم" (ص١٨٨).

ويتضح من التعريفات السابقة أنها اتفقت جميعها على أن التربية الميدانية تمثل الجانب التطبيقي من المعارف والعلوم التي اكتسبها الطالب/ المعلم يتم تنفيذها من خلال المواقف التعليمية.

أهداف التربية الميدانية:

تسعى التربية الميدانية إلى تحقيق عدد من الأهداف أوردتها أحلام الفقعاوي (٢٠١١م، ص٣٧- ٣٩) على النحو التالي:

الأهداف المعرفية:

١. اكتساب الطلاب/ المعلمون الجوانب المعرفية لأبعاد عملية التدريس وأوجه الأنشطة الصفية واللاصفية، التي يستطيع ممارستها عمليا مع تلاميذه فيما بعد .
٢. التعرف إلى خصائص وميول واتجاهات طلاب المرحلة التعليمية، التي سيعمل بها في ضوء الدراسة النظرية التي أتمها بالكلية.
٣. اكتساب معلومات حول طبيعة البيئة المدرسية، وقواعد العمل بها، والمشكلات المتوقع حدوثها، وكيفية التعامل معها.
٤. اكتساب الطلاب المعلمين معلومات حول الإدارة الصفية الناجحة والإدارة المدرسية في واقع الميدان.
٥. التعرف إلى أدوار المعلم ومدير المدرسة والفنيين والعاملين، ومسؤوليات كل منهم في مدارس التطبيق.
٦. التعرف إلى محتوى التعلم المقرر على تلاميذ المرحلة التي سيعمل بها فيما بعد؛ للإلمام بالموضوعات المقررة، والتمكن فيها عن طريق الاطلاع والبحث والتنقيب .
٧. التعرف إلى الوسائل التعليمية والأدوات والأجهزة المتوفرة بالمدارس، ومدى إمكانية إنتاج وسائل في ورشة المدرسة.
٨. اكتساب معلومات حول تسجيل الطلاب في كشوف خاصة، وأخذ الغياب، والتعامل مع السجلات المدرسية وكتابة الشهادة الدراسية.

٩. اكتساب معلومات حول الجدول المدرسي وتوزيع الحصص، وتوزيع موضوعات المقرر على مدار الفصل الدراسي.
١٠. معرفة حقوق المعلم وواجباته، وحدود العلاقة بين المعلم وتلاميذه، والمعلم ومدير المدرسة وزملائه والعاملين بالمدرسة.
١١. التعرف إلى طرق التدريس وأساليبه السائدة في المدارس، والعمل على تجديدها وتطويرها، ومدى ملاءمتها لقدراته واستعداده لتنفيذها.

الأهداف المهارية:

تتضمن الأهداف المهارية ثلاثة جوانب من المهارات هي:

أ) مهارات عقلية مثل:

١. تنمية مهارة الملاحظة الدقيقة لدى الطلاب المعلمين للبيئة المدرسية والبيئة الصفية.
٢. تنمية مهارة الوصف لدى الطلاب المعلمين لما يتم ملاحظته.
٣. تنمية مهارة التمييز بين المواقف والتفاعلات الصفية.
٤. تنمية مهارات التدريس (التحضير للدروس اليومية، وتحليل المحتوى، وصياغة الأهداف، والتخطيط لتنفيذ الدرس وتقويمه، وتحديد الطرق والوسائل والأنشطة، وتحديد وسائل التقويم وأساليبه، وطرح الأسئلة، والتعزيز، والإدارة الصفية).

ب)مهارات حركية مثل:

١. استخدام السبورة الطباشيرية.
٢. استخدام الوسائل التعليمية المتاحة بالمدرسة.
٣. تناول الأشياء والأدوات بطرق صحيحة.
٤. حسن الحديث والاستماع داخل الفصول.
٥. التعامل مع سجلات المدرسة وكشوف التلاميذ وشهاداتهم وحفظها في سجلات خاصة.

ج) مهارات اجتماعية مثل:

١. التعاون والمشاركة الاجتماعية.
٢. الالتزام واحترام النظام.
٣. التعامل مع الآخرين ومساعدتهم.

الأهداف الوجدانية:

١. تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس.
٢. تدعيم الشعور بالانتماء إلى مهنة التدريس.
٣. تنمية أخلاقيات مهنة التدريس والاهتمام بالسلوك العام والمظهر الخارجي للطلاب المعلمين.
٤. تقبل النقد والتوصيات من الآخرين ذوي الخبرة، مثل: المشرف ومدير المدرسة.
٥. تكوين الاتجاهات العلمية لدى الطلاب المعلمين كالدقة في القول والفعل، وحب الاستطلاع، الموضوعية، والتروي في إصدار الحكم، والمرونة، والتواضع.

أهمية التربية الميدانية:

ترى الباحثة أن التربية الميدانية ذات أهمية كبيرة وتبرز أهميتها من كونها من أهم عناصر بناء الطالب المعلم؛ بل هي مكون رئيس من مكونات برامج إعداد المعلمين، ويمكن تلخيص أهمية التربية الميدانية في النقاط التالية:

١. الإعداد المهني والشخصي للطالب المعلم.
٢. التعرف على متطلبات مهنة التدريس، واكتساب فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح.
٣. فرصة لتطبيق الأطر النظرية من خلال مواقف تعليمية تعلمية.
٤. الاستفادة من خبرات المعلمين من خلال الملاحظة والتعاون والاحتكاك بالزملاء والتوجيهات أثناء فترة التدريب في الميدان.
٥. تطبيق مهارات التدريس (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) فعليًا.
٦. اكتساب مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات من خلال مواجهة وإدارة المشكلات التي تواجهه فترة التدريب.
٧. اكتساب مهارات إدارة الصف والتواصل الفعّال.
٨. كسر حاجز الخوف والخجل لدى الطالب المعلم من خلال الممارسة.
٩. اكتساب اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

أسس التربية الميدانية:

تقوم التربية الميدانية على مجموعة من الأسس؛ حتى تحقق أهدافها المنشودة، وأهم هذه الأسس:

١. اعتبار التربية الميدانية جزءا ًأساسياً من مكونات برامج إعداد المعلم؛ حيث تهدف إلى إفساح المجال أمام الطالب/ المعلم لمعرفة واقع العملية التعليمية، ويختبر قدراته على التدريس، والقيام بأدوار المعلم المختلفة.

٢. التخطيط المسبق الفعال للتربية الميدانية من قبل المسئولين والمشرفين، واختيار المدارس المتعاونة والمتفهمة لدور التربية الميدانية في مجال إعداد المعلم للأمور المهمة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة منها.
٣. شمولية برنامج التربية العملية لتنمية جميع جوانب الطالب/ المعلم ومهاراته، سواء داخل الفصل من مهارات تدريبية، أو داخل المدرسة بتفاعله مع أنشطة المدرسة وتجاوبه مع الإدارة المدرسية –أساس لنجاح هذا البرنامج وتحقيق أهدافه.
٤. توفر الإمكانيات البشرية والمادية مثل: المشرف المتخصص، والمعلم المتعاون، والمسئولين في الكلية ومدرسة التدريب، والمكافآت المادية المناسبة من الأمور الضرورية لنجاح التربية الميدانية وتحقيق أهدافها المنشودة.
٥. التعاون المثمر المستمر بين القائمين بالتخطيط والتنفيذ والإشراف على التربية الميدانية ضروري لتحقيق أهدافها المرجوة.
٦. وضوح أهداف التربية الميدانية لدى كل المسئولين والقائمين على الإشراف والطلاب المعلمين شرط ضروري لتحقيق هذه الأهداف.
٧. تهيئة الطالب/ المعلم ذهنياً ونفسياً من قبل مشرفه قبل الدخول في تجربة التربية الميدانية ضرورية لنجاح الطالب المعلم في هذه التجربة؛ حيث يتعرف من مشرفه أهمية وأهداف ومراحل التربية الميدانية وكيفية النجاح في هذه التجربة.
٨. المشاهدة والملاحظة الواعية ركن أساسي في برنامج التربية الميدانية التي تتضمن أهداف تنمية القدرة على المشاهدة المنظمة الهادفة والملاحظة الواعية الذكية لدى الطالب /المعلم.
٩. مراعاة مشرف التربية الميدانية على الطلاب/ المعلمين ما بينهم من فروق فردية، سواء في مجال مهارات التدريس أو التعامل مع الهيئة المدرسية أو الإشراف في الأنشطة المدرسية من مبادئ وأسس نجاحها.
١٠. تعد عملية تقويم الطلاب/ المعلمين ركنا أساسيا من أركان التربية الميدانية؛ بحيث يشمل التقويم كل ما يقوم به الطالب/ المعلم داخل جدران المدرسة المضيفة، حتى يستفيد من معرفة جوانب القوة والضعف لديه في تحسين أدائه في المواقف التالية (محمد وآخر، ٢٠٠٥م، ص١٢٥– ١٢٦).

مراحل التربية الميدانية:

تمر التربية الميدانية بمراحل عدة؛ حيث يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مراحل أوجزت على النحو التالي:

أولًا- المرحلة التمهيدية: وهي الأساس الذي تقوم عليه التربية الميدانية وتشمل ثلاث مراحل فرعية؛ هي:

١- الإعداد: ويتم فيها مشاهدة بعض الدروس المسجلة ومناقشتها مع الزملاء والمشرفين، وكذلك أنشطة التدريس المصغر التي تتيح للطالب/ المعلم فرصة تنفيذ بعض المواقف التعليمية، وإتقان المهارات التدريسية بالتدريج، وتقويم الذات بواسطة التسجيل والحصول على التغذية الراجعة من الزملاء والمشرف.

٢- الاستعداد:ويتم فيها عمل التنسيقات والإجراءات الإدارية الضرورية لنجاح التربية الميدانية قبل تنفيذها بوقت كاف من قبل الجهة المسئولة عن ذلك.

٣- التهيئة: وتسبق مرحلة الانطلاق إلى مؤسسات التدريب المتعاونة وفيها يتم تعريف الطالب/ المعلم بمفهوم التربية الميدانية وأهميتها وأصولها وآدابها وأدوار جميع الأطراف المشاركة فيها، وتزويده بالبيانات اللازمة عن مؤسسة التدريب المتعاونة، وإرشادات وتوجيهات خاصة بالتربية الميدانية، ومراجعة مهارات التدريس اللازمة وطرق التدريس والتخطيط والتنفيذ.

ثانيًا- مرحلة ممارسة التربية الميدانية في المؤسسات المتعاونة:

وهي تشمل مرحلتين تدريبيتين؛ أولهما مرحلة المشاهدة للمعلمين الأكفاء قبل القيام بالتدريس الفعلي وتستمر أثناءه وبعده، للتعرف على بعض المهارات التدريسية والأنماط السلوكية المختلفة للتلاميذ والتدريب على التقويم البناء للمواقف التعليمية والتأثر ببعض السمات الشخصية الإيجابية. يليها مرحلة الممارسة الفعلية للتدريس وهي تتدرج من المشاركة الجزئية إلى المشاركة الكلية، ومرحلة التطبيق الجزئي يقوم الطالب/ المعلم بتحليل المنهج وإعداد الخطط الدراسية والعمل مع مجموعات التلاميذ، والمرحلة الثانية من الممارسة هي مرحلة الإقامة ويتسلم الطالب/ المعلم مهام التدريس كاملة، ويكون عادة متفرغًا لعملية التدريس.

ثالثًا- مرحلة تقويم التربية الميدانية: وهي مرحلة مهمة وضرورية يقوم بدور التشخيص والعلاج والوقاية والتغذية الراجعة لتوجيه مسار العملية التعليمية، ولتحقيق الأهداف المرجوة من التربية الميدانية بالشكل الصحيح لا بد من متابعتها بصورة علمية موضوعية بحيث تستند إلى مفهوم التقويم الحقيقي؛ حيث تتعدى عملية تقويم الطالب/ المعلم مجرد التقدير الكمي للأداء إلى التقدير النوعي، فالتقويم ليس الهدف منه إصدار حكم نهائي على الأداء؛ بل إثراء الممارسة الميدانية، وذلك يتطلب توفير أدوات متابعة

متعددة كبطاقات الملاحظة لمهارات التدريس، وبطاقات التقويم الذاتي، وبطاقات المشاهدة، وبطاقات تقويم الزملاء، وبطاقات التقويم النهائي من قبل المعلم المتعاون أو مدير المدرسة (عيّاد، ٢٠١٣م، ص ١٩- ٢١).

مشكلات التربية الميدانية:

أوضحت نتائج بعض الدراسات التي هدفت إلى تقصي مشكلات التربية الميدانية وجود العديد من العقبات والصعوبات كدراسة العنزي (٢٠١٥م، ص٢٠- ٢١)، ودراسة الشهوبي وآخر (٢٠١٦م، ص١٩٨- ٢٠٠) أُجملت في الآتي:

مشكلات تتعلق بطبيعة البرنامج:

١. وجود فجوة بين ما تعلمه الطالب/ المعلم والواقع الفعلي في المدارس.
٢. عدم وضوح تعليمات برنامج التربية الميدانية.
٣. عدم توفر الأدلة والكتب ذات العلاقة.
٤. كثافة عدد الطلاب/ المعلمين في المدرسة الواحدة.
٥. توزيع الطلاب بما لا يتوافق مع الواقع الجغرافي لأماكن سكنهم.
٦. البدء بالتدريس قبل تقديم مواقف تدريسية في التدريس المصغر.
٧. طول فترة التربية الميدانية.
٨. ضعف التعاون بين إدارة البرنامج وإدارة المدرسة.

مشكلات تتعلق إدارة المدرسة المتعاونة:

١. عدم إطلاع الطلاب/ المعلمين بأنظمة ولوائح المدرسة.
٢. تكليف الطلاب/ المعلمين بأعمال خارج نطاق التدريس.
٣. تشدد المدرسة في توجيهاتها للطلاب/ المعلمين.
٤. عدم توفير الكتب المدرسية.
٥. عدم توفر مكان مخصص للراحة الحصص.
٦. انشغال إدارة المدرسة عن متابعة الطلاب/ المعلمين.

مشكلات تتعلق بالمشرف:

١. عدم مواظبة المشرف على الزيارات أثناء فترة التدريب.
٢. عدم تقديم التغذية الراجعة التطويرية للطالب/ المعلم في أثناء فترة التدريب.
٣. ضعف التواصل بين المشرف والطالب/ المعلم.
٤. تعارض ملاحظات المشرف مع ملاحظات المعلم المتعاون.
٥. تشدد المرشد في التوجيهات التي يعطيها في فترة التدريب.

٦. ضعف تمكن المشرف من المادة العلمية.
٧. الحكم على مستوى الطالب/ المعلم من زيارة واحدة أو زيارتين فقط.
٨. التركيز على السلبيات دون ذكر الإيجابيات.
٩. عدم تقبل آراء الطالب/ المعلم وملحوظاته.

مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون:

١. قلة خبرة المعلم المتعاون بطبيعة برنامج التربية الميدانية ومراحلها.
٢. ضعف الحماس بالإشراف على الطالب/ المعلم.
٣. عدم التعاون مع الطالب/ المعلم في أثناء فترة التدريب.
٤. التدخل في مجريات الموقف التعليمي في أثناء تنفيذ الطالب/ المعلم الدرس.
٥. ضعف المساهمة في تطوير خبرات الطالب المعلم في التخطيط للدروس.
٦. إلزام الطالب/ المعلم بطرق معينة في تحضير للدروس.
٧. عدم تشجيع الطالب/ المعلم.

مشكلات تتعلق بالطالب المعلم:

١. ضعف صياغة الأهداف السلوكية للدرس.
٢. ضعف تحقيق الإثارة والتهيئة الحافزة للدرس.
٣. ضعف طرح الأسئلة الصفية بالشكل الصحيح.
٤. قلة تقدير التلاميذ للطالب/ المعلم.
٥. ضعف استخدام الوسائل التعليمية في أثناء شرح الدرس.
٦. الارتباك عند استقبال الأسئلة من التلاميذ.
٧. الارتباك عند دخول المشرف أو المعلم المتعاون.
٨. تكليف الطالب/ المعلم بشرح دروس مشروحة مسبقًا.

المبحث الثالث: معايير الجودة:

في هذا المبحث تم مناقشة مفهوم جودة التعليم، وأهداف إدارة الجودة في التعليم، ومميزات تطبيق الجودة، وخطوات تحقيق الجودة في التعليم، ومعايير جودة التربية الميدانية كما يتضح من الآتي:

مفهوم الجودة في التعليم:

شهدت نظم التعليم ومناهجه تحديات كبيرة في النصف الثاني من القرن العشرين ناتجة عن التطور المعرفي الهائل، والثورة التكنولوجية في المجال الصناعي والتكنولوجي؛ مما أدى إلى ظهور اتجاهات حديثة في مجال التربية والتعليم لمواكبة تلك التطورات وتعقيداتها. وكان من أحدث تلك الاتجاهات الدعوة إلى تبني مفهوم الجودة الشاملة في

التعليم وإداراته بعد تطبيق هذا الاتجاه في عمل المؤسسات الإنتاجية، والخدمية وتحقيقها نجاحات كبيرة. وقد أصبحت الجودة تمثل حياة العصر وثقافته مما أوجب أن يؤسس لها في نظم التعليم على اعتبار أنه عملية إنتاجية تتعامل مع الإنسان، ويشكل عنصرا رئيساً فيها وكما يجب أن تكون المنتجات في المؤسسة الإنتاجية الصناعية، أو الخدمية متميزة، يجب أن يكون خريج المؤسسة التعليمية متميزاً، وأن تكون الخدمات التي تقدمها للمتعلمين والمجتمع مميزة (عطية، ٢٠٠٨م، ص١٩).

وقد وردت عدة تعريفات للجودة في التعليم؛ حيث عرفها أحمد (٢٠٠٣م) بأنها: "هي جملة السمات والخصائص التي تتصل بالعملية التعليمية، وتستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب" (ص١٧٣).

وعرفتها سهيلة الفتلاوي (٢٠٠٧م) بأنها: "نظام متكامل من مجموعة من المعايير(المواصفات) والإجراءات والأنشطة والإرشادات تضعها الجهة المسؤولة عن التعليم أو المؤسسة التعليمية نفسها؛ ليهتدي بها في تنظيم عملها وتوفيرها لخدماتها بطريقة فاعلة للمستفيدين" (ص٥٣).

وعرفها عطية (٢٠٠٨م) بأنها: "استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع وجميع المستفيدين من خدمة التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، ورغباتهم، ووضع البرامج التعليمية وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الحاجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفيدين وتنال رضاهم، وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسين والتطوير المستمرين تبعا لمتطلبات المستفيدين وحاجاتهم المتطورة، وذلك وفق ما يحدث من تطورات وتغيرات في مجالات الحياة المختلفة" (ص٢٥).

ويرى محمد وآخر (١٤٢٦هـ، ص٣٢٣) أن الجودة في التعليم تعني تطابق عناصر المنظومة التعليمية مع المواصفات القياسية المتعارف عليها عالمياً، والتي تتوافق مع حاجات المجتمع ومتطلباته. ومن ثم فإن تحقيق وضمان الجودة الشاملة هدف قومي مهم ينبغي أن تتبناه وتسعى إلى تحقيقه السياسات التعليمية العربية. وتشمل الجودة بهذا المعنى كل مدخلات المؤسسات التعليمية وما تتضمنه من مواصفات الطلاب والمعلمين والمباني والمناهج التعليمية، والعمليات وما تتضمنه من إعداد الطلاب وتدريب المعلمين وأعمال التدريس والإدارة وغيرها بالإضافة إلى مخرجات المؤسسات التعليمية التي تتمثل في مواصفات تربوية عالية للطلاب والخريجين التي تبدو في مستوى معرفي ومهاري مرتفع ومواصفات شخصية يرتضيها المجتمع.

أهداف إدارة الجودة في التعليم:

ذكر عطية (٢٠٠٨م، ص١١٥) عددًا من الأهداف لإدارة الجودة في التعليم؛ هي:

١. نشر ثقافة الجودة الشاملة وإيجاد القناعات الراسخة بها.
٢. العمل على تلبية احتياجات سوق العمل وفق مواصفات محددة بمعايير معينة.
٣. تحقيق أفضل مستوى من الجودة للمدخلات والعمليات والمخرجات.
٤. وضع إجراءات واضحة للالتزام بها.
٥. القيام بمراجعة مستمرة للعمليات للقضاء على الهدر وتقليل الفقد.
٦. ابتكار مقاييس دقيقة ومتطورة لقياس الأداء.
٧. ضمان التواصل بين جميع أطراف العملية التعليمية بطرق سهلة.
٨. تبني أسلوب التطوير المستمر.

مميزات تطبيق الجودة في التعليم:

هناك العديد من المميزات والفوائد لتطبيق الجودة في التعليم تتمثل في الآتي:

١. ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية.
٢. الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع المجالات.
٣. ضبط شكاوى الطلاب وأولياء أمورهم، والتقليل منها، ووضع الحلول لها.
٤. زيادة الكفاءة التعليمية، ورفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة التعليمية.
٥. الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع، والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.
٦. تمكين المؤسسة التعليمية من تحليل المشكلات بالطرق العلمية.
٧. رفع مستوى الطلاب، وتنمية اتجاهات أولياء الأمور الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.
٨. الترابط والتكامل بين جميع القائمين بالتدريس والإداريين في المؤسسة، والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق.
٩. تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية التقدير والاعتراف المحلي.
١٠. تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي، وتشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات؛ حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية (البادي، ٢٠٠٩م، ١١٠).

خطوات تحقيق الجودة في التعليم:

لتحقيق الجودة في التعليم هناك ثلاث عمليات أساسية أوردتها ريم العلي (٢٠٠٧م، ص٨٢- ٨٥) أُوجزت على النحو التالي:

أولًا- تخطيط الجودة: يتضمن التخطيط الاستراتيجي لجودة التعليم نظرة بعيدة المدى تتحدد بها الأهداف الرئيسة لجودة التعليم والخطط الرئيسة لتحقيق هذه الأهداف ووضع المؤشرات والمقاييس لقياس مستوى الأداء، ويكمن التخطيط الاستراتيجي لجودة التعليم في:

١. تدعيم نقاط القوة ومعالجة أو تقليل نقاط الضعف.
٢. معرفة أهم عوامل النجاح في تحقيق الأهداف.
٣. سد الثغرة بين الإمكانات الحالية والإمكانات المطلوبة لتحقيق المستهدف من الجودة.
٤. وضع الخطط البديلة في حالة حدوث بعض الأخطاء في الخطة.
٥. تحديد الأهداف بعيدة المدى والأهداف المرحلية.
٦. إبراز مؤشرات النجاح وكيفية قياسها.

ويتمثل تخطيط جودة مخرجات التعلم في تحديد المستويات المعيارية للمتعلم أي مواصفاته القياسية لجوانبه المعرفية والشخصية، وكذا الكفايات والمهارات التي تمكنه من تأدية دوره بنجاح في حياته الأسرية والمشاركة في الحياة العامة في مجتمعه والنجاح في استكمال تعليمه العالي أو الجامعي كما تمكنه أيضاً من الانخراط بنجاح في سوق العمل. أما تخطيط جودة العمليات فيتمثل في تخطيط أساليب أداء الخدمة التعليمية طريقة التدريس ووسائله، تدريب المديرين والمعلمين والعاملين وتنمية أدائهم، وأسلوب الإدارة.

ثانيًا-مراقبة وضبط الجودة: :يعتبر ضبط الجودة بمثابة الإدارة المثلى لتحقيق الهدف، ويعنى هذا قيام الإدارة باتخاذ الخطوات والإجراءات الكفيلة بالالتزام بمستويات الجودة المحددة وتعتمد منظومة النظام التربوي ومنظوماته االفرعية وكل عنصر من عناصرها على آلية لتقويمها وتشخيص نقاط ضعفها ومواقع اختلالها وتعديل مسارها حتى يمكن التوصل إلى تحقيق استراتيجية التعليم والتوصل إلى تحقيق الجودة العالية والنوعية المرتفعة له. وتخضع آلية التقويم الشامل للنظام التربوي إلى ما يسمى بمنظومة ضبط الجودة الشاملة، وتتكون عادة من أربعة عناصر أساسية؛ هي:

١- محكات الجودة: أو المستوى المعياري النموذجي المطلوب للأداء وهو الإطار المرجعي أو المعيار الذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذا المحك وتعرف وتحدد محكات الجودة بواسطة الخبراء في ضوء الاستراتيجيات الأساسية

للتعليم والتي تتسق مع أهداف المجتمع واحتياجاته ومطالبه والمعايير العالمية للتقدم العلمي.

٢-جمع بيانات عن الواقع: وذلك بواسطة أدوات القياس اللازمة التي تبنى وتطبق خصيصا لجمع البيانات الواقعية في الميدان الفعلي. ومن أمثلتها المقياس المتميز الذي قدمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للتقويم الشامل للأداء الجامعي والذي عنوانه دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي.

٣-مقارنة الواقع الفعلي بمحك أو معيار الأداء المطلوب: ويحدد مدى الاقتراب أو الابتعاد عن المحك أو المعيار المنشود وتشخيص مواقع الاختلال.

٤- عمل التعديلات اللازمة: حيث يمكن اتخاذ القرارات السليمة الواقعية الفعالة المؤسسة على تحليل علمي دقيق للبيانات والمعلومات وذلك في ضوء:

أ) الحاجات: وتحددها وجهات نظر الخبراء.
ب) المطالب: التي يبديها المعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور والرأي العام.

يمكن البدء في تنفيذ التعديلات المقترحة للعلاج من نقاط الالتقاء بين الحاجات والمطالب.

ثالثًا-تحسين الجودة: ويعد تحسين الجودة في التدريس هدفاً مهماً، ولهذا تصبح إدارة الجودة الشاملة هي الوسيلة الأساسية لتحقيق هذا الهدف. ويتطلب نجاح هذه الوظيفة ضرورة الاهتمام بحسن اختيار عضو هيئة التدريس وإعداده، باعتباره العمود الفقري للعملية التعليمية. كما يتطلب ذلك أيضاً، الاهتمام بتطوير أدائه علمياً ومهنياً من وقت إلى آخر. ومن ثم فإن الركيزة الأساسية لتطوير التعليم هي نجاح عضو هيئة التدريس في أدائه لعمله. ولكي يتمكن الطالب من تحصيل أفضل قسط تعليمي ممكن، فلا بد أن يساعده عضو هيئة التدريس أيضا على فهم قدراته وميوله ورغباته وتنميتها.

معايير جودة التربية الميدانية:

عرف (Chea,2000) المعايير بأنها: مستوى المتطلبات والشروط التي يجب توافرها في المؤسسة أو البرنامج، بحيث تكون معتمدة من هيئة ضمان الجودة والاعتماد (حمادنة، ٢٠١٤م، ص٩).

وعرفها زيتون (٢٠٠٤م) بأنها:"العبارات التي يمكن من خلالها تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير أداء المعلم" (ص١١٥).

وعرفها الناقة (٢٠٠٥م) بأنها:"مجموعة من الموجهات والقواعد والمبادئ يمكن الحكم في ضوئها على الأداء؛ أي هي القيم التي نستخدمها في التقدير، وبذا تكون وصفًا لملامح الأداء ومكوناته وشروطه ومستواه" (ص هـ).

وعرف رمضان (٢٠٠٥م) المعيار بأنه:"مستوى معين من الوصول إليه، لنقيس الواقع في ضوئه، لنعرف مدى اقتراب الواقع من هذا المستوى" (ص٢١).

وتعرف معايير جودة التربية الميدانية في هذا البحث بأنها: المستوى النوعي المتطلب أن تكون عليه مجالات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد، بما يسهم في رفع مستوى خريجاتها لتقديم تدريس فاعل.

وتمثل التربية الميدانية مرحلة مهمة في مراحل إعداد المعلم ونقطة انطلاق لممارسة الجوانب التطبيقية لمهنة التدريس لذلك ينبغي أن تعد تلك المرحلة وفقًا لمعايير الجودة التي أصبحت واقعا مفروضًا ومطلبًا من مطالب إعداد المعلم، وتمثل التربية الميدانية المكون العاشر من مكونات المعيار الرابع (التعليم والتعلم) ضمن معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

وقد وردت مؤشرات أنشطة التربية الميدانية في دليل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩م، ص٦٤- ٦٥) على النحو الآتي:

١. تحديد نواتج التعلم المستهدفة من التربية الميدانية بشكل واضح، واتخاذ الخطوات الفعالة لضمان فهم الطلبة والمشرفين على تدريبهم في الميدان لنواتج التعلم تلك والاستراتيجيات المتبعة لتطوير ذلك التعلم، وذلك في البرامج التي تشمل خبرات ميدانية.
٢. اطلاع المشرفين الميدانيين في المواقع على طبيعة المهام الموكلة إليهم وعلى علاقة أنشطة التربية الميدانية بالبرنامج ككل.
٣. قيام هيئة التدريس بالمؤسسة بزيارات ميدانية لأماكن التدريب للقيام بالملاحظات والاستشارات مع الطلبة ومع المشرفين الميدانيين وذلك لمرات عديدة بما يكفي لتوفير الإشراف و الدعم. (عادة لا تقل عن مرتين خلال نشاط التربية الميدانية).
٤. تهيئة الطلبة بصورة كاملة للمشاركة في أنشطة التربية الميدانية من خلال اللقاءات التعريفية والكتيبات التي تصف البرنامج.
٥. تكليف الطلبة بإعداد تقارير عن خبراتهم الميدانية بحيث تتناسب مع طبيعة الأنشطة ونواتج التعلم المتوقعة.
٦. جدولة لقاءات للمتابعة أو محاضرات ليتمكن الطلبة فيها من استعراض ما تم عمله، والخروج ببعض النتائج التي يمكن تعميمها من التربية الميدانية، وتطبيق

تلك الخبرة في المواقف التي يمكن مواجهتها عند التحاقهم بالوظائف بعد تخرجهم.

٧. اختيار أماكن التربية الميدانية وفقاً لقدرة هذه الأماكن على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة وبناء على فاعليتها في تطوير التعلم الذي يجب تقويمه.
٨. تحديد محكات تقييم أداء الطلبة وتفسيرها بشكل واضح، وتوضع إجراءات محددة لحسم الخلاف في الرأي، وذلك في الحالات التي يشترك فيها مشرفو التدريب في الميدان مع هيئة التدريس بالمؤسسة في تقييمات الطلبة.
٩. تقويم أنشطة التربية الميدانية بواسطة الطلبة أنفسهم، وبواسطة مشرفي التدريب في الميدان، وهيئة التدريس من المؤسسة، وتتم الاستفادة من نتائج التقويم عند التخطيط للتربية الميدانية في المرات القادمة.
١٠. اشتمال الإعداد لأنشطة التربية الميدانية تقييماً دقيقاً للمخاطر التي قد يتعرض لها أي طرف من الأطراف، كما يتم وضع خطط لتقليص هذه المخاطر وطرق التعامل معها عند وقوعها.

ويرى شاهين (٢٠٠٧، ص١٧٦) أن مدخل الجودة في التربية الميدانية وتطبيقاتها يتمثل بمدة التربية الميدانية، ومراحلها واستراتيجياتها المختلفة، والتي تشكل عوامل أساسية في نجاحها أو فشلها، وتعتبر في نفس الوقت من مكونات نظام إدارة الجودة المعتمد في العديد من المؤسسات التربوية لتدريب وإعداد المعلمين، وأحد المؤشرات الأساسية الدالة على مستوى نجاح الإعداد المهني للمعلمين.

وقد أورد الشهراني (٢٠١١م، ص١٩٨-٢٠٠) معايير تحديد أهداف التربية الميدانية وتخطيطها في كليات التربية في الآتي:

١. توفير دليل لبرنامج التربية الميدانية.
٢. توضيح أهداف التربية الميدانية لجميع المشاركين فيها.
٣. اتساق أهداف التربية الميدانية مع أهداف برنامج إعداد المعلم بالمؤسسة التعليمية.
٤. تناسب أهداف التربية الميدانية مع قدرات الطلاب.
٥. تعاون الكلية مع التعليم العام في التخطيط للبرنامج.
٦. تعاون الأقسام ذات العلاقة ببرنامج التربية الميدانية في تخطيط وتنفيذ وتقويم البرنامج.
٧. تنمية العلاقات الإنسانية بين العناصر البشرية المشاركة فيه.

كما اقترح أبو الحسن (٢٠١٣م، ص١٥٣) بعض التوصيات التي يمكن أن تساهم في جودة التربية الميدانية، وذلك بالاستفادة من المبادئ إدارة الجودة الشاملة التي وضعها ديمنج (Deming):

١. تبنى فلسفة الجودة في التربية الميدانية باعتبارها أحد مدخلات الجودة الشاملة في إعداد المعلم بكليات التربية للنهوض إلى مستوى التحدي، وتحمل المسؤولية، وتعلم القيادة للتغيير.
٢. التأكيد على تنويع أنواع التحفيز المختلفة (المادية والمعنوية) المستخدمة مع كافة عناصر الخبرة الميدانية للتأكيد على الاهتمام بالجهود المميزة المبذولة في سبيل تلك الغاية.
٣. عدم الرضا عن المستويات الحالية واستمرار التحسين المستمر وإلى ما لا نهاية من خلال تحسين كفايات الطالب المعلم تجويد المدخلات الأخرى ذات العلاقة بعملية إعداده المهني.
٤. العمل على إزالة الحواجز في الاتصالات الموجودة بين عناصر التربية الميدانية، والقطاعات الوظيفية المختلفة، ليعملوا كفريق واحد.

ومما سبق وبالرجوع إلى معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، والدراسات السابقة التي تبنت تقويم التربية الميدانية كدراسة شاهين (٢٠٠٧م)، وأبو شندي وآخران (٢٠٠٩م)، وأحلام الفقعاوي (٢٠١١م)، وحنان عيّاد (٢٠١٣م) حُددت معايير جودة التربية الميدانية في هذه الدراسة في تسع مجالات تتضمن عددًا من المعايير اتفق عليها السادة المحكمون،ملحق رقم (٢).

ثانيًا- الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات التربية الميدانية بالتقويم وفي جانب آخر هناك دراسات اهتمت بتتبع مشكلاتها، ومن تلك الدراسات:

دراسة لبنى العجمي (٢٠٠٦م) والتي هدفت إلى تعرف واقع برنامج التربية العملية في كليات التربية للبنات الأقسام العلمية بأبها من وجهة نظر الطالبة المعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي؛ حيث صُمم لذلك استبانة مكونة من سبعة محاور تتضمن عددا من العبارات، وبعد التحقق من صدقها وثباتها طُبقت على عينة مكونة من (٣٨٣) طالبة من طالبات قسمي الفيزياء والكيمياء ببرامج كلية التربية للبنات بأبها الأقسام العلمية، وبمعالجة البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية وقد أظهرت النتائج أن استجابة الطالبات لمحاور الاستبانة فوق المتوسط، وبالتالي قدمت عدد من التوصيات والمقترحات.

دراسة تاسكن (Taskin,2006) والتي هدفت إلى تعرف مدى إدراك وتصورات الطلبة المعلمين في جامعة كاناكالي التركية حول برنامج التدريب الميداني في مدارس التدريب، وقد استخدم المنهج الوصفي؛ حيث استخدمت المقابلات كأداة للدراسة، وبتحليل

البيانات اتضح أن البرنامج يركز على التدريب العملي الفعّال، كما أن هناك حاجة إلى زيادة تعزيز الشراكة والتعاون بين مدارس التدريب والمؤسسات التعليمية.

دراسة شاهين (٢٠٠٧م) والتي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد سعت الدراسة إلى الوقوف على وجهات نظر الطلبة في محاور متعددة، شملت: أهداف البرنامج وخطواته، وأدوار إدارة المدرسة، وأدوار المعلم المتعاون. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي؛ حيث صُمم لذلك استبانة مكونة من (٦٣) فقرة موزعة على أربعة محاور وبعد التحقق من صدقها وثباتها طُبقت على عينة مكونة من(٣٨٩)طالبًا معلمًا، تم اختيارهم عشوائيًا وفق التوزيع الطبقي وبتحليل البيانات أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين على برنامج التربية العملية، تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين تقديرات الطلبة المعلمين على برنامج التربية العملية وفقا لمتغيرات الحالة الوظيفية، والتخصص واختيار المدرسة، وأبعاد الاستبانة.

ودراسة أبو شندي وآخران (٢٠٠٩م) والتي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة، ممثلًا بالمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، والمدرسة المتعاونة، وإجراءات برنامج التربية العملية، من وجهة نظر الطلبة المعلمين. كما هدفت إلى تقصي أثر متغيرات جنس الطالب، ومنطقة التدريب، والمعدل التراكمي للطالب، وتقويمه لمجالات برنامج التربي ةالعملية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي؛ حيث صُمم لذلك استبانة مكونة من (٥٩) فقرة وبعد التحقق من صدقها وثباتها طُبِقت على عينة قصدية مكونة من (٩٦) طالبًا وطالبة، وبتحليل البيانات أظهرت 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، وأخيرًا مدير المدرسة المتعاونة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في تقويم الطلبة /المعلمين لبرنامج التربية العملية، تعزى إلى جنس الطالب /المعلم والمعدل التراكمي ككل. أما بالنسبة لمنطقة التدريب فقد أظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في تقويم الطلبة لمجال مدير المدرسة المتعاونة، ولم يكن لها تأثير في باقي المجالات.

أيضًا دراسة أبو دلبوح (٢٠٠٩م) والتي هدفت إلى الكشف عن آراء الطلبة المعلمين لدور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث صممت استبانة كأداة لجمع البيانات، وبعد التحقق من صدقها وثباتها طبقت على عينة مكونة من(٧٠) طالبًا وطالبة. وبتحليل البيانات أظهرت النتائج ضرورة إشراك الطالب

المتعلم في صيانة الملاعب والأجهزة الرياضية، وضرورة إدراك المعلم المتعاون لدوره تجاه طالب التربية العملية في اطلاعه على ما يستجد في مجال التربية الرياضية، وإشراكه في اختيار أعضاء الفرق الرياضية، والتأكد من مناسبة المادة الدراسية قبل تقديمها للطلبة والاشتراك في النشاطات الخارجية للمدرسة. أما فيما يتعلق بإدراك مشرف التربية العملية لدوره تجاه طالب التربية العملية فينبغي التركيز على عدد الزيارات الإشرافية وتحديدها بموعد مسبق، والتدريب على عملية تحليل محتوى مناهج التربية الرياضية، والمساعدة في إعداد النشرات الرياضية الهادفة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى للجنس ومكان الإقامة، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى إلى المستوى التحصيلي.

ودراسة أحلام الفقعاوي (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على مدى توافر معايير تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد النظري والعملي. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبانتين لتقويم برامج التربية العملية من الناحيتين النظرية والعملية، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما طُبقتا على عينة مكونة من(٢٧٩) طالبا ًوطالبة من طلاب الجامعات في قطاع غزة، وبتحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توافر معايير تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد النظري والعملي بنسبة(٦٩,٨%).
- بلغ درجة رضا الطالب عن أداء المشرف الجامعي، المدرس المتعاون، المدير المتعاون في التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد العملي كان بنسبة (٦٧.٢%).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في التقدير التقويمي لبرامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات.

كذلك دراسة منصور وآخر (٢٠١١م) والتي هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة حائل أثناء التربية العملية، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي؛ حيث أعد الباحثان استفتاء مكون من (٥٢) عبارة، موزعة على أربعة مجالات هي الإدارة المدرسية، والمعلم المتعاون، والمشرف الأكاديمي، وطبيعة برنامج التربية العملية وبعد التحقق من صدقها وثباتها طبقت على عينة مكونة من (٧٥) طالبة/ معلمة، وبتحليل البيانات أظهرت النتائج أن طبيعة برنامج التربية العملية حصل على أعلى نسبة بين المجالات من حيث المشكلات، في حين أن

مجال المعلم المتعاون حصل على أدنى نسبة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تعزى إلى المعدل التراكمي والتخصص.

ودراسة باينت ومارفى (Payant & Murphy,2012) والتي هدفت إلى تعرف مدى استيعاب المعلمين المتعاونين لمسؤولياتهم وأدوارهم كمساهمين في الخبرات الميدانية للطلاب المعلمين في تخصص اللغة الإنجليزية. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي؛ حيث تكونت العينة من (١١) معلما متعاونًا مع طلاب التربية الميدانية .وقد توصلت النتائج إلى وجود نقص ملحوظ في التواصل بين المعلمين المتعاونين وبين من يقومون بتدريس مقرر التربية العملية بالإضافة إلى أن التوصيف المكتوب لأدوار ومسؤوليات المعلمين المتعاونين غير كاف، كما أن فرص التعاون الجيد بين المعلمين المتعاونين وطلاب التربية الميدانية مفقودة.

ودراسة حنان عيّاد (٢٠١٣م) والتي هدفت إلى تعرف واقع برامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث استخدمت لذلك استبانة مكونة من (٦٢) فقرة موزعة على (٤) مجالات؛ هي: تعاون مدرسة التدريب، فاعلية المشرف الجامعي، تقويم الطلبة المعلمين للحاجات، مناسبة المحتوى النظري للحاجات التطبيقية، وبتحليل البيانات أظهرت النتائج أن متوسطات مجالات الدراسة جاءت مرتبة تنازليًا على النحو التالي:

- فاعلية المشرف الجامعي.
- مناسبة المحتوى النظري.
- تعاون مدرسة التدريب.
- تقويم الطلبة المعلمين للحاجات.

ودراسة العنزي (٢٠١٥م) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، والتعرف على مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف التخصص والجنس والمعدل الأكاديمي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ حيث صمما ستبانة شملت على (٤٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي المشرف التربوي، والمعلم المتعاون والإدارة المدرسية، وطبيعة البرنامج، وطلبة المدرسة، وبعد التحقق من صدقها وثباتها طُبِقت على عينة مكونة من (١٣٦) طالبًا/ معلمًا، وبتحليل البيانات أظهرت النتائج أن أكثر المشكلات التي يواجهها الطلاب المعلمون هي المشكلات الإدارية، ثم طبيعة البرنامج وطلبة المدرسة، كما وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري التخصص والجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعدل التراكمي.

كذلك دراسة الشهوبي وآخر (٢٠١٦م) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم مع التعرف على المشكلات الأكثر حدة التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة مصراته. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي؛ حيث صمم الباحثان استبانة لتعرف المشكلات وبعد التحقق من صدقها وثباتها طُبقت على عينة مكونة من (١٠٠) طالب/ معلم، وبتحليل البيانات أظهرت النتائج أن أعلى فقرة تحصلت على وسط وهى(ارتباك الطالب المعلم عند دخول المشرف لحضور الحصة)، وأن أدنى فقرة تحصلت على وسط هي (تشدد معلم المادة في توجيهات الطلبة المعلمين).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يُلحظ أنها جاءت في اتجاهين؛ أحدهما ركز على تقويم برامج الخبرة الميدانية في ضوء عدد من المعايير والآخر ركز على تتبع مشكلاتها مما يعطي صورة لواقع تلك البرامج باستخدام المنهج الوصفي؛ حيث تناولت دراسة لبنى العجمي (٢٠٠٦م)، تاسكن (Taskin,2006)، وشاهين (٢٠٠٧م)، وأبو شندي وآخران (٢٠٠٩م)، وأبو دلبوح (٢٠٠٩م)، وأحلام الفقعاوي (٢٠١١م)، وباينت ومارفى (Payant & Murphy,2012)، وحنان عياد (٢٠١٣م) تقويم برامج الخبرة الميدانية في ضوء عدد من المعايير، في حين تناولت دراسة منصور وآخر (٢٠١١م)، والعنزي (٢٠١٥م)، والشهوبي وآخر (٢٠١٦م) دراسة مشكلات الخبرة الميدانية.

وخلاصة القول تُعد الدراسة الحالية امتداداً لتلك الدراسات، وما يميزها عنها أنها تقدم صورة لمستوى فاعلية التربية الميدانية في كلية التربيةبجامعة الملك خالد وفق عدد من المعايير، وقد تمت الاستفادة من تلك الدراسات في الجوانب التالية:

- إثراء الجانب النظري للبحث الحالي.
- اختيار المنهج المناسب للبحث.
- إعداد استبانة تقييم التربية الميدانية.
- مقارنة نتائج تلك الدراسات بنتائج البحث الحالي، ومناقشتها وتفسيرها.
- الانطلاق من نتائج بعض تلك الدراسات في تحديد مشكلة البحث الحالي.

إجراءات البحث:

أولاً- منهج البحث:

بناءً على طبيعة البحث، استخدم المنهج الوصفي لتقييم مستوى فاعلية التربية الميدانية في ضوء معايير الجودة المتعلقة بالمجالات التالية:(مخرجات التربية الميدانية، الفترة الزمنية للتدريب، والإجراءات، وشروط التسجيل في التربية الميدانية، وأماكن التدريب، وتقويم التربية الميدانية، وأساليب التطوير والتحسين).

ثانياً- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من (١١٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهن من المحاضرات والمعيدات و(٣٠٠) طالبة متدربة بكلية التربية للبنات بأبها، وتمثلت العينة في (٦٠) عضوة من عضوات كلية التربية للبنات ومن في حكمهن و(١٠٠) طالبة متدربة من طالبات الدبلوم التربوي تم اختيارهن بطريقة عشوائية.

١- وصف العينة بشكل كلي:

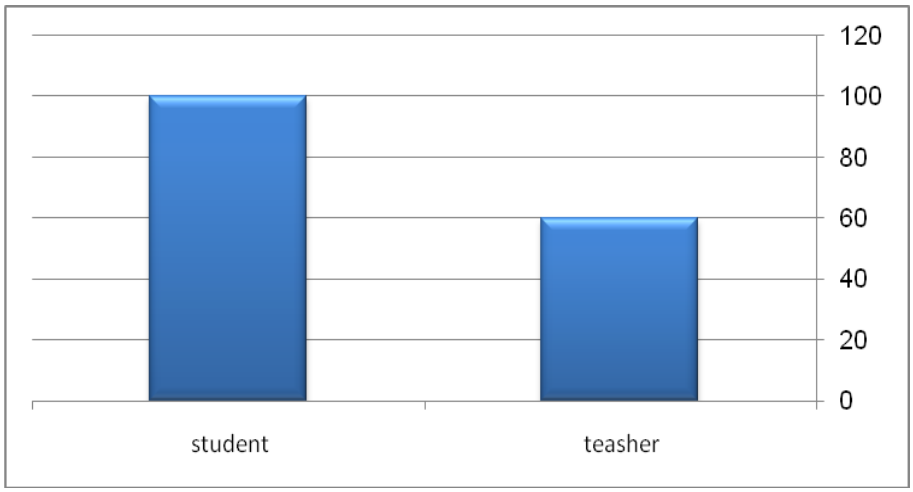
جدول رقم (١)

وصف عينة البحث بشكل كلي

النوع	العدد
عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن	60
الطالبات/ المعلمات	100
الإجمالي	160

الشكل رقم (١)

وصف عينة البحث بحسب النوع



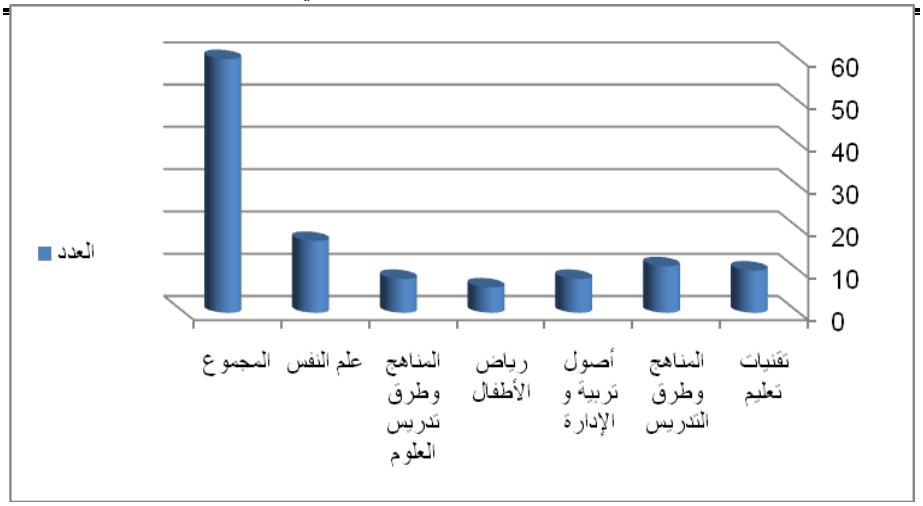
٢- وصف عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن:

أ) وصف عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن حكمهن بحسب التخصص:

الجدول رقم (٢)

وصف عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن بحسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
تقنيات التعليم	10	16.66667
المناهج وطرق التدريس	11	18.33333
أصول التربية والإدارة	8	13.33333
رياض الأطفال	6	10
المناهج وطرق تدريس العلوم	8	13.33333
علم النفس	17	28.33333
المجموع	60	100



الشكل رقم (٢)

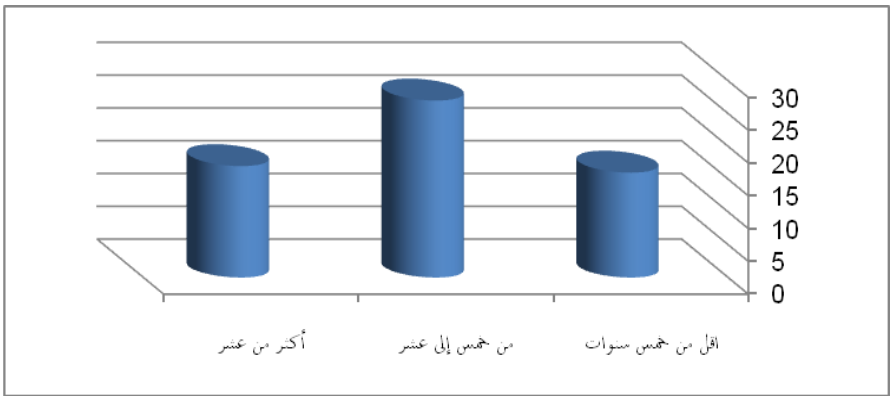
وصف عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن بحسب التخصص

ب) وصف عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن بحسب الخبرة:

الجدول رقم (٣)

وصف عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن بحسب الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	16	26.66667
من خمس إلى عشر	27	45
أكثر من عشر	17	28.33333
المجموع	60	100



الشكل رقم (٣)

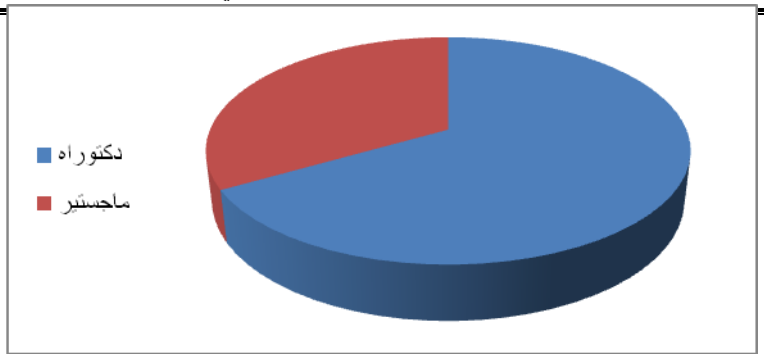
وصف عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن بحسب التخصص

ج) وصف عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن حكمهن بحسب الدرجة العلمية:

الجدول رقم (٤)

وصف عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن حكمهن بحسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
الدكتوراه	40	66.66667
الماجستير	20	33.33333
المجموع	60	100



الشكل رقم (٤)

وصف عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن بحسب الدرجة العلمية

ثالثاً- أداة البحث:

تكونت أداة البحث من استبانة تقييم مستوى فاعلية التربية الميدانية، وقد أُعِدّت الاستبانة وفق الخطوات التالية:

أ) تحديد هدف الاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى تقييم مستوى فاعلية التربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة وفق بعض المتغيرات.

ب) تحديد مصادر استبانة التقييم: لإعداد الاستبانة تم الرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تقويم برامج التربية الميدانية؛ ومن أهمها: دراسة شاهين (٢٠٠٧م)، وأبو شندي وآخران (٢٠٠٩م)، وأبو دلبوح (٢٠٠٩م)، وأحلام الفقعاوي (٢٠١١م)، وحنان عيّاد (٢٠١٣م).كذلك الدراسات التي تناولت تقصي مشكلات التربية الميدانية؛ ومن أهمها: دراسة منصور وآخر (٢٠١١م)، والعنزي (٢٠١٥م)، والشهوبي وآخر (٢٠١٦م). إضافة إلى معايير الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والجودة.

ج) تحديد محتوى استبانة التقييم:تحدد محتوى الاستمارة من عدد من معايير الجودة صُنفت في ثمانية مجالات؛ هي: (مخرجات التربية الميدانية، الفترة الزمنية للتدريب، والإجراءات، وشروط التسجيل في التربية الميدانية، وأماكن التدريب، وتقويم التربية الميدانية، وأساليب التطوير والتحسين).

د) تصميم استبانة التقييم في صورتها الأولية: أُعِدّت استبانة التقييم في صورتها الأولية على النحو التالي:

- إعداد صفحة البيانات؛ حيث اشتملت على معلومات عامة عن المستجيب؛ هي: الاسم، والقسم، والرتبة العلمية.

- تضمنت الاستبانة معايير التقييم، وقد شملت (١٠٠) معيار تندرج تحت عشر مجالات كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

معايير استبانة التقييم في صورتها الأولية

م	المجال	المعايير
١	مخرجات التربية الميدانية.	٤
٢	الفترة الزمنية للتدريب.	٥
٣	الإجراءات.	٧
٤	شروط التسجيل في التربية الميدانية.	٨
٥	استراتيجيات التدريب.	٦
٦	أماكن التدريب.	١٠
٧	تقويم التربية الميدانية.	١٠
٨	أساليب التطوير والتحسين.	٦
المجموع		٥١

- تقدير الدرجات للاستبانة: أُستخدم مقياس ثلاثي (متوافر، متوافر إلى حد ما، غير متوافر)، وقُدِّرت ثلاث درجات لكل معيار (متوافر)، ودرجتان لكل معيار (متوافر إلى حد ما)، ودرجة واحدة لكل معيار (غير متوافر) ثم تجمع الدرجات في النهاية وتحسب النسب المئوية للمعايير.

هـ) صدق استبانة التقييم: بعد إعداد استبانة التقييم في صورتها الأولية (ملحق رقم (٢)) عُرِضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإدارة والتخطيط (ملحق رقم (١))؛ لإبداء الرأي حول مدى مناسبة المعايير، وانتمائها، إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه، وقد أبدى السادة المحكمون الموافقة على الاستبانة مع إضافة بعض العبارات ودمج البعض الآخر، وبذلك تحقق الصدق المنطقي لها.

و) ثبات استبانة التقييم:تم حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية؛ حيث طُبقت الاستبانة مرة واحدة، ثم قُسمت مفرداتها إلى قسمين متساويين، وحُسب معامل الثبات بين درجات النصفين، وقد أُستخدمت معادلة جتمان للحصول من خلالها على ثبات الاستبانة ككل.

طُبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٤٨) عضوة وطالبة/ معلمة، ثم حسب الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ، وقد جاءت النتيجة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٦)
معامل ثبات الاستبانة

عدد الأفراد	قيمة معامل ألفا
48	0.947

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بلغ (٠,٩٤٧)؛ أي أن معامل الثبات عالي وبالتالي فالاستبانة صالحة للتطبيق.

ي) الصورة النهائية لاستبانة التقييم: في ضوء نتائج الخطوات السابقة تم التوصل إلى الصورة النهائية لاستبانة التقييم؛ حيث تكونت من (٥٠) معيارًا، تندرج تحت (٨) مجالات (ملحق رقم (٣)) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)
معايير بطاقة التقييم في صورتها النهائية

م	المجال	المعايير
١	مخرجات التربية الميدانية.	٤
٢	الفترة الزمنية للتدريب.	٥
٣	الإجراءات.	٧
٤	شروط التسجيل في التربية الميدانية.	٨
٥	استراتيجيات التدريب.	٦
٦	أماكن التدريب.	٩
٧	تقويم التربية الميدانية.	١٠
٨	أساليب التطوير والتحسين.	٦
	المجموع	٥٠

رابعاً- إجراءات تطبيق أداة البحث:

بعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، وإجراء التعديلات اللازمة، بدأ التطبيق وفق عدد من الإجراءات على النحو التالي:

- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة.
- تفريغ بيانات الاستبانة وحساب التكرارات والنسب المئوية.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

خامساً- الأساليب الإحصائية:

استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٢. اختيار (ت).
٣. تحليل التباين الأحادي.
٤. معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة.

عرض نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها:

تمت الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه من خلال تحليل البيانات وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، ومن ثم تفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة على النحو التالي:

جدول رقم (٨) قيمة متوسطات توافر معايير الجودة والتقديرات اللفظية المقابلة لها

قيمة المتوسط	التقدير اللفظي
1-1.66	غير متوفر
1.67-2.33	متوفر إلى حد ما
2.34-3	متوفر

أولًا-إجابة أسئلة البحث:

١- إجابة السؤال الرئيس:

للإجابة عن السؤال الرئيس ونصه: "ما مدى فاعلية برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة وفق بعض المتغيرات؟"بعد الانتهاء من بناء استبانة تقييم فاعلية برنامج التربية الميدانية في ضوء معايير الجودة،

تم في ضوئها تقييم التربية الميدانية من وجهة نظر عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن والطالبات المعلمات وقد ظهرت النتائج كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (٩)

مستوى تقييم التربية الميدانية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر عينة البحث

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
160	2.1880	0.33919	0.115

ويتضح من الجدول السابق أن التقدير اللفظي لعينة البحث تشير إلى أن تقديرهن لتوفر معايير الجودة يقابل مستوى متوفر إلى حد ما، ويمكن تفسير ذلك بأن المعايير موجودة ولكن قد تكون غير محددة بصورة واضحة ولا تتفق مع معايير الجودة، وهذا يؤكد أن برنامج التربية الميدانية يحتاج إلى تطوير بما يتفق ومعايير الجودة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حنان عيّاد (٢٠١٣م) في بعض المحاور التي حصلت على مستوى أقل من المتوسط، في حين تختلف مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة: لبنى العجمي (٢٠٠٦م)، وأبو شندي (٢٠٠٩م)، وأحلام الفقعاوي (٢٠١١م).

٢- إجابة السؤال الفرعي الأول:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة البحث والذي نصه:"ما مدى توافر معايير الجودة في بر برنامج التربية الميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس؟" تم حساب المتوسط والحسابي والانحراف المعياري لاستجابة عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن والتباين وقد ظهرت النتيجة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

مستوى تقييم التربية الميدانية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
60	2.3613	0.31618	0.100

ويتضح من الجدول أن التقدير اللفظي لعينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن تشير إلى أن تقديرهن لتوفر معايير الجودة يقابل مستوى متوفر، ويمكن تفسير ذلك بحرص الجامعة على بناء البرامج وفق معايير محددة، إضافة إلى ادارك عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن بمعايير جودة التربية الميدانية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: لبنى العجمي (٢٠٠٦م)، وشاهين (٢٠٠٧م)، وأبو شندي وآخران (٢٠٠٩م)، وأحلام الفقعاوي (٢٠١١م)، وبعض المحاور في دراسة: حنان عيّاد (٢٠١٣م)، في حين تختلف مع بعض نتائج محاور الدراسة ذاتها.

٣- إجابة السؤال الفرعي الثاني:

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: "ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية من وجهة نظر الطالبات المعلمات؟".

جدول رقم (١١)

مستوى تقييم التربية الميدانية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطالبات المعلمات

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
100	2.0840	0.30996	0.096

ويتضح من الجدول أن التقدير اللفظي لعينة البحث من الطالبات المعلمات تشير إلى أن تقديرهن لتوفر معايير الجودة يقابل مستوى متوفر إلى حد ما، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى قلة خبرة الطالبات المعلمات بلوائح ومعايير التربية الميدانية؛ حيث تهيأ من خلال برنامج تدريبي لمدة أسبوع واحد فقط يتم التركيز فيه على مهارات التدريس ويقل فيه تعريف الطالبات/ المعلمات بلوائح وأنظمة التربية الميدانية ومعايير التقويم فيها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض محاور دراسة حنان عيّاد (٢٠١٣م)، في حين تختلف مع نتائج دراسة: لبنى العجمي (٢٠٠٦م)، وأبو شندي وآخران (٢٠٠٩م)، وأحلام الفقعاوي (٢٠١١م).

ثانيًا- التحقق من صحة فروض البحث:

١- الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير الخبرة التدريسية" تم حساب

المتوسط والحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي لاستجابة عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن وقد ظهرت النتيجة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن وفق متغير الخبرة التدريسية لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أقل من خمس سنوات	16	2.2979	0.29111	0.07278
من خمس إلى عشر	27	2.3625	0.30869	0.05941
أكثر من عشر	17	2.4193	0.35601	0.08634
المجموع	60	2.3613	0.31618	0.04082

يتضح من الجدول السابق تحليل التباين الأحادي لمستوى تقدير عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية وفق متغير الخبرة التدريسية، كما تم حساب قيمة (ف) لمعرفة الفرق بين تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن وفق متغير الخبرة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١٣)

قيمة (ف) لمعرفة الفرق بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن وفق متغير الخبرة التدريسية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.122	2	0.061	0.600	0.552
داخل المجموعات	5.777	57	0.101		
المجموع	5.898	59			

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بلغ (0.552) الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05)بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وبذلك يقبل الفرض الصفري السابق، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن بيئة الخبرة التدريسية متقاربة في الجامعة من حيث الاطلاع على اللوائح والأنظمة والخبرات التدريبية المقدمة.

٢- الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير التخصص العلمي" تم حساب المتوسط والحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي لاستجابة عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن وقد ظهرت النتيجة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى درجات تقديرات عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لتوافر معايير الجودة وفق متغير التخصص العلمي

التخصصات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
تقنيات التعليم	10	2.3596	0.30807	0.09742
المناهج وطرق التدريس	11	2.2882	0.30439	0.09178
أصول التربية والإدارة	8	2.2473	0.30936	0.10938
رياض الأطفال	6	2.5000	0.38174	0.15584
طرق تدريس العلوم	8	2.4282	0.38491	0.13608
علم النفس	17	2.3830	0.29154	0.07071
المجموع	60	2.3613	0.31618	0.04082

يتضح من الجدول السابق تحليل التباين الأحادي لمستوى درجات تقدير عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية وفق متغير الخبرة التخصص، كما تم حساب قيمة (ف) لمعرفة الفرق بين تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن وفق متغير التخصص، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١٥)

تحليل التباين الأحادي لمستوى درجات تقدير عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية وفق متغير التخصص العلمي

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.322	5	0.064	0.623	0.682
داخل المجموعات	5.576	54	0.103		
المجموع	5.898	59			

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بلغ (0.682) الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لتوافر معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية تعزى لمتغير التخصص العلمي، وبذلك يقبل الفرض الصفري السابق.ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التخصص العلمي لا يؤثر على متوسط درجات تقديرات العضوات وذلك لأن التخصصات الواردة جميعها مرت بخبرات تربوية؛ حيث إن جميع العضوات خريجات كليات التربية وبالتالي فلديهن خبرات تربوية متقاربة.

٣- الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير الدرجة العلمية" تم حساب المتوسط والحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي لاستجابة عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن وقد ظهرت النتيجة كما يتضح من الجدول التالي:

الجدول رقم (١٦)

الاختبار التائي للفروق بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية وفق متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدكتوراه	40	2.4261	.321070	.050770	2.324	0.024
الماجستير	20	2.2319	0.26903	0.06016		

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بلغ (0.024) الأمر الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) في درجة تقدير توافر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير الدرجة العلمية عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن

وذلك لصالح حاملات الدكتوراه، وبذلك يرفض الفرض الصفري السابق.ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الدرجة العلمية تؤثر على متوسط درجات تقديرات العضوات وذلك لأن الحاصلات على درجة الدكتوراه أكثر ممارسة واطلاعًا وأطول فترة خبرة تدريسية ممن سواهن.

٤- الفرض الرابع:

للتحقق من صحة الفرض الرابع والذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن والطالبات المعلمات لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية" تم حساب المتوسط والحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي لاستجابة عينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن والطالبات المعلمات وقد ظهرت النتيجة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١٧)

الاختبار التائي للفروق بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن ومستوى درجات تقديرات الطالبات المعلمات لدرجة توافر معايير الجودة في التربية الميدانية

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
عضوات هيئة التدريس	60	2.3613	0.31618	0.04082	5.438	0.000
الطالبات المعلمات	100	2.0840	0.30996	0.03100		

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بلغ (0.000) الأمر الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن والطالبات المعلمات لتوفر معايير الجودة في التربية الميدانية وذلك لصالح عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن، وبذلك يرفض الفرض الصفري.ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى فارق الخبرة بين عينة البحث.

٥- الفرض الخامس:

للتحقق من صحة الفرض الخامس والذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين مستوى درجات تقديرات الطالبات المعلمات لدرجة توافر معايير

الجودة في التربية الميدانية يعزى لمتغير التخصص العلمي" تم حساب المتوسط والحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي لاستجابة عينة البحث من الطالبات المعلمات وقد ظهرت النتيجة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى درجات تقديرات عينة البحث من الطالبات المعلمات وفق متغير التخصص لدرجة توافر معايير الجودة

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
اللغة العربية	27	2.1198	0.32671	0.06287
الرياضيات	13	2.0180	0.28911	0.08019
الدراسات الاجتماعية	10	2.0213	0.09193	0.02907
العلوم	19	2.1400	0.26435	0.06065
الدراسات الإسلامية	12	1.9681	0.46024	0.13286
اللغة الإنجليزية	10	2.0383	0.14213	0.04494
الاقتصاد المنزلي	9	2.2293	0.40701	0.13567
المجموع	100	2.0840	0.30996	0.03100

يتضح من الجدول السابق تحليل التباين الأحادي لمستوى درجات تقدير الطالبات المعلمات لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية وفق متغير الخبرة التخصص العلمي، كما تم حساب قيمة (ف) لمعرفة الفرق بين تقديرات الطالبات المعلمات وفق متغير التخصص العلمي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١٩)

تحليل التباين الأحادي لمستوى درجات تقدير الطالبات المعلمات لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية وفق متغير التخصص العلمي

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.562	6	0.094	0.974	0.447

داخل المجموعات	8.949	93	0.096		
المجموع	9.511	99			

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بلغ (0.447) الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين مستوى درجات تقديرات الطالبات المعلمات لتوفر معايير الجودة في التربية الميدانية يعزى إلى متغير التخصص العلمي، وبذلك يقبل الفرض الصفري السابق، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تقارب البيئة التعليمية وتشابه ظروفها وخبراتها للطالبات المعلمات.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة: شاهين (٢٠٠٧م) والتي أظهرت فرق في تقديرات الطلبة/ المتدربين وفق متغير التخصص.

ملخص نتائج البحث، وتوصياته، ومقترحاته:

أولًا- ملخص نتائج البحث:

توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

١- التقدير اللفظي لعينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن والطالبات/ المعلمات تشير إلى أن تقديرهن لتوفر معايير الجودة يقابل مستوى متوفر إلى حد ما.
٢- التقدير اللفظي لعينة البحث من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن تشير إلى أن تقديرهن لتوفر معايير الجودة يقابل مستوى متوفر.
٣- التقدير اللفظي لعينة البحث من الطالبات/ المعلمات تشير إلى أن تقديرهن لتوفر معايير الجودة يقابل مستوى متوفر إلى حد ما.
٤- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05)بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.
٥- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05)بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية تعزى لمتغير التخصص العلمي.
٦- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05)بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وذلك لصالح حاملات الدكتوراه.

٧- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05)بين مستوى درجات تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن والطالبات/ المعلمات لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية، وذلك لصالح عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن.

٨- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05)بين مستوى درجات تقديرات الطالبات/ المعلمات لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية تعزى لمتغير التخصص العلمي.

ثانيًا- توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج قُدمت التوصيات التالية:

١- تطوير برنامج التربية الميدانية بما يتفق ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ من خلال إعداد توصيف البرنامج ومقرراته على اختلاف تخصصاته وفق نماذج الهيئة الوطنية.

٢- إعداد أدلة بلوائح وأنظمة وآليات التربية الميدانية ومعايير تقويمها، ومهام وواجبات كل من مكتب الخبرة الميدانية والمدارس المتعاونة، من خلال تشكيل فريق عمل من الخبراء في التطوير والجودة، والمناهج وطرق التدريس، والتخصصات الأكاديمية المختلفة، إضافة إلى عدد من خبراء التعليم العام الممارسين من قائدات المدارس ومعلماتها والمشرفات التربويات، يتولى تلك المهمة.

٣- التوسع في برامج تهيئة الطالبات/ المعلمات قبل الالتحاق بالتدريب الميداني؛ حيث تتضمن شرح لأنظمة ولوائح ومعايير الجودة، والحقوق والواجبات، والميثاق الأخلاقي للمهنة.

٤- تحديث التقويم من خلال التنويع في استراتيجياته وأساليبه وأدواته وفق مؤشرات محددة بناء على أساليب التقويم الأصيل، على أن يتاح التقويم الذاتي للطالبة/ المعلمة.

٥- إعادة النظر في آليات اختيار المدارس وتوزيع الطالبات/ المعلمات بما يتفق ومعايير الجودة.

٦- تزويد المدارس المتعاونة بالأدلة واللوائح بعد الانتهاء من إعدادها.

ثالثًا- مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وما قدمه من توصيات تم اقتراح الدراسات المستقبلية التالية:

١- مشكلات التربية الميدانية في كلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات/ المعلمات.

٢- **تصور مقترح لتطوير برنامج التربية الميدانية في كلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة.**
٣- **تقويم الأداء التدريسي للطالبات/ المعلمات في ضوء معايير جودة التدريس.**
٤- **معايير جودة التقويم ببرنامج التربية الميدانية.**

المراجع:

- أبو الحسن، أحمد صلاح الدين (٢٠١٣م). "معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد (٦)، العدد (١١)، ص ص ١٤٢- ١٧٦.
- أبو دلبوح، موسى عبد الكريم (٢٠٠٩م). "دور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية: جامعة اليرموك"، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٥)، العدد (١-٢)، ص ص ٢٣٣- ٢٦٧.
- أبو شندي، يوسف وأبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر (٢٠٠٩م)."تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره"، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد (٩)، العدد (١) ص ص٣٧- ٦٥.
- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣م). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- البادي، نواف (٢٠٠٩م). الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الآيزو، عمان: دار اليازوري.
- الحربي، محمد محمد (١٤٢٩هـ). "تقييم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي"، كلية التربية- جامعة الملك سعود.
- حمادنة، همام سمير (٢٠١٤م). "درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث "تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص" المنعقد في جامعة البلقاء التطبيقية في الفترة من ٢٨/ إبريل- ١/ مايو ٢٠١٤م، عمان: الأردن.
- رمضان، صلاح السيد (٢٠٠٥م). تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان: إتراك للنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١م). تصميم التدريس رؤية منظومية. الطبعة (٢)، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤م). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر"، مؤتمر تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.
- سيد، علي أحمد سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤م). التقويم في المنظومة التربوية، الرياض: مكتبة الرشد.
- شاهين، محمد (٢٠٠٧م). "تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة"، مجلة جامعة الأقصى، المجلد (١١)، العدد (١)، ص ص١٧١- ٢٠٨.

- الشهراني، ناصر عبد الله (٢٠١١م). "مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية الميدانية في بعض الجامعات السعودية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٠٥)، ص ص ١٩٠- ٢٢٤.
- الشهوبي، حسن سالم، وأرحيم، إبراهيم عثمان (٢٠١٦م). "المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم"، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، المجلد (١)، العدد (٥)، ص ص ١٨٤- ٢٠٨.
- صبري، ماهر إسماعيل والرافعي، محب محمود (٢٠٠٨م). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، الرياض: مكتبة الرشد.
- العبادي، محمد (٢٠٠٦م). "تقويم برامج التربية العملية في كلية التربية بعبري من وجهة نظر الطالبات المعلمات"، المجلة التربوية، المجلد (٢١)، العدد (٨٢).
- العجمي، لبنى حسين (٢٠٠٦م). "واقع برنامج التربية العملية في كليات التربية للبنات "الأقسام العلمية" بأبها من وجهة نظر الطالبة المعلمة"، مجلة التربية العلمية، المجلد (٩)، العدد (٤)، ص ص١٧٩- ٢١٢.
- عطية، محسن (٢٠٠٨م). الجودة الشاملة والمنهج، عمان: دار المناهج.
- العلي، ريم عبد العزيز (٢٠٠٧م). "تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة الملك سعود.
- العنزي، سعود فرحان (٢٠١٥م). "المشكلات التي تواجه طلبة التربية الميدانية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم"، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (٢٣)، ص ص٣- ٢١.
- عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٤م). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية: التطبيق ومقترحات التطوير، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عيّاد، حنان أحمد (٢٠١٣م). "واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا- جامعة النجاح الوطنية.
- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٠م). التقويم التربوي، الطبعة (١)، الرياض: دار النشر الدولي.
- الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٨م). الجودة في التعليم (المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات)، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق.

- الفقعاوي، أحلام محمد (٢٠١١م). "تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية– جامعة غزة.
- مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد (٢٠٠٨م). الجودة في التعليم دراسات تطبيقية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد، مصطفى وحوالة سهير (٢٠٠٥م). إعداد المعلم تدريبه وتنميته، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
- المؤتمر الخامس لإعداد المعلم (١٤٣٧هـ). "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"، كلية التربية– جامعة أم القرى.
- المؤتمر التربوي الدولي الأول (١٤٣٨هـ). "المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات"، كلية التربية– جامعة الملك خالد.
- منصور، عثمان و الحربي، عبد الله (٢٠١١م). "المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة حائل أثناء تطبيق التربية الميدانية"، رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٣٦)، ص ص ١٧٩– ٢١٤.
- الناقة، محمود كامل (٢٠٠٥م). "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.
- ندوة التربية العملية المشكلات والحلول، المنعقدة يوم (١٢/ ١٠/ ٢٠١٦م) كلية التربية– جامعة بنها.
- المنوفي، سعيد جابر والنصيان، عبد الرحمن محمد (٢٠١٤م)."تطوير برنامج التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة القصيم"، كلية التربية– جامعة القصيم.
- نصر، محمد علي (٢٠٠٥م). "رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة"، المؤتمر العلمي السابع "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، المجلد (١)، ص ص١٩٥– ٢١٢.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩م). "الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية".
- ويح، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٣م). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- **Caroline Payant & John Murphy (2012), Cooperating Teachers' Roles and Responsibilities in a MATESOL Practicum, TESL CANADA JOURNAL/REVUE TESL DU CANADA 1 VOL. 29, NO 2,1-23.**

- **Taskin, Cigdem Sahim (2006). "Student teatcher in the claas room: their perceptions of teaching", Education studies,Vol (32), pp 381– 398.**