IUGJEPS
Vol 27, No 1, 2019, pp 396 -417

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2017-11-29)، تاريخ قبول النشر (2018-01-27)

مدى توافق برنامج إعداد معلّمات تربية الطّفل في الجامعة الأردنيَّة مع معايير إعداد المعلّم الأمريكيَّة (NCATE) من وجهة نظر الطَّالبات

د. غادة محمد العكول [1] *

[1] وزارة التربية والتعليم – الأردن

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: ghada_al3kool@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى توافق برنامج إعداد معلمات تربية الطفل في الجامعة الأردنية مع معايير إعداد المعلم الأمريكية (NCATE) من وجهة نظر الطالبات. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات التربية العملية بتخصص تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية وبلغ عددهن (55) طالبة، ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من(6) معايير رئيسة و(66) معياراً فرعياً، وأظهرت نتائج الدراسة توافر كل من المعايير: المعرفة والمهارات والميول المهنية، ونظام التقييم والتقويم في الكلية، والخبرات الميدانية والممارسات العملية، والتنوع، ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار (الإدارة والموارد) بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة بالتقويم المستمر لبرامج إعداد طالبات (معلمات) تربية الطفل.

كلمات مفتاحية: إعداد المعلمات، تربية الطفل، معايير إعداد المعلم الأمريكية.

The Degree of Compatibility between the Programmes of Child Education teacher's preparation in the University of Jordan and the American stand ards of teacher preparation

Abstract:

This study aimed to identify thedegree of compatibility between the programmes of child education teacher's preparation in the University of Jordan and the Amer American stand ards of teacher preparation from the student's point of view. To achieve this aim the study used the descriptiveness analysis Methodism. The students of the practical education field of child education speciality in the Education Science Faculty in the University of Jordan, they were (55) students. To achieve the aim of the study aquestionnaire was built, it formed from (6) main standards, and (66) sub standards. The study results showed the availability of these standards: knowledge, skills and career tendencies, the evaluation and assessment stystem in the Faculty, field experiences and practical application, Variety, the qualifications of the teaching members, their performance, and their career development in abig degree. The degree of the availability of the standards (Management and supply) was mediam. The study recommended in sustainable evaluation to the child education students preparation (Teacher's preparation) prograammes.

Keywords: Teacher preparation, Child Education, The Teacher's preparation, American Standards.

المقدّمة:

يعدّ التّعليم بصفة عامّة والتّعليم العالي بصفة خاصّة قضيّة مهمّة وحيويّة لأيّ مجتمع، لأنّ التّعليم هو المصدر الأساسيُّ لإعداد وتأهيل الأفراد، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقدرات الّتي تجعلهم قادرين على بناء مجتمعاتهم وتطويرها، وبالتّالي فإنّ الاهتمام بالتّعليم بجميع مراحله من أهمّ المتطلّبات؛ لتنمية المجتمعات والنهوض بها، وجعلها قادرة على مسايرة التّطور في العصر الحديث.

وإذا كان التّعليم وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة، فإنّ المعلّم يعدُّ أحد المداخل الأساسيّة من مدخلات العمليّة التّعليميّة، ممّا يساعد بدور أكبر في نجاح التّربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة، ويتوقّف ذلك بالدّرجة الأولى على نوع الإعداد الّذي تلقّاه قبل الخدمة، ومستوى ذلك الإعداد، فالمعلّم الجيّد شرط أساسيُّ ومقوّم ضروريّ لتطوير التّعليم وتحديثه لمواكبة العصر، واستشراف المستقبل وتوقع تحدّياته (ويح،2003).

وتتزايد أهميّة المعلّم في ضوء الأدوار الجديدة الّتي ينبغي أن يقوم بها، فقد أصبح مرشدًا إلى مصادر المعرفة، ومنسّقًا لعمليّات التّعليم، ومقوّمًا لنتائج التّعلّم، وموجّهًا بما يناسب قدرات المتعلّم وميوله (السّنبل،2004)، ويعدُّ اليوم العنصر الفعّال في العمليّة التّعليميّة، يُنظّم الخبرات التّعليميّة (Saracho and Spodek, 2007)، فالمعلّم ينبغي أن يكون معلّمًا، ومربّيًا ومرشدًا، وملاحظًا سيكولوجيًّا، ورائدًا واجتماعيًّا، ومنظّمًا إداريًّا، ومهندسًا تقنيًّا، وباحثًا علميًّا، فقد أصاب دور المعلّم نوع من التّوظيف التّقنيّ في عصر التّكنولوجيا فائقة التّطوّر، عصر المعلوماتيّة، والاتّصالات الكونيّة، فالتّعليم لم يعد مقصورًا على آليّات التّدريس، إذ تحوّل أكثر فأكثر إلى آليّات التّعلّم، وتركّز الجهد الفاعل في حقل التّدريس على المتعلّم أكثر من المعلّم (الابراهيم، المسند، قمبز ،2000).

ولا تقتصر أهميّة المعلّم على الأدوار السّابقة، وإنّما تتعدّاه إلى ما يتبناه من اتّجاهات إيجابيّة نحو الإبداع والابتكار في التّعليم، فالتّطوّرات الّتي حدثت عملت على تغيير مفهوم المعلّم من شخص يجيد استخدام الطّرائق الحديثة والمناسبة؛ لإكساب الأطفال معارف ومهارات وسلوكات معيّنة إلى شخص قادر على إكسابهم مهارات التّفكير من خلال إجادته هو نفسه لتلك المهارات (Jalongo,2007).

وإذا ما أريد تحقيق مفهوم معلّم المستقبل النّاجح في أدائه التّربويّ، والحصول على تعلّم فعّال للطّلبة، فيتوجّب تعريض هذا المعلّم للمعارف والمهارات عن طريق برامج إعداد المعلّمين، ممّا يتطلّب إعادة النّظر في برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة، وهذا يتوافق مع ما أشار إليه (Lopes and Tormenta,2010) من أنّ زيادة تعقيدات الحياة المعاصرة، واقترانها بزيادة معايير التّوقّعات التّربويّة لمخرجات العمليّة التّربويّة، تؤكّد ضرورة تطوير برامج إعداد المعلّمين بشكل مستمر لتتلاءم مع الأصول التّربويّة، ومستجدّات الواقع، وتحدّيات المستقبل، بحيث لا يكون هذا الإعداد إعدادًا علميًّا من الجوانب النّظريّة فحسب، بل يجب أن يشمل الجوانب العمليّة التّطبيقيّة أيضًا (Chang, Early, Winton, 2005)، وهي إذ تقوم بهذا الدّور أصبح لزامًا عليها أن تقوّم برامجها باستمرار، وأن تستخدم نتائج التّقويم في تطوير البرامج وتحسينها (Beck and Kosnik, 2002) .

إنّ معلّم تربية الطّفل ورياض الأطفال المستقبليّ بمثابة قائد تربويّ قادر على توظيف الدّافعيّة، يفهم دور الاستعداد في التّعلّم، ويخطّط للمواقف التّعليميّة، وقائد اجتماعيّ يهتمُّ بتوفير مناخ تعليميّ مناسب، ويضبط نشاطات التّفاعل، ويكيّفها بما يناسب نمو

الطَّلبة، ومنشِّط للنُّمو الانفعاليِّ السَّويِّ من خلال تقوية جوانب الضَّعف لدى المتعلِّمين (Fenstermacher, and Richardson, 2005).

وينادي الأدب العالميُّ بضرورة انخراط طلبة كلِّيَّات التَّربية بشكل عام، وطلبة تربية الطِّفل على وجه التَّحديد، في العمل الميدانيِّ منذ بداية حياتهم العمليَّة؛ لما لهذه الخبرات من انعكاسات إيجابيَّة على واقع مهنتهم المستقبليَّة (Fairbanks, Freedman and Kahn, 2000)، فالإعداد قبل الخدمة لا يكون إعدادًا علميًّا من الجوانب النَّظريَّة فقط، وإنَّما يشمل الجوانب العمليَّة التَّطبيقيَّة أيضا (Chang, Early, and Winton, 2005). وتشير الدِّراسات إلى أنَّ الإعداد العمليّ والخبرة الميدانيَّة لطلبة كلِّيَّات التَّربية تعدّ من أهمِّ العناصر الَّتي يجب أن يخطِّط لها تبعًا للأساليب التَّربويَّة الجديَّة، ويتمُّ تنفيذها في مؤسَّسات تربويَّة فاعلة (Hill, Brodin, 2004).

ويتطلّب ضمان نوعيَّة التَّعليم الجامعيّ بناء برامج تعليميَّة في ضوء احتياجات الطَّلبة وقدراتهم وإمكاناتهم العقليَّة والنَّفسيَّة سواء كانوا متفوّقين وموهوبين أم بطيئي التَّعلّم، وعلى الطَّلبة أن يكرّسوا جهودهم لتحقيق أعلى مستويات الإنجاز الأكاديميِّ، ويبذلون جهودهم وإبداعاتهم وصولًا إلى مستوى التَّمكُّن والإتقان شريطة أن يتوفَّر في كلِّ نظام تعليميٍّ خبرات وقيادات تعليميَّة رفيعة ومخلصة، وإداريُّون أكفَّاء، وإمكانات ماديَّة مناسبة، وبيئة ثريَّة للعمل يسودها روح الفريق المتعاون والمتسامح، والمصلحة العامَّة فوق كلِّ اعتبار (شحاتة،2004).

ولذلك استخدمت الجودة بطريقة فاعلة في التَّطوير، وفي السَّنوات الأخيرة ظهرت محاولات جادَّة لنقل أفكار الجودة الشَّاملة من مجال الصِّناعة إلى مجال التَّعليم، ومعظم استخداماتها انصبَّت على الجانب الإداريِّ، لكن بعض المؤسَّسات التَّعليميَّة استخدمت الجود ة الشَّاملة في تطوير مناهجها، وأيَّد ذلك الجانب" وين وجرين " إذ أشارا إلى أنَّ إدارة الجودة الشَّاملة يمكن أن تكون إدارة قويَّة في تحسين الوضع التَّربويِّ على الرَّغم من أنَّها تطوَّرت من خلال العمليَّات الصِّناعيَّة (Winn, and Green,1998)، ولهذا أصبح تطبيقها في مجال التَّعليم الجامعيِّ ضرورة ملحَّة، لرفع مستوى الخريج؛ لأنَّه يلعب دورًا حيويًّا في نهضة الأمم والارتقاء بمستوياتها الفكريَّة والثَّقافيَّة والمعرفيَّة (Backhus).

واعتمدت الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة معايير الجودة الشَّاملة في النِّظام التَّعليميِّ وتقويم برامج الجامعات، وأجازتها واعترفت بها عن طريق الاعتماد الأكاديميِّ؛ ليتَّسم متخرجو هذه الجامعات بالكفاءة والمهارة الَّتي تحقِّق التَّطلُّعات والطُّموحات للحصول على موارد بشريَّة مؤهَّلة تأهيلا عاليًا لمزاولة المهنة بنجاح (السَّعيد،2007).

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

في ظلِّ المتغيِّرات المعاصرة، وضرورة مواكبتها، أصبح لا بدَّ من إخضاع برامج التَّعليم في مؤسَّسات التَّعليم العالي إلى عمليَّة التَّقويم المستمرِّ؛ لتعديلها وتطويرها لمواكبة التَّطوُّرات في شتَّى الميادين المختلفة. وتشكِّل مؤسَّسات إعداد المعلِّم نسبة كبيرة من مؤسَّسات التَّعليم العاليّ العربيّ، ويعول عليها كثيرًا في دعم التَّنمية المستدامة، الأمر الَّذي يقتضي جهدًا مضاعفًا لتطبيق معايير الجودة، بما يتناسب مع البيئات التَّربويَّة العربيَّة، وهذا الأمر فرض على الجامعات التوجُّه نحو الاعتماد الأكاديميِّ من البيئات ذات الاختصاص في كلِّ مجال، وذلك لضمان الجودة، وإمداد المجتمع بخرِّيجين أكثر تميُّزًا، ولكون المجلس القوميّ الأمريكيّ لاعتماد كلِّيات إعداد المعلِّمين المعروف اختصارًا NCATE من أقوى الهيئات الَّتي تمنح الاعتماد الأكاديميّ في المجال

التّربويّ، فإنّ مشكلة الدّراسة الحاليّة تتمحور حول معرفة آراء الطّالبات في برنامج إعداد معلّمات تربية الطّفل في كلّيّة العلوم التربوية في الجامعة الأردنيّة من خلال الفئة المستهدفة والمستفيدة وهن الخريجات، لتحديد آرائهنّ حول البرنامج، ومدى مساهمته في تأهيلهنّ المستقبليّ للوظيفة، وعليه فقد ارتأت الباحثة أنّه من الأهمّيّة في برنامج إعداد المعلّمات معرفة جوانب القوّة وتعزيزها وجوانب الضّعف ومعالجتها، وبالتّالي فإنّ سؤال الدّراسة الرّئيس هو:

ما مدى توافر معايير NCATE في برنامج تربية الطّفل في كلّيّة العلوم التّربوية في الجامعة الأردنيّة من وجهة نظر طالبات التّربية العمليّة؟

ويتفرّع عنه الأسئلة الفرعيّة الآتية:

1. ما مدى توافر معايير NCATE **في المعيار الأول** " **المعرفة والمهارات والميول المهنية** " في برنامج إعداد معلمات تربية الطفل من وجهة نظر الطالبات؟
2. ما مدى توافر **المعيار الثاني** " **نظام التقييم و التقويم في الكلية** " في برنامج إعداد معلمات تربية طفل من وجهة نظر الطالبات؟
3. ما مدى توافر **المعيار الثالث** " **الخبرات الميدانية والممارسات العملية** " في برنامج إعداد معلمات تربية الطفل من وجهة نظر الطالبات؟
4. ما مدى توافر " **المعيار الرابع** " **التنوع** " في برنامج إعداد معلمات تربية الطفل من وجهة نظر الطالبات؟
5. ما مدى توافر المعيار الخامس " **مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني** " في برنامج إعداد معلمات تربية الطفل من وجهة نظر الطالبات؟
6. ما مدى توافر **المعيار السادس**" **الإدارة والموارد** " في برنامج إعداد معلمات تربية الطفل من وجهة نظر الطالبات؟

أهمية الدراسة:

تتمثّل الأهمّيّة النّظريّة لهذه الدّراسة في تقديمها مقترحات من شأنها أن تفيد في تزويد القائمين على برنامج إعداد معلمات تربية الطفل في الجامعة الأردنية بتغذية راجعة، قد تؤدي إلى المضي قدمًا في البرنامج على الوجه القائم حاليا أو تحسينه وتطويره.

وتأتي في مقدمة أهمية ومبررات هذه الدراسة أنها تهدف للإصلاح التربوي من خلال اعتماد معايير لبرنامج إعداد معلمات تربية الطفل في الجامعة الأردنية، ثم الوقوف على مدى تطبيق كلية التربية لتلك المعايير، وعلى مواطن القوة والضعف في ذلك، لاستكمال تطويرها والوصول بها للعالمية، حيث إن وضع معايير لتقويم جودة العملية التعليمية بمدخلاتها ومخرجاتها كافة، يعد من الأمور المهمة لتحقيق الإصلاح المدرسي ولاستمرار المؤسسات التعليمية وبقائها في عصر تزداد فيه المنافسة لتحقيق الأداء المتميز في الخدمة التعليمية.

وتأتي أهميتها من أهمية الموضوع الذي تدرسه، وذلك نظرًا لأن كليات التربية تعنى بإعداد العنصر البشري (المعلم) الذي يقع على كاهله إعداد الأجيال وهي مهمة تؤثر بشكل ملحوظ في المجتمع وتطويره، ولذلك أتى هذا البحث ليضع تصورًا مقترحًا للمعايير الواجب مراعاتها في برنامج إعداد المعلم.

تعريفات الدّراسة الإجرائيَّة

اشتملت الدراسة على التعريفين الإجرائيين الآتيين:

برنامج إعداد معلمات تربية الطفل

يعرف إجرائيًا بأنه: عملية منهجية منظمة تشتمل على المدخلات والعمليات والمخرجات، تنفذها كلية التربية بهدف إكساب معلمات تربية الطفل الكفايات اللازمة لممارسة المهنة بنجاح واقتدار بما يتناسب مع متطلبات العصر.

وهو برنامج إعداد معلمات تربية الطفل الذي تقدمه كلية العلوم التربوية التربوية في الجامعة الأردنية ومكوَّن من (132) ساعة دراسية معتمدة ويتضمن مجموعة من المساقات التي تشكل البرنامج.

معلمات تربية الطفل:

المعلمات اللواتي يتم إعدادهن في كلية العلوم التربوية لمدة أربع سنوات دراسية لتأهيلهن علميًا وتربويًا للعمل في رياض الأطفال لتقديم المعارف والخبرات والممارسات الملائمة نمائيًا للأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم ما بين ثلاث سنوات ونصف إلى ست سنوات (جوهر، 2006).

المعايير:

تعرف إجرائيًا بأنها: مقياس يحدد المستوى النوعي الذي يجب أن يكون ماثلا بوضوح في جميع المكونات والمجالات الأساسية لبرنامج إعداد معلمات تربية الطفل في الجامعة الأردنية.

حدود الدّراسة ومحدّداتها

يمكن تعميم نتائج هذه الدّراسة في ضوء المحدّدات الآتية:

1. اقتصرت الدّراسة على وجهة نظر طالبات التربية العملية في تخصص تربية الطفل في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.
2. اجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2015– 2016).
3. تحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بالاستبانة التي استخدمت لجمع بيانات الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعدُّ برنامج إعداد معلّمات تربية الطِّفل الذي يتضمن جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية التي تساعد المعلمة على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية كمعلمة، ولأداء مسؤولياتها المهنية بصورة أكثر فعالية، بما يتضمنه من مكونات ثقافية وأكاديمية ومهنية.(Carter,1973)

وتزامنًا مع النمو المتزايد لبرامج وصفوف رياض اللأطفال في الأردن ضمن القطاع الحكومي والخاص إضافة إلى اعتبار مرحلة رياض الأطفال ضمن المراحل التعليمية الرسمية، أصبح هناك طلب واضح ومتزايد من قبل سوق العمل لمعلمات متخصصات في مجال رياض الأطفال وتربية الطفل. كما أصبحت الجامعات الأردنية تهتم بإيجاد هذا التخصص على مستوى البكالوريوس، وقد كانت الجامعة الأردنية أولى الجامعات التي أدخلت هذا التخصص في كلية العلوم التربوية ابتداء من

العام الجامعي 1997– 1998. ومن جهة أخرى لا بُدَّ من مراجعة البرامج الجامعية بين الحين والآخر للتأكد من قدرة البرنامج المتخصص على تقديم أحدث المعلومات والمستجدات للطلبة. وبرنامج إعداد معلمات تربية الطفل الذي تقدمه كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية مكوّن من (132) ساعة دراسية معتمدة ويتضمن مجموعة من المساقات التي تشكل البرنامج. (أبو طالب والبلوي، 2012)

ويعدُّ المجلس الوطنيُّ لاعتماد مؤسَّسات إعداد المعلِّمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) الجهة الرئيسة لاعتماد المؤسَّسات التَّربويَّة في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة، إذ تجاوز عدد مؤسَّسات التَّعليم العالي الَّتي اعتمدها المجلس (600) مؤسَّسة، وتتمثَّل رسالة المجلس في مساعدة الجمهور للتَّأكُّد من اكتساب خريجي المؤسَّسات المعتمدة، المعرفة والمهارات والسِّمات اللَّازمة لمساعدة الطَّلبة كافَّة على التَّعلُّم، وتحقيق الرِّيادة في إصلاح مؤسَّسات إعداد المعلمين، ويشتمل على مجموعة من المعايير (Professional Standards,2008)، وهي:

المعيار الأول: تطوير البرامج الأكاديمية حيث " إنَّ الطَّلبة المعلِّمين، الَّذين يؤهَّلوا للعمل في المدارس كمعلِّمين أو غيرهم من التَّربويِّين الَّذين يعدُّوا للعمل في المدارس، ويظهروا فهمهم للمحتوى المعرفيِّ، والبيداغوجيا، والمعرفة المهنيَّة، والمهارات، والاتِّجاهات، الضَّروريَّة لمساعدة الطَّلبة على التَّعلُّم ".

المعيار الثَّاني: نظام التَّقويم حيث " تمتلك الوحدة نظام تقييم يوجِّه عمليَّة جمع المعلومات حول: المتقدِّمين للالتحاق بها، وطلبتها، وخريجيها، وأدائها، ومن ثمَّ تحليل المعلومات؛ بهدف تقييم الوحدة، وتحسينها وتحسين برامجها ". وباختصار فإنَّ (NCATE) تطلب من الكلِّيَّة الرَّاغبة في الحصول على الاعتماد أن تضع نظام تقويم يوضِّح "ما الَّذي يعرفه الطَّالب المعلِّم، وما الَّذي يستطيع القيام به من عمل، وهل يستطيع أن يحدث أثرًا إيجابيًّا في تعلُّم الطَّلبة".

المعيار الثَّالث: الخبرات الميدانيَّة حيث "تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانيَّة، وتنفِّذها، وتقوِّمها بما يساعد الطَّلبة المعلِّمين، وغيرهم من الَّذين يعدوا للعمل في المدارس على أن ينمُّوا ويظهروا المعارف، والمهارات، والاتِّجاهات الضَّروريَّة لمساعدة الطَّلبة على التَّعلُّم".

المعيار الرَّابع: تنوُّع المتعلِّمين حيث "تصمَّم الوحدة المناهج والخبرات، وتنفِّذها، وتقوِّمها بحيث تساعد طلبتها على اكتساب وتطبيق المعارف، والمهارات، والاتِّجاهات الضَّروريَّة لمساعدة جميع الطَّلبة على التَّعلُّم، وتشمل هذه الخبرات: أعضاء هيئة التَّدريس، والطَّلبة، والطَّلبة المتنوِّعين".

المعيار الخامس: التَّنمية المهنيَّة لأعضاء هيئة التَّدريس حيث "أعضاء هيئة التَّدريس مؤهَّلين، ويقدِّموا نموذجًا للممارسات المهنيَّة فيما يتَّصل بالبحث، والخدمة، والتَّدريس، بما يشمل تقييم فعاليَّتهم المتَّصلة بأداء الطَّلبة المعلِّمين، كما يتعاونوا مع زملائهم في التَّخصُّص وفي المدارس، وتقوم الوحدة بتقويم منتظم لأداء أعضاء هيئة التَّدريس، وتسهِّل لهم أنشطة التَّنمية المهنيَّة".

المعيار السَّادس: الإدارة والمصادر والموارد حيث "تمتلك الكليَّة قيادة، وسلطة، وميزانيَّة، وموظَّفين، وتجهيزات، ومصادر، تشمل تقنية المعلومات، لإعداد الطَّلبة المعلِّمين بما يمكِّنهم من تحقيق المعايير المهنيَّة، ومعايير الولاية، والمؤسَّسات الأكاديميَّة.

وتعد الجودة الشَّاملة فلسفة حديثة طبِّقت في مؤسَّسات المجتمع وخاصَّة الصِّناعيَّة منها، وثبتت فعاليَّتها؛ ولذا بدأ صناع السِّياسة التَّربويَّة يفكِّرون في الاستفادة من الجودة لإخراج التَّعليم من أزمته الَّتي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجتمع باحتياجاته

وتطلُّعاته، ولهذا تمَّ استعارة الجودة الشَّاملة من الصِّناعة إلى التَّعليم بهدف الحصول على جودة في مخرجات التَّعليم (Hakimi,2009)، ولهذا أصبح تطبيقها في مجال التَّعليم الجامعيِّ ضرورة ملحَّة، لرفع مستوى الخريج؛ لأنَّه يلعب دورًا حيويًّا في نهضة الأمم، والارتقاء بمستوياتها الفكريَّة والثَّقافيَّة والمعرفيَّة (Backhus, 2006).

ومن هنا يبرز بوضوح دور كليات دور كليات التربية في الجامعات باعتبارها أحد المصادر الأساسية لإعداد المعلم، وتتحدد مسئوليتها في برامج إعداد المعلمين الإعداد الجيد للقيام بأدوارهم الإيجابية المتجددة في ضوء التحديات العالمية المعاصرة.(أبو طالب والبلوي،2012)

وهذه البرامج تتطلب عملية تقويم وتقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه، أو السياسة معينة يتبناها البرنامج في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج.(الدوسري، 2004)

الدراسات السابقة:

يتكون هذا الجزء من البحوث والدراسات السابقة ذات الصّلة التي يُتوقع أن تبرز آخر ملامح التطور في المسارات البحثية التي تنتمي إليها هذه الدراسة، وقامت الباحثة باستعراض الدراسات العربية والأجنبية حسب التسلسل الزمني بدءاً من الأقدم وانتهاءً بالأحدث على النحو الآتي:

أجرى كنعان (2009) دراسة بهدف تقييم برامج تربية المعلِّمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السَّنة الرَّابعة في قسم معلِّم الصَّفِّ وأعضاء الهيئة التَّعليميَّة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التَّحليليّ لمناسبته للموضوع. ولتحقيق هدف الدِّراسة اختار الباحث بالطَّريقة العشوائيَّة (148) طالبًا وطالبةً من طلبة السَّنة الرَّابعة تخصُّص معلِّم الصَّفِّ من المجتمع البالغ عدد أفراده (400) طالبًا وطالبةً، ومن(8) أعضاء من الهيئة التَّدريسيَّة البالغ عددهم (14) عضوًا. وتوصَّلت النَّتائج المتعلِّقة بأعضاء الهيئة التَّدريسيَّة إلى أنَّ برامج تربية المعلِّمين ومخرجاتها لم تحقِّق الأهداف المحدَّدة مسبقًا، وأنَّ هناك حاجة لإعادة تطوير المحتوى بما يتلاءم مع المعايير العالميَّة لبرامج إعداد المعلِّمين، وأنَّها لم تتحقَّق كلّها في مجال الإدارة، وتحديدًا في مجال اختيار تقنيات التَّعليم وتوظيفها في العمليَّة التَّعليميَّة، ولم تتحقَّق في مجال توافر احتياجات البرنامج من هيئة تعليميَّة وفنيَّة وإداريَّة، وإمكانيَّات ماديَّة، كما أنَّها لم تتحقَّق في مجال توافر المواصفات المهنيَّة والأكاديميَّة والثَّقافيَّة والاجتماعيَّة والشَّخصيَّة لدى أعضاء الهيئة التَّعليميَّة، وكذلك لم تتحقَّق في مجال التَّقويم من حيث تناوله لجميع جوانب العمليَّة التَّعليميَّة، ووجود معايير واضحة ومناسبة لتحديد مستوى الأداء الجيِّد. وتوصَّلت النَّتائج المتعلِّقة بالطَّلبة إلى أنَّ برامج تربية المعلِّمين ومخرجاتها لم تحقِّق الرِّضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرامج في المجال المهنيّ، والمجال الاجتماعيّ– الشَّخصيّ، وكذلك المجال الثَّقافيّ، ولكن بالمقارنة مع المجالات الأخرى فإن هذا المجال كان أكثر قبولًا وتحقُّقٍا، وبالتَّالي فإنَّ هناك حاجة لإعادة النَّظر في برنامج إعداد المعلِّم.

وهدفت دراسة أبو دقَّة (2009) إلى تقويم جودة البرامج الأكاديميَّة بالجامعة الإسلاميَّة بغزَّة من وجهة نظر الخرِّيجين، ودراسة أيَّة فروق تعزى لمتغيِّرات الجنس، والتَّخصُّص الأكاديميّ، والمعدَّل التَّراكميّ. ولتحقيق أهداف الدِّراسة تمَّ اختيار عيِّنة الدِّراسة الَّتي بلغت (858) طالبًا وطالبةً بالطَّريقة العشوائيَّة. وتوصَّلت الدِّراسة إلى أنَّ تقديرات أفراد العيِّنة التَّقويميَّة بخصوص

مساقات التّخصُّص، وعلاقة المدرّسين بالطّلبة، والتّدريب الميدانيّ، وأداء الكلّيّة كانت متفاوتة، ولكنّها بشكل عام جيّدة. وبيّنت النّتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر التّخصُّص الأكاديميّ في مجالات: مساقات التّخصُّص، وعلاقة المدرّسين بالطّلبة، وأداء الكلّيّة، والتّدريب الميدانيّ باختلاف الجنس، والتّخصُّص، والمعدّل التّراكميّ. وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا لتقديرات الأفراد لقدراتهم وإمكاناتهم تعزى لمتغيّر الجنس، والمعدّل التّراكميّ، والتّخصُّص. وأظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيًّا لتقديرات الأفراد لقدراتهم وإمكاناتهم تعزى لمتغيّر التّخصُّص الأكاديميّ لصالح الكلّيّات التّطبيقيّة، والشّرعيّة مقارنة بالكلّيّات الإنسانيّة.

وهدفت دراسة أبو طالب والبلوي (2012) إلى تقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين رئيستين: مجموعة طالبات الكلية (121) طالبة من مستوى الثانية والثالثة، ومجموعة من الطالبات المتوقع تخرجهن من مستوى السنة الرابعة (40) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من جزأين: الجزء الأول تكون من ثمانية مجالات اشتمل كل منها على عدد من الفقرات، والجزء الثاني وجه سؤالًا مفتوحًا للطالبات عن أهم المقترحات اللازمة لتطوير البرنامج، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: أن عدد أجهزة الحاسوب لا يتناسب مع أعداد الطلبة المرتادين لها، كما أظهرت أهمية الجانب العملي والتطبيقي بالنسبة للمساقات الإجبارية والاختيارية، وأن هناك رضا عن المدرسين في الكلية من قبل الطلبة، وأن طرائق التدريس والتقويم التقليدية أكثر استخدامًا في تدريس مقررات البرنامج وتقويمه، وأن درجة الرضا عن الخدمات الإرشادية المرادفة للمنهج الأكاديمي كانت متوسطة، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وأظهرت حاجة الطالبات الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

وهدفت دراسة العتيبي والرّبيع (2012) إلى تقويم برامج كلّيّة التّربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم المنهج الوصفيُّ، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التّدريس العاملين بكلية التّربية بجامعة نجران، وكانت عيّنة الدّراسة هي مجتمع الدّراسة بكامله، باعتبار قدرة الوصول لجميع أفراد مجتمع الدّراسة. وتوصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج وهي: توافر معيار الإطار المفاهيميّ العام بدرجة كبيرة جدًّا، وتوافر كلّ من معايير العمادة والموارد، والبرامج المقدّمة، والخبرات الميدانيّة، وتأهيل أعضاء هيئة التّدريس وأدائهم وتنميتهم المهنيّة، ونظام التّقييم والتّقويم بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار التّنوُّع بدرجة متوسّطة. أمّا متوسّطات الأقسام حول توافر تلك المعايير فكانت متقاربة، في الوقت الّذي كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث لصالح الذّكور في مدى توافر تلك المعايير بكليّة التّربية.

وهدفت دراسة الهسي (2012) إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة والبالغ عددها (546) طالبا وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (90) فقرة موزعة على عشرة مجالات هي: أهداف البرنامج، سياسات القبول وممارساته، هيكلية البرنامج، أداء أعضاء هيئة التدريس، المواد المادية، محتوى المقررات الدراسية، أساليب التعلم والتعليم، التقييم والتدريب الميداني، والطلبة الخريجون، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة

توفر معايير الجودة الشاملة في برامج وإعداد المعلم جاءت متوسطة، وأن محتوى المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة في المجالين التربوي والتخصصي، إضافة إلى أن أساليب التعلم تقليدية تعتمد على المحاضرة فقط.

- تعليق عام على الدراسات السابقة:

هدفت معرفة الدراسات السابقة إلى معرفة الجهود التي بُذلت من قبل في مجال هذه الدراسة، واستعراضها للاستفادة منها في عدد من الجوانب أهمها: تقديم فكرة موجزة عن طرائق البحث التي اتبعتها الدراسات السابقة، وأهم النتائج التي توصلت إليها، وذلك في مشكلة البحث الحالي ثم معالجتها، وكذلك معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

- من حيث الأهداف: تعددت الأهداف التي بحثت حولها الدراسات، إلا أن معظمها يشترك في تقويم برامج إعداد المعلم في كلية التربية من وجهة نظر الخريجين وهي: دراسة أبو دقة (2009) ؛ أبو طالب والبلوي (2012)؛ وكنعان (2009)؛ و الهسي (2012) ، في حين تناولت دراسة العتيبي والربيع (2012) تقويم برامج كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- من حيث المنهج المتبع: اتبعت جميع الدراسات المنهج الوصفي التحليلي.

- من حيث مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة في أغلب الدراسات من الطلبة الخريجون مثل دراسة أبو طالب والبلوي (2012)؛ وأبو دقة (2009)؛ و الهسي (2012). وبعض الدراسات من الطلبة الخريجون وأعضاء هيئة التدريس مثل دراسة كنعان (2009). وبعض الدراسات من أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة العتيبي والربيع (2012).

- من حيث الأداة: كانت الاستبانة هي أداة الدراسة الرئيسية المستخدمة في كل الدراسات السابقة مع الاختلاف في مجالاتها من دراسة إلى أخرى.

- من حيث نتائج الدراسة: توصلت معظم الدراسات إلى توفر مجالات الجودة في برامج إعداد المعلمين بدرجة متوسطة مثل دراسة أبو طالب والبلوي (2012)؛ العتيبي والربيع (2012)؛ والهسي (2012). في حين كانت دراسة أبو دقة (2009) بدرجة جيدة.

- من حيث موقع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجال الاهتمام وهو تقويم برامج إعداد المعلم في كلية التربية مع معايير الجودة، إلى أن الدراسة الحالية تتشابه مع دراسة أبو طالب والبلوي (2012) في تقويم إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية؛ وتختلف دراسة أبو طالب والبلوي(2012) عن الدراسة الحالية بأنها تناولت مجموعتين رئيسيتين مجموعة طالبات من مستوى السنة الثانية والثالثة ومجموعة من الطالبات المتوقع تخرجهن من مستوى السنة الرابعة بينما الدراسة الحالية تناولت مجموعة طالبات التربية العملية (الخريجات فقط).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالنتائج وهي توفر معايير (NCATE) في برامج إعداد المعلمات بدرجة كبيرة.

الطّريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعتها، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج الدّراسة، حيث تهدف إلى التعرف على واقع إعداد معلم تربية الطفل في كلية التربية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير إعداد المعلم الأمريكية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات التربية العملية المتوقع تخرجهن بتخصص تربية طفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية في الفصل الدّراسيّ الثاني للعام الدّراسيّ (2016/2015) والبالغ عددهن (78) طالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طالبات التربية العملية بتخصص تربية طفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية في الفصل الدّراسيّ الثاني للعام الدّراسيّ (2016/2015)، واللواتي لم يخضعن للتجربة الاستطلاعية للأداة وقد بلغ عددهن (55) طالبة.

أداة الدراسة:

بما أن الدراسة قد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، فقد تم اختيار الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والحصول على وجهة نظر طالبات التربية العملية عن درجة توافق برنامج إعداد معلمات تربية الطفل في الجامعة الأردنية مع معايير المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). وقد تم إعداد المقياس باطلاع الباحثة على النسخة الأمريكية للمعايير، ومن ثم صياغة فقراته التي غطت المعايير الرئيسة. وقد نظم سلم الاستجابة لكل فقرة في خمسة تقديرات على النحو التالي: موافق بشدة، موافق، إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة. وقد تم اعتماد المعيار الآتي في الحكم على درجة التوفر: (5) موافق بشدة، (4) موافق، (3) إلى حد ما، (2) لا أوافق، (1) لا أوافق بشدة.

وقبل استخدام المقياس في جمع بيانات الدّراسة تمَّ التّحقّق من صدق المقياس؛ إذ تمَّ التّحقّق من الصّدق الظّاهريّ، وصدق المحتوى للمقياس في صورته الأوّليّة، بعرضه على مجموعة من المحكّمين من حملة درجة الدكتوراه في القياس والتقويم وتربية الطفل، للتأكد من مدى ملاءمة الفقرات لموضوع التقييم، ومدى وضوح الفقرات ودقتها، وسلامة صياغتها اللغوية، وصلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله، ومدى ملاءمة كل فقرة، وانتمائها للمحور الذي تندرج تحته، وبناء على اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم، تم تعديل بعض الفقرات لغويًا وحذف بعض فقرات، واعتماد جميع الفقرات التي أجمع عليها المحكمون، وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من ستة معايير رئيسة و(66) معيارًا فرعيًا.

أما فيما يختص بالثبات، فقد تم التأكد من الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار test-retest، إذ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (23) طالبة، وتم إعادة الاختبار بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson).

كما تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ– ألفا)، حيث تم حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة، وقد جاءت النتائج كما في الجدول (1).

وقد اعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

جدول (1): عدد فقرات الاستبانة موزعة على المجالات

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	المعرفة والمهارات والميول المهنية	13
2	نظام التقييم والتقويم في الكلية	11
3	الخبرات الميدانية والممارسات العملية	9
4	التنوع	7
5	مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية	12
6	الإدارة والموارد	14
	المجموع	**66**

جدول (2): معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية للأداة

الرقم	المجال	الاتساق الداخلي
1	المعرفة والمهارات والميول المهنية	0.84
2	نظام التقييم والتقويم في الكلية	0.93
3	الخبرات الميدانية والممارسات العملية	0.922
4	التنوع	0.885
5	مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية	0.915
6	الإدارة والموارد	0.744

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول:

وللإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما مدى توافر معايير NCATE في المعيار الأول " المعرفة والمهارات والميول المهنية " في برنامج إعداد معلمات تربية الطفل من وجهة نظر الطالبات؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبيان وللدرجة الكلية للبعد، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعيار الاول المعرفة والمهارات والميول المهنية والدرجة الكلية للمعيار :

المعيار	رقم المعيار الفرعي	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المعيار الفرعي	درجة الاستخدام
المعيار الأول المعرفة والمهارات والميول المهنية	1	أظهر فهما للمحتوى المعرفي المتعلق بمادة التخصص.	4.07	.742	3	كبيرة
	2	أظهر فهما لطرق تدريس المحتوى.	4.09	.752	1	كبيرة
	3	أستخدم استراتيجيات تعليمية متعددة ليتسنى لجميع الطلبة التعلم.	4.07	.836	2	كبيرة
	4	أقدم المحتوى للطلبة بطرق تتسم بالتحدي والوضوح والإقناع.	4.02	.892	4	كبيرة
	5	أستطيع فهم أفكار الطالب المسبقة التي تعيق التعلم.	3.51	.858	13	متوسطة
	6	أقيم وأحلل تعلم الطلبة.	3.82	.841	9	كبيرة
	7	أجري التعديلات المناسبة على استراتيجياتي التدريسية.	3.85	.803	7	كبيرة
	8	لدي التأثير الإيجابي على تعلم الطلبة جميعهم.	3.67	.982	12	كبيرة
	9	أظهر فهما متعمقا للأدوار المهنية الأخرى في المدرسة.	3.85	.931	8	كبيرة
	10	أستطيع تهيئة بيئات تعليمية تدعم تعلم الطلبة.	4.00	.745	5	كبيرة
	11	أستطيع جمع وتحليل البيانات المتعلقة بتعلم الطلبة.	3.78	.875	10	كبيرة
	12	أستخدم البحوث والتكنولوجيا لدعم وتحسين تعلم الطلبة.	3.93	.716	6	كبيرة
	13	لدي القدرة على وضع خطط لتعديل تصرفاتي المهنية.	3.67	.862	11	كبيرة
المعيار الأول ككل			50.35	6.369		كبيرة

يُلاحظ من الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة على المعيار الأول: المعرفة والمهارات والميول المهنية كانت مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.51 – 4.09) بانحراف معياري تراوح بين (0.858 – 0.752) وتدل هذه القيم على تحقق معيار(NCATE) للمعيار الأول تحقق بدرجة كبيرة لجميع الفقرات باستثناء الفقرة رقم (5) حيث تحقق المعيار بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعيار حيث بلغ المتوسط الحسابي 50.35 بانحراف وقدره 6.369 وهذا يدل على تحقق المعيار في البعد ككل بدرجة كبيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يسعون إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو المهنة بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطالبات المعلمات مما يجعل لهم تأثير إيجابي على تعلم الطالبات بما يمتلكون من معارف ومهارات وخبرات وكفاءات عالية، وذلك من خلال مهارات التواصل والاتصال واستخدام استراتيجيات تعليمية متعددة تتطلب تقديم المحتوى للطلبة بطرق تتسم بالوضوح والتحدي والإقناع بحيث تتماشى وتتوافق مع الفروق الفردية للطالبات والتركيز على التطبيقات

العملية، وخرط الطالبات في البحث والتجريب والتطبيق العملي وتقديم التغذية الراجعة لهن باستمرار. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العتيبي والربيع (2012).

السؤال الثاني :

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما مدى تطبيق المعيار الثاني " نظام التقييم و التقويم في الكلية " في برنامج إعداد معلمات تربية طفل من وجهة نظر الطالبات؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبيان وللدرجة الكلية للمعيار، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعيار الثاني نظام التقييم والتقويم في الكلية والدرجة الكلية للمعيار :

المعيار	رقم المعيار الفرعي	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المعيار الفرعي	درجة الاستخدام
المعيار الثاني نظام التقييم والتقويم في الكلية	1	تمارس الكلية التقييم بصورة متقطعة لتقويم فاعلية برامجها.	3.60	.915	7	كبيرة
	2	تستخدم بيانات التقييم لتحسين البرامج المقدمة للطالبات.	3.67	.904	5	كبيرة
	3	تجري الكلية تقييمات عدة عن أداء الطالبات تكوينية وختامية.	3.56	1.032	9	متوسطة
	4	تشير بيانات التقييم إلى وجود علاقة قوية بين تقييم أداء الطالبات ونجاحهن في البرنامج وفي المدارس فيما بعد.	3.85	.780	1	كبيرة
	5	تجري الكلية التغييرات بما يتناسب مع نتائج التقييم.	3.49	.960	11	متوسطة
	6	توفر الكلية بيانات تقييم منتظمة وشاملة عن جودة البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس، وأداء الطالبات في كل مرحلة من مراحل برامجها.	3.67	.963	4	كبيرة
	7	تمتد عمليات التقييم إلى السنوات الأولى من التحاق المتخرجات بالعمل.	3.69	.979	3	كبيرة
	8	تجمع بيانات التقييم من مصادر داخلية وأخرى خارجية.	3.82	.841	2	كبيرة
	9	تجمع بيانات التقييم وتحلل وتلخص وتعلن بهدف التحسين.	3.64	.930	6	كبيرة
	10	الكلية تطور وتحسن نظام التقييم لديها.	3.53	.959	10	متوسطة
	11	تجري الكلية دراسات منهجية حول برامجها المقدمة للطالبات ولا تنتظر لحين ظهور العواقب الوخيمة.	3.58	.994	8	متوسطة
		المعيار الثاني ككل	40.11	7.880		كبيرة

يُلاحظ من الجدول السابق أن استجابات افراد عينة الدراسة على المعيار الثاني: **نظام التقييم والتقويم في الكلية** كانت مرتفعة ومتوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.49 – 3.85) بانحراف معياري تراوح بين (0.960 – 0.780) وتدل هذه القيم على تحقق معيار(NCATE) للمعيار الثاني تحقق بدرجة كبيرة للفقرات (1 ، 2 ، 4 ، 6 ، 7 ، 8 ، 9) وبدرجة متوسطة للفقرات (3 ، 5 ، 10 ، 11)، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للبعد حيث بلغ المتوسط الحسابي 40.11 بانحراف وقدره 7.88 وهذا يدل على تحقق المعيار في البعد ككل بدرجة كبيرة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى السعي للتطوير نحو العالمية وليست المحلية فقط، لذلك تحرص كلية العلوم التربوية للتخطيط المسبق للسعي نحو الجودة في هذه البرامج لكي يكون التطور سليمًا وواعيًا ينبغي أن يكون في ضوء عمليات التقويم المستمرة، مما يدل على حرص وتركيز الكلية و أعضاء هيئة التدريس على التقويم للتأكد من نجاحها في تحقيق أهدافها ومخرجاتها التعليمية الأمر الذي يؤدي لتصحيح مسارها في ضوء أهدافها بحيث تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية. فالتقويم يوجه العملية التعليمية لكونه وسيلة فعالة في تقديم التغذية الراجعة فهو يوفر فرصة لأعضاء هيئة التدريس بتأمل ممارساتهم التعليمية، وبالتالي يوفر آلية لضمان جودة برامج إعداد المعلمات الطالبات بصفة مستمرة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العتيبي والربيع (2012).

السؤال الثالث :

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه : ما مدى تطبيق المعيار الثالث " الخبرات الميدانية والممارسات العملية " في برنامج إعداد معلمات تربية الطفل من وجهة نظر الطالبات ؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبيان وللدرجة الكلية للمعيار ، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الثالث الخبرات الميدانية والممارسات العملية والدرجة الكلية للبعد :

المعيار	رقم المعيار الفرعي	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المعيار الفرعي	درجة الاستخدام
المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسات العملية	1	تتعاون الكلية مع المدارس الشريكة في تصميم خبرات ميدانية لطالباتها.	3.85	.870	7	كبيرة
	2	تتعاون الكلية مع المدارس الشريكة في تنفيذ خبرات ميدانية لطالباتها.	3.85	.803	8	كبيرة
	3	تتعاون الكلية مع المدارس في تقويم الخبرات الميدانية.	3.87	.818	6	كبيرة
	4	تتبادل الكلية والمدارس الشريكة الموارد لدعم تعلم الطالبات المعلمات.	3.60	.955	9	كبيرة
	5	تتيح الخبرات الميدانية للطالبات المعلمات تطبيق	4.04	.719	1	كبيرة

المعيار	رقم المعيار الفرعي	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المعيار الفرعي	درجة الاستخدام
		مهاراتهن على الطلبة.				
	6	تسهم الخبرات المقدمة للطالبات المعلمات في تطبيق الأفكار النظرية بشكل عملي وذلك بالتعلم من خلال العمل.	4.00	.745	2	كبيرة
	7	تشارك الطالبات المعلمات في الأنشطة المدرسية الموجهة لتحسين التدريس والتعلم.	4.00	.745	3	كبيرة
	8	تتوفر الفرصة للطالبات المعلمات لنقد ممارساتهن من قبل أعضاء هيئة التدريس ومن قبل زميلاتهن.	3.98	.733	4	كبيرة
	9	تسهم الخبرات الميدانية في الكشف عن معارف الطالبات المعلمات ومهاراتهن وميولهن المهنية المتعلقة بالطلبة.	3.95	.756	5	كبيرة
	المعيار الثالث ككل		35.15	5.632		كبيرة

يلاحظ من الجدول السابق أن استجابات افراد عينة الدراسة على المعيار الثالث : **الخبرات الميدانية والممارسات العملية** كانت مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.60 –4.04) بانحراف معياري تراوح بين (0.955 – 0.719) وتدل هذه القيم على تحقق معيار(NCATE) للمعيار الثالث بدرجة كبيرة لجميع فقرات المعيار الثالث ، اما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للبعد حيث بلغ المتوسط الحسابي 35.15 بانحراف وقدره 5.632 وهذا يدل على تحقق المعيار في البعد ككل بدرجة كبيرة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى توظيف الموارد واستثمارها بكفاءة وفاعلية، والالتحام مع المجتمع والشراكة المجتمعية بشكل كبير من خلال قيام كلية العلوم التربوية وقسم التربية العملية بالتنظيم والتنسيق مع المدارس الشريكة وتزويد المدارس بالخطة المعدة مسبقًا لإكساب طالبات(معلمات) تربية الطفل بالخبرات الميدانية والمهارات التطبيقية التي يجب تزويدهن بها، ومتابعة أعضاء هيئة التدريس للطالبات من خلال الزيارات الميدانية لهن في المدارس وتقديم التوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة لهن من أجل تطوير الأداء، كما أن كلية العلوم التربوية تحرص على التحاق طالبات (معلمات) تربية الطفل بمدارس يتوفر فيها كادر تدريسي يحمل مؤهلات علمية (درسات عليا) بحيث يكن مساندات للطالبات (المعلمات) في الاطلاع على المستجدات والتطورات التربوية الحديثة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العتيبي والربيع (2012) وتختلف مع دراسة كنعان (2009)؛ والهسي (2012).

السؤال الرابع:

وللإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه : ما مدى تطبيق المعيار الرابع " التنوع " في برنامج إعداد معلمات تربية الطفل من وجهة نظر الطالبات؟

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعيار الرابع التنوع والدرجة الكلية للمعيار:

المعيار	رقم المعيار الفرعي	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المعيار الفرعي	درجة الاستخدام
المعيار الرابع التنوع	1	تتسم الخبرات المقدمة للطالبات المعلمات بالتنوع والشمول وإمكانية التطبيق في المدارس.	3.89	.809	1	كبيرة
	2	تمكن الخبرات المقدمة الطالبات المعلمات من تكوين تصورات عن ثقافات الطلبة وخلفياتهم.	3.60	.935	6	كبيرة
	3	تستفيد الكلية من بيانات التقويم في تحسين برامجها.	3.56	.958	7	متوسطة
	4	توفر الكلية خبرات للطالبات المعلمات للعمل مع مرشحين متنوعين من حيث الفئات الاجتماعية والاقتصادية.	3.71	.956	4	كبيرة
	5	تتيح الخبرات المقدمة للطالبات المعلمات للتعامل مع فئات متنوعة من الطلبة.	3.75	.886	3	كبيرة
	6	تتيح الخبرات التي تتعرض لها الطالبات المعلمات تكوين استراتيجيات تمكنهن من التعامل مع الطلبة كمعلمات.	3.78	.896	2	كبيرة
	7	تتيح الخبرات التي تتعرض لها الطالبات المعلمات مواجهة قضايا التنوع التي تؤثر على تعلم الطلبة.	3.65	.907	5	كبيرة
	المعيار الرابع ككل		25.95	4.889		كبيرة

يلاحظ من الجدول السابق أن استجابات افراد عينة الدراسة على المعيار الرابع : **التنوع** كانت مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.56 –3.89) بانحراف معياري تراوح بين (0.958 – 0.809) وتدل هذه القيم على تحقق المعيار الرابع بدرجة كبيرة لجميع الفقرات الفرعية للمعيار الرابع باستثناء العيار الفرعي رقم (3) حيث تحقق المعيار بدرجة متوسطى ، اما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعيار حيث بلغ المتوسط الحسابي 25.25 بانحراف وقدره 4.889 وهذا يدل على تحقق المعيار في البعد ككل بدرجة كبيرة.

ويمكن عزو هذه النتيجة لتوظيف الموارد واستثمارها بكفاءة وفاعلية، وتوفير فرص للاطلاع على خبرات شاملة ومتنوعة للطالبات (المعلمات) وإمكانية تطبيقها من قبلهن، مما يتيح لهن تكوين تصورات عن ثقافات الطلبة وخلفياتهم، ومواكبة المستجدات والتطورات في ظل المتغيرات المعاصرة. وكل ماسبق يكون وفق تقويم ومتابعة مستمرة من قبل كلية العلوم التربوية لهذه البرامج.

السؤال الخامس :

وللإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه : ما مدى تطبيق المعيار الخامس " مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني " في برنامج إعداد معلمات تربية الطفل من وجهة نظر الطالبات؟

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعيار الخامس مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني والدرجة الكلية للمعيار :

المعيار	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة الاستخدام
المعيار الخامس "مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني"	1	أعضاء الهيئة التدريسية من حملة الدكتوراه أو لديهم خبرات استثنائية تمكنهم من أداء عملهم.	4.00	.903	1	كبيرة
	2	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية الخبرة المهنية المعاصرة الكافية في المدارس التي يشرفون عليها.	3.87	.840	2	كبيرة
	3	يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بالكفاءة العالية في مجال عملهم.	3.82	.796	3	كبيرة
	4	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية الفهم المتعمق لحقولهم المعرفية.	3.82	.863	4	كبيرة
	5	يساعد أعضاء الهيئة التدريسية الطالبات على التفكير، والتفكير الناقد، وحل المشكلات.	3.71	.832	8	كبيرة
	6	يساعد أعضاء الهيئة التدريسية الطالبات على تطوير كفاياتهن المهنية.	3.65	.966	10	كبيرة
	7	يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية عدد متنوع من الاستراتيجيات التعليمية تعكس أنماط التعلم المتنوعة.	3.80	.755	5	كبيرة
	8	يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية تكنولوجيا المعلومات في تدريسهم.	3.64	.910	11	كبيرة
	9	يقيّم أعضاء هيئة التدريس من قبل طالباتهن.	3.75	.886	6	كبيرة
	10	يتعاون أعضاء الهيئة التدريسية مع الممارسين في المدارس.	3.71	.786	9	كبيرة
	11	تيسر الكلية فرصا للنمو المهني لجميع أعضاء هيئة التدريس.	3.56	.898	12	متوسطة
	12	تيسر الكلية فرصا للبحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس.	3.73	.891	7	كبيرة
		البعد الخامس ككل	45.05	7.435		كبيرة

يُلاحظ من الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة على المعيار الخامس : **مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني** كانت مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.56 – 4.00) بانحراف معياري تراوح بين (0.898 – 0.93) وتدل هذه القيم على تحقق المعيار الخامس بدرجة كبيرة لجميع الفقرات الفرعية باستثناء الفقرة رقم (11) حيث تحقق المعيار بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعيار حيث بلغ المتوسط الحسابي 45.05 بانحراف وقدره 7.435 وهذا يدل على تحقق المعيار في البعد ككل بدرجة كبيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية يتمتعوا بكفاءة عالية كل في مجال تخصصه، وأن معظمهم خريجي جامعات أمريكية وبريطانية و مؤهلين بحيث يعدوا نموذجا للممارسات المهنية بكافة الجوانب المتصلة بمهارات التواصل والتدريس والبحث والخدمة.للطالبات (المعلمات).وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو طالب والبلوي(2012)؛ والعتيبي والربيع (2012).

السؤال السادس :

وللإجابة عن السؤال السادس والذي نصه : ما مدى تطبيق المعيار السادس" الإدارة والموارد " في برنامج إعداد معلمات تربية الطفل من وجهة نظر الطالبات؟

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعيار السادس الإدارة والموارد والدرجة الكلية للمعيار :

المعيار	رقم المعيار الفرعي	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المعيار الفرعي	درجة الاستخدام
المعيار السادس الإدارة والموارد	1	للكلية قيادة تربوية تخطط البرامج الدراسية.	3.75	.865	2	كبيرة
	2	للكلية قيادة تنسق البرامج الدراسية وتديرها.	3.71	.832	4	كبيرة
	3	للكلية نظام يوضح الدوام التقويمات والدرجات الممنوحة.	3.62	.892	9	كبيرة
	4	تقدم الكلية خدمات التوجيه والإرشاد لطلباتها.	3.56	.958	10	متوسطة
	5	للكلية ميزانية مناسبة وكافية.	3.69	.814	5	كبيرة
	6	الميزانية الممنوحة لا تكفي لإعداد الطالبات لمهنة التعليم.	3.09	1.041	14	متوسطة
	7	عبء العمل لا يسمح لأعضاء هيئة التدريس بالتدريس الفعال.	3.27	1.146	12	متوسطة
	8	يزيد العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مرحلة البكالوريوس عن (12) ساعة تدريسية.	3.13	1.019	13	متوسطة
	9	الإشراف على الخبرات الميدانية لا يزيد عن (18) مرشحا لكل عضو هيئة تدريس.	3.29	1.100	11	متوسطة
	10	تتوافر للكلية التسهيلات والإمكانيات والموارد ومصادر تكنولوجيا المعلومات.	3.78	.738	1	كبيرة

المعيار	رقم المعيار الفرعي	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المعيار الفرعي	درجة الاستخدام
	11	تتوافر في الكلية مرافق لاستخدام مصادر تكنولوجيا المعلومات للطلبة.	3.73	.679	3	كبيرة
	12	تتوافر في الكلية مرافق لاستخدام مصادر تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التدريس.	3.69	.767	6	كبيرة
	13	تخدم موارد الكلية المجتمع المحلي والمؤسسات المختلفة.	3.64	.754	8	كبيرة
	14	يمكن لأعضاء هيئة التدريس والطلبة استخدام المكتبة والمناهج الدراسية ومصادر المعلومات الإلكترونية.	3.69	.858	7	كبيرة
		المعيار السادس ككل	49.64	6.059		متوسطة

يُلاحظ من الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد السادس: **الإدارة والموارد** كانت مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.09 – 3.78) بانحراف معياري تراوح بين (1.041 – 0.738) وتدل هذه القيم على تحقق المعيار السادس بدرجة كبيرة ومتوسطة حيث تحقق بدرجة كبيرة على الفقرات الفرعية (1 ، 2 ، 3 ، 5 ، 10 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14) وبدرجة متوسطة على الفقرات الفرعية (4 ، 6 ، 7 ، 8 ، 9)، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعيار بلغ المتوسط الحسابي 49.64 بانحراف وقدره 6.059 وهذا يدل على تحقق المعيار في البعد ككل بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما تمتاز به الكلية من تخطيط وتعاون للتجسير بين النظرية والتطبيق، وأنها تعتبر الشراكة المجتمعية هدف بحد ذاته وخير دليل على ذلك هو تجربة التدريب العملي للطالبات (المعلمات)، وأنها تتيح لهيئة التدريس والطالبات لتوظيف تقنيات التعليم والاستفادة من مصادر تكنولوجيا المعلومات المتوفرة في الكلية، والإستفادة من مكتبة الجامعة، كما يمكن عزو هذه النتيجة لما تقدمه الكلية للطالبات من توجيه وإرشاد والتواصل مع قسم الإرشاد وقسم التربية العملية والمشرفين بشكل مستمر.

ملخص عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي والذي نص على ما مدى توافر معايير NCATE في برنامج تربية الطّفل في كلّيّة العلوم التّربوية في الجامعة الأردنيّة من وجهة نظر طالبات التّربية العمليّة ؟

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة الاستخدام
1	المعرفة والمهارات والميول المهنية	50.35	6.369	1	كبيرة
2	نظام التقييم والتقويم في الكلية	40.11	7.880	4	كبيرة
3	الخبرات الميدانية والممارسات العملية	35.15	5.632	5	كبيرة
4	التنوع	25.95	4.889	6	كبيرة
5	مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني	45.05	7.435	3	كبيرة

6	الإدارة والموارد	49.64	6.059	2	متوسطة
الدرجة الكلية على المقياس		246.24	31.700		

يُلاحظ من الجدول السابق أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على المعيار الأول بلغت (50.35) بانحراف معياري وقدره (6.369) وحقق هذا المعيار أعلى متوسط كانت رتبته (1) ويدل على تحقق المعيار الأول بدرجة كبيرة، أما المعيار الثاني فقد بلغ متوسطه الحسابي (40.11) بانحراف وقدره (7.88) وبلغ رتبته (4) ويدل على تحقق المعيار الثاني بدرجة كبيرة، وفيما يتعلق في المعيار الثالث فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعيار (35.15) بانحراف وقدره (5.632) ورتبه وقدرها (5) وهذا يدل على تحقق المعيار بدرجة كبيرة، أما فيما يتعلق في المعيار الرابع فقد بلغ المتوسط الحسابي (25.95) بانحراف معياري (4.889) ورتبه وقدرها (6) وهذا يدل على تحقق المعيار ايضًا بدرجة كبيرة، أما المعيار الخامس فقد بلغ المتوسط الحسابي له (45.05) بانحراف وقدره (7.435) ورتبه مقدارها (3) وهذا يدل على تحقق المعيار بدرجة كبيرة أيضًا، وفيما يتعلق في المعيار السادس والأخير فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعيار (49.64) بانحراف وقدره (6.059) ورتبه وقدرها (2) وهذا يدل على تحقق المعيار بدرجة متوسطة، وعند النظر إلى المتوسط الحسابي للمقياس ككل فقد بلغ (246.24) بانحراف وقدره (31.7) وهذه القيم تدل على تحقق معايير **NCATE** للمقياس ككل بدرجة كبيرة .

المقترحات والتوصيات:

1- التقويم المستمر لبرامج إعداد طالبات (معلمات) تربية الطفل.

2- زيادة عدد الساعات المخصصة للتدريب والتطبيق العملي.

3- إجراء دراسة تقيمية شاملة لبرنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبات الخريجات من البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس، باستخدام أدوات تقييم متنوعة للوقوف على تلبية احتياجات السوق المحلية.

4- توظيف التقنية الحديثة في قاعات المحاضرات.

قائمة المراجع والمصادر:

أوّلًا: المراجع العربيّة

الإبراهيم، عبدالرحمن و المسند، شيخة و قمبز، محمود (2000). الاتّجاهات العالميّة في إعداد وتدريب المعلّمين في ضوء الدّور المتغيّر للمعلّم.الدّوحة: دار الثّقافة للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

أبو دقة، سناء. (2009). تقويم جودة البرامج الأكاديميّة بالجامعة الإسلاميّة بغزّة من وجهة نظر الخرّيجين. مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، جامعة البحرين، 10(2)، 87– 115.

أبو طالب، تغريد والبلوي، خليل (2012). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 39، العدد 2: ص261–278.

جوهر، سلوى (2006). اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتابة القصص للأطفال كأسلوب للتعلم المبكر للقراءة والكتابة، المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت.

الدوسري، راشد (2004). القياس والتقويم التربوي الحديث. الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سعد، محمود (2000). التّربية العمليّة بين النّظريّة والتّطبيق. عمّان: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

السّعيد، أشرف (2007). الجودة الشّاملة والمؤشّرات في التّعليم الجامعيّ. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

السنبل، عبدالعزيز (2004). التّربية والتّعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، دمشق: منشورات وزارة الثّقافة.

شحاتة، حسن (2004)، مفاهيم جديدة لتطوير التّعليم في الوطن العربيّ، القاهرة: الدّار العربيّة للكتاب.

العتيبي، منصور والربيع، علي (2012). تقويم برامج كلّيّة التّربية بجامعة نجران في ضوء معايير (NCATE). المجلّة الدّوليّة التّربويّة المتخصّصة، المجلد(1)، العدد (9): ص559– 586.

كنعان، أحمد (2009). تقييم برامج تربية المعلّمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السّنة الرّابعة في قسم معلّم الصّفّ وأعضاء الهيئة التّعليميّة. مجلة جامعة دمشق، المجلد (25) العدد (4):ص 15– 93.

الهسي، جمال (2012). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، غزة: جامعة الأزهر.

ويح، محمد (2003). منظومة تكوين المعلّم في ضوء معايير الجودة الشّاملة. عمّان: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبيّة

Backhus, W., Thompson, K. (2006). "Addressing the Nature of Science in Preservice Science Teacher Preparation Programs: Science Educator Perceptions. Joumal of Science Teacher Education, 17(1): 65-81.

Beck, C., Kosnik, C.(2002). Associate teachers in preservice education: clarifying and enhancing their role. Journal of Education for Teaching, 26(3), 207-224.

Carter, V.1973. Dictionary of education. Newyork: McGraw Hill Books.

Chang, F., Early, D., and Winton, P. 2005. Early childhood teacher preparation in special education at 2- and 4-year institutions of higher education. Journal of Early Intervention, 27(3), 110-124.

Fairbanks, C., Freedman, D., and Kahn, C.(2000). The role of effective mentors in learning to teach. Journal of Teacher Education, 51(2), 102-114.

Fenstermacher, G., and Richardson, V.(2005). On making determinations of quality in teaching. Teachers College Record, 107(1), 186-213.

Hakimi, A.(2009), " Approaches to NCTE accreditation", conference on standards accreditation in Arab world, visions and experiences. Almandine almonawarah. Faculty of education taibah university, in 18-20/5/2009. P91.

Hill, G. and Brodin, K.L.(2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university course work in preparation for teaching. Physical Educator, 61(2), 74- 87.

Jalongo, M.(2007). Beyond benchmarks and scores: Reasserting the role of motivation and interest in children's academic achievement. International Focus, 83(6), 395-407.

Lopes, A., Tormenta, R.(2010).Pre-service teacher training, primary teachers identities, and school work. Literacy Information and Computer Education Journal,1(1), 52-58.

NCATE. (2008). Professional Standards. National Council for Accreditation of Teacher Preparation. Professional Standards. P(9-46).

Saracho, O., Spodek, B. (2007). Early childhood teachers preparation and the quality of program outcomes. Early Child Development and Care, 177(1),71-91.

Winn, R., Green, R. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process. International Journal Engineering, 14(1):24-29.