وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الاولى
الدراسات العليا/ الماجستير

تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم

رسالة تقدمت بها

نهلة كريم حسن

إلى مجلس كلية التربية الاساسية في جامعة ميسان وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية تخصص (مناهج وطرائق تدريسية عامة)

من الطالبة

باشراف

أ. د غسان كاظم جبر

١٤٤٥هـ ٢٠٢٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

((قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيم))

سورة البقرة :الآية ٣٢

صَدَقَ اللَّهُ العلي الْعَظِيم

إقرار المشرف

اشـهدُ انّ إعـداد هـذه الرسـالة الموسـومة بـ **(تقيـيم أداء طلبـة قسـم التربيـة الفنيـة المطبقين فـي ضـوء معـايير مقترحـة لجـودة التعلـيم)** التـي تقدمت بهـا الطالبـة (نهلـة كريم حسن) قد جرى بإشـرافي فـي جامعـة ميسـان/ كليـة التربيـة الأساسـية/ قسم معلـم الصـفوف الاولى، وهي جزءٌ من متطلباتِ نيل شهادة الماجستير في **(مناهج وطرائق تدريسية عامة)**.

التوقيع

أ.م.د

التاريخ / /٢٠٢٣

بناءً على التوصياتِ المتوافرةِ أُرشحُ هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

أ.د

التاريخ / /٢٠٢٣

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أن الرسالة الموسومة بـ(**تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم**) التي تقدمت بها الطالبة (نهلة كريم حسن) الى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ميسان/ قسم معلم الصفوف الاولى، قد تمت مراجعتها لغوياً وأجريت عليها التصحيحات اللازمة، تم تقويمها لغوياً تحت اشرافي.

التوقيع :

الاسم :

اللقب العلمي :

التاريخ / /٢٠٢٣

إقرار الخبير العلمي الاول

اشهدُ أن الرسالة الموسومة بـ **(تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم)** التي تقدمت بها الطالبة **(نهلة كريم حسن)** الى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ميسان/ قسم معلم الصفوف الاولى، قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع :

الاسم :

اللقب العلمي :

التاريخ / /٢٠٢٣

إقرار الخبير العلمي الثاني

اشهدُ أن الرسالة الموسومة بـ **(تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم)** التي تقدمت بها الطالبة **(نهلة كريم حسن)** الى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ميسان/ قسم معلم الصفوف الاولى، قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع :

الاسم :

اللقب العلمي :

التاريخ / /٢٠٢٣

اقرار الخبير الإحصائي

اشهدُ أن الرسالة الموسومة بـ **(تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم)** التي تقدمت بها الطالبة **(نهلة كريم حسن)** الى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ميسان/ قسم معلم الصفوف الاولى، قد جرى تقويمها إحصائياً و تحت اشرافي.

التوقيع :

الاسم :

اللقب العلمي :

التاريخ / /٢٠٢٣

قرار لجنة المناقشة

نشهدُ بأننا أعضاء لجنة المناقشة قد اطلعنا على رسالة الماجستير الموسومة بـ **(تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم)** التي تقدمت بها الطالبة **(نهلة كريم حسن)**، وقد نلقشنا الطالبة في محتوياتها، وفيما له علاقة بها، فوجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية **(المناهج وطرائق التدريس العامة)**، بتقدير ( ).

رئيسا	عضوا
الاسم :	الاسم :
التوقيع :	التوقيع :
التاريخ: / /٢٠٢٣	التاريخ: / /٢٠٢٣

عضوا	عضوا ومشرفاً
الاسم :	الاسم :
التوقيع :	التوقيع :
التاريخ: / /٢٠٢٣	التاريخ: / /٢٠٢٣

صادق عليها مجلس كلية التربية الاساسية، جامعة ميسان.

التوقيع :

أ.د

عميد كلية التربية الاساسية

التاريخ / /٢٠٢٣

الاهداء

- الى شفيعي وقائدي إلى جنات النعيم سيدي وسيد العالمين ... محمد (صلى الله عليه واله وسلم) .
- الذين رووا بدمائهم الزكية أرض العراق ... الشهداء الأبرار (الشهيد سيد يوسف سيد كريم سيد حسين البطاط).
- وطني الجريح ... العراق العظيم .
- عنوان التضحية والعطاء ... والدي العزيز
- من وضع المولى – سبحانه وتعالى – الجنة تحت قدميها، ووقَّرها في كتابه العزيز... أمي الحبيبة.
- أحبتي وسندي ورفاق دربي ... اخوتي واخواتي .
- الذين أُجلُّهم وأحترمهم ... أصدقائي ومعارفي .
- كل من علمني حرفاً ... أساتذتي الأفاضل.

أهدي ثمرة هذا الجهد

نهلة

شكر وامتنان

الحمد لله الذي خلق فأبدع، والشكر الله الذي وفقني لإتمام هذا البحث. أوجه شكري وتقديري للمشرف لتعاونه وتشجيعه وللأراء والنصائح والارشادات له أقدم كل الاحترام والتقدير.

كذلك اشكر كل من أ.د سلام ناجي الغضبان للتعاون المستمر، والشكر موصول للاستاذ (م.د وسام نجم محمد) في جامعة سومر واشكر (أ.م.د غسان كاظم جبر) للارشادات، ولا أنسي ان اشكر (أ.م.د محمد مهدي صخي) رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية و(أ.م حيدر عبد الزهرة) رئيس قسم التعليم المستمر و (د. وسام حميد الغرباوي) و (م. م محمد رؤوف الموسوي).

الباحثة

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم.

أصبحت مهمة الطلبة المطبقين تتعدى دور التعليم إلى البحث والتقصي وممارسة الدور التربوي والإرشادي وغير ذلك من الأدوار ليساهم في بناء شخصية المتعلم وتنميتها في جميع الجوانب وإذا كان عضو هيأة التدريس عنصراً فاعلاً في أداء الجامعة لمهامها، فأن أي خلل في عملية إعداده ينعكس سلباً على أدائه التدريسي وعلى نوعية التعليم وجودته ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس فيه، إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون الـ (٦٠٪) وفقاً للمعايير المعمول عليها، وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيأة التدريس احد العوامل الرئيسة في تدني جودة التعليم العالي.

وقد تم اجراء البحث في جامعة ميسان كلية التربية قسم التربية الفنية للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي, وذلك لأنه من أكثر المناهج التي تتلاءم مع أغراض البحث الحالي, ويعتمد هذا المنهج بشكل أساسي على تناول الظاهرة المدروسة بشكل دقيق ووصفها وصفاً كمياً وكيفياً للوصول إلى قدرة على تعميم النتائج، وقد بلغت عينة البحث (٣٠٨) طالباً وطالبة من الطلبة المطبقين.

جرى الاعتماد على الوسائل والأساليب الإحصائية معامل ارتباط بيرسون ، معادلة سبيرمان براون ، معادلة فيشر للوسط المرجح، معادلة الوزن المئوي ، معامل الاتفاق، وقد وضعت الباحثة درجات القطع في تحليل نتائج البحث ان الوزن المئوي (٥٥٪) والوسط المرجح (١,٦٥) فما دون يعني متحقق بدرجة ضعيفة. والوزن المئوي (٥٥,٣٣٪ إلى ٧٧,٦٦٪) والوسط المرجح (١,٦٦- ٢,٣٣) متحقق بدرجة متوسطة

وقد توصلت الدراسة الى عدة من النتائج والتوصيات ومنها:

١. اظهرت نتائج البحث ان اداء معلمي التربية الفنية المطبقين كان ايجابياً بشكل عام وهو مايدعو الى المزيد من العناية باعداد وتدريب معلمي التربية الفنية في ضوء معايير جودة الاداء.

٢. ظهر ضعف في اداء معلمي التربية الفنية المطبقين في الزيارة الثانية في كافة المجالات

٣. ضرورة اهتمام الوزارات المعنية والكليات بتصميم قوائم واستبانات محددة لتقييم أداء المدرسين في شتى المجالات التعليمية, ولتقييم أداء الطلبة المطبقين من أجل سقل مهاراتهم وتنميتها.

٤. الاعتماد على خطط محددة ودقيقة من أجل تحقيق عملية الإصلاح التعليمي ورفع سوية العملية التعليمية في شتى المراحل التعليمية

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
	عنوان الرسالة	أ
	الاية	ب
	اقرار المشرف	ج
	اقرار الخبير اللغوي	د
	اقرار الخبير العلمي الاول	هـ
	اقرار الخبير العلمي الثاني	و
	اقرار الخبير الاحصائي	ز
	لجنة المناقشة	ح
	الاهداء	ط
	الشكر والامتنان	ي
	مستخلص الرسالة	ك
١	الفصل الأول :التعريف بالبحث	٢
٢	اولاً : مشكلة البحث	٢
٣	ثانياً : اهمية البحث	٣
٤	ثالثاً : اهداف البحث	٥
٥	رابعاً : حدود البحث	٥
٦	خامساً :تحديد المصطلحات	٥
٧	الفصل الثاني : جوانب نظرية ودراسات سابقة	١١
٨	المحور الاول : جوانب نظرية	١١
٩	اولا : التقييم	١١
١٠	ثانيا : تقييم الاداء	١٥
	ثالثاً: مقارنة بين التقييم والتقويم	٢٢
١١	رابعاً: التربية الفنية	٢٣
١٢	خامساً: المعايير	٢٥
١٣	سادساً : الجودة	٤٩
١٤	المحور الثاني : دراسات سابقة	٦٠

١٥	موازنة الدراسات السابقة	٦٣
١٦	الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته	٦٦
١٧	أولاً: منهج البحث	٦٦
١٨	ثانياً: مجتمع البحث وعينته	٦٦
١٩	ثالثاً: أداة البحث	٦٧
٢٠	صدق الأداة	٦٨
٢١	الثبات	٦٩
٢٢	رابعاً: التطبيق	٧٠
٢٣	خامساً: الوسائل الإحصائية	٧١
٢٤	الفصل الرابع: نتائج البحث	٧٣
٢٥	طريقة تحليل نتائج البحث	٧٤
٢٦	اولاً: عرض النتائج ومناقشتها	٧٥
٢٧	ثانياً: تحليل وتفسير النتائج وفقاً لأراء الطلبة	٨٠
٢٨	ثالثاً: عرض النتائج ومناقشتها وفقاً لرأي المدّرسين	٨٢
٢٩	رابعاً: تحليل وتفسير النتائج وفقاً لآراء المعلمين	٨٧
٣٠	خامساً: عرض وتفسير النتائج وفقاً لأراء المشرفين	٨٩
٣١	سادساً: الاستنتاجات	١١١
٣٢	سابعاً: التوصيات	١١٢
٣٣	ثامناً: المقترحات	١١٣
٣٤	المصادر والمراجع	١٣٢
٣٥	اولا: المصادر والمراجع العربية	١١٥
٣٦	ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية	١٣٦
٣٧	الملاحق	١٣٨

ثبت الجداول

الجدول	الصفحة
جدول(١) توزع أفراد عينة البحث على الكليات	٦٦
جدول(٢) نسبة اتفاق الخبراء حول معايير الاستبانة	٦٨
جدول(٣) قيم معامل الثبات الكلي لكل معيار من المعايير ولمجموع المعايير باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتصحيحه بمعادلة سبيرمان	٦٩
جدول(٥) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار القيادة وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة	٧٥
جدول(٦) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التحليل وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة	٧٦
جدول(٧) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التخطيط وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة	٧٧
جدول(٨) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار الإدارة وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة	٧٨
جدول(٩) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التدريس وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة	٧٨
جدول(١٠) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التقويم وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة	٧٩
جدول(١١) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار القيادة وفقاً لآراء المعلمين	٨٢
جدول(١٢) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التحليل وفقاً لآراء المعلمين	٨٣
جدول(١٣) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التخطيط وفقاً لرأي المعلمين	٨٤
جدول(١٤) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار الإدارة وفقاً لرأي المعلمين	٨٥
جدول(١٥) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التدريس وفقاً لآراء المعلمين	٨٦

جدول(١٦) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التقويم وفقاً لرأي المعلمين	٨٧
جدول(١٧) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال التخطيط	٨٩
جدول(١٨) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال التخطيط	٩٥
جدول(١٩) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال التقويم	١٠٠
جدول(٢٠) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال الإدارة	١٠٣
جدول(٢١) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال التحليل	١٠٦
جدول(٢٢) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال القيادة	١٠٨

ثبت الملاحق

ت	الملحق	الصفحة
١	ملحق (١) كتاب تسهيل مهمة	١٣٨
٢	ملحق (٢) كتاب تسهيل مهمة	١٣٩
٣	ملحق (٣) اسماء السادة الخبراء	١٤٠
٤	ملحق (٤) استبانة حول راي الخبراء في فقرات الاداء	١٤١

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اولاً : مشكلة البحث

ثانياً : اهمية البحث

ثالثاً : هدف البحث

رابعاً : حدود البحث

خامساً : مصطلحات البحث

الفصل الأول :التعريف بالبحث

اولاً : مشكلة البحث

ان عملية التدريس في الوقت الحاضر تتطلب من المعلم امتلاك مهارات متعددة لكي تواكب التطورات السريعة التي يشهدها العالم في المجالات كافة ومنها المجال التربوي.

وقد اثبتت العديد من الدراسات التي اجريت في مجال التطبيقات التعليمية ضعف التأهيل العلمي للمطبق في مادة تخصصه، وان قدرة المطبقين في وضع خطط للدروس ضعيفة، وضعف قدراتهم في معالجة المواقف التعليمية داخل الصف وهذا ما اكدته (دراسة الزويني ٢٠١٤) ان أهمية تقويم أداء مطبقي قسم التربية الفنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، لأن تقويم هذا الأداء، يؤدي بالضرورة إلى تشخيص نقاط الضعف وإيجاد حلول مناسبة بما يؤدي إلى تحسين مستوى أدائهم. (الزويني، ٢٠١٤: ٢٠١)

أصبحت مهمة الطلبة المطبقين تتعدى دور التعليم إلى البحث والتقصي وممارسة الدور التربوي والإرشادي وغير ذلك من الأدوار ليسهم في بناء شخصية المتعلم وتنميتها في جميع الجوانب وإذا كان عضو هيأة التدريس عنصر فاعل في أداء الجامعة لمهامها، فأن أي خلل في عملية إعداده ينعكس سلباً على أدائه التدريسي وعلى نوعية التعليم وجودته ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس فيه، إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون الـ (٦٠٪) وفقاً للمعايير المعمول بها، وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيأة التدريس احد العوامل الرئيسة في تدني جودة التعليم العالي (المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٣).

ويشار إلى أن موضوع الجودة في التعليم على المستوى الإقليمي قد لقي اهتماماً كبيراً من الدول العربية ، يتمثل ذلك في عقد العديد من المؤتمرات وورش العمل في مؤسسات التعليم المختلفة بهدف ضمان الجودة في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. (علي ،٢٠٠٧ : ١٠٦٣-١٠٦٤)

اذ تعد عملية تقييم التعليم لكافة المستويات من أساسيات تطوير التعليم ألا أن الملفت للانتباه هو نظم التعليم في العراق إذ لا زالت لا تستعمل نظم تقويم الاداء المبني على اثرها موضوعية كالتي تفرضها جودة الأداء مما انعكس أثرها على مخرجات عملية التعليم واستمرار الظواهر السلبية في مستوى الأداء فأنعكس على جودة التعليم ومشاركة قطاع التعليم في برامج التنمية , من هنا تتأسس مشكلة البحث الحالي إذ أن مؤسساتنا التعليمية ليست مواكبة للأحداث المتسارعة للنهوض بجودة التعليم ووضع

معايير يعمل بها المسؤولون في المؤسسات التربوية (التابعة لوزارة التربية من إداريين ومشرفين ومدراء)، بيد أن الباحثة لم تجد على قدر اطلاعها أنموذجا لتقييم اداء طلبة قسم التربية الفنية في ضوء معايير ومتطلبات جودة التعليم ، بأستثناء استمارة تقويم اداء المدرس التي تم تصميمها سنة (٢٠٠٠ حتى سنة ٢٠١١)

أرتأت الباحثة الوقوف عندها ودراستها ومحاولة تذليلها بطرق علمية سليمة إسهاما في تطوير العملية التربوية وخلق افضل فرص التكامل بين الدراسة النظرية والتطبيقية من خلال محاولة الإجابة عن التساؤل التالي: (ما مشكلة اداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم)؟.

ثانياً : اهمية البحث

يعد المعلم مفتاح العملية التعليمية، والرائد الاجتماعي الذي يعتمد عليه المجتمع في تنشئة أبنائه النشأة القوية، فقد شغلت مسألة إعداده وتأهيله أذهان الكثير من التربويين، فالمعلم لم يعد ناقلا للمعرفة فقط، وإنما عليه تقع مهمة تربية الأجيال تربية عقلية وخلقية وجسمية، وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس. (عبيد، ١٩٩١، ٤٨)

من هنا بدأ الاهتمام يتزايد ببرامج إعداد المعلم في غالبية دول العالم وذلك تحقيقا لمبدأ جودة التعليم،وقد أكد إعلان بيروت(٢٠٠٦) للتعليم العالي في الدول العربية على أهمية جودة مخرجات التعليم، وطلب من جميع أنظمة التعليم ومؤسساته "ان تعطي الأولوية لضمان جودة البرامج والتدريس والمخرجات والإجراءات والمقاييس اللازمة لضمان النوعية، لكي تتماشى مع المتطلبات العالمية دون الإخلال بالخصوصية لكل بلد أو مؤسسة أو برنامج". (UNESCO, 2010: 6)

ويعد التطبيق في المدارس احد مكونات برنامج تأهيل المعلمين اذ يقضي فيه الطلبة المعلمون فترة زمنية محددة متواصلة في المدارس كجزء من تأهيلهم الأكاديمي والمهني. (كويران، ٢٠٠١، ٣٠٣)

وللتربية العملية في كلية التربية أثرها الايجابي، فالطلبة في الفصل الثاني من المرحلة الثالثة يبدؤون بزيارات ميدانية الى المدارس الابتدائية، بصحبة المشرف التربوي المتخصص بمادة المشاهدة ومدتها (٤) ساعات أسبوعيا لمدة فصل كامل لمشاهدة عملية التدريس الواقعية داخل الصف، وتزويد الطلبة بالخبرات المهارية من خلال الملاحظة المباشرة في قاعات الدرس، أما الفصل الدراسي الثامن

فيبدأ التطبيق الفعلي في المدارس الابتدائية إذ يتفرغ الطلبة لمدة ثلاثة أشهر يقضونها في تلك المدارس يطبقون فيها ما تعلموه من نظريات في الدروس الأكاديمية والمهنية، وكذلك يمارسون التطبيق الفعلي في الصفوف لتطوير قدراتهم الذاتية، وتتم زيارتهم من المشرف التربوي المتخصص بطرائق التدريس والمشرف الاختصاص، والتطبيق يساعد على تأهيل الطلبة لمهنة التعليم.

ان دعوة الاصلاح والتجديد التربوي تتطلب جهداً متواصلاً وشاملاً لكل أطراف العملية التربوية، وبخاصة المعلم ، بوصفه دعامة قوية تضمن نجاح أي برنامج حضاري ، ذلك انه يستطيع بما يقدمه من نماذج سلوكية استغلال كل الفرص والإمكانات وتهيأة كل الظروف لتكوين الخبرات والمهارات والعادات المقبولة عند الطلبة وتوجيه سلوكهم نحو المسار الصحيح الذي يمكنهم من التوافق مع أنفسهم ومجتمعهم ومتطلبات العصر الذي يعيشونه باستثارة أعلى، ودافعية أقوى نحو التعلم ، لذلك فمن واجب العاملين في شؤون التعليم الاهتمام باعتماد إجراءات تقويم مناسبة في الاختيار والإعداد والتخريج ، بل يفترض ان تكون تلك المسائل – في مثل هذه الظروف – موضوعاً للدراسة الدقيقة انطلاقاً من فكرة ان تحسين التربية يعتمد بشكل أساس على اختيار وإعداد العاملين فيها بشكل جيد وفعال. (الفتلاوي، ٢٠٠٤: ١٩)

تتلخص أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:-

١. تتناول البحث الحالي أساسا جديداً ومدخلاً حديثاً من مداخل التقييم ،هو مدخل جودة التعليم وتطبيقاته في القطاع التربوي في مجال التربية الفنية الذي يعد احد ابرز نتاجات الفكر التربوي المعاصر الذي اثبت كفاءته وفاعليته في التطبيق العملي في العديد من بلدان العالم.

٢. تزويد المؤسسات التعليمية المعنية بتدريب مطبقي التربية الفنية بتغذية مرتدة حول الانجازات والصعوبات التي تواجههم اثناء التدريب

٣. يعد الاهتمام باعداد الطالب المعلم المطبق من الاولويات التي توليها المؤسسات التعليمية للدور الكبير والهام الذي يتحمله في المستقبل لإكسابه معارف وخبرات واتجاهات ومهارات تتصل بعمله التربوي والتعليمي التي ينبغي ان تتم بشكل صحيح مع الاستمرار في البحث والدراسة لمراقبة الاداء العام للطلبة المطبقين وتعميم الحالات الجيدة وتعزيزها والوقوف على المشكلات لايجاد الحلول المناسبة لكل مشكلة.

٤. تنبع أهمية هذا البحث في مساعدة المسؤولين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – كليات التربية الاساسية على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمين التربية الفنية، وتمكنهم من بناء برنامج تدريبي يستند على هذه المعايير المهنية ، وإمكانية هذا البرنامج في تدريب مطبقي التربية الفنية .

ثالثاً : هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم

رابعاً : حدود البحث

١. الحدود الزمانية: تم اجراء البحث في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢

٢. الحدود المكانية: جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية/ قسم التربية الفنية

٣. الحدود البشرية: طلبة كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان/ قسم التربية الفنية

٤. الحدود الموضوعية: تقييم إداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم

خامساً :تحديد المصطلحات:-

١- التقييم (Assessment)

لغةً : مِنْ قَيّم يُقيّم تقيماً ، فهو مُقَيَّم وقَيَّمَ العَملَ , أي قدَّر القيمة , وقيَّم السلعة : حَدّد ثَمنَها (معجم اللغة العربية المعاصر , ٢٠٠٨: ص ١٨٨٦) .

اصطلاحاً : الحكم على مستوى امتلاك المعلم للمعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهامه داخل الصف وخارجه من اجل تحقيق الاهداف المحددة , ويستدل على توافرها عن طريق انجازات الاداء (حمادة , ٢٠١٥: ص٥٩)

ويعرف اجرائياً: عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة من مصادر متعددة بأستعمال أدوات قياس متنوعة في ضوء اهداف محددة للتوصل الى تقديرات وقرارات مناسبة بحسب الأداة المعدة لهذا الغرض.

٢- :- الأداء :- (Performance)

لغه:

- (ادى) اللبن – اديا، وادوا : ادا، و(ادى) فلان ايداء قوي، وادى الشيء : قام به، (الاداء) التأدية . (انيس واخرون: ب ت، ١٠)

ادى الشيء اوصله والاسم الاداء، ولا يقال ادى بالتخفيف بمعنى ادى بالتشديد، ووجه الكلام ان يقال " فلان احسن اداء، وادى دينه تادية اي قضاه، والاسم الاداء. (ابن منظور: ٢٠٠٥، ٧٥)

اصطلاحاً:

عرفه (الروسان، ١٩٩١) بأنه" ما يقوم به الفرد في مجال يتطلب فعلا او عملا او انجازاً". (الروسان ،١٩٩١: ١٠٤)

عرفه (سلامة، ٢٠٠١) بأنه" السلوك الذي يتوقع من المتعلم ان يقوم به بعد عملية التعلم". (سلامة،٢٠٠١: ١٤)

عرفه (popham, 2010) بأنه "سلوك يتم بقدر معين من المهارة في مجال معين وهو يتطلب قدراً مناسباً من التدريب والاستعداد والتهيؤ حتى يصل المرء الى مرحلة التمكن". (popham,2010:6)

عرفه (عبد المنعم، ٢٠١١) انه" كل ما يقوم به الفرد من فعل وسلوك لمهمة تتطلب من المتدرب قدراً من جهد مبذول ليصل إلى المهارة المطلوبة من خلال بيان قدرة الطالب على أداء الأعمال الفنية بدقة وإتقان والتي تتطلب منه خبرة وممارسة وتوجيه ليصل إلى الهدف المحدد". (عبد المنعم،٢٠١١: ١١٥)

التعريف الاجرائي:

هو مايقوم به من انجاز معلمو التربية الفنية المطبقين داخل الصف في المرحلة الثانوية وقياس ادائهم من خلال الاستبانة التي اعدتها الباحثة.

٣:- المعايير(Standards)

لغة:

- (عاور) المكاييل لغة في (عايرها) و (عاير) المكاييل والموازين , و (عيارا) ولا تقل عيّر .

(الرازي: ١٩٨٢، ٤٦٥)

- المعايير : المكاييل ما عبر , والعيار ما عايرت به المكاييل , فالمعيار صحيح تام واف , عايرت به اي سويته وهو العيار والمعيار و (عيار) كثير المجيء والذهاب في الارض . (ابن منظور: ٢٠٠٥، ٣٥٠)

اصطلاحاً:

١. **عرفها (الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب والهلال الأحمر)** بأنها " مستويات معينة يمكن من خلالها اتخاذ القرار كالسرعة والكفاءة في أداء مهارة ما ". (الاتحاد الدولي،١٩٩٨: ٢٥٥)

٢. **وعرف(السنبل)** المعيار بأنه" المحك أو الإطار المرجعي الذي يحدد على أساسه الأداء الواقعي في مدى الابتعاد او الاقتراب من المرجع". (السنبل ،٢٠٠١: ٥٢)

٣. **وعرف(محمد)** المعايير بأنها " أساس الحكم من داخل الظاهرة موضوع التقويم وتأخذ الصيغة الكمية في اغلب الأحوال ،وتتحدد في ضوء الخصائص الحقيقية" .(محمد ،٢٠٠١ : ٣٠)

٤. **وعرفها (إبراهيم)** بأنها "عبارات نموذجية للأداء ومقاييس التقويم وإرشادات باعثة ومحركة للتطوير والتحسين من اجل المستقبل، كما أنها أدوات مساعدة في اتخاذ القرارات وأداء الأعمال" .(إبراهيم ،٢٠٠١: ٥٠)

٥. **وعرفها (سعيد، وصفاء)** بأنها "عبارات وصفية تحدد مستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها". (سعيد، صفاء، ٢٠٠٦: ١١٩)

٦. عرف المعيار بشكل عام (Osborn & Slavin) هو "مجموعة من الشروط المضبوطة علمياً يتم التوصل إليها من خلال الدراسة العلمية والبحث الدقيق بحيث يكون متفقاً عليها، ويمكن من خلال تطبيقها تعرف نواحى القوة ومواطن الضعف فيما يراد تقويمه وإصدار الحكم عليه".

(Osborn, 2008:70)

التعريف الاجرائي:

وهي معيار تصف مايجب ان يكون عليه اداء معلمي التربية الفنية في المرحلة الابتدائية ومن خلاله يمكن الحكم على ادائهم بالجودة او العكس من خلال المؤشرات بحسب الاداة المعدة لهذا الغرض.

٤:- الجودة (Quality)

لغة:

- اجاد الشيء فجاد وجوده تجويداً، وجاد الشيء يجود جودة، اي صار جيداً. (الرازي: ٢٠٠٧، ٣٩١)
- الجودة في اللغة أصلها (جود) والجيد نقيض الرديء،ومجاد بضم الميم وفتحها أي صار جيداً،وأجدت الشيء فجاد،والتجويد مثله ويقال هذا شيء جيد.وقد جاد جودة وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل،ويقال أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله يجود جودة. (ابن منظور،٢٠٠٠ : ٢٣٤)
- الجودة في التربية فيعرفها (الكيلاني، وهيأة تدريب وتطوير مدرسي المدارس البريطانية TDA) هي الجودة التي نسعى إليها، وتشمل مواصفات معينة تخدم غرض المجتمع، وتحقق أهدافه كما تحقق الرضا للمستفيدين الذين هم الطلبة والمجتمعات.(الكيلاني ،١٩٩٨: ٣٦٢)
- **عرفها (محمد)** هي" شكل جماعي لأداء الإعمال، ينطلق من اتحاد واستثمار القدرات المشتركة للإدارة والعاملين بصفة عامة ، وفرق العمل بصفة خاصة لتحسين الجودة وزيادة الإنتاج".

(محمد ،٢٠٠٠: ١٣)

- **عرفتها (مها)** بأنها "إطار عمل من اجل التفكير والتنافس حول الخيارات التي يجب أن تتوافر في رسم السياسات التربوية وصياغتها ".(مها،٢٠٠١: ٤٧)

التعريف الاجرائي:

قدرة الطالب المطبق على الاداء التعليمي وذلك من خلال المعايير المحددة بحسب الاداة المعدة لهذا الغرض.

٥. جودة التعليم

اصطلاحاً:

- **عرفه (احمد، ٢٠٠٢)** تعني عملية تطبيق لمجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في المؤسة التعليمية وفي جوانب العملية التعليمية في المؤسة كلها (احمد: ٢٠٠٢، ٦٣)
- توصف الجودة بأنها تحقيق رغبات وتوقعات الزبون وذلك من خلال تعاون الأفراد في جوانب العمل بالمؤسسة، بكفاءة وفاعلية معا، إذ ترتكز الجودة على تحقيق المواصفات المطلوبة

بأفضل الطرائق وبأقل جهد وتكلفه (عليمات، ٢٠٠٤ : ١٦).

- **عرفه (الطراونة، ٢٠١٠)** مجموعة من الانشطة والمهارات التي يقوم بها المسؤولون لتسيير شؤون التعليم، التي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في كافة مجالات العملية التعليمية (الطراونة: ٢٠١٠، ١٠)

التعريف الاجرائي:

تعني الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في ضوء استجابته لمقياس جودة التعليم المعد لاغراض البحث الحالي.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول : جوانب نظرية

أولاً: التقييم

ثانياً: تقييم الاداء

ثالثاً: مقارنة بين التقييم والتقويم

رابعاً: التربية الفنية

خامساً: المعايير

سادساً: الجودة

المحور الثاني: دراسات سابقة

الفصل الثاني : جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول : جوانب نظرية

اولا : التقييم

التقييم يعني قياس نتائج عمليتي التعليم والتعلم واتخاذ قرار أو حكم قيمي على التلميذ بالرجوع إلى هذا القياس وللكشف عن النتائج بهدف اتخاذ إجراءات تطويرية وتصويب الخلل. (النعيمي،٢٠٠١ : ١٧)

أما في التربية المدرسية فعملية التقييم ضرورية ومهمة جدا لذلك على كل معلم أن يقوم بعملية تقييمية لمجمل أنشطة التعليم والتدريب بطريقة انتقائية وذلك بطرح أسئلة الاختبارات والامتحانات بمختلف أشكالها. (الصانع،١٩٨١ :٤٠)

وقد شهد مفهوم التقييم الحديث تطوراً بارزاً في السنوات الأخيرة تماشياً مع التحول الذي طرأ على نظريات التعلم. إذ أكد الفهم الجديد للتعلم على أهمية التفاعل بين التلميذ والمحيط وعلى دور التلميذ النشط في العملية التعلمية وأهمية الربط بين المعلومات بهدف التوصل الى تصور جديد لكيفية بناء المعرفة. وقد كان لهذا الفهم الجديد الأثر في تطوير وتحديث التقييم في أهدافه وأساليبه. (جون، وروثني،١٩٧٧: ١٨)

وبالنسبة للتقييم فقد تم التحول من القياس "السيكومتري" (السيكولوجي) إلى التقييم التربوي، من ثقافة الامتحانات إلى ثقافة التقييم، وبدلاً من أن يكون التقييم في نهاية التعلم فقد تداخل مع العملية التعلمية بمختلف مراحلها وكان له الأثر في تحسين هذه العملية وتطويرها. لذلك يجهد الفاحصون والمعلمون لتحقيق العدالة عند وضع علامات للتلامذة أو تصنيفهم في درجات. ولكن مبدأ العدالة يقتضي قبل ذلك طرح مسألة صحة الامتحان الذي يحضره المعلم لتلامذته. (الأحمد ، ٢٠٠٦: ١٦٥)

لقد توصل المختصصون في التقييم التربوي واستنتج الآتي: "كلما كان موضوع التقييم قابلا للملاحظة والقياس، أي له طابع سلوكي، كلما توفرت الموضوعية والعلمية لذلك التقييم. (القلا،وآخرون،٢٠٠٥: ١٧٥- ١٧٧)

١- أسس التقييم:

الاهتمام بالمعلم منذ القدم وما زال مستمراً حتى هذه اللحظة من وقتنا الحالي، وذلك للرسالة العظيمة التي يقوم على حملها وإيصالها إلى الشخص المتعلم، وبناء على ذلك أقيمت عدة دراسات وأبحاث من أجل القيام على تحديد الأسس التي تقوم عليها عملية تقييم أداء المدرس التربوي، من أجل متابعة التطور

المهني لديه خلال العملية التعليمية، حيث أن هناك مجموعة من الأسس التي تتمثل بأنها عبارة عن القاعدة التي ترتكز عليها عملية تقييم أداء المعلم التربوي، والتي يحب العمل على التقييد بها واتباعها، وتتمثل هذه الأسس من خلال ما يأتي:

أولاً: إن تقييم المدرس يحتوي على أدوات متعددة ومتنوعة.

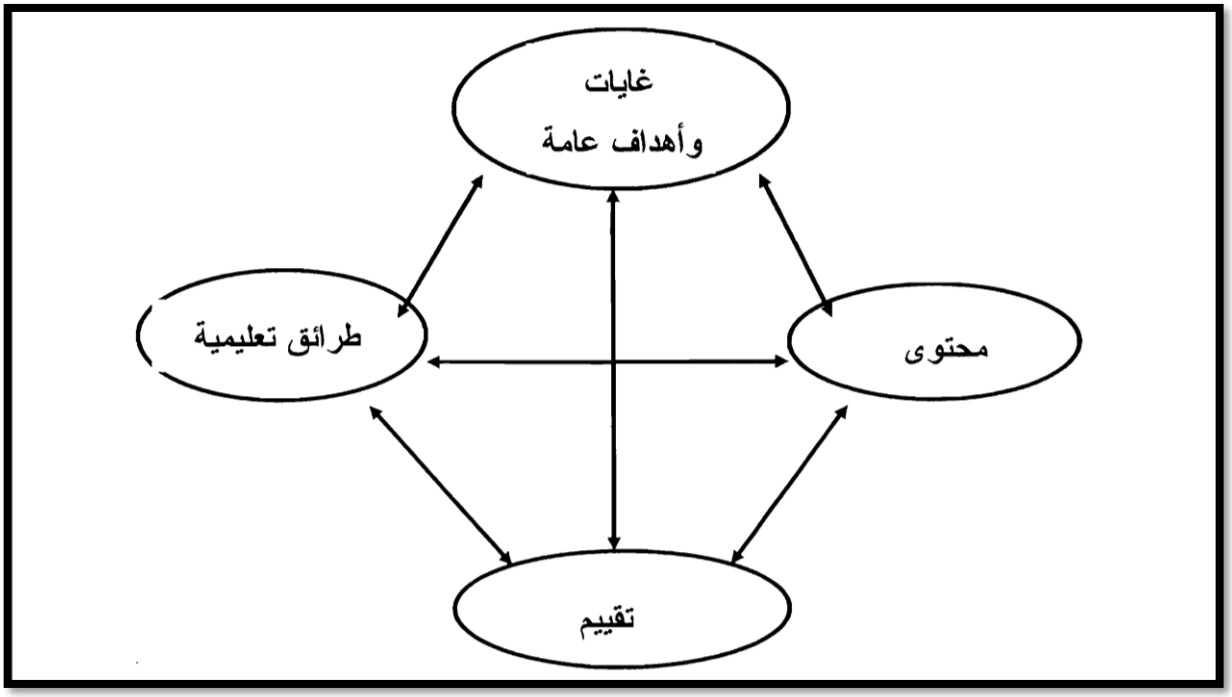
ثانياً: يحتوي تقييم المعلم على أشخاص متعددين ويقومون على إعداد وتطبيق عملية تقييم المدرس التربوي.

ثالثاً: يحتاج تقييم المعلم إلى مجموعة عديدة من المعايير من أجل إصدار الحكم على أداء المدرس.

رابعاً: يحتوي تقييم المعلم على اتخاذ القرار بما يتعلق بالأداء المهني للمدرس التربوي.

يعتبر التلازم بين عملية صياغة المناهج التعليمية وأسس تقييم التعلم أمراً طبيعياً، لذلك انطلاقة العمل بالمناهج الجديدة كان لا بد للمركز التربوي للبحوث والإنماء من صياغة رؤية متكاملة لتقييم التحصيل التعلمي للتلامذة، ووضع التقييم في إطاره الصحيح بوصفه مكوناً أساسياً من مكونات المنهج إذ يرتبط بغاياته العامة كما بمضمون مواده وطرائق تدريسها وعلاقاته المتشابكة والتي يبينها المخطط الآتي:

مخطط (١) مكونات المنهج



(TDA; 2010: 23)

ومن المعلوم ان المناهج السابقة، اقتصرت على عناوين المحتوى المطلوب في كل مادة، ولم تحدد غايات أو أهدافاً معلنة، كما لم تحدد نظاماً واضحاً للتقييم التربوي فاقتصر التقييم فيها على قياس كمي للمعلومات. أما نظام التقييم الجديد فيقوم على تبني أسس ومبادئ يعتمدها الكثير من المناهج التعليمية الحديثة، ويرتكز على مراعاة المسار التعلمي الخاص بكل تلميذ ومساعدته على تنمية قدراته، إلى جانب القياس التحصيلي المرتبط بوضع علامة. وهكذا يتحول الدور الأساسي للتقييم، من مجرد قياس كمي للمعلومات والمعارف التي يحفظها التلميذ إلى تقييم قدرته على تطبيق هذه المعارف وتحويلها وإعادة إنتاجها. وقد تحول التقييم بأنواعه الثلاثة: التشخيصي، التكويني والتقريري من مجرد إصدار القرار بالنجاح أو بالرسوب، أو بمعاقبة الكسول ومكافأة المجتهد، إلى ان يكون مكوناً أساسياً من مكونات العملية التعليمية ويهدف إلى تشخيص الصعوبات لدى التلامذة ومعالجتها. (الحيلة ،٢٠٠٣: ٣٨٠-٣٨١)

ويمكن القول ان قياس التحصيل التعلمي لدى التلامذة هو من ضروريات التعليم إذ ان المعنيين بأمور التربية من تلامذة وأهالي وقيمين على النظام التربوي بحاجة إلى معرفة دورية وواضحة لمدي نجاح جهودهم في تنمية الطاقات الذهنية والمعرفية والسلوكية لدى التلامذة وتطويرها. (أنور، ٢٠٠١: ٦٤)

تم اعتماد التثقيل الرقمي الموحد لجميع المواد في إطار التنمية والتطور المتوازن للتلميذ، إذ ليس هنالك تفاضلا بين مادة وأخرى، بل من الضروري مراعاة جميع الكفايات والمجالات التي تشكل الإطار العام للتحصيل التعلمي. هذا الأمر يدعو المعلمين والأهل إلى الاهتمام بنقاط القوة لدى التلميذ من أجل تعزيزها ونقاط الضعف بهدف معالجتها والمساعدة على تخطيها. (Hyman,1969:82)

أما القياس والتقييم فهما متلازمان في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي كما في مرحلة التعليم الثانوي، إذ يقيم التلميذ بشكل مستمر من خلال الأبحاث والأنشطة وتدون ملاحظات خاصة بالمجال في كل مادة، وتقيس العلامة مدى اكتساب الكفاية دوريا وفصليا من الاختبارات لرصد التحصيل والنواقص. (المنظمة العربية للتربية ،١٩٨١: ٣٢)

٢- أنواع التقييم:

أ. **التقييم التشخيصي:** يجرى التقييم التشخيصي في بداية الفصل أو الحصة التعليمية أو السنة الدراسية بهدف معرفة ما يمتلكه المتعلم من كفايات أو ما ينقصه من معارف، كما يمكننا من خلال التقييم التشخيصي للتعرف على الصعوبات المتوقعة خلال عملية التعليم وتحديد مصادرها، كما يساعد التقييم التشخيصي على تحديد واختيار أنواع الأنشطة والتمارين

والمعلومات التي يجب أن يتمكن التلميذ منها خلال فترة التعلم. ويمكن ان يجرى التقييم التشخيصي عن طريق عدد من الاختبارات أو الأسئلة الشفهية شريطة ألا نضع علامات، لأنه كما سبق وذكرنا فإن الهدف منه هو تحديد الصعوبات وكيفية معالجتها.

ب. **التقييم التكويني:** يجرى التقييم التكويني خلال عملية التعلم حيث يراقب المعلم عمل التلامذة ويقوم بتصحيح الأخطاء وتصويب مسارات التفكير خلال العمل، ما يرفع من نسبة الاكتساب ويثبت الكفايات ويسهل التقييم التكويني، لذلك إذا قسم المعلم الحصة الدراسية الى أنشطة متكاملة وانتقل من نشاط الى آخر كلما حقق التلامذة الغاية المطلوبة. يمكن أن نجري التقييم التكويني عن طريق مختلف أنواع الاختبارات والامتحانات والمشاريع والأبحاث والمشاركة الشفوية والملاحظات، شريطة ألا يضع المعلم علامة لأن الهدف من هذا التقييم هو معالجة الصعوبات وترسيخ المكتسبات. (علي، ٢٠٠٦: ٢٤٩)

ت. **التقييم النهائي أو التقييم التقريري:** وهو التقييم الذي يجرى في نهاية الوحدة أو الشهر أو الفصل أو السنة أو المرحلة التعلمية. ويهدف إلى الحكم على التلميذ من خلال تحديد حصيلة ما تعلمه لاتخاذ القرار بنجاحه أو برسوبه. ويتم التقييم النهائي من خلال امتحانات واختبارات شاملة تغطي الكفايات المطلوبة، وفي نهايته يتم الانتقال إلى موضوع آخر أو وحدة جديدة أو صف لاحق. (احمد،١٩٩٤ : ٢٠)

٣- وظائف التقييم:

للتقييم ثلاث وظائف هي:

١. وظيفة الاستعلام بواسطة "التقييم التشخيصي
٢. وظيفة ضبط الأداء التعلمي من خلال "التقييم التكويني"
٣. وظيفة إعطاء شهادة من خلال التقييم الختامي أو التقريري وله طابع شامل. ان التقييم بالأهداف التعلمية- الإجرائية يؤدى على المدى القصير الى تعلم قائم على المستويات الثلاثة الأدنى في تصنيفات بلوم وهي الحفظ والفهم والتطبيق. أما إذا أردنا الانتقال إلى تعلم قائم على مستوى التحليل والتركيب (التوليف) في تصنيفات بلوم، والى عملية تحويل ذهني لدى التلميذ فعلينا للجوء حينها إلى التقييم بالكفايات.

٤- العوامل التي تؤثر على ثبات الاختبار:

ان آلية التقييم تعتمد بشكل مباشر على الاختبارات بأشكالها المتنوعة من أجل تحديد وقياس درجة اكتساب الكفاية. فمن البديهي القول أن أهم ثلاث صفات يجب توفرها في الاختبار هي: الموضوعية، الثبات، الصدق والأمانة. (البوهي،٢٠٠١: ٣٧٦)

ثانيا : تقييم الاداء

١- تقييم الأداء :

ويقصد بتقييم الأداء للمعلم تحديد مستوى الأداء له، من خلال الحكم على ما يقوم به من أنشطة لفظية، أو حركية، أو إيماءات متعلقة بالتدريس أثناء الموقف التعليمي، اعتمادا على كفاءته، وعلى البيئة التي يعمل بها سواء أكان في غرفة الصف أو خارجها، وعلى قدرته في توظيف ما لديه من مهارات في أي موقف من مواقف التدريس.(حديد ، ٢٠٠٩،ص٣٠)

بالإضافة إلى انه تحليل أداء العاملين لعملهم، ومسلكهم، وتصرفاتهم، وقياس صلاحيتهم، وكفايتهم في النهوض بأعباء عملهم الحالي، وتحملهم لمسؤولية وظائف ذات مستوى أعلى وتضم عملية تقييم الأداء ثلاثة خطوات رئيسة هي:

١. قياس الأداء الفعلي.
٢. مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المعياري (المخطط).
٣. تعديل الانحرافات، وتصحيحها من خلال خطوات، وأفعال علاجية.

(الحباشنة، ٢٠١٣ ، ص٩٠)

٢- أهمية تقييم الأداء :

ظهر تقدير أداء المعلم كعامل أساسي في تنفيذ العملية التربوية، ويرجع ذلك إلى مدى تأثيره على تطوير وتحسين جودة التعليم. منذ العصور القديمة، كانت ممارسة تقييم المعلمين معروفة، ولكنها لم تكن دائمًا تتميز بالتصور المتماسك والمتبلور كما هو الحال في العصر الحديث. في عصر سقراط على سبيل المثال، كان تقييم المعلمين جزءًا من النشاط التربوي، إلا أنه لم يكن لديه توجه واضح أو أسس قوية. ومع مرور الزمن وتطور مفهوم التعليم، بدأت أهمية تقدير أداء المعلم في التعليم تتزايد. وصولنا إلى

ستينات القرن العشرين شهد تحولًا في كيفية تصور وتنفيذ تقييم المعلمين. بدأت الأسس والمعايير تتطور لتحديد كيفية قياس أداء المعلمين بشكل أكثر دقة وموضوعية. تلك الفترة شهدت تطورًا في مناهج تدريب المعلمين وبرامج التطوير المهني، مما أدى إلى تعزيز تصور متماسك لتقدير المعلم وتقويم أدائه.

تعد تقييم أداء المعلم عاملاً أساسيًا في تقديم العملية التربوية، وقد تطورت مفاهيمه وأساليبه على مر العصور. يساهم التقييم الجيد في تحسين جودة التعليم وتطوير المعلمين لتحقيق أقصى إمكاناتهم في توجيه وإرشاد الأجيال الصاعدة. (جابر، ٢٠٠٢، ص: ٢٨٥)

لقد نفذت العديد من الدراسات لتحديد كيفية تقييم استعداد المعلم، وتشمل هذه الدراسات أبحاثًا تركزت على استخدام طرق المراقبة في الفصل الدراسي، وأبحاثًا تهدف إلى تحديد نماذج السلوك المطلوبة للمعلم. من بين هذه الأبحاث، يبرز عمل مادلين هنتر في عام ١٩٨٢، الذي اعتمد نهجًا سلوكيًا قائمًا على نظريات التعلم والدوافع ونقل الخبرات لتحديد الممارسات التي تهدف إلى تحسين أداء المعلم. ويظل هذا النهج في التقييم ساريًا حتى اليوم. قامت الأبحاث بتحليل طرق تقويم استعداد المعلم بشكل شامل، حيث تراوحت من دراسات تستند إلى ملاحظات مباشرة داخل الفصل الدراسي، إلى دراسات تركز على تحديد السلوكيات المهمة التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم. في هذا السياق، تأتي نظرية مادلين هنتر التي اعتمدتها في بحوثها واستندت إلى المبادئ السلوكية ونظريات التعلم ونقل الخبرات، لتحديد مجموعة من الممارسات التي يجب أن يتبناها المعلم لتحقيق تطوير أفضل في أدائه. ويُظهر هذا النهج في التقييم أهمية الرصد المستمر والتحليل العميق لسلوكيات المعلم داخل الفصل، وذلك لتحسين الأداء التعليمي.. (جابر، ٢٠٠٢، ص: ٢٤٣)

إن تقييم أداء المدرس ليس تقييما لسلوكيات المعلم فحسب بل تقييما لردود الأفعال عند تفاعله مع التلاميذ، حيث دلت الأبحاث أن سلوكيات المعلم مرتبطة بسلوك التلميذ إذ يعد سلوك المعلمين غير المقبول نتيجة سوء سلوك تلاميذهم. (حجي،٢٠٠٠، ص٢٠٠)

من خلال ما سبق يتضح أن تقييم المعلم، هو تقييم لموقف التدريس بكل ما يحتويه من ممارسات وتفاعلات بين المعلم وعناصر الموقف (تلاميذ – مادة تدريسية – وسائل تعليمية) والتي يفترض من المسؤولين على تقييم المعلم (المدير– المشرف) أخذها بعين الاعتبار. (حديد ، ٢٠٠٩،ص٤٢)

٣- أهداف تقييم الأداء :

إن الغرض الأساس لعملية تقييم المعلم هو الرفع من كفايته، من اجل المساهمة في إنجاح العملية التدريسية، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وقد حدد(Bears Havel, 1993) أغراض تقييم المعلم في النقاط الآتية:

١. يستبعد الأشخاص غير المؤهلين.
٢. يوفر تغذية راجعة بناءة للمدرسين أو المربين.
٣. يدرك الخدمة الممتازة ويساعد على تعزيزها.
٤. يوفر توجيهات لممارسات التنمية المهنية.
٥. يساعد المؤسسات في إنهاء خدمات العاملين غير الأكفاء، وغير المنتجين.
٦. يوجه المدرسين، والإداريين ويحقق تكاملاً بين جهودهم لتعليم التلاميذ. (جابر،٢٠٠٢ص: ٢٧٧)

٤- خصائص تقييم اداء الطلبة المطبقين:

ولتقييم، أداء الطلبة المطبقين أسس وخصائص منها أن يكون:

١- قياس وتقييم الأداء عملية مستمرة تلازم الفرد طوال حياته الوظيفية.

٢- تتطلب عملية القياس وجود شخص يلاحظ ويراقب الأداء بشكل مستمر ليكون القياس موضوعياً وسليماً.

٣- عملية القياس تتطلب وجود معايير للأداء ليتم مقارنة أداء المعلم بها والحكم على كفاءته

٤- القياس والتقييم لا يعني فقط الحكم في نهاية فترة معينة على ما يستحقه الفرد من تقدير يبنى على أساسه بقائه في العمل بل يعني أيضاً تحديد نقاط الضعف للعمل على علاجها وتكون مهمة الرئيس المباشر بمثابة المعلم الذي يقوم بالاشتراك مع إدارة الموارد البشرية باقتراح نوع التدريب والمساعدة التي يحتاجها الموظف.

٥- قياس وتقويم الأداء يقوم على الرأي الشخصي للمقوم وبالتالي هناك احتمال كبير للتحيز والمحسوبية.

٦- نتائج عملية القياس تساعد في اتخاذ القرارات المصيرية المتعلقة بالمعلم مثل الترقية ، زيادة الأجر والمكافآت ، الفصل . لذا يجب أن يكون التقييم موضوعياً.

٧- يخضع كافة الطلبة المطبقين على مختلف المستويات الإدارية إلى عملية تقييم الأداء والهدف من ذلك أن يشعر جميعهم بنزاهة وعدالة نظام القياس وليعرفُ أن الجميع محاسبون على أعمالهم وأن تقدمهم في السلم الوظيفي مرهون بتفوقهم في العمل. (حديد ، ٢٠٠٩،ص٦٠)

٥- أساليب تقييم الأداء :

يعد المعلم الركن الأساسي الذي يتوقف عليه نجاح عملية التدريس وجودتها وفعاليتها في تحقيق الأهداف الموضوعة أو الموسومة، لذلك يخضع أداء المعلم للتقييم بصفة مستمرة من طرف الجهات الرسمية المخولة بذلك ونقصد مدير المؤسسة التربوية والمفتش، وتتطلب عملية قياس وتقييم كفاءة المعلم في إعداد وتنفيذ عملية التدريس وتقييمها، أساليب وأدوات متنوعة ينبغي أن تتسم بالدقة والموضوعية، من اجل المساهمة بفاعلية في تطوير الأداء وتحسينه. ويمكن تصنيف الأساليب المستعملة في تقويم كفايات المعلمين إلى ما يلي: (لمياء ،وسعيد،٢٠٠٩: ٨١)

١. أسلوب تقييم الأداء تبعا للقائم بعملية التقويم:

فقد يكون الشخص القائم بعملية التقييم مدير المدرسة أو المشرف كما يمكن الأخذ برأي الطلاب بالإضافة إلى تقويم المعلم لنفسه...الخ وهذا ما سيتم عرضه، ويشمل: (احمد ، ٢٠٠٢ :٣١٥)

أ. التقييم الذاتي للمعلم:

يرى الكثير من الباحثين التربويين بان المعلم الناجح هو الذي يستطيع تقييم عمله ذاتيا ومعرفة سلوكه وفهمه مع المعلمين والزملاء، وفي المجتمع المدرسي بصفة عامة. (فرج، ١٩٩٤، ص: ٣٨٧)

ب. تقييم المعلم من طرف المدير أو المدير:

يعتبر تقويم المعلمين في الكثير من الدول المهمة الرئيسة لعمل المدير، وهذا من خلال الزيارات الصفية التي يقوم بها للمعلمين أثناء قيامهم الفعلي بمهام التدريس مع التلاميذ، كما لمدير المؤسسة التربوية زيارة المعلم وتقييمه، وعادة يقوم المفتش أو المدير بعد الزيارة الصفية بإعداد تقرير يتضمن نقاط القوة والضعف في اداء المعلم. (الحمد، ١٩٩٥، ص: ٧٢)

وعملية التفتيش أو التوجيه الفني الذي يؤديها المدير لا يتعارض مع ما يقوم به المفتش بل هو مكمل له، فالمفتش يوجه اهتمامه إلى تحسين عمل المعلم وعلاج نقاط الضعف فيه لزيادة كفايته في التدريس، بينما مدير المؤسسة التربوية يساعد المعلم في هذه النواحي إلا انه يزيد عليها ويكملها بتنسيق جهود جميع المعلمين وحل ما يعرض من مشكلات يكشفها أثناء قيامه بالتفتيش من خلال الزيارة الصفية أو التي تعرض لها وهذا ما لا يمكن للمفتش القيام به كاملا. (فرج، ١٩٩٤، ص: ٣٨٩)

ج. تقييم المعلم اعتمادا على أراء المتعلمين:

من الطرائق المستعملة في تقويم أداء المعلم اللجوء إلى المتعلمين أنفسهم لتقدير كفايات معلميهم باعتبارهم أكثر الناس احتكاكا ومعرفة بالمعلم من جهة أخرى يمثل المتعلمون القطب البيداغوجي في العملية التعليمية إلى جانب المعلم والمنهاج الدراسي، إلا أن الكثير من الباحثين التربويين لا يملون إلى الاعتماد على أحكام وتقديرات الطلاب حول معلميهم لتأثيرها بعوامل خارجية، منها معرفتهم له بسبب اتصاله بهم اتصالا اجتماعيا ناجحا أو ابتعاده عنهم. (حديد،٢٠٠٩، ص:٧٢)

ومن الأهداف التي ينبغي ان يحققها التطبيق المدرسي :

١. توجيه المطبق لاستيعاب مهام المعلم وقيادته لإدراك شمولية العملية التعليمية والتربوية والتأثير المشترك للقوانين التربوية والنفسية في تشكيل العملية التعليمية.

٢. تطبيق معارف المطبق في التربية وعلم النفس وطرائق التعليم وتعريفه بإمكانيات الدراسة النظرية لهذه العلوم في حل مهام الواقع المدرسي.

٣. تدريب المطبق على كيفية تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها.

٤. تعريف المطبق على مواقف تعليمية وتربوية محددة والعمل على تحليلها ومعالجتها في ارتباط وثيق بمعارفه النظرية المكتسبة خلال دراسته الكلية.

٥. تعريف المطبق على واجبات المعلم وحقوقه وتطوير موقفه الايجابي تجاه مهنة المستقبل وتجاه التلميذ.

٦. المشاهدة الهادفة لسير العملية التعليمية وإدراك مكوناتها والعوامل المؤثرة فيها.

٧. تطوير الموقف الايجابي للمطبق من خلال اطلاعه على علم النفس وطرائق التعليم والتأثير في مستوى تحصيله العلمي بصورة عامة. (كويران، ٢٠٠١، ٣٠٨-٣٠٩)

د. تقييم المعلم بالأثر الذي يحدثه في متعلميه

ويشير هذا المحك إلى ما يتعلمه الطالب ويكتسبه من خبرات، نتيجة للنشاطات التعليمية المدرسية، ويمكن الوقوف على النتاج التعليمي من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم، بأدائه بعد التعليم، أي بالتغيرات التي تطرأ على سلوكه ،(البيلاوي، ١٩٩٦ :٥٦)

هـ. تقييم المعلم من خلال أنماط التفاعل الصفي:

ويشير هذا المحك إلى أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية التعلمية ذاتها، والتي يمارسها كل منهما في وضع التعليم الصفي. وتتضح أنماط سلوك المعلم من خلال الطرائق التي يتبعها في شرح المادة الدراسية، وتارة الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة داخل الصف، كما تتضح من خلال الأساليب التي يزاولها في إرشاد الطلبة وتزويدهم بالتغذية الراجعة، وتقويم انتاجاتهم، إما الأنماط السلوكية للمتعلم فتتجلى من خلال طرق استجابته للنظام، وتركيز الانتباه، وبذل الجهد والمثابرة، والقيام بالتجارب، والممارسات العلمية، وأساليب إدارة الحوار وإدارة المناقشات. ولتقويم فعالية المعلم ونجاح التعليم في ضوء المحك، يستعمل الباحثون أساليب الملاحظة المباشرة للوقوف على الأنماط السلوكية للمعلم والمتعلم،

والتي يمارسها كل منهما عملية التعليم، بحيث تتم ملاحظة هذه الأنماط ووصفها وتسجيلها وتفسيرها للحكم على فعالية التعليم في ضوء ما يجري داخل الصف. (نشواتي،٢٠٠٠، ص:٢٣٢)

و. تقييم الطالب اعتمادا على معايير ومهام أدائية:

إن التقويم الواقعي للأداء يسهم في إحداث تغيرات في أسلوب التعليم، وكيفية تنفيذ برامج إعداد المعلمين. إذ لم يعد كافيا أن يقدم للطلبة مجموعة من المقررات، وتقويم مدى تذكرهم لمحتوياتها، وإعطائهم درجة كلية أو تقدير عام يستند إليه في ممارستهم لمهنة التدريس. وإنما ينبغي تمكين الطلبة المعلمين في مرحلة التكوين من المهام الواقعية، والكفايات الوظيفية اللازمة للتدريس الفاعل وتوثيق تحصيلهم، ولأدائهم ونتاجاتهم المتعلقة بهذه الكفايات. ويتطلب تحويل المستويات المهنية للتدريس إلى سلوك واقعي تحديد مؤشرات سلوكية لكل منها، بحيث يمكن قياسها، وتوثيق النمو الذي يحدث أثناء عملية التعلم. ويعتمد ذلك على أساليب ومهام متنوعة. (علام، ٢٠٠١،ص:٣١٦)

ز. أسلوب التقييم الشامل (ملفات الأعمال المهنية):

من بين أكثر الطرق فاعلية في تقويم كفاية التدريس من منظور شمولي وهي نظام ملفات الأعمال المهنية، حيث ازداد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة في برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم أثناء الخدمة خاصة أنها تركز أساسا وبصفة مستمرة على المستويات المهنية للتدريس. بحيث تقدم أدلة قائمة على الأداء تبرهن على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالكفايات المهنية للمعلم، ويقوم الطلبة المعلمين خلال فترة إعدادهم بجمع وتكوين وتنظيم وثائق تتعلق بكل مستوى من المستويات المهنية.(حديد، ٢٠٠٩، ص:٧٨)

٦- مصادر تقييم الأداء

إن التقييم في حقيقة الأمر هو عملية منظمة، تبدأ بالحصول على جمع البيانات والمعلومات، حول أداء المعلم، ومن ثم تحليل هذه البيانات، ومن ثم القيام باتخاذ القرارات المناسبة. (البادي،٢٠١٠: ١٩)

لذلك نستخلص أن تقييم المدرس يركز أساسا على تقويم المدرس للحصول عليها من المصادر التالية: (محسن ، ٢٠٠٨: ١٥٣)

١. تحليل وثائق التخطيط الذي يقوم بها المدرس، كالسجلات ودفاتر تحضير الدروس

٢. تقييم تعلم التلاميذ وذلك من خلال الاطلاع على نتائج التلاميذ، إلا أن هذا يشترط فيه أن تكون مقاييس تقييم التعلم على درجة عالية من الصدق.

٣. ملاحظة حجرة الدراسة: ويعد هذا المصدر أكثر شيوعا في تقييم أداء المعلم حيث يقوم المسؤول عن هذا التقييم –سواء أكان مدير المدرسة أو المفتش – بزيارة المعلم في القسم الدراسي، وملاحظة أدائه ، ويمتاز هذا المصدر بأنه الموقف الوحيد الذي يتم فيه مشاهدة كل جوانب التدريس، خاصة التفاعل بين المدرس، والتلاميذ.

إن تقييم المعلم يرتكز أساسا على الملاحظة داخل القسم من خلال الزيارات التي يقوم بها المشرف أو المدير المؤسسة التربوية، وهي زيارات قد تكون مفاجئة، أو مبرمجة مسبقا كما تنظم لقاءات خلال السنة الدراسية بين المدير والمعلمين، وتسمى الندوات التربوية الداخلية، ويتم خلالها عرض أهم ملاحظات الزيارات للمعلمين، ومناقشتها من اجل تحديد نقاط الضعف، ونقاط القوة، ومن ثم اتخاذ إجراءات التحسين والعلاج، كما يتم أيضا عقد لقاءات بين المشرف والمعلمين، وتسمى بالندوات التربوية الخارجية يعرض فيها المشرف أهم العوائق التي تم حصرها من خلال زياراته للمعلمين ومناقشتها من اجل الوصول حلول إجرائية فعالة يمكن أن يستفيد المعلمون منها من اجل تحسين أدائهم. (أبوعيشة،٢٠٠٨، ص:٤٠)

ثالثاً: مقارنة بين التقييم والتقويم

مفهوم التقييم: يقصد به اصدار الاحكام القيمة ومن ثم اتخاذ القرارات والاجراءات العملية بشأن موضوع ما أو ظاهرة معينة أو برنامج أو حتى شخص معين، وتتأسس الاحكام على مدى قيمة أو جدوى أو فعالية برنامج وطرقة مشروع ما. وذلك من اجل اتخاذ قرارات عملية بشأن تحسين وتطوير الاداء الراهن.

مفهوم التقويم: هو عبارة عن عملية تقدير وقياس ووزن للعملية التعليمية في مجال الكم والنوع ليس بهدف المحاسبة في نهاية العمل ولكن الهدف منها التشخيص والعلاج والوقاية، أي ان التقويم بمفهومه الشامل عبارة عن عملية قياسية تشخيصية هدفها مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير وتنمية عمليات التعليم والتعلم بالشكل الذي يساهم في تحقيق الاهداف المنشودة. وذلك من اجل تحسين وتطوير الاوضاع الراهنة في عمليات التعليم والتعلم.

رابعاً: التربية الفنية

عملية تربوية اجتماعية تسهم ايجابيا في تكوين التلاميذ بحسب قدراتهم وميولهم الفنية، بما ينسجم وطاقاتهم التعبيرية الفنية نحو خدمة مجتمعهم وارتباطهم ببيئتهم ، فيجعلهم في وضع يمكنهم من التعامل بما يحيط بهم وتحسينه من الناحية الجمالية والتعبير الفني (النعيمي ، ١٩٩٠ ، ٢١)

تعد التربية عملية مهمة وضرورية لبناء وتنمية الفرد تنمية شاملة متكاملة من جميع الجوانب الروحية والعقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية والجمالية بحيث لا يطغى جانب على اخر. فهي تنمية متزنة مع الشمول والتكامل (الحلية، ١٩٩٩، ص٩). فالانسان هو هدف التربية الاسمى وهي تهتم في اعداده وزيادة قدراته الابداعية وطاقاته الانتاجية ليخدم نفسه ومجتمعه الذي يعيش فيه من خلال عملية التعليم والتي تتفاعل فيها العناصر كافة التي تهتم بالعملية التربوية بهدف نمو المتعلم.

مادة دراسية مقررة تتضمن ممارسة الرسم والنحت والتصميم والزخرفة لما تتضمن موضوعات نظرية تشتمل تاريخ الفن والتذوق الفني"(ذرب، ١٩٨٦، ص١٩-٢٠). أما الكناني فقد عرفها بأنها: "مجموعة من الخبرات التربوية والفنية المنظمة التي تشتمل على الأنشطة والفعاليات والمهارات الفنية التي يقوم بمزاولتها طلبة مدارس المرحلة الثانوية بمستوييها المتوسط والإعدادي". (الكناني، ١٩٨٩، ص١٩)

وهي "مادة دراسية مقررة في المدارس الثانوية تتضمن موضوعات التعبير الفني (الرسم، الأعمال اليدوية، النحت، الخط العربي)، ومحاضرات نظرية في النقد، والتذوق الفني، وتاريخ الفن.

ومن هذه المواد مادة التربية الفنية والتي تسهم في تنمية استعدادات التلاميذ وتوجيههم الوجهة الاجتماعية السليمة كونها مادة اساسية تكسب المتعلمين بعض القيم الجمالية والاجتماعية والعقلية من خلال اتاحة الفرصة للمتعلمين بالتدريب على بعض المهارات والعادات وتزويدهم ببعض المعلومات والمفاهيم واكسابهم بعض الاتجاهات والميول عن طريق ممارستهم للعمل الفني أو التجربة الجمالية والاستمتاع بها.(حسين، ١٩٩٥، ص١٣٢)

وتعد الفنون احد الانعكاسات المهمة لثقافات الشعوب وتعبر عن الأصول الأولى لتراث البشرية وإنها الأداة للتقدم الحضاري والقوة المحركة للإبداع الفني . وان التربية الفنية هي عملية تربوية تساعد النشأ والشباب على اختلاف أنواعهم في فهم لغة الفن ووظيفته في المجتمع ومعرفة مدى اثر الفن في البيئة

التي صنعها الانسان وكذلك نمو والسلوك للإنتاج الخلاق والاستجابة الى الفن والتقويم الناقد له من خلال الحكم الجمالي

وان التربية الفنية تهدف الى بناء الشخصية من خلال تنمية مفاهيم الذوق والحس الفني والعمليات العقلية والجسدية وغيرها لدى الطلاب وتلعب دورا مهما في تكامل الشخصية وتحسين الاداء التعليمي

وان الثقافة الفنية هي ليست مسالة ترفيهية للفنان او المعلم او الطالب بل انها تعد مستوى من الذكاء والابداع والابتكار تقود الفرد نحو تحقيق الافاق المتجددة. (جعنيني، ٢٠٠٠، ٦٤)

وان التربية الفنية هي جزء متمم لاهداف التربية بشكل عام فهي تهدف الى تنمية الناحية العاطفية والحسية لدى الطلاب فضلا عن التعبير عن انفسهم وقدراتهم ورؤيتهم الفنية للطبيعة والاعمال الفنية والاحساس بما توحي به من قيم جمالية . وتشمل التربية الفنية العديد من الوظائف كالرسم والموسيقى والرقص والشعر والتمثيل والاشغال الفنية. (جودي، ٢٠٠٦، ٩٧)

الا ان معظم جوانب التربية الفنية تكاد تكود مهملة في مدارسنا وجامعاتنا ويعد موضوع تدريسها او تنميتها جزءا كماليا او ترفيهيا حتى ان إستراتيجية التربية والتعليم العالي للأعوام ٢٠١١-٢٠٢٠ لم تعط للموضوع استحقاقه واهميته.

واقع التربية الفنية في المدارس الثانوية:

هو ما ستكشفه الأداة المعدة لهذا الغرض من نقاط القوة والضعف في تطبيق مادة التربية الفنية والإشراف عليها في مدارس التعليم الثانوي ، وذلك في الجوانب الآتية:

- الإشراف الفني.
- الإدارة.
- النشاط الفني.
- مدرس المادة.
- ورشات النشاط الفني.

السلوك التعليمي للطالب المعلم (المطبق)

يشير سلوك الطالب المعلم بمفهومه الشامل الى جميع الإجراءات المتعلقة بالعملية التعليمية التي يمارسها المطبق خارج الصف وداخله، اما السلوك التعليم للطالب المعلم فيقصد به : أشكال الأداء التي يمارسها المطبق مع في الصف او خارجه بقصد التأثير المباشر في اداء التلاميذ، سواء عن طريق العمل او الحوار المباشر، او من خلال لغة الإشارات والإيماءات ودلالات الألفاظ (ستراك، ٢٠٠٤، ص ١٥٢ – ١٥٣).

خامساً: المعايير

١ – النشأة والتطور

يواجه أي مجتمع على الارض الكثير من التحديات والمشكلات التي تعيق تقدمه. بالتالي ذلك ادى إلى زيادة الحاجة إلى إصلاح وتطوير لأية منظومة تعليمية من خلال معايير تربوية معتمدة. والتي من أسمى أهدافها تمكين الفرد من امتلاك المعارف والمهارات المتنوعة التي تساعده على تنمية وتطوير ذاته بما يجعله عنصراً فعالا، والقيام بدوره المناط به والذي يعول عليه مجتمعه بان يكون فردا منتجا فيه.

إن توجه النظام التعليمي نحو تطبيق معايير الجودة يلقي على المعلم ادوار ومسؤوليات جديدة تتطلب منهم تبني ادوار مختلفة عن تلك التي اعتاد القيام بها، كما انه تستلزم امتلاكه لمجموعة من الكفايات التي تمكنه من تحقيق النوعية والتميز في أدائه التدريسي، والتفوق في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وهذا لا يتأتى إلا بعملية قياس موضوعية لهذا السلوك وتقويمه، حتى يمكن تجنب الأداء الخاطئ وتحسين الأداء الضعيف وتدعيم الأداء السليم (البيلاوي، ٢٠٠٦)

"كانت المحاولات الأولى في الخمسينات من القرن العشرين عندما ظهرت فكرة الاختبارات المعيارية (Standardized Testing) وذلك من قبل الأكاديمية المهنية لاختيار المتقدمين إلى مهنة ما، أو ربما إلى الهجرة في بعض الدول. وبدأت تزدهر هذه الفكرة لاختيار المتقدمين إلى الجامعة، ثم انتقل تطبيقها في الثانوية العامة في بريطانيا، وفي ذلك الوقت ارتبطت فكرة المعايير بالقدرات والذكاء وبعض معايير الأداء... وفي عام (١٩٥٤) قامت المؤسسة الأمريكية لعلم النفس (APA) بوضع أول مجموعة من التوصيات والمعايير حول بناء الاختبارات وفي عام (١٩٥٥) اشتركت كل من المؤسسة الأمريكية لعلم النفس والمركز القومي (United Kingdom) للقياس بصياغة معايير الاختبارات النفسية

والتربوية، ولقد ارتبطت فكرة المعايير بحاجة الدول – وخاصة المتقدمة الآن– الى إعادة وإمعان النظر في كون المدرسة مؤسسة تربوية منتجة،أم لا. ثم وضعت أمريكا البذور الفكرية الأولى حول المعايير التربوية في عام١٩٤٨".(السعيد، وناصر،٢٠١٠ :٣٠)

"ثم بدأ التفكير في إنشاء المنظمة الدولية للمعايير عام(١٩٧٦) من خلال لجنة فنية للتعامل مع المبادئ العامة للجودة، وذلك نتيجة لظهور الحاجة إلى الحد الأدنى من المعايير (minimum standards)ليس فقط لطرائق ضبط جودة المنتج، ولكن للمحافظة أيضا على شكله الدائم، لأن المستفيد لا يريد سوى الاطمئنان على انه سوف يحصل على الجودة المطلوبة.

وفي عام (١٩٨٧)اتفقت دول المجموعة الأوربية، والدول الصناعية الكبرى على وضع معايير عدة لأداء نظم الجودة أطلق عليها(International) standard of organization-ISO وأصبحت هذه المعايير الدولية للجودة لا تطبق على المنتجات الصناعية فحسب، بل على الخدمات ومنها: التعليم، وأصبح الحصول على هذه المعايير ميزة تنافسية، بمعنى انه في حال وجود مؤسستين فأكثر ،فإن المؤسسة التي توفر هذه المعايير تتميز بأولوية خاصة في سوق العمل،وتلقى قبول الرأي العام". (الأحمد ، ٢٠٠٦ : ٣٨)

وتتضح ضرورة وأهمية المعايير لما يمكن أن تؤثر فيه من العناصر الآتية :-

١. أدراك المناخ العام للنسق التربوية من خلال تحديد الرؤية والرسالة والاهداف للنظام.
٢. تحديد الصعوبات التي تواجه النظام التربوي (مدخلات ، عمليات، مخرجات).
٣. تعطي فرصة لتحديد مستويات تقدير الأداء، بالإضافة إلى تصميم أدوات التقويم.
٤. تعطي فرصة لتجميع البيانات حول العمليات التي تحدث.
٥. وسيلة من وسائل المقارنة والتقويم.
٦. مهمة في الاختبارات التي تكون على شكل بطارية.
٧. يمكن الاستفادة منها في التنبؤ وتشخيص نواحي الضعف والقوة وغيرها.
٨. تعطي فرصة لتجميع البيانات حول المنتج النهائي.

(الطائي، ٢٠٠٨ : ٢٨)

واختلفت المجالات باختلاف تجربة المعايير ،واتفقت معظم التجارب على ان هناك أربعة مجالات أساسية:-

١. الإدارة المتميزة
٢. المنهج
٣. المعلم
٤. مخرجات التعلم

(السعيد، وناصر،٢٠١٠: ٣٥)

"وقد قدمت العديد من الدول المتقدمة ذات الأنظمة التعليمية المتميزة عددا من المعايير التي اعتمدت عليها في تجويد وإصلاح التعليم،ونشر ثقافة الجودة وتطبيق المستويات المعيارية القياسية في جميع عناصر المنظومات التعليمية سعياً نحو تحقيق الجودة الشاملة في نظم التعليم العربية، وذلك باعتبار ان المعايير هي التي تحدد مستويات الجودة في نظم التعليم بكل عناصرها". (لمياء ،وسعيد ،٢٠٠٩: ٣٣)

وترتكز فلسفة بناء المعايير ونشرها على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الرئيسة وهي :-

١. ضرورة التزام الدول بالمواثيق الدولية، والإقليمية من المبادئ والمفاهيم المرتبطة بالقضايا ذات الصلة بالتعليم.
٢. التأكيد على فكر المحاسبة،والعدالة الاجتماعية وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وسيادة قيم الحرية والديمقراطية.
٣. تفعيل أسس المجتمع المدني والمشاركة المجتمعية في إحداث التحولات والتحسينات في منظومة التعليم.
٤. ترسيخ قيم التعاون والعمل الجمعي وتشجيع التنوع والاختلاف والتسامح وتقبل رأي الآخرين.
٥. بناء القدرة المجتمعية وتمكين الأجيال الصاعدة في مواجهة تحديات العصر والتعامل مع النظم المعقدة والمنافسة في عالم متغير.
٦. استحداث أنماط جديدة من النظم الإدارية تعتمد على مفاهيم القيادة ومجتمع التعلم للعيش في مجتمع المعرفة.
٧. تحقيق استدامة عمليات التنمية المهنية للمعلمين وتوفير فرص تعليمية متميزة لجميع الطلبة.
٨. تقديم عدد من النماذج التعليمية المبتكرة تقوم على توظيف المعرفة ودعم عمليات الإنتاج.
٩. رفع مستوى وعي المشاركين في العملية التعليمية بالمشكلات وتمكنهم من اتخاذ القرارات لحلها.
١٠. رفع كفاءة الأنساق التعليمية في التطوير المستمر وأحداث التجديدات التعليمية. (لمياء وسعيد ، ٢٠٠٩ : ٣١)

وقد تختلف المعايير من منظمة (هيأة) اعتمادية إلى أخرى وكذلك من منطقة إلى منطقة أخرى، وذلك حسب ظروف وطبيعة كل منطقة إلاّ ان هناك عددا من الخصائص ينبغي توافرها في المعايير وهي :

١. الشمولية :بحيث تتناول جميع جوانب العملية التعليمية والتربوية والسلوكية وتتفق وتطبيق نظم الجودة الشاملة.
٢. الموضوعية : عدم التحيز في الاهتمام بعناصر المنظومة التعليمية بحيث يوزع الاهتمام عليها بصورة متكافئة.
٣. المرونة والمواءمة :بين محتوى المعايير وبين تنوع الظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية.
٤. توسع نطاق المعايير :بحيث تشمل احتياجات المجتمع وطموحاته،وتعكس التقدم في مستوى الخدمات التعليمية ومخرجاتها.
٥. المراجعة المستمرة للمعايير الموضوعية :وإدخال التطويرات اللازمة لمواجهة التغيرات المتنامية في نطاق العلوم والمعرفة والتكنولوجية.
٦. التقنين والقابلية للقياس: بحيث يمكن من خلالها التعرف على مدى جودة المخرجات من العملية التعليمية.
٧. التعبير عن وجهات نظر متعددة: وتعكس أراء المشاركين والمستفيدين من الخدمة التعليمية من جهة، وتعتمد على هؤلاء المشاركين والمستفيدين أنفسهم في عملية التقويم لهذه المعايير من جهة أخرى.
٨. اتفاق المعايير مع القيم والأخلاقيات السائدة في المجتمع من جهة وعكسها النصوص القانونية السائدة في التشريع المحلي من جهة أخرى.
٩. إجرائية المعايير: بحيث تعبر عن الآليات الممكنة لتحسين الأداء المؤسسي والأكاديمي.
١٠. قومية المعايير :بحيث تخدم المصالح الوطنية العليا. (لمياء،وسعيد ،٢٠٠٩: ٣٢-٣٣)
١١. الواقعية :بمعنى سهولة تطبيقها ،مع مراعاة كافة الشروط والظروف أثناء التطبيق.
١٢. الثبات : لفترة محدودة قد تكون سنة مثلاً، ولا يتم تعديله خلالها إلاّ للضرورة القصوى.
١٣. التغير: ان يكون المعيار مناسباً لظروف المؤسسة وإمكانياتها الآلية والبشرية ،بحيث تعبر عن أقصى حد ما يمكن تحقيقه في ظل الإمكانيات المتاحة،أي يتحقق الاستخدام الأمثل للطاقات المادية والبشرية. (سالم، ٢٠٠٨ : ٣٦٢)

اما تطبيق معايير الجودة الشاملة في النظم التربوية والتعليمية فقد جاء متأخراً عن عالم الصناعة والاقتصاد، وكانت الغاية من ذلك هي الارتقاء بالنظام التربوي لتحقيق الجودة في مخرجات هذا النظام وهم المتعلمون والخريجون. (الاحمد، ٢٠٠٦: ٤٢)

وان معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية تتسم بالعمومية،فكل معيار قد يتضمن جزءاً عام في جميع المعايير المقترحة،ومعنى ذلك ان المهارات والمعارف المحددة يجب وصفها عن طريق مصطلحات عامة وهي :

١. جودة الإدارة
٢. جودة الموارد والإمكانيات
٣. جودة المعلم وطرائق التدريس
٤. المنهج (البادي ، ٢٠١٠ :١٩٩)

ويشير (Hagstrom, Warrior) الى معايير الجودة في المجال التعليمي الى:-

١. جودة البرامج التعليمية
٢. جودة الإدارة
٣. جودة عضو هيئة التدريس
٤. جودة طرائق التدريس
٥. جودة التجهيزات
٦. جودة التمويل
٧. جودة تقييم الأداء (Hagstrom, Warrior, 2009: 60)

الهدف العام لمعايير الجودة في التعليم:-

يمكن تحديد (الهدف العام) لمعايير الجودة والاعتماد في :

"إحداث نقلة نوعية في مدخلات،ومنظومات مؤسسات التعليم وعملياتها،للحصول على مخرجات تعليمية عالية الكفاءة والجودة يمكن اعتمادها".وينبثق من هذا الهدف العام عدة أهداف إجرائية من أهمها:

١. تلتزم المؤسسة التعليمية بتنفيذ الرؤية والرسالة التي وضعتها لنفسها.
٢. تعمل القيادة المؤسسة على تفعيل الحوكمة الرشيدة والمتميزة في الأداء.
٣. توفر الشفافية والموضوعية في الحكم على أداء المؤسسة التعليمية.
٤. تلتزم المؤسسة بمبادئ المحاسبية والمساءلة، وعمليات التقويم الذاتي والمستمر.
٥. تعمل المؤسسة التعليمية على تفعيل دور المؤسسات المحلية ومساعدة جهات المراقبة والمتابعة على أداء دورها لتحسين الجودة وحسن الأداء.
٦. تعمل المؤسسة تحسين وتطوير أساليب القيادة.

٧. تقوم المؤسسة بتحديث طرائق التعليم والتعلم،المتمركزة على المتعلم،وربط التعليم بالمهارات الحياتية وإدارة الحياة،واحتياجات المجتمع المحلي.

٨. تعمل المؤسسة على التوظيف الأمثل للإمكانات البشرية،والمادية المتاحة ، مع العمل على تنميتها،واستحداث إمكانات أخرى.

٩. تقوم المؤسسة بتنمية نظم المتابعة،والتقويم وضمان الجودة،بما يحقق الشفافية،وتفعيل وحدات التدريب والتقويم بالمؤسسات التعليمية.

١٠.تعمل المؤسسة على تحقيق كفاءة وتدعيم نظم وصيانة المبنى المدرسي ،بما يكفل تحقيق متطلبات واحتياجات العملية التعليمية،والقيادة المؤسسية والحوكمة الرشيدة.

١١.تعمل المؤسسة على التأكد من استمرارية تحسن فاعليتها التعليمية.

٢- المعايير الدولية لجودة التعليم:-

اولا :- المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس(ISO)آيزو (international standardization organization) تم تأسيس المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس ايزو (ISO) عام(١٩٤٦) بعد الحرب العالمية الثانية،وكان مقرها في سويسرا (جنيف) وتضم في عضويتها أكثر من (٩٠) المنظمة الدولية للمعايير، جاء اختصارها (ISO) اعتمادا على الكلمة اليونانية (ISOS) والتي تعني (Equal) متساوي. (سوسن، ومحمد ،٢٠٠٨: ٦٩)

"ويعتبر الايزو أنموذجاً لنظام عالمي يقدم آلية دقيقة لتخدم الميدان التربوي والإدارة التربوية بشكل خاص كما أنه سلسلة من المواصفات والمعايير المهنية العالمية التي تعمل على تطوير الإدارة الصناعية والبيئة التربوية". (Kathryn & and othars,2004 :840)

وهناك معايير وبنود يجب تطبيقها في المجال التربوي وهو مطلب أساسي لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم وهي :-

- مسؤولية الإدارة العليا، نظام الجودة، مراجعة العقود،ضبط الوثائق والبيانات ، الشراء ، التحقق من الخدمات أو المعلومات المقدمة للمدرسة من قبل الطالب أو ولي أمره، تميز وتتبع العملية التعليمية، التفتيش والاختبار، ضبط وتقويم الطلاب، حالة التفتيش والاختبار، حالات عدم المطابقة، الإجراءات التصحيحية والوقائية، التناول والتخزين والحفظ والنقل ،ضبط السجلات ، المراجعة الداخلية للجودة، التدريب،الخدمة، الأساليب الإحصائية. (البادي ،٢٠١٠: ١٩٧)

ثانيا :- معايير كروسبي ١٩٧٩ (*) (Crosby)

حدد (فيليب كروسبي) احد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة في التعليم تم تأسيسها وفقا لمبادئ إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M) وهي :-

١. التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.
٢. وصف نظام تحقيق الجودة على انه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير الأداء الجيد.
٣. منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح في المرة الأولى.
٤. تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءاً على المعايير الموضوعة والكيفية والكمية . (Mukhopadahyay, 2006:170)

ثالثا :- معايير بلدرج ١٩٨٧ (*) (Baldrigi)

طور (مالكوم بلدرج) نظاما لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار دولي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام،وذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه.

تعتبر جائزة مالكولم بالدريج أو معيار بالدريج Criteria Baldrige مماثلة لجائزة ديمنج، وتمنح في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تقديم معيار بالدريج في عام ١٩٨٨م، وأصبحت أكثر من نصف المؤسسات في الولايات المتحدة تطبق هذا المعيار في الجودة، وانتقلت إلى بلدان أخرى مثل الأرجنتين واستراليا والبرازيل وكندا والهند (كريم، والعزاوي، ١٠-١١)، حيث وضع مالكوم بلدرج Baldrige نظاما لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، ويتميز بتمكين المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة

(*) فيليب كروسبي Philip Grosby : وهو احد عمالقة الجودة في الولايات المتحدة الامريكية ... شغل منصب نائب الرئيس لشؤون الجودة في شركة (TTT) للفترة (١٩٦٥ – ١٩٧٩) وأسس سنة ١٩٧٩ (اتحاد Grosby) وهي منظمة استشارية دولية متخصصة في مجال تحسين الجودة.

(*) مالكوم بلدريج: يعد من أبرز مؤسسي مفهوم الجودة الشاملة في أمريكا فقد شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريجان عام ١٩٨١ وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في كافة مؤسسات المجتمع بما فيها المؤسسات التعليمية حتي وفاته عام ١٩٨٧ وهو نفس العام الذي أنشأ فيه الكونجرس االمريكي برنامج جائزة مالكوم بالدريج تقديرا لجهوده لتمنح للشركات الامريكية المتميزة في مجال الجودة وتحتل هذه الجائزة أهمية كبيرة في أمريكا لما تضيفه من شهرة وتميز كبيرين للشركة والمؤسسة التي تحصل عليها وتقدم هذه الجائزة سنويا عن طريق المعهد القومي للمواصفات والتكنولوجيا للمنظمات المتميز

للنظام التعليمي، ويعتمد هذا نظام على (١١) قيمة أساسية توفر إطارا متكاملا للتطوير التعليمي وتتضمن (٢٨) معيارا ثانويا لجودة التعليم وتندمج في (٧) مجموعات :

١. القيادة : وتمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.
٢. المعلومات والتحليل: وتشمل إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات ،وتحليل استخدام مستويات التحصيل المدرسي.
٣. التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي وتشمل :التطوير الاستراتيجي،وتنفيذ الاستراتيجيات.
٤. إدارة وتطوير القوى البشرية وتشمل: تقويم وتخطيط القوى العاملة،ونظام تشغيل الهيئة التدريسية،والرضا المهني للهيئة التدريسية.
٥. الإدارة التربوية: وتشمل تصميم النظام التعليمي،والخدمات التعليمية ، ودعمها، وتصميم البحوث التربوية،وتطوير إدارة تسجيل والتحاق الطلبة،والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.
٦. أداء المدارس ونتائج الطلبة وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي وتحسين المناخ والنتائج، والأبحاث في مجال أداء المدارس، والنظر الى أداء المدارس كعمل اقتصادي.
٧. رضا الطلبة وممولي النظام التربوي وتشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية،والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية،ورضا الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي والمتوقع، ومقارنته مع باقي المدارس أو النظم التربوية الأخرى. (عصام،٢٠٠٠ : ٢٦ –٢٨)

من خلال الشواهد والأدلة التي تثبت ذلك.(وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد،٢٠٠٨،ج١: ١٠ –١١)

وبناءً على ذلك فقد تعددت وتنوعت معايير الجودة في التدريس عالميا وعربيا. وتستعرض الباحثة نماذج مما اتيح لها، وما توافر منها في المصادر والمراجع كما يلي:

أولاً :- معايير اعتماد المعلم في كندا / ١٩٩٦

ان ممارسة مهنة التعليم في كندا تنتظم في المجالات الآتية :

١. المعرفة المهنية لممارسة التعليم.

ان المدرسين يجب ان يتمكنوا من:

- الحصول على المعرفة والمهارات.
- تحفيز الطلاب.
- تعديل الأوضاع التعليمية.

- إدارة الفصل وإنشاء استراتجيات لهذه الإدارة بما يحافظ على دعم التعليم واحترام كرامة الطالب.
- تنظيم التفاعل مع الطلاب.
- تقييم تعلم الطلاب.
- التواصل والتعاون مع الآباء وغيرهم.

٢. الطالب

ففي التخطيط للتعليم على المدرسين ما يلي:

-تطبيق معرفي يتصل بخلفية الطلاب وخبراتهم وأساليب تعلمهم.

-تطبيق معرفي يتصل بنمو الطالب وتعلمه.

-تطبيق معرفي يتصل بنضج الطالب وارتقائه بدنيا واجتماعيا ومعرفيا.

-الاستجابة للحاجات الخاصة للطلاب وخاصة تعليم الشواذ والموهوبين.

-التكيف مع الممارسة التعليمية بناء على تحصيل الطالب.

-التعاون مع زملائهم من اجل صالح العملية التعليمية.

٣. المنهج:

ففي التخطيط وتنفيذ المنهج على المدرسين ما يلي:

-الربط بين المحتوى والمهارات بالنسبة لخبرات الحياة اليومية.

-أقامة تكامل بين استراتيجيات التعليم والتعلم والأنشطة.

٤. التدريس والسياق المتغير لبيئة التعلم.

وفي هذا النطاق يجب على المدرس ما يلي:

-تنفيذ ما عليه من واجبات يحددها القانون.

-أقامة بيئة تعلم آمنة ومساندة.

-إرساء المعايير والحفاظ عليها بالنسبة لسلوك الطالب.

-تعزيز بيئة التعلم من خلال المواد الدراسية المختلفة والتكنولوجيا المتاحة.

-تنظيم أنشطة الطلاب للنهوض بمسؤولياتهم الاجتماعية والجماعية.

-استخدام مهارات إدارة الصف المعززة للتعلم.

-تطبيق استراتيجيات تعليم تفي بحاجات الطلاب.

٥. تقييم الطلاب كميا وكيفيا:

بمتابعة نمو الطالب وأداؤه في المنهج يجب على المدرس ما يلي:

- التواصل مع الطالب في عملية التعلم بما يحقق التوقعات المنشودة.
- جمع البيانات عن أداء كل طالب.
- الحفاظ على سجلات دائمة وشاملة عن تحصيل الطلاب.
- تقارير عن التغذية المرتدة بالنسبة للتحصيل الفردي تقدم للطلاب والآباء.

(Boot &and Others,1999: 14-17)

ثانيا:- المعايير البريطانية للإدارة المدرسية كما حددتها وكالة إعداد المعلمين(NSR) لعام/ ١٩٩٧.

١. يمتلك المعلم معرفة مضمونة وفهما جيدا للموضوعات التدريسية التي يدرسونها.
٢. ان يحدد المعلم توقعات عالية للطلبة.
٣. التخطيط للدرس بطريقة تطرح حاجات الطلبة جميعهم في الصف.
٤. ان يستخدم أكثر المداخل فاعلية لأي محتوى محدد،ولأي مجموع من الطلبة.
٥. ان يعد الدرس بشكل ملائم.
٦. ان يستغل الوقت والمواد بفاعلية.
٧. تقويم الطلبة وأعمالهم بانتظام.
٨. ان يوسع تعلم الطلبة وتحصيلهم وان يعزز بتحديد الواجبات المنتظمة والثابتة والمتحدية لهم.
٩. ان يدير أمور الطلاب جيدا.
١٠. ان يحقق معايير عالية من الانضباط للطلبة ويراقبهم ويقومهم ويدعمهم بانتظام. (الخطيب ،وردام، ٢٠١٠ : ٣١٥)

اما فيما يخص التعليم والتعلم :يضمن المديرون والمدرسون مع جهاز إدارة المدرسة تعليما وتعلما فعالين في المدرسة كلها عليهم ان:

١١. يوجدون بيئة تضمن تعليما جيدا وتعلما فعالا ومعايير انجاز عالية،وسلوكا جيدا وانضباطا.
١٢. تحديد وتنظيم وتطبيق المناهج،ويقومونها ويرقبونها من اجل تحديد مجالات التحسين والعمل على تحقيقها.
١٣. مراقبة وتقويم جودة التعلم ومعايير التعلم والانجاز لجميع الطلبة.

١٤. اقامة روابط فعالة مع المجتمع المحلي.

١٥. ايجاد شراكة فعالة مع الاباء.

(Rewards and Group,2006)(صالح ،٢٠٠٤: ٣١٣)

ثالثا:- معايير اعتماد المعلم في المملكة المتحدة

(CATE)Accreditation Teacher Education Courses

وهذه المعايير تنقسم إلى أربعة أنواع

أولاً: المعرفة والفهم بمادة التخصص:

من أهم الكفايات المعرفية في التخصص الأكاديمي للمعلم ما يلي:

١. المعرفة والفهم للمفاهيم والمهارات الخاصة بمادة التخصص والتي تسمح له بتدريس مادته بثقة ودقة.

٢. المعرفة والفهم للمحتوى التعليمي المحدد في المنهج القومي.

٣. التصدي للأسئلة التي يثيرها الطلبة.

٤. مراقبة أخطاء الطلبة.

٥. متابعة النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي لتعلم الطلبة ضمن مادة التخصص.

٦. استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

ثانيا: التخطيط والتدريس وإدارة الفصل

إنّ من أهم المستويات التي يجب ان يصل إليها حتى يصل إلى المستوى ألتأهيلي (QTS):

١. التخطيط التعليمي الذي يحقق تقدم الطلبة عن طريق:

أ- تحديد الأهداف التعليمية والمحتوى الملائم للمادة وتبسيطها للمتعلم.

ب- تحديد المهام للفصل جماعياً والعمل الفردي والجماعي.

ت- تحديد التوقعات الملائمة لتحصيل المتعلم والدافعية وأداء العمل.

ث- تحديد الأهداف التعليمية للتلميذ والتي تعتمد على التحصيل السابق والتأكد من معرفة الطلبة بما يفعلون.

٢. التعرف على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك المتفوقين.

٣. التخطيط بهدف نمو الطلبة الشخصي والأخلاقي والاجتماعي والثقافي.

٤. الاستماع الجيد للطلبة وتحليل استجاباتهم وتقديم التغذية الراجعة الملائمة التي تساعد على تحقيق التعلم.

٥. الاهتمام بأخطاء المتعلم وإدراكهم الخاطئ ومحاولة علاج ذلك.
٦. الاستخدام الجيد للكتب المقررة ومصادر التعلم الأخرى التي تساعد على تحقيق أهداف التعلم.
(Andrew,1997: 122-126) (Reward Group 2006)

ثالثا: المتابعة والتقويم وكتابة التقارير:

وتشمل:

١. تقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية واستخدامها في تقديم تغذية راجعة.
٢. تقويم تقدم الطلبة بطريقة نظامية تشمل الملاحظة الدقيقة– للتحقق من:
أ– التأكد من أن الطلبة قد استطاعوا فهم العمل والانتهاء منه.
ب– متابعة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.
ت– التأكد من اكتساب الطلبة للمعرفة والمهارات وفهم المادة العلمية.
٣. التمكن من كتابة التقارير عن تقويم الطلبة إلى أولياء الأمور.
٤. استخدام وسائل ملائمة ومختلفة للتقويم لأغراض مختلفة وذلك لإعداد الاختبارات المقننة.

رابعا: متطلبات مهنية أخرى:

١. التمكن من المعرفة الخاصة بقواعد العمل وفهمها وتشمل:
- واجبات المعلم المهنية.
- المعلم ومسؤولياته القانونية.
٢. العلاقات الفاعلة بين أعضاء هيأة التدريس.
٣. ان يكون المعلم قدوة لطلابه في سلوكه الشخصي والمهني.
٤. تحمل مسؤولية نموهم المهني ومتابعة البحوث في مجال التربية.
٥. أدراك ان التعلم يمكن ان يحدث داخل وخارج المدرسة وأدراك أهمية التواصل مع أولياء الأمور.
(The World conference ,2011)

رابعا: المعايير المهنية للمعلم في كوينزلاند في استراليا (QCT) /٢٠٠٦.

أعدت كلية المعلمين في كوينزلاند بأستراليا (Queensland College of Teachers) في عام(٢٠٠٦) بصورة مختلفة عن المعايير التي قدمت من هيأت او مؤسسات أخرى وهي كالآتي:

١. تصميم وتنفيذ خبرات تعلم مرنة ومشجعة للأفراد والجماعات.
٢. تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية التي تنمي اللغة والقراءة والحساب.

٣. تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية المنمية للتفكير.
٤. تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية التي تنمي الوعي بقيمة التنوع.
٥. تقييم وكتابة تقارير بناءة عن تعلم الطلاب.
٦. دعم القدرات الشخصية والمشاركة في المجتمع.
٧. انشاء وصياغة بيئات تعلم للتعلم.
٨. تعزيز علاقات ايجابية ومثمرة مع الأسر والمجتمع.
٩. المساهمة بفعالية في الفرق المهنية.
١٠. الالتزام بالممارسة التأملية والتنمية المهنية المستمرة.

(Queensland College of Teachers,2006)

خامسا : اعتماد المعلمين في أمريكا /معايير المعلم لسنة(٢٠٠٨-٢٠١٥)
(National Council for Accreditation of Teacher Education- NCATE)

ويمثل النموذج الأمريكي في مجال وضع معايير لجودة الممارسة المهنية للمعلم هو النموذج الرائد بين كافة النماذج العالمية،كونه الأسبق من ناحية، فضلا عن كونه النموذج الذي يمثل الرافد الأساسي الذي انطلقت منه كافة النماذج الأخرى،وفي هذا الصدد فقد انطلق المجلس القومي لاعتماد تربية المعلمين(NCATE) بالولايات المتحدة الأمريكية من هذه المسؤوليات لصياغة مجموعة من المعايير يحدد في ضوئها المعارف الأساسية والبيداجوجية والمهارات الأدائية التي ينبغي ان تتوافر لجميع المعلمين،في(فبراير ٢٠٠٨) لتكون معتمدة خلال سبع سنوات قادمة أي الى عام (٢٠١٥)حتى تتم مراجعة هذه المعايير أو تحديثها، وتستهدف هذه المعايير وتلك توجيه برامج إعداد المعلم وتأهيله نحو تمكين المعلم المرشح من ان يصبح قادرا على ان:

أولا :- يتمكن من المفاهيم الأساسية وبنية العلوم التي سيتخصص في تدريسها،ويتقن مهارات البحث والاستقصاء الخاصة بميدانها،بما يساعده على إعداد خبرات تعلم ذات معنى للطلبة.

ثانيا: - يقدم فرصا للتعلم تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للمتعلم،بما يتطلبه ذلك من معرفته بكيفية تعلم الأطفال وكيفية نموهم.

ثالثا :- يبتكر وضعيات ومواقف ويخلق فرصا تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباينهم ، بما يتطلبه ذلك من وعيه وإلمامه بالكيفية التي يفسر بها مابين المتعلمين من اختلافات وفروق فردية تؤثر في الطريقة والسرعة التي يتعلم بها كل منهم.

رابعا :- يمتلك مدى واسعاً ومتنوعاً من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات.

خامسا :- يوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الايجابي،والاندماج النشط في التعلم وتستثير الدافعية الذاتية للتعلم،بما يحتاج إليه ذلك من وعي بطبيعة الفرد والجماعة وموجهات السلوك والدوافع للتعلم.

سادسا :- يعزز البحث الايجابي والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل الصفي الداعم في غرفة الصف من إلمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وتوظيفها بفاعلية في تحقيق ذلك.

سابعا:- يخطط للتعليم معتمدا على معرفته بمحتوى المادة الدراسية ، والطلاب، والمجتمع المحلي وأهداف المنهج.

ثامنا :- يستخدم بفاعلية الأساليب والاستراتيجيات التقويمية المناسبة لتقويم وتأمين النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلمين ويحافظ على استمراره.

تاسعا :- يمارس التفكير والتأمل على نحو مستمر في ممارساته ،ليقوم آثار اختباراته،وأفعاله على الآخرين(طلبة وآباء ومعلمين وغيرهم من المهنيين التربويين) ويتحرى الفرص التي تدعم نموه المهني المستمر.

عاشرا :- ينمي علاقات مع الزملاء في المدرسة ومع الآباء وأسر الطلبة والهيئات الأخرى في المجتمع المحلي من اجل دعم تعلم الطلبة ورفاهم. (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٨ : ١٥٤ -١٥٥)

سادسا:- المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً-وزارة التربية والتعليم-الأردن في عام/٢٠٠٦.

تم أقرار المعايير الآتية للمعلم:

١. يظهر فهماً للمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي في الأردن ولخصائصه الرئيسة ولاتجاهات تطويره:

أ- يُظهر معرفة بمرتكزات التربية والتعليم في الأردن ويوضح انعكاساتها التعليمية والتعلمية.

ب-يُظهر فهماً لأهداف التربية والتعليم في الأردن وللنتاجات التربوية العامة التي تدل عليها.

ت-يُظهر معرفة بالتشريعات التربوية المتعلقة بعمله.

ث-يُظهر فهما بالسياقات التربوية.

ج-يُظهر فهما لمعايير المنهاج المدرسي.

ح-يُظهر فهماً للنتاجات التعلمية الخاصة بالمبحث او المباحث المدرسية التي يدرسها والمتوافقة مع معايير المنهاج المدرسي.

خ-يُظهر فهماً لاتجاهات التطوير التربوي في الأردن (المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERFKE).

المجال الثاني :المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة

٢. يُظهر فهما للمبحث أو المباحث التي يعلمها ولكيفية تحويل (محتواه/محتواها) الى محتوى قابل للتعلم:

أ- يظهر فهما للأفكار الأساسية في(المبحث /المباحث) التي يعلمها وللمترابطات بينها.

ب-يُظهر فهماً (لأنماط/طرق) التفكير الخاصة بالمبحث أو المباحث التي يعلمها

ت-يُظهر معرفة بالعلاقات بين(المبحث/المباحث) التي يعلمها وغيرها من المباحث المدرسية.

ث-يُظهر قدرة على تمثيل محتوى (المبحث/المباحث) التي يعلمها في أشكال وصيغ مختلفة تسهل على الطلبة تعلمها.

ج-يُظهر معرفة بمصادر المعرفة الأساسية الخاصة (بالمبحث/المباحث)التي يعلمها.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس

٣. يخطط لتدريس فعال:

أ- يُصمم خططا تدريسية متماسكة في ضوء النتاجات التعليمية ووفق معايير

ب-منهاج (المبحث/المباحث) التي يتعلمها.

ت-يُظهر فهما لمبادئ تعلم الطلبة ونمائهم ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية.

ث-يُظهر معرفة بالمصادر التعليمية المتاحة في المدرسة والمجتمع بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات(ITC) ويوظفها في تصميم خططه التدريسية.

ج-يُظهر معرفة باستراتيجيات التدريس ويختار الملائم منها وفق الحاجات والأساليب التعليمية المتنوعة لطلبته.

ح- يصمم نشاطات تعلمية تفاعلية،تحفز الطلبة على التعلم وتشركهم فيه.

خ- يُصمم بيئات تعليمية تفاعلية تتسم بالأمن والتشارك والتعاون.

المجال الرابع : تنفيذ التدريس:

٤. ينفذ الخطط التدريسية بفعالية:

أ- يكيف خططه التدريسية وفق مستجدات المواقف (التعليمية/التعلمية) وحاجات الطلبة.

ب-يستخدم مصادر تعلمية عدة ملائمة بما في ذلك مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ضوء النواتج التعلمية ألمقصوده وتنوع الطلبة وحاجاتهم التعلمية.

ت-ينظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة.

ث-يستخدم بفاعلية استراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف.

ج-يتعامل بنجاح مع السلوك المشكل للطلبة.

ح- يستخدم بفاعلية استراتيجيات التدريس الملائمة والمتنوعة.

خ- يُظهر في تدريسه اهتماما واضحا بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.

د- يتواصل بفاعلية مع طلبته لتسهيل تعلمهم ونمائهم.

ذ- يظهر رعاية لجميع الطلبة.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة

٥. يُظهر فهما لاستراتيجيات وأساليب تقييم تعلم الطلبة ويستخدمها بفعالية:

أ- يُظهر فهماً للعلاقات بين النتاجات التعلمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة.

ب-يختار أو يصمم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتاجات المقصودة- بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال- ويستخدمها بفعالية.

ت-يوثق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدمهم في التعلم وفق النتاجات التعلمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ث-يتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقدمهم فيه.

ج- يتواصل مع إدارة المدرسة والمنطقة التعليمية حول تعلم طلبته وتقدمهم فيه.

ح- يُشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.

خ- يحلل أداء الطلبة ويقدم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقدمهم فيه.

د- يصمم نشاطات تعلمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.

المجال السادس : التطوير الذاتي

- يستخدم المصادر والأدوات والوسائل المتيسرة لتطوير نفسه مهنياً:

أ- يستخدم أدوات ووسائل ملائمة لتقييم تدريسه.

ب-يُحلل تدريسه ويتأمل فيه في ضوء نتائج تقييم تعلم طلبته وتقدمهم.

ت-يستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير

ث-معرفته وقدرته على التعليم وذاتيته.

ج- يستخدم استراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) إما فرديا أو جماعيا

ح- لتطوير قدرته على التعليم.

خ- يشارك في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية.

د- يطالع الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.

ذ- يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية.

ر- يتعاون مع زملائه في المدرسة في تطوير نفسه مهنياً.

ز- يتواصل مع زملائه من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسه مهنياً.

س- يُظهر اهتماما في رفع مستواه الأكاديمي والتربوي.

المجال السابع : أخلاقيات مهنة التعليم:

يُظهر في سلوكه داخل المدرسة وخارجها أخلاقيات مهنة التعليم:

أ- يظهر التزاما بواجباته ومسؤولياته المهنية ويؤديها بإخلاص وأمانة وتواضع.

ب-يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على إسرارهم.

ت-يتواصل مع الطلبة بمودة وتعاطف.

ث-يلتزم القيم الحميدة في تعامله مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور والإطراف الأخرى.

ج- يتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من اجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الايجابي.

ح- يستخدم مصادر المعلومات بأخلاقية.

خ- يوجه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات بأخلاقية.

د- يُظهر التزاما برسالة المؤسسة التي يعمل فيها ويدافع عنها.

ذ- يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته.

ر- يتعاون مع زملائه ويظهر اهتماما بتنميتهم مهنيا.

ز- يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحل

(مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا ،٢٠٠٦ :١١-٣٥)

سابعاً:- معايير المعلم- وزارة التربية والتعليم-السعودية لسنة ٢٠٠٨

المعيار الأول :- يلم المعلم بالمعارف اللازمة لتخصصه العلمي.ويتفهم المنهج الدراسي بصورة تحقق الأهداف التعليمية. (نصرالله، ٢٠٠٦: ٢٥)

المعايير الادائية: يعمل المعلم على:

١. الإلمام التام بالمنهج العلمي المقرر، أهدافه العامة والخاصة،ومحتواه من معلومات مفاهيم ونظريات وتطبيقات،وأنشطة،وأساليب القياس والتقويم ونحوها.

٢. شرح طبيعة التخصص وأهميته وبنائه المعرفي وتطبيقاته الحياتية للطلاب حسب مستواهم الدراسي.

٣. بناء اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو التخصص وتشويقهم للتزود من معارفه.

٤. تنفيذ المنهج المدرسي كما خطط له مع تلاقي أي نقص او ملحوظات تظهر له فيه.

٥. العمل على ربط موضوعات المقرر رأسيا ببعضها وأفقيا بالعلوم والمعارف في المقررات الأخرى.

٦. إبداء الملاحظات والآراء التي شأنها تطوير المنهج وتحسينه.

المعيار الثاني :- يخطط المعلم دروسه بطريقة علمية.

المعايير الادائية: يعمل المعلم على: (عقيل: ٢٠٠٤: ٥٦)

١. وضع الخطة الفصلية للمقرر مراعيا إكتمال عناصرها المختلفة وصلاحيتها.

٢. تقويم الخطط الموضوعية وتعديلها بحسب الظروف الجارية ومستويات الطلاب وانجازهم.

٣. تحليل مدخلات عملية التعلم كخبرات الطلاب السابقة وقدراتهم واستعداداتهم والتجهيزات والمواد التعليمية المتوافرة بالمدرسة ونحوها.

٤. التعرف على معلومات الطلاب وقدراتهم السابقة في الموضوع المقرر قبل البدء في تدريسه.

٥. الإعداد الذهني للدرس وتحديد المحتوى وأجزائه الرئيسة.

٦. وضع الخطط قصيرة المدى (التحضير الكتابي) شاملة المعلومات الأولية والأهداف الخاصة والمحتوى وطريقة التدريس والأنشطة وأساليب التقويم والواجبات ونحوها.

٧. تحديد المواد التعليمية والأدوات والأجهزة التي ستستخدم في الدرس والتأكد من جاهزيتها.

المعيار الثالث :- يوظف المعلم طرائق وأساليب تدريس متنوعة تتوافق مع عناصر عملية التعلم وتحقق أهدافها. (عقيل: ٢٠٠٤: ٥٩)

المعايير الادائية: يعمل المعلم على :

١. اختيار طرائق وأساليب التدريس المناسبة بما يتلاءم مع الأهداف والمحتوى ومع مستويات الطلاب وأنماط التعلم لديهم ومع الإمكانات المتاحة.

٢. إتباع الخطوات العلمية في تخطيط طريقة التدريس وتنفيذها.

٣. تقويم فاعلية طريقة وأسلوب التدريس المستخدم وتغييره او تعديله عند الحاجة.

المعيار الرابع :- يستخدم المعلم مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية بما يسهل عملية التعلم ويحقق الأثر المطلوب. (علام، ٢٠٠٧: ١٨٣)

المعايير الادائية :يعمل المعلم على:-

١. التحدث باللغة العربية الفصحى التي يفهمها الطلاب.

٢. الكتابة في كراس تحضير الدروس وفي الوسيلة التعليمية وغيرها بلغة مناسبة مفهومة وسليمة من الأخطاء.

٣. شرح الدروس بطريقة واضحة مفهومة للطلاب تشمل بيان ما سيتم طرحه، وشرح أفكار الدرس،وبيان العلاقات بينها.وضرب الأمثلة،وإعادة الشرح والتدرج في طرح الأفكار ،وتقديم ملخص الدرس ونحو ذلك.

٤. الالتزام بحسن الإلقاء وجاذبيته وتنويعه بما يتناسب مع الموقف التعليمي.

٥. التنويع في أساليب تقويم المحتوى العلمي باستخدام الرسوم والصور والبيانات وغيرهما بما يساعد على إبراز المحتوى في صور متخيلة ومفهومة للطلاب.

٦. إظهار الحماسة للموضوع واستخدام الحركات والإشارات الاتصالية ونحوها بالقدر المناسب.

٧. الحد قدر الإمكان من معوقات الاتصال سواء كانت حسية أو معنوية وسواء تعلق ذلك بالمرسل (كعدم وضوح الصوت) أو الرسالة (غموض الفكرة) أو الوسيلة(تعطل الأجهزة أو غموض الوسيلة) أو المستقبل (كالشرود الذهني أو عدم وجود الاستعدادات السابقة).

المعيار الخامس:- يشرك المعلم طلابه في عملية التعلم باستخدامه للمهارات والاستراتيجيات التي تساعد على إثارة الانتباه والدافعية. (نصرالله، ٢٠٠٦: ٩٦)

يعمل المعلم على :

١. توضيح أهمية المشاركات للطلاب وحثهم الدائم عليها.

٢. إثارة انتباه وتفاعل الطلاب واستخدام أساليب متنوعة في ذلك كالأسئلة والتمرينات ونحوها.

٣. مراعاة قواعد استخدام الأسئلة مثل أساليب الصياغة ووقت الانتظار وتحسين الأسئلة وتوزيعها ونحوها.

٤. إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في أنشطة المادة وفعالياتها وإعطائهم بعض المهام للقيام بها.

٥. تقديم التحفيز المناسب لإثارة مشاركات الطلاب كتقديم الثناء والجوائز ومنح الدرجات.

المعيار السادس :- يبرز المعلم في تدريسه خصائص المجتمع ومبادئه وظروفه ومجريات أحداثه وغيرها من العناصر التي تعين على ربط المدرسة بالواقع وتحقيق غايات المجتمع وأهدافه. (الدوسري، ٢٠٠٩: ٨٣)

المعايير الادائية: يعمل المعلم على :

١. توجيه الطلاب للمحافظة على ثوابت المجتمع وهويته ودينه ومعتقداته.
٢. ربط الدروس بقضايا وأحداث المجتمع والبيئة التي يعيشها الطلاب بدرجة ملائمة.
٣. إشراك الطلاب في مناقشة تلك القضايا والأحداث وتحليلها بما يتناسب مع قدراتهم.

المعيار السابع:- يعمل المعلم على تنمية شخصية الطالب وتطوير تفكيره وإكسابه المهارات الاجتماعية اللازمة. (راشد، ٢٠٠٢: ٦٣)

يعمل المعلم على:

١. تطبيق طرائق التدريس الحديثة وأساليبها كي تسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة كالتفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع واكتساب المفاهيم ونحوها.
٢. تصميم أنشطة تعلم ومشكلات تدريسية (داخل الصف وخارجه) يمارس من خلالها الطلاب مهارات التفكير المتنوعة.
٣. طرح العديد من الأسئلة التي تثير أنواع ومستويات التفكير المختلفة لدى الطلاب.
٤. تشجيع الطلاب على القيام بعمليات البحث والاستقصاء لاكتشاف المعارف بأنفسهم.
٥. تشجيع الطلاب على تحديد توجهاتهم وهواياتهم وميولهم والعمل على تنميتها وتعديلها بالطريقة المناسبة.
٦. تشجيع الطلاب وإكسابهم الثقة بأنفسهم والرفع من معنوياتهم وقدراتهم على اتخاذ القرار والدفاع عنه.
٧. تطبيق أساليب العمل الجماعي في ورش ومجموعات تكسب الطالب المهارات الاجتماعية اللازمة.

المعيار الثامن :- يراعي المعلم الفروق الفردية بين طلابه بما يتناسب مع ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم وخصائصهم الأخرى. (عطوي، ٢٠٠٨: ٢٥)

يعمل المعلم على :

١. التعرف على مستويات طلابه وخصائصهم الفردية من حيث المعارف والاستعدادات السابقة والمهارات والقدرات التي يمتلكونها والفروق بينهم في ذلك.
٢. تصميم وتنفيذ أنشطة وخبرات تعلم متنوعة لتتناسب مع ميول الطلاب واستعداداتهم.
٣. تنويع طرائق وأساليب التدريس لتتوافق مع أساليب التعلم المختلفة.
٤. تنويع أدوات وأساليب القياس لتلائم ميول الطلاب وقدراتهم المختلفة.
٥. الإسهام في دراسة حالات الطلاب ضعيفي التحصيل وتخطيط البرامج والأنشطة المناسبة وتنفيذ لتحسين مستوياتهم.
٦. المشاركة في دراسة حالات الطلاب المتفوقين والموهوبين وتخطيط البرامج والأنشطة المناسبة وتنفيذها لهم.

المعيار التاسع :- يدير المعلم الصف الدراسي وينظم ويرتب عناصره ويعالج الأخطاء فيه بطريقة تساعد على زيادة تحصيل الطلاب وتنمية شخصياتهم. (عقيل، ٢٠٠٤: ٨٤)

ويعمل المعلم على:

١. تحديد التصالح والأنظمة الخاصة بالعمل داخل الفصل وتوضيحها للطلاب في البداية والتأكيد عليها كلما لزم الأمر.
٢. تقسيم خاص بالدرس بما يتناسب مع أهداف الدرس وأنشطته.
٣. الاستغلال الأمثل لوقت الدرس بما يتوقع ان يعود على الطلاب بالفائدة.
٤. معالجة الأخطاء الصادرة من الطلاب بالحكمة والطريقة الملائمة.
٥. توفير البيئة الحسية في الفصل من أجهزة وإضاءة وتهوية وتوزيع أماكن الجلوس ونحوها.
٦. توفير بيئة معنوية في الفصل يشعر فيها الطلاب بالاحترام والتقدير والإخوة والعدل بعيدة عن كل ما ينتقص من شخصياتهم.
٧. تنظيم مشاركات الطلاب وأنشطة التعلم.

المعيار العاشر: يعد المعلم الوسائل والتقنيات التعليمية ويستخدمها في دروسه بما يزيد من فاعلية التعلم.

المعايير الادائية:يعمل المعلم على: (الدوسري، ٢٠٠٩: ٧٨)

١. إعداد الوسائل المناسبة لدروسه.
٢. دمج التقنيات الحديثة المتاحة في دروسه لتفعيل عملية التعلم.
٣. توعية الطلاب على استخدام المصادر الأخرى.
٤. تعويد الطلاب على استخدام تقنيات ووسائل التعلم.
٥. المحافظة على الوسائل والتقنيات وتوجيه الطلبة بذلك.
٦. إتباع احتياط الأمن والسلامة في التعامل مع الوسائل والأجهزة والمواد التعليمية.
٧. مراعاة الضوابط والمعايير المهنية والأخلاقية في التعامل مع التقنيات.

المعيار الحادي عشر:- يقُوم المعلم تعلم الطلاب (عياصرة، ٢٠١٧: ٩٤)

المعايير الادائية: يعمل المعلم على:

١. تشخيص مستويات طلابه للوقوف على معارفهم ومستوياتهم.
٢. قياس تحصيل الطلاب لما يتم تقديمه في الدروس اليومية.
٣. توضيح معايير التقويم وأساليبها التي سيتم استخدامها للطلبة.
٤. تنويع أدوات القياس والتقويم.
٥. تصميم أدوات القياس والتقويم وفق القواعد الصحيحة.
٦. تهيئة الأجواء المناسبة لأداء الاختبارات.
٧. تصحيح الإجابات بطريقة علمية.
٨. تفسير وتحليل درجات الاختبارات وغيرها.
٩. تنمية الشعور بالتقويم الذاتي لدى الطلاب.
١٠. استخدام نتائج القياس والتقويم لتقويم أدائه في التدريس وتخطيط دروسه وأنشطته بطريقة أفضل.

المعيار الثاني عشر:- يسهم المعلم بايجابية في الأنشطة المتنوعة التي تنفذها المدرسة. (متولي، ٢٠٠١: ٧٤)

١. الاطلاع على برامج الأنشطة المنفذة داخل وخارج المدرسة.
٢. الإسهام قدر الإمكان في تخطيط الأنشطة المدرسية.

المعيار الثالث عشر:- يتعاون المعلم مع العاملين في المدرسة . (العيسي، ٢٠١٢: ٥٤)

١. التعاون مع الإدارة المدرسية وتنفيذ المهام والواجبات.
٢. الاطلاع على البرامج التي ينفذها الإرشاد الطلابي والمشاركة فيها.
٣. تزويد الإرشاد الطلابي بالمعلومات التي يحتاجها عن الطلاب.
٤. الإسهام بفاعلية في مجالس الإباء.
٥. التعاون مع العاملين الآخرين في المدرسة (أمين المكتبة ومشرف مصادر التعلم ونحوها بما يسهم في تحسين عملية التعليم.
٦. التعامل مع المشرف التربوي بروح الإخوة والتعاون والاستفادة من توجيهاته وإرشاداته.

المعيار الرابع عشر:- يعمل المعلم على تطوير نفسه مهنياً. (متولي، ٢٠٠١: ٩٨)

المعايير الادائية:يعمل المعلم على:

١. الاطلاع على الإصدارات العلمية من كتب ومنشورات في مجال تخصصه العلمي وفي المجالين التربوي والثقافي والإفادة منها.
٢. حضور الندوات والمحاضرات والدورات التدريبية وورش العمل التي ترتبط بعمله.
٣. التعاون مع مدير المدرسة ومع المشرف وتلقي توجيهاتهم وإرشاداتهم بما يطور أداءه.
٤. المشاركة في الأبحاث والدراسات التربوية المرتبطة بعمله.
٥. تقويم نفسه ذاتيا بتحليل أدائه في التدريس والتعرف على نقاط القوة والضعف وتخطيط وتنفيذ الحلول المناسبة لذلك. (معايير العملية التعليمية، السعودية،٢٠٠٨: ٢٤-٥٣)

ثامناً:- وثيقة معايير مؤسسات التعليم قبل الجامعي- مرحلة التعليم الأساس(مصر- ٢٠١١).

كما وردت في المجال السابع (المعلم):

أولا : - التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم

١. يخطط المعلم لعمليتي التعليم في ضوء نتائج التعلم المستهدفة.
   - يصمم المعلم دروسه لتحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم.
   - يصمم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلم متمركزة حول المتعلم،وتحقق نواتج التعلم المستهدفة.
   - يصمم المعلم أساليب وأدوات التقويم التي تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة.

ثانيا: – تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم

١. يتمكن المعلم من تنمية جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلمين:-

- يستخدم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلم تحقق نواتج التعلم المستهدفة.
- يربط المعلم بين المادة العلمية لتخصصه،ومشكلات المجتمع، وتلبية حاجاته.
- يستخدم المعلم أنشطة ومواقف تعليمية تنمي المهارات الحياتية لدى المتعلمين.

٢. يدير المعلم عملية التعلم بكفاءة

- يعدل المعلم في الخطة الزمنية،بما يناسب قدرات المتعلمين،ومتطلبات العملية التعليمية.
- يوظف المعلم الأدوات والتجهيزات في عمليتي التعليم والتعلم.

٣. يستخدم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة،تلبي متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة(ان وجد في حالات الدمج).

- يوفر المعلم بيئة تعلم تراعي المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يستخدم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلم ملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- يفعل المعلم مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة التربوية.

٤. يستخدم المعلم أنشطة تربوية اثرائية تحقق نواتج التعلم:

- يشجع المعلم المتعلمين على استخدام مصادر معرفة متعددة .
- يوجه المعلم المتعلمين إلى العمل في أنشطة تربوية متعددة.
- يستخدم المعلم أنشطة اثرائية متنوعة لتنمية المواهب لدى المتعلمين.

ثالثا :– استخدام أساليب تقويم فعالة:

١. يستخدم المعلم أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم:-

- يستخدم المعلم أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم المعرفية.
- يستخدم المعلم أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم المهارية.
- يستخدم المعلم أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم الوجدانية.
- يستخدم المعلم أدوات تقويم مناسبة لذوي صعوبات التعلم.

٢. يستفيد المعلم من نتائج تقويم المتعلمين في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم:-

- يعمل المعلم على تحسين اداءات المتعلمين في ضوء نتائج التقويم.
- يناقش المعلم نتائج التقويم مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدم المتعلمين.

- يستفيد المعلم من نتائج التقويم في تقديم برامج علاجية لذوي صعوبات التعلم.

رابعا: – ممارسة أنشطة مهنية فعاله :

١. يوفر المعلم مناخا صفيا مناسبا

- يوفر المعلم مناخا صفيا يشجع المتعلمين على المناقشة والحوار،وتقبل الرأي الأخر.
- يتعامل المعلم مع المتعلمين بشفافية او مساواة،وعدالة.

٢. يحرص المعلم على تنمية ذاته مهنيا

- يوظف المعلم محتوى الدورات التدريبية التي شارك فيها في العملية التعلمية.
- يستخدم المعلم مصادر المعرفة المتعددة في مجال تخصصه والمجالات التربوية.
- يتبادل المعلم الخبرات مع الزملاء.
- يعدل المعلم اداءاته في ضوء نتائج التقويم.

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم ،مصر،٢٠١١ : ٢٧-٢٩)

ومن خلال النظر إلى نماذج المعايير العالمية للمعلم، يمكن القول ان لكل دولة تضع معاييرها الخاصة بما يتناسب والواقع التعليمي وأنظمته والظروف الاقتصادية والاجتماعية، وان عدد المؤشرات محدد بمدى تطبيق المعلم لتلك المعايير.

وعند استعراض النماذج تبين ان هناك مجالات (Domains) رئيسة للمعايير ،وان اغلب التجارب العالمية في المعايير تنصب في المجالات الآتية:-

أ. التخطيط للدرس

ب. إدارة الفصل

ت. الثقافة المهنية ومادة التخصص

ث. تقدير المعلمين لطلابهم

ج. مدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع (طلبة،إدارة،اولياء امور الطلبة).

سادساً : الجودة

مفهوم الجودة من وجهة نظر أسلامية تعني كلمة جودة "القيام بأداء العمل بإتقان وعلى الوجه المطلوب والمقبول" والإسلام هو دين الإتقان والجودة،فمن يدعو الناس إلى تقوى الله والبعد عن الخلل والخطأ.والله تعالى ورسوله(ﷺ) يأمرنا بذلك في كثير من الآيات والأحاديث كقوله تعالى ﴿ الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ ﴾(سورة الملك،٢)

والإتقان أعم وأشمل من كلمة الجودة،أو مجرد القيام بعمل جيد، فالإتقان يأتي نتيجة التحسين المستمر، ليصل العمل إلى أكمل وجه وأفضل صورة، وهو الهدف المنشود من تطبيق الجودة الشاملة.

وقد جاءت الجودة في الإسلام بعدة صيغ مختلفة، فجاءت بمعنى الإحسان، وبمعنى الإتقان، وجاءت أيضا بمعنى المهارة، وحسن الأتباع، وحسن الأداء. (القشيري، ب. ت :٣٠)

ولكلمة الجودة عدة معاني ففي المجال الاقتصاد الصناعي تعني درجة التفضيل (Degree of Superlatives) عند الناس وقد تعني المطابقة للاستعمال (Fitness for use) فهي تعرف بمعنى المواءمة للاستعمال فيما يتعلق بالتصميم والمستلزمات والمواد وتحقق للمستفيد طلباته وتشبع له حاجاته.

وقد تكون الجودة بمعنى أخر هو المطابقة مع المتطلبات the) Requirements Conformity with) أو قد تكون الجودة التركيز على الزبون (Customers Focus) وهذه كلها وغيرها شملت مداخل عديدة لمفهوم الجودة.

فالجودة هي قياس لضمان التطابق التام للسلعة أو الخدمة للمعايير المحددة:- إذ تمثل المعايير بكل ما يتعلق بالعملية الإنتاجية من مواد أولية أو إدارية أو وقت أو معدليه أو أية نواحي أخرى قابلة للقياس أو لها تأثير على المنتج (سلعة أو خدمة). (Mukhopadahya,2006:172)

وعرفت الجودة (Quality) بتوصيفات عدة هي:-

١. الجودة الشاملة Total quality
٢. إدارة الجودة الشاملة Total quality management(TQM)
٣. اعتماد الجودة Quality Accreditation
٤. توكيد الجودة Quality Assurance
٥. مراقبة الجودة أو ضبطها Quality Control
٦. معايير الجودة Quality standard
٧. مقاييس الجودة Quality measure
٨. بيت الجودة tha house quality (UNICIF,2010);(الفتلاوي، ٢٠٠٨ :٢٥)

ان كلمة الجودة قد تشتمل على عدد محدد من العناصر منها على سبيل المثال:

- المساواة : وتعني حصول الجميع على نصيب عادل وقسط متساو من الخدمة
- الفعالية: وتعني تحقيق الفائدة المرجوة على مستوى الفرد وعلى مستوى المنشأة أو حتى على مستوى الجميع ككل.
- الملائمة: فالخدمات أو الإجراءات هي تلك التي يحتاجها الناس أو الأفراد.
- سهولة المنال: فالخدمات لا تكون مقيدة بحدود زمنية أو مكانية لا داعي لها
- القبول: فالخدمات تقدم لإشباع الرغبات وتلبية التوقعات المعقولة للمجتمع بشكل عام.

- الكفاية: وتعني عدم أنفاق الموارد المتوافرة على خدمة واحدة على حساب الخدمات الأخرى.

(عبد العزيز ،وفوزية ،١٩٩٨: ٧٠)

أما مفهوم الجودة في المجال التربوي فهو "يعد من احدث المفاهيم التي ظهرت على الساحة التربوية في عصرنا الحالي، فإنه يعتبر من أكثر المفاهيم التي تختلف حولها الآراء، فتعريف الجودة خاصة في المجال التربوي صعب للغاية، فإنه من اليسير على أي منا نظرياً ان يتعرف على جودة العمل من خلال توظيف العديد من الكلمات التي تصف دون تحديد واضح لمعالمها من مثل :ان العمل متقن،أو قيم، أو لافت للنظر أو صحيح". (احمد،١٩٩٤ : ٢٠)

وتعد الجودة احد الفروع الهامة المرتبطة بعلوم الإدارة الحديثة، ويرجع تاريخ استخدامها الى ما بعد الحرب العالمية الثانية، اذ طبقت اليابان أسس الجودة في الصناعة والتجارة فأحدثت طفرة هائلة، تلتها الولايات المتحدة الأمريكية في الخمسينات في القرن الماضي،ثم تطرفت أسس الجودة إلى كل الأنشطة والمهن في جميع أنحاء العالم ومنها التعليم. (لمياء ،وسعيد،٢٠٠٩: ٨١)

وان الجودة ترجع أصولها الأولى الى العديد من الرواد الأمريكيين هم (Stewart, Deming, Crosby, Juran, and others) الذين ساهموا في وضع الركائز الأساسية لمبادئ الإدارة بالجودة الشاملة، والتي تقوم على فلسفة أرضاء العميل كهدف أولي للمؤسسات في أواخر العشرينات من القرن العشرين.

وقد طبق نظام إدارة الجودة الشاملة عملياً في ميدان الصناعة اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية، مما دفع الكثير من الشركات الأمريكية لدراسة وتبني هذا النظام. (احمد ، ٢٠٠٢ :٣١٥)

ثم انتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد (Malcom Baldiry)،"إذ طبق مبادئ الجودة في التعليم من خلال حث الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية على السعي جميعاً من اجل تحقيق الجودة،والتركيز على منع الطالب من الفشل بدلا من دراسة الفشل بعد وقوعه". (محسن عبد الستار ،٢٠٠٨: ١٧٤)

وفي المملكة المتحدة انتقل هذا المفهوم،وطبقت معايير الجودة الشاملة مع بداية التسعينات عندما مدت المنظمة البريطانية (ISO 9000)اهتمامها إلى قطاع التعليم،وبالتالي أصبح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا واليابان مجالا لدراسة الجودة. (TDA,2010 :10) ،(البيلاوي، ١٩٩٦ :٥٦)

وحظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم،وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من الاهتمام الى الحد الذي جعل الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة

والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول ان الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة. (احمد ، ٢٠٠٢ :٩)

وأصبح مصطلح الجودة الشاملة (Totel Quality) وإدارة الجودة الشاملة(Total Quality Management-TQM) من أهم المصطلحات والتعبيرات الشائعة في الأدبيات الإدارية التربوية المعاصرة،"وهما يعبران عن توجه عالمي يسيطر على فكر وسلوك الإدارات على مختلف مستوياتها التنظيمية ويحكم قرارات الإدارة في كل مجالات عملها" . (البادي،٢٠١٠: ١٩)

ويمكن النظر الى إدارة الجودة الشاملة على "انها إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتوفر الوقت والجهد ورضا الزبون، وتستمد حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف المواهب والقدرات الفكرية للعاملين في مختلف مراحل التنظيم من تخطيط ومتابعة".

(البادي،٢٠١٠:١٩)

أما مفهوم الجودة في التعليم "يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها،وهي ترجمة احتياجات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم، لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقعة". (الرشيد،١٩٩٥ :٤)

ونال مفهوم جودة التعليم، اهتماما ملحوظاً من التربويين منذ فترة الثمانينات في القرن العشرين، وينظر إلى الجودة على أنها الخلو من الأخطاء (zero defects) أو أنها (الملائمة للهدف) بمعنى ان جودة المنتج تعتمد في الأساس على مدى ملاءمته لما تم تحديده من أهداف. (وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد،٢٠٠٨،ج١،: ١٢)

وان مفاهيم الجودة الشاملة وإدارتها في التعليم تشدد على ضرورة قياس كل المدخلات والعمليات والعلاقات التفاعلية، والبيئة المحيطة وذلك لان أي خلل في هذه العناصر قد يضعف قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها ومن العناصر التي يجب ان يستهدفها القياس:

- مكونات المؤسسة التعليمية.
- عمليات التعليم والتعلم فيها.
- العلاقات البينية بين عناصرها.
- مخرجات المؤسسة التعليمية.

وهذه العناصر تتفرع منه عناصر فرعية كثيرة فعلى سبيل المثال مكونات المؤسسة التعليمية تشمل:

-الإدارة والمعلمين، المباني،والتجهيزات، والوسائل، والخدمات المصاحبة.

أما عمليات التعلم والتعليم فتشمل:

-طرائق التدريس،والاختبارات المدرسية،والبرامج العلاجية،والبرامج الإشرافية. والعلاقات البينية تشمل :

-المدرسة بالمجتمع، والمدير بالمعلم،والمعلم بالمشرف،والمعلم بالطلاب.

-أما نواتج المؤسسة التعليمية فتشمل: سلوك الطلبة واتجاهات الطلاب ومهارات الطلاب وميولهم.(محسن ، ٢٠٠٨: ١٥٣)

منظومة الجودة الشاملة في التعليم:-

هناك أكثر من نظام للجودة الشاملة توجز الباحثة منها الآتي :

أولاً:- نظام توكيد الجودة

ويعني هذا النظام خلو المبيعات من الأخطاء في المنتج، أو الخدمة المقدمة للمنتفعين، ومن ابرز سمات هذا النظام هو تحسين المنتج وزيادة الإنتاج وهناك طريقتان لتوكيد الجودة في التعليم منها:

أ- طريقة الاعتماد

طريقة الاعتماد فتستند هذه الطريقة على مبدأ جودة المدخلات التي تؤدي إلى جودة المخرجات :كجودة الطالب ،وجودة المنهج،وجودة المباني، وجودة الإدارة، وجودة النظم والتشريعات، وجودة المدرسين والعاملين في المؤسسة التعليمية.

ب- طريقة التقييم:

ان هذه الطريقة لا تشدد على تقييم المدخلات بقدر تشديدها على تقييم مخرجات النظام التعليمي في المؤسسة التعليمية فهي تهتم بتقييم الطالب المتخرج ومواصفاته، وغير ذلك ما يتصل بالمخرجات. (فريد،١٩٩٦ :٨٢-٨٣)

ثانياً:- نظام ضبط الجودة :

أما نظام ضبط الجودة "يعني المراقبة المستمرة ومراجعة المنتجات او الخدمات المقدمة على وفق مواصفات ومعايير محددة، فهو نظام يعمل على كشف العيوب والأخطاء وتصحيحها في أثناء تنفيذ العمليات التعليمية ومن ثم إزالة أسباب حدوثها". (حسان ،١٩٩٤ :٤٧)

ثالثاً:- نظام إدارة الجودة الشاملة

يعد مفهوم إدارة الجودة من احدث المفاهيم الإدارية والتي يمكن لأي إدارة ان تتبناها وذلك من اجل تحقيق أفضل أداء ممكن.

وان العنصر الرئيس في إدارة الجودة الشاملة يتمثل بالاهتمام بالمستفيد من الخدمة أو المنتج وتحسين التنظيم، ويتم تحقيق ذلك بما يقوم به الأفراد والجماعات من فعاليات لتحقيق المستويات المطلوبة داخل المؤسسة، والعمل على تحليل المشكلات وتحديد أسبابها الجذرية واختيار أفضل البدائل لتحسين الجودة. (محمد ، ٢٠٠٣ :١١٧-١١٩)

وتمتلك السلعة أو الخدمة إبعاداً (خصائص) متعددة ترتبط بالجودة،يمكن من خلالها تحديد قدرة إشباعها للحاجات ،ومع تماثل هذه الإبعاد، إلاّ ان الباحثين يجدون اختلافاً بين أبعاد جودة السلعة وأبعاد جودة الخدمة.(العزاوي،٢٠٠٢ :٢١)

تفضل المؤسسة التعليمية بإمكانها دراسة وتحليل جميع الإبعاد التي يتناولها الباحثون، وترى ما يناسب المؤسسة أكثر، وما يهتم ويركز عليها المستفيد،وتأخذ به وتركز عليه،وهي بذلك تكون قد وضعت يدها على بداية المسار. (سوسن،ومحمد،٢٠٠٨ : ٢٧)

وهنا نرى ما يخص أبعاد الجودة ما يتعلق بخدمة (التعليم) والتي يمكن ان تخدم أغراض التعليم منها:

يرى (Bartol&David,1991) ان للجودة ستة أبعاد تتعلق برضا المستهلك:

١. الأداء (Performance)
٢. الاعتمادية (Reliability)
٣. الديمومة او الصلاحية (Durability)
٤. الخصائص (الخاصية) (Special Features)
٥. التوافق (Conformance)
٦. خدمات ما بعد البيعِ (After sale services) (Bartol&David,1991:647)

في حين يرى (Lovelock& Lauren,2002) ان للجودة أبعاد أساسية هي:

- الكفاية (الجدارة) (Competence)
- الاعتمادية (Reliability)
- المجاملة (التعامل) (Courtesy)

- الاستجابة (Responsiveness)
- فهم الزبائن/ المستفيدين (Understanding)
- الأمان (Security)
- المصداقية (Credibility)
- إمكانية وسهولة الحصول على الخدمة (Accessibility)
- الاتصالات (Communication)
- التجسيد المادي (Tangibility) (Lovelok & Lauren ,2002:465)

ويحدد(عقيلي،٢٠٠٩) أبعاداً للجودة بما يلي :-

١. الأداء (Performance) : يشير هذا البعد إلى الصفات العامة أو الرئيسة التي تتميز بها السلعة أو الخدمة(التعليم).
٢. النواحي الخاصة (special features): يشير هذا البعد إلى المميزات الإضافية التي تتميز بها السلعة أو الخدمة.
٣. المطابقة (Conformance) :يشير هذا البعد إلى مدى مطابقة موصفات السلعة أو الخدمة وجودتها عامة لتوقعات العميل.
٤. الثبات أو المصداقية (Reliability): يشير هذا البعد إلى مدى ثبات مستوى أداء وجودة السلعة أو تقديم الخدمة مع مرور الزمن.
٥. الديمومة (Durability): يشير هذا البعد إلى طول فترة حصول الزبون على المنفعة من السلعة أو الخدمة.
٦. خدمة ما بعد البيع (Service After sales) :يشير هذا البعد إلى مستوى الجودة والسرعة في التعامل مع شكاوي العملاء وتذمرهم،بعد الحصول على السلعة أو الخدمة من قبلهم.
٧. الجودة الجزئية (Partial Quality) :ويشير هذا البعد إلى مستوى تحقيق التميز في مواصفات السلعة أو الخدمة وجودتها من خلال نظام الجودة المعمول به.
٨. الجودة الكلية (Total Quality) :يشير هذا البعد إلى تميز السلعة أو الخدمة في تلبية كافة مطالب الزبون وتوقعاته مثل:حسن المعاملة،الخدمات وغيرها. (عقيلي ،٢٠٠٩ : ٣٤)

ودعا (Fautley) الى استخدام المتلقي للجودة بدلا من استخدام العميل او الزبون في مجال التعليم، وأكد (Hume&Coll) الذي قسم المستهلكين في التعليم على زبائن داخلين، وزبائن خارجين،

واعتبر أصحاب العمل الذين سيعمل المتخرج عندهم بعد تخرجه الزبائن المتلقين الخارجين، واعتبر الطلاب الزبائن الداخلين. (Fautley,2008;60).(Hume&Coll,2009:169-172)

وقد وضع (ديمنغ) في مبادئه الأربعة عشرة المصطلحات التي تتعامل معها الجودة في العملية التربوية وذلك كما يأتي:

- الإدارة والقيادة:هم مديرو المدارس،في المجال التربوي.
- الموظفون والعاملون:هم المدرسون او المعلمون في المجال.
- الزبون الداخلي :هم الطلبة.
- الزبون الخارجي :أولياء أمور الطلبة والمجتمع.
- المنتج : هو الخدمة التعليمية داخل المؤسسة والطالب الخريج.
- مجالس الجودة أو مجالس الإدارة :هم واضعو السياسة التعليمية حسب نظام الدولة.

(محسن عبد الستار، ٢٠٠٨: ٧٥)

وقد حدد البكر (٢٠٠١) متغيرات نظام الجودة الخاص بالتربية والتعليم : (البكر،٢٠٠١: ٩٣)

جدول (١) متغيرات نظام الجودة

المتغير الرئيسي في العملية التعليمية	الإطار التطبيقي والقياسي للمتغير
١. المنتج العائد	مخرجات عملية التربية والتعليم (المعارف،المهارات،القيم).
٢. المستفيد الرئيسي	الطالب،الطالبة.
٣. المستفيد العام	الدولة،المجتمع،سوق العمل.
٤. المستفيد الداخلي	القائمون على العملية التعليمية.
٥. المستفيد الثانوي	أولياء الأمور،ذو العلاقة بالمستفيد الرئيسي.

ومن مزايا إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية :- (عطية، ٢٠٠٨: ٣٨)

١. تقديم الخدمات التعليمية وفقاً لاحتياجات الطلبة.
٢. توفير متطلبات التدريس ورضا المعنيين بالعملية التعليمية.
٣. تقليل الهدر التعليمي في المواقف التدريسية.
٤. تحقيق التنافس الشريف بين الطلبة.
٥. تفعيل التدريس بما يحقق الأهداف التربوية المطلوبة.
٦. مشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات.

٧. اتخاذ القرارات الصحيحة بناء على معلومات وبيانات حقيقية يمكن تحليلها والاستدلال منها.
٨. التحول إلى ثقافة الإتقان بدل الاجتراء وثقافة الجودة بدل ثقافة الحد الأدنى ومن التركيز على التعليم إلى التعلم.
٩. التزام كل أطراف العملية التعليمية والتعلمية بالنظام وقواعده.
١٠. تحسين مخرجات التعليم.
١١. أحداث التغيير الثابت نسبياً في السلوك الفكري لدى الطلبة وفقاً لمتطلبات المنهج التربوي.
١٢. تحقيق جودة الأداء في جوانب الأداء التدريسي للمواد الدراسية.
١٣. تطوير أساليب التدريس والأنشطة العلمية والتربوية.
١٤. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتجنب الوقوع في الخطأ وليس مجرد اكتشافه وتحقيق القدرة التنافسية والتميز بينهم.
١٥. ضبط النظام الإداري وتطويره نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات. (نبيل ، ٢٠١٠ : ١٧١)

لقد شخصت الباحثة المشكلات التي تواجه تدريس التربية الفنية في المدارس الثانوية في العراق وتوصل الى النتائج التالية:

١. ضعف الإعداد الفني لمعلمي ومعلمات التربية الفنية في المدارس الثانوية والابتدائية
٢. عدم توفر كتاب منهجي مقرر لمادة التربية الفنية
٣. قيام بعض مدراء المدارس بتدريس التربية الفنية سدا للشاغر
٤. قلة المخصصات المالية لمتطلبات مادة التربية الفنية
٥. عدم توفر قاعة (مرسم) للتربية الفنية والانشطة الفنية الاخرى
٦. عدم توفر الاجواء المناسبة في المدرسة لممارسة الطلاب الهوايات
٧. ضعف اهتمام اولياء امور الطلاب في القدرات الفنية
٨. النظرة السلبية للمجتمع تجاه مادة التربية الفنية
٩. قلة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس مادة التربية الفنية
١٠. ازدحام الفصول الدراسية بالطلاب
١١. ضعف قدرة الطلاب على التخيل والتصور
١٢. التقييم غير الموضوعي للمعارض الفنية المدرسية
١٣. قلة الأدوات والمواد الفنية اللازمة لمادة التربية الفنية

ان تعلم وتعليم مادة التربية الفنية يتطلب توجيهات خاصة معينة واختيار موفق للأهداف الخاصة والتي تظهر فعاليتها من خلال مواد المنهج وخبراته وتطبيق خطط العمل واستخدامها بصورة صحيحة عبر طرائق تدريس راشدة لكي تسهل عملية اكتساب المتعلمين القدرات والمهارات الفنية. وضمن هذا الاطار أكدت بعض البحوث العلمية اثر مادة التربية الفنية الفعال في تطوير قدرة الناشئة وتنمية قابلياتهم ومواهبهم، واكتشاف وتوظيف طاقاتهم وتطويرها بصيغة عمل منتج فأهداف التربية الفنية ومفاهيمها واسعة سعة الأهداف التربوية والاجتماعية والثقافية، ومن خلال دروس الفن والتربية الفنية يمكن تحقيق العديد من هذه الأهداف والتي من اهمها:

١. تدريب الحواس.
٢. تنمية الوجدان
٣. تحقيق وتأكيد الذات
٤. تحقيق الترابط الاجتماعي
٥. تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المجتمع والحياة.
٦. التنفيس عن الانفعالات بشكل صحي سليم.
٧. التعريف بالتراث الحضاري
٨. التأكيد على اهمية العمل اليدوي.
٩. التعريف ببعض العدد والادوات وكيفية استخدامها.
١٠. سد وقت الفراغ بما هو مثمر ونافع.

لذا وجب على الكليات والمعاهد التربوية التي تعد هذا المعلم مضاعفة جهودها وزيادة عملياتها لتحصل على مخرجات تعليمية ومعلمين اكفاء ، وهذا الجهد يستمر الى فترة التربية العملية والتي تمثل المرحلة الأخيرة من مراحل الاعداد التي يمر بها الطالب المعلم خلال دراسته. ان الاهتمام بالتربية العملية (فترة التطبيق) له اثاره الايجابية على الطلبة المعلمين فالطالب المعلم يجد نفسه في موقع جديد هو الآن مسؤول عن المادة والطلاب. يمارس ما تعلمه واثناء هذه العملية الجدية تظهر عدة صعوبات تتضمنها فترة التطبيق فالمطبق بحاجة الى يد المساعدة والتوجيه من مدرسيه ليتجاوز هذه الصعوبات. وفي هذا السياق يأتي البحث الحالي كمحاولة لتشخيص الصعوبات التي تواجه الطلبة المطبقين اثناء فترة التطبيق. قبل الخدمة ومن باب الوقاية خير من العلاج.(حيدر، ٢٠٠١، ص٦٢)

التربية الفنية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمقررات الدراسية الأخرى، فضلاً عن كونها مادة ترفيهية تشكل فترة استراحة ضرورية بين الدروس العلمية ليتمكن الذهن خلالها من تنظيم المعلومات السابقة وحفظها أثناء ممارسة الطالب للنشاط الفني، استعداداً لتلقّي المعلومات الجديدة التي يتضمنها الدرس اللاحق، وذلك ما لم تنتبه إليه بعض الأداءات المدرسية عند وضعها لجدول الدروس الأسبوعي.

المحور الثاني : دراسات سابقة

اسم الباحث والسنة	عنوان البحث	أهداف الدراسة	حجم العينة	المنهج المستعمل	أدوات الدراسة	الوسائل الإحصائية	النتائج
خضير مهدي عمران ١٩٨٥،	تقويم مدرس التربية الفنية في المدارس الثانوية خلال العملية التدريسية	هدفت الدراسة إلى التعرَف ١.تحديد أوجه النشاط التي يجب أخذها في الاعتبار عند تقويم مدرس التربية الفنية خلال العملية التدريسية للحكم على مدى نجاحه بوصفه مدرساً لهذه المادة. ٢.تعرف أوجه الاختلاف والاتفاق بين المدرسين والتدريسيين وأوجه النشاط التي يجب اعتماده أساساً في تقويم المدرس. ٣. الكشف عن مظاهر السلوك المرغوبة في المدرس الناجح	عينة الدراسة والمكونة من مدرسي ومدرسات محافظة بابل والبالغ عددهم(٢٨) يدرسون مادة التربية الفنية،والتدريسيين في قسم إعداد مدرسي التربية الفنية/كلية الفنون الجميلة /بابل عددهم (٨)	استخدام المنهج الوصفي	الاستبيان كأداة بحث	النسبة المئوية لحساب قيمة فقرات الاستبانة	١. ان تكون موضوعات خطة الدرس مؤدية إلى تحقيق الهدف من الدرس. ٢. ضرورة قيام المدرسين بتجريب الخامات والأدوات قبل دخولهم قاعة الدرس لمعرفة خواصها وطرق معالجتها. ٣. تشجيع الطلبة على المشاركة وإبداء أرائهم وحملهم على التفكير والشعور بالحرية أثناء التعبير.

		كمحصلة لأراء أفراد العينة من مدرسين وتدريسيين.					
النعيمي، ١٩٨٦	تقويم تدريس الطلبة المطبقين في كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد	١.تقويم الأداء السلوكي لمطبقي قسم التربية الفنية في كلية الفنون الجميلة/جامعة بغداد في ضوء الأهداف العامة للتربية الفنية. ٢.كشف الفروق بين أداء المطبقات والمطبقين خلال فترة التطبيق العملي في المدارس المتوسطة والثانوية لمادة التربية الفنية. ٣.التعرف على الأداء السلوكي لمطبقي قسم التربية الفنية في ضوء الأهداف المحددة من قبل وزارة التربية وتقويم هذا الأداء حسب المجالات الآتية:	تكونت عينة البحث من(٢٩) مطبقا،وكان عدد المطبقين الذكور(١٥) مطبقاً وعدد المطبقات الإناث(١٤) مطبقة للعام الدراسي ١٩٨٤-١٩٨٥ من بين(٦٣) مطبقا	المنهج الوصفي	استخدم الباحث استمارة الملاحظة لتقويم أداء الطلبة المطبقين في ضوء تحليل الأهداف العامة للتربية الفنية،وصياغتها على شكل أفعال سلوكية لعمل المطبقين في أثناء التدريس وشملت الاستمارة (٦٨) هدفا سلوكيا.	تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) ومعامل ارتباط (سبيرمان) لإيجاد معامل الثبات واستخدام معادلة كوبر لإيجاد الاتفاق بين الملاحظين كذلك استخدام الباحث النسبة المئوية والاختبار الفائي.	أسفر تحليل البيانات تفوق الإناث في أدائهن السلوكي على زملائهم الطلبة في معظم المجالات.وهناك ضعف في مجال التقويم لكلا الجنسين(الذكور والإناث).

		أ-المظهر العام وشخصية المطبق ب-إعداد خطة التدريس اليومية ت-عرض الدرس على الطلبة ث-التطبيقات العملية (المهارات) ج-الوسائل التعليمية ح-التقويم والواجب البيتي					
عبد العزيز، ٢٠٢٠	تقييم أداء طلبة كلية التربية / الجامعة العراقية في التطبيق المدرسي الجمعي من وجهة نظر إدارات المدارس	تقييم أداء الطلبة المطبقين من وجهة نظر إدارة المدارس تبعاً لمتغيري: أ- القسم (علوم القران، التاريخ، اللغة العربية، العلوم التربوية والنفسية، علوم الحياة، الكيمياء، الفيزياء، الحاسبات). ب- الجنس (ذكور/إناث). ثانياً. دلالة الفروق في تقيم أداء الطلبة المطبقين من	بلغ حجم إفراد العينة (٣٧٠) طالب مطبق	المنهج الوصفي التحليلي	استمارة استبيان	(SPSS)	١.إن الطلبة المطبقين في المدارس (المتوسطة، والإعدادية، والثانوية) لديهم مستوى من الأداء المتميز لمهنة التعليم إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعى من القيمة التائية الجدولية. ٢.لا يتأثر أداء الطالب المطبق بجنسه والقسم العلمي المنتمي إليه.

		وجهة نظر إدارة المدارس تبعاً لمتغيري: أ- القسم (علوم القران، التاريخ، اللغة العربية، العلوم التربوية والنفسية، علوم الحياة، الكيمياء، الفيزياء، الحاسبات). ب- الجنس (ذكور/إناث)					

موازنة الدراسات السابقة

- **الاهداف:** هدفت دراسة خضير (١٩٨٥) الى تحديد أوجه النشاط التي يجب أخذها في الاعتبار وتعرف أوجه الاختلاف والاتفاق بين المدرسين والتدريسيين وأوجه النشاط التي يجب اعتماده أساساً في تقويم المدرس، بينما هدفت دراسة النعيمي (١٩٨٦) تقويم الأداء السلوكي لمطبقي قسم التربية الفنية في كلية الفنون الجميلة وكشف الفروق بين أداء المطبقات والمطبقين خلال فترة التطبيق العملي في المدارس المتوسطة والثانوية لمادة التربية الفنية، وقد هدفت دراسة رشيد (٢٠١٩) إلى معرفة اثر التقنيات التعليمية في تطوير مهارات الطلبة المطبقين في التدريس، بينما هدفت دراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) الى تقييم أداء الطلبة المطبقين من وجهة نظر إدارة المدارس تبعاً لمتغيري: أ- القسم (علوم القران، التاريخ، اللغة العربية، العلوم التربوية والنفسية، علوم الحياة، الكيمياء، الفيزياء، الحاسبات). ب- الجنس (ذكور/إناث). ثانياً. دلالة الفروق في تقيم أداء الطلبة. وقد هدفت الدراسة الحالية الى تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم.
- **العينة:** في دراسة خضير بلغ حجم العينة (٢٨) مدرس ومدرسة من محافظة بابل، بينما بلغ حجم العينة في دراسة النعيمي (١٥) من الذكور و(١٤) من الاناث، وفي دراسة رشيد بلغ حجم العينة

(٤٠) طالب وطالبة، وفي دراسة عبد العزيز فقد بلغ حجم العينة (٣٧٠) طالب مطبق. وقد بلغت عينة الدراسة (٣٠٨) طالباً وطالبة من الطلبة المطبقين في الكليات.

- **الادوات:** اختلفت الادوات التي استخدمتها الدراسات السابقة والدراسة الحالية فبعض الباحثين قام تبنى استمارة الاستبيان والبعض الاخر قام ببناء استمارة الملاحظة لتقويم الاداء
- **مجتمع البحث:** اختار الباحث خضير المجتمع من قسم إعداد مدرسي التربية الفنية/كلية الفنون الجميلة /بابل. اما في دراسة النعيمي فقد كان مجتمع البحث الطلبة المطبقين في كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد وفي دراسة عبد العزيز مجتمع البحث كان طلبة كلية التربية / الجامعة العراقية اما الدراسة الحالية فقد خصص الباحث الطلبة المطبقين في المدارس الثانوية في جامعة ميسان
- **الوسائل الاحصائية:** استخدم الباحث خضير النسبة المئوية لحساب قيمة فقرات الاستبانة وفي دراسة النعيمي تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) ومعامل ارتباط (سبيرمان) لإيجاد معامل الثبات واستخدام معادلة كوبر لإيجاد الاتفاق بين الملاحظين كذلك استخدام الباحث النسبة المئوية والاختبار الفائي وفي دراسة عبد العزيز استخدم الباحث التحليل الاحصائي (SPSS). استخدم الباحث في دراسته معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان براون ومعادلة فيشر للوسط المرجح ومعادلة الوزن المئوي ومعامل الاتفاق
- **النتائج:** اختلفت النتائج في الدراسات السابقة بحسب اختلاف اهداف تلك الدراسات، تنمية الميول المهنية، ان تكون موضوعات خطة الدرس مؤدية إلى تحقيق الهدف من الدرس، وإن التقنيات التعليمية المستخدمة من قبل الباحثين كان لها نفس التأثير في تطوير مهارات التدريس للمجموعة التجريبية

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهجية البحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

ثالثاً: أداة البحث

رابعاً: التطبيق

خامساً: الوسائل الإحصائية

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي, وذلك لأنه من أكثر المناهج التي تتلاءم مع أغراض البحث الحالي, ويعتمد هذا المنهج بشكل أساسي على تناول الظاهرة المدروسة بشكل دقيق ووصفها وصفاً كمياً وكيفياً للوصول إلى قدرة على تعميم النتائج.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

تألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع الطلبة المطبقين في أقسام التربية الفنية في الجامعات العراقية والمتمثلة بطلبة المرحلة الرابعة في بقسم التربية الفنية بكلية التربية الأساسية بجامعة ميسان, وقسم التربية الفنية في كلية التربية الأساسية بجامعة المستنصرية, وقسم التربية الفنية بكلية التربية الأساسية بجامعة ديالى, وقسم التربية الفنية بكلية التربية الأساسية بجامعة الموصل.

بلغت عينة البحث (٣٠٨) طالباً وطالبة من الطلبة المطبقين في الكليات المذكورة, والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة البحث على الكليات:

جدول(١) توزع مجتمع البحث على الكليات

ت	الجامعة	عدد الطلبة
١	جامعة ميسان/ كلية التربية الاساسية	٣٧
٢	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية	١٦٠
٣	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية	٦٦
٤	جامعة الموصل/ كلية التربية الاساسية	٤٥
٥	المجموع	٣٠٨

واختارتهم الباحثة بطريقة عشوائية. ويلغ عدد المشرفين الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم (٤٠) مشرفاً بواقع (١٠) مشرفين من كل جامعة

ثالثاً: أداة البحث:

بما أن البحث يهدف إلى تصميم قائمة لمعايير الجودة في التعليم, فإن الاستبانة تعد من افضل الأدوات لتحقيق هذا الغرض, فهي تسمح لنا بالتطبيق على أكبر عدد من الأشخاص ضمن وقت قصير ومحدد, كما أن الاستبانة تتيح لمن سيجيب عليها الحرية في التعبير عن رأيه. (الزوبعي ومحمد,١٩٨١, ١٨٤)

بالتالي قامت الباحثة بإعداد استبانة للبحث عن معايير ومؤشرات الجودة في العملية التعليمية, واتبعت المراحل الآتية:

المرحلة الأولى- مرحلة الاطلاع:

- حيث اطلقت الباحثة بالاطلاع على العديد من المعايير العالمية المعتمدة للجودة الشاملة في التعليم.
- تحاورت الباحثة مع عدد من الخبراء والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي من أجل التعرف على المعايير المتبعة في تصميم المناهج الدراسية في العراق.
- اعتمدت الباحثة بالاعتماد على قائمة معايير بلدرج لضبط الجودة في التعليم.

المرحلة الثانية- مرحلة الإعداد:

ففي هذه المرحلة استندت الباحثة بالاستناد إلى معايير بلدرج في ضبط الجودة في التعليم, وبعد مناقشتها مع الإشراف وعدد من الخبراء اختارت الباحثة باختيار (٥) معايير لكل معيار (١٥) مؤشراً تغطي مجالات معايير بلدرج كافة.

وعليه تألفت الفقرات من (٧٥) فقرة غطت المجالات الرئيسة للمعايير, تمت صياغتها وفقاً لعبارات سلوكية محددة يمكن ملاحظتها وقياسها, وتعكس المهارات والمعارف والممارسات التي تتطلبها العملية التعليمية, وبما أن العينة تألف من الطلبة المطبقين أنفسهم ومن

المشرفين عليهم, فقد تمت صياغة فقراتها بأسلوبين الأسلوب الأول موجه للطلبة المطبقين, والأسلوب الثاني موجه للمشرفين عليهم, وعليه كانت المعايير على الشكل الآتي:

- التخطيط: وتضمن الفقرات من (١ إلى ١٥).
- القيادة: وتضمن الفقرات من (١٦ إلى ٣٠).
- التحليل: وتضمن الفقرات من (٣١ إلى ٤٥)
- التدريس: وتضمن الفقرات من (٤٦ إلى ٦٠)
- التقويم: وتضمن الفقرات من (٦١ إلى ٧٥)

صدق الأداة:

من الشروط الأساسية التي يجب أن تتحقق في كل استبانة وفقراتها هي أن تكون صادقة, ومن أجل التحقق من الصدق تم التأكد من الصدق الظاهري والذي من خلاله جرى توزيع الاستبانة على (١٦) من المحكمين والخبراء في المجالات ذات الصلة بموضوع البحث, وهي: التربية, التربية الفنية, الفنون التشكيلية, علم النفس, الإرشاد النفسي, القياس والتقويم, إدارة الجودة) فحكمهم على الاستبانة يتم الأخذ به على اعتبار أنهم ذوي دراية وفهم بموضوع البحث.

حيث تم عرضها بصيغتها الأولية على الخبراء, وحصلت المعايير على نسب اتفاق تتراوح بين (١٠٠٪ إلى ٨٠٪) وعليه أبقت الباحثة على جميع بنود الاستبانة واقتصرت التعديلات على تصحيح بعض الصياغات اللغوية والنحوية للعبارات.

جدول(٢) نسبة اتفاق الخبراء حول معايير الاستبانة

المعيار	الفقرات	أرقام الفقرات	نسبة الاتفاق على العبارات
التخطيط		(١ إلى ١٥).	١٠٠٪
القيادة		(١٦ إلى ٣٠).	بين ٨٠ و٨٩٪

التحليل		(٦١ إلى ٧٥)	بين ٩٥ إلى ١٠٠٪
التدريس		(٤٦ إلى ٦٠)	بين ٨٥ إلى ١٠٠٪
التقويم		(٣١ إلى ٤٥)	من ٩٤ إلى ١٠٠٪

الثبات:

لتحقيق هدف البحث استعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية ولحساب معامل الثبات تم تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (٥٠) طالباً وطالبة من الطلبة المطبقين, وجرى تقسيم بنود الاستبانة بعد تطبيقها إلى البنود الفردية والبنود الزوجية ومن ثم جرى حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون (Person) بين التطبيق للأرقام الفردية والأرقام الزوجية للفقرات.

وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨١) وهي نسبة ثبات جيدة تشير إلى ثبات الأداة, فيشير أوبت إلى أن معامل الارتباط إن زاد عن نسبة ٠,٨٠) فيدل على ثبات مرتفع.

جدول(٣) قيم معامل الثبات الكلي لكل معيار من المعايير ولمجموع المعايير باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتصحيحه بمعادلة سبيرمان

ت	المعيار	معامل ارتباط بيرسون	معادلة سبيرمان
١	التخطيط	0.73	0.85
٢	القيادة	0.72	0.84
٣	التحليل	0.70	0.83
٤	التدريس	0.69	0.82
٥	التقويم	0.68	0.81
٦	الاستبانة ككل	0.78	0.88

رابعاً: التطبيق:

بعد أن أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية قامت الباحثة بتطبيقها على أفراد عينة البحث الأساسية, وذلك بتوزيع الاستبانة على الطلبة المطبقين وبعض مشرفيهم بصورة مباشرة مع توضيح ما هو مطلوب من الطرفين, ومن ثم جمعها بعد أسبوع وبشكل مباشر منهم, حيث بدأت الباحثة بالتطبيق في الفترة ما بين (٢٠٢٢/٣/١٥) ولغاية (٢٠٢٢/٤/١٦) بالتعاون مع الجامعات المذكورة. حيث تم توزيع (٣٢٥) استمارة, وتم استرداد (٣٠٨) استمارة حيث تم حذف الاستمارات غير مكتملة البيانات أو لعدم وضوح الإجابات ونقص المعلومات فيها.

خامساً: الوسائل الإحصائية

جرى الاعتماد على الوسائل والأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل ثبات الاستقرار للاستبانة, وجرى حسابه وفقاً للمعادلة الآتية:

$$ر = \frac{ن \text{ مجـ س ص} - (\text{مجـ س})(\text{مجـ ص})}{\sqrt{[ن \text{ مجـ س}^{٢} - (\text{مجـ س})^{٢}][ن \text{ مجـ ص}^{٢} - (\text{مجـ ص})^{٢}]}}$$

٢. معادلة سبيرمان براون التصحيحية حيث استعملت لحساب معامل الثبات النهائي للاختبار الكلي.

$$ر . ت = \frac{٢ \times \text{معامل الارتباط}}{١ + \text{معامل الارتباط}}$$

(Glass&Stanley,1970: 244)

٣. معادلة فيشر للوسط المرجح, وذلك لحساب الوسط المرجح للفقرات ودرجة الحدة على النحو الآتي:

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{ت١ \times ٣ + ت٢ \times ٢ + ت٣ \times ١}{ت ك}$$

ت = التكرارات

ت ك = العدد الكلي

(Fisher,1956: 327)

٤. معادلة الوزن المئوي وذلك لوصف كل فقرة من فقرات الأداة وترتيبها لحساب درجات أعلى حدة, وذلك على النحو الآتي:

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}} \times ١٠٠$$

الدرجة القصوى = ٣

(الغريب، ١٩٧٧ : ١٣٤)

٥. معامل الاتفاق حيث تم استخدامه لحساب نسبة الاتفاق بين الخبراء حول صلاحية فقرات الاستبانة

$$C = \frac{NE}{NE + N} \times 100$$

(Cooper,1974: 27)

NE = عدد الخبراء المتفقين

الفصل الرابع

نتائج البحث

اولاً: عرض النتائج ومناقشتها وفقاً لاراء الطلبة المطبقين

ثانياً: تحليل وتفسير النتائج وفقاً لاراء الطلبة المطبقين

ثالثاً: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها وفقاً لاراء المدرسين

رابعاً: تحليل وتفسير النتائج وفقاً لأراء المدرسين

خامساً: عرض النتائج وفقاً لاراء المشرفين

سادساً: الاستنتاجات

سابعاً: التوصيات

ثامناً: المقترحات

تضمن الفصل الحالي عرضاً مفصلاً لنتائج البحث, وفقاً للمجالات الرئيسية لاستبانة التقييم.

طريقة تحليل نتائج البحث:

- تم توزيع الأوزان المئوية والأوساط المرجحة لتحقق المعايير وفقاً للمجالات على النحو الآتي:

١-الوزن المئوي (٥٥٪) والوسط المرجح (١,٦٥) فما دون يعني متحقق بدرجة ضعيفة.

٢-الوزن المئوي (٥٥,٣٣٪ إلى ٧٧,٦٦٪) والوسط المرجح (١,٦٦- ٢,٣٣) متحقق بدرجة متوسطة.

٣-الوزن المئوي (٧٨٪ إلى ١٠٠٪) والوسط المرجح (٢,٣٤-٣) متحقق بدرجة كبيرة.

- تم اعتبار الفقرات التي حصلت على أكثر من (٢) للوسط المرجح متحققة بدرجة كبيرة على اعتبار أن (٢) هو الوسط النظري للمقياس وأكثر من (٦٦,٦٦٪) للوزن المئوي, والفقرات التي جاءت أدنى من الوسط النظري (٢) اعتبرتها متحقق بدرجة ضعيفة.
- إجابات المطبقين على فقرات استبانة المعايير التي لم تتحقق بدرجة كبيرة والتي حصلت على إجابات أدنى من الوسط النظري (٢) عدت من معوقات الجودة, وهي من المؤشرات السلبية الناجمة عن تلك المعايير.

اولاً: عرض النتائج ومناقشتها:

وفقاً لرأي الطلبة المطبقين أنفسهم:

المجال الأول- القيادة:

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال التقييم الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب الخامس بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في إجابات طلبة قسم التربية الفنية من المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (٢,٠١) ووزن مئوي (٦٧٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار متحقق بدرجة متوسطة بالنسبة لإجابات الطلبة المطبقين.

جدول(٥) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار القيادة وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٥	نظام القيادة	٢,٠١	٦٧٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه الخامس في إجابات الطلبة المطبقين, وهذا يدل على أن هذا المعيار متحقق بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما حددته المعايير الدولية للجودة التعليمية في استراليا وعدد من الدول الأوروبية عام(٢٠٠٦) والتي توصلت إلى ضرورة أن تكون شخصية المعلم تتسم بالقيادة لدوره الكبير في قيادة الدروس التعليمية وتنفيذ وتصميم الخبرات التعليمية المنمية للتفكير, ولكنه قد يقف عاجزاً عن قيادة بعض الأمور وتنظيمها كون خبراته في هذا المجال لازالت ضئيلة.

المجال الثاني: التحليل:

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال تقييم أداء الطلبة المطبقين, وكانت النتائج على الشكل الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب السادس والأخير بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في إجابات طلبة قسم التربية الفنية من المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (١,٩٨) ووزن مئوي (٦٦٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار متحقق بدرجة متوسطة بالنسبة لإجابات الطلبة المطبقين على بنود استبيان التقييم, والجدول الآتي يوضح النتيجة:

جدول(٦) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التحليل وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٦	التحليل	١,٩٨	٦٦٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه السادس في إجابات الطلبة المطبقين, وهذا يدل على أن هذا المعيار متحقق بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عمران,١٩٨٥) والتي توصلت إلى أن المدرسين يواجهون في بداية تدريسهم العديد من الصعوبات التي تتعلق بقدرتهم على التحليل, ذلك لأنها تحتاج إلى الخبرة التي يكتسبها الطلبة المطبقين مع مرور الزمن واستمرار العملية التدريسية.

المجال الثالث: التخطيط:

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال التخطيط الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب الثاني بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في إجابات طلبة قسم التربية الفنية من المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (٢,٧٨) ووزن مئوي (٩٢,٦٦٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار متحقق بدرجة مرتفعة بالنسبة لإجابات الطلبة المطبقين.

جدول(٧) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التخطيط وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٢	التخطيط	٢,٧٨	٩٢,٦٦٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه الثاني في إجابات الطلبة المطبقين, وهذا يدل على أن هذا المعيار متحقق بدرجة مرتفعة, ويتطابق مع معايير الجودة في العملية التعليمية التي يقوم بها الطلبة المطبقين

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النعيمي(١٩٨٦) والتي توصلت إلى أن الطلبة المطبقين يعدون بإعداد الخطط الدرسية بشكل يومي وعرضها على الطلبة بشكل دقيق مخطط له.

المجال الرابع: الإدارة

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال التقييم الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب الرابع بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في إجابات طلبة قسم التربية الفنية من المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (٢,٣١) ووزن مئوي (٧٧٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار متحقق بدرجة مرتفعة بالنسبة لإجابات الطلبة المطبقين.

جدول(٨) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار الإدارة وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٤	الإدارة	٢,٣١	٧٧٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه الرابع في إجابات الطلبة المطبقين, وهذا يدل على أن هذا المعيار متحقق بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العزيز(٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أن الطلبة المطبقين على الرغم من أنهم يتسمون بالأداء المتميز لمهنة التعليم, إلا أنهم في بعض الأحيان قد يواجهون صعوبات تتعلق بالإدارة.

المجال الخامس: التدريس

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال التقييم الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب الأول بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في إجابات طلبة قسم التربية الفنية من المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (٢,٨٩) ووزن مئوي (٩٦,٣٣٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار متحقق بدرجة مرتفعة بالنسبة لإجابات الطلبة المطبقين.

جدول(٩) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التدريس وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	التدريس	٢,٨٩	٩٦,٣٣٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه الأول في إجابات الطلبة المطبقين, وهذا يدل على أن هذا المعيار متحقق بدرجة مرتفعة وجيدة ويتطابق مع معايير الجودة في العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العزيز(٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مستوى الأداء لدى الطلبة المطبقين لمهنة التدريس يتسم بالتميز.

المجال السادس: التقويم

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال التقييم الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب الثالث بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في إجابات طلبة قسم التربية الفنية من المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (٢,٤٥) ووزن مئوي (٨١,٦٦٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار متحقق بدرجة مرتفعة بالنسبة لإجابات الطلبة المطبقين.

جدول(١٠) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التقويم وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على الاستبانة

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٣	التقويم	٢,٤٥	٨١,٦٦٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه الثالث في إجابات الطلبة المطبقين, وهذا يدل على أن هذا المعيار متحقق بدرجة مرتفعة ويتطابق مع معايير الجودة في العملية التعليمية وتطبيق الطلبة المطبقين لها.

ولم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النعيمي(١٩٨٦) والتي أوضحت أن الطلبة المطبقين يواجهون الكثير من الصعاب التي تتعلق بعملية التقويم, وأن هنالك ضعفاً في عملية التقويم لديهم.

ثانياً: تحليل وتفسير النتائج وفقاً لأراء الطلبة :

- كشفت نتائج البحث أن مجال (التدريس) احتل المرتبة الأولى بين إجابات الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجح (٢,٨٩), ووزن مئوي (٩٦,٣٣٪), أي أن هذا المعيار تحقق بدرجة مرتفعة, وهذا يعد مؤشر يتطابق مع مؤشرات معايير الجودة في مجال التدريس. هذا يدل على أن الطلبة المطبقين يحاولون جاهدين استعمال طرائق وأساليب التدريس الأكثر فعالية لإثبات قدرتهم على أداء مهامهم المطلوبة منهم, كما أن هؤلاء الطلبة لازالوا على صلة مباشرة بدراستهم العملية ومتحمسين لتطبيقها في مجال التدريس, كما أن التدريس هو المجال الوحيد الذي يتيح الفرصة للطلبة المطبقين أن يعرضوا مهاراتهم وأن يمارسوا العملية التدريسية بشكل فعلي.
- كشفت نتائج البحث أن مجال (التخطيط) احتل المرتبة الثانية بين إجابات الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجح(٢,٧٨), ووزن مئوي (٩٢,٦٦٪) وهذا يدل على أن المعيار تحقق بدرجة مرتفعة, وهذا يعد مؤشراً جيداً يتطابق مع مؤشرات معايير الجودة في مجال التدريس وتطبيق الطلبة المطبقين لها. ويمكن للباحث أن يفسر هذه النتيجة في أن مرحلة إعداد وتأهيل الطلبة المطبقين بدأت تجني ثمارها, ففي مرحلة الإعداد يتم تدريب الطلبة المطبقين على ضرورة تصميم الخطط المناسبة التي تسهم في تحقيق الأهداف من العملية التعليمية, وأن يقوم يستعمل مبادئ واستراتيجيات التعلم والتدريس فيها, وتطبيق الأنشطة التفاعلية المناسبة, ففي السنوات الأولى من الإعداد يتدرب الطلبة المطبقين على ذلك وبعدها يجدون بمرحلة ممارستهم للتطبيق المجال العملي الأول الذي سيطبقون خبراتهم النظرية فيه.

- كشفت نتائج البحث أن مجال (التقويم) احتل المرتبة الثالثة بين إجابات الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجح (٢,٤٥) ووزن مئوي(٨١,٦٦٪), وهذا يدل على أن هذا المعيار تحقق بدرجة مرتفعة, ويدل على التطابق مع مؤشرات معاير الجودة في مجال التدريس, ويدل ذلك على أن الطلبة المطبقين في هذه المرحلة يكونون تحت مراقبة المتخصصين ومن ثم يسعون جاهدين نحو الوصول إلى نتائج إيجابية من عملية التدريس, ومن ثم يقومون بإجراء عمليات التقييم المستمرة لأدائهم وذلك من خلال المراقبة المستمرة لأداء الطلبة, والعمل على تحسين المناخ التدريسي, ما يؤدي إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية.
- كشفت نتائج البحث أن مجال (الإدارة) احتل المرتبة الرابعة بين إجابات الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجع (٢,٣١) ووزن مئوي (٧٧٪) وهذا يعد مؤشراً جيداً يدل على التطابق مع معايير الجودة في العملية التعليمية وفقاً لاستبانة المعدة وفقاً لمعايير بلدرج لضبط الجودة في العملية التعلمية, وهذا يدل على أن الطلبة المطبقين يحاولون تصميم الخدمات التعليمية بما يسهم في تحقيق النتائج الإيجابية من العملية التعليمية, ويقومون وبشكل مستمر بتدوين النتائج المرتبطة بتحصيل الطلبة, الأمر الذي يسهل عليهم عملية التقييم.
- كشفت نتائج البحث أن مجال (القيادة) احتل المرتبة الخامسة بين إجابات الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجح (٢,٠١) ووزن مئوي (٦٧٪) وهذا يدل على أن المعيار تحقق وبدرجة متوسطة, ولا يمكن أن نعتبره مؤشراً جيداً لمدى تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية للطلبة المطبقين. ويمكن تفسير ذلك في أن الطلبة المطبقين قد دخلوا على مجال التدريس مؤخراً, ومن ثم قد لا يمتلكون جميعاً المهارات القيادية الكافية التي تجعلهم قادرين على إدارة وقيادة جميع جوانب العملية التعليمية, فالقيادة أمر يتم اكتسابه عن طريق الخبرة.

- كشفت نتائج البحث أن مجال (التحليل) احتل المرتبة السادسة بين إجابات الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجح (١,٩٨) ووزن مئوي (٦٦٪) وهذا يدل على أن المعيار تحقق بدرجة متوسطة وفقاً لإجابات الطلبة المطبقين على بنود الاستبيان, وهذا بالطبع لا يمكننا وصفه مؤشراً جيداً على تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية.

ثالثاً: عرض النتائج ومناقشتها وفقاً لرأي المدّرسين:

المجال الأول- القيادة:

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال التقييم الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب السادس بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في رأي المعلمين المراقبين لأداء الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (١,٥١) ووزن مئوي (٥٠,٣٣٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار غير متحقق بالنسبة لرأي المعلمين المراقبين للطلبة المطبقين.

جدول(١١) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار القيادة وفقاً لآراء المعلمين

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٦	نظام القيادة	١,٥١	٥٠,٣٣٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه السادس في إجابات المعلمين المراقبين للطلبة المطبقين, وهذا يدل على أن هذا المعيار غير متحقق وفقاً لرأي المعلمين, ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن المعلمين في كثير من الأحيان يرسمون صورة في ذهنهم للطلبة المطبقين على أنهم من الماهرين ويجب أن يكونوا على أكمل وجه وأن تتصف شخصياتهم بالقيادة, ولكن هذا الأمر في واقع الحال لا يكون موجود,

فالشخصية القيادية قد لا تكون موجودة لدى جميع الطلبة المطبقين, وهم يكتسبون ذلك بفعل الخبرة من ممارستهم المستمرة للعملية التدريسية. وتتفق هذه النتيجة في تقييم المعلمين لطبيعة معيار القيادة مع ما أورده (علام,٢٠٠١, ص٣١٦) من أن الطلبة المطبقين يجب أن يتسموا بالقيادة والقدرة على تنفيذ المهام الواقعية وإدارتها, والقدرة على تحويل المستويات المهنية للتدريس إلى سلوك واقعي.

المجال الثاني: التحليل:

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال تقييم أداء الطلبة المطبقين وفقاً لآراء المعلمين المراقبين, وكانت النتائج على الشكل الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب الخامس بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في آراء المعلمين المراقبين لطلبة قسم التربية الفنية من المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (١,٧٦) ووزن مئوي (٥٨,٦٦٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار متحقق بدرجة منخفضة جداً بالنسبة لرأي المعلمين المراقبين للطلبة المطبقين, والجدول الآتي يوضح النتيجة:

جدول(١٢) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التحليل وفقاً لآراء المعلمين

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٥	التحليل	١,٧٦	٥٨,٦٦٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه الخامس في إجابات الطلبة المطبقين, وهذا يدل على أن هذا المعيار غير متحقق وفقاً لآراء المعلمين. فهم يرون الشخصية المثالية في الطالب, ولا يغفلون عن أي خطأ يتعرض له ومن ثم قد يؤثر ذلك بشكل سلبي على رأيهم في عملية تقييم الطلبة, فهم يفترضون أن يكون الطالب قادراً على

تقديم مجموعة من المقررات وتحليل الوثائق بشكل مستمر كالسجلات ودفاتر تحضير الدروس, إلا أن الطلبة المطبقين قد يقومون بتقديم الدروس دون تحضيرها بشكل مكتوب وإنما يكتفون بعرضها بالشكل الشفوي وفقاً لأسلوب يجذب الطالب. وهذا ما أشار إليه (محسن,٢٠٠٨) في دراسته.

المجال الثالث: التخطيط:

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال التخطيط الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب الأول بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في رأي المعلمين في أداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (٢,٤١) ووزن مئوي (٨٠,٣٣٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار متحقق بدرجة مرتفعة بالنسبة لإجابات الطلبة المطبقين.

جدول(١٣) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التخطيط وفقاً لرأي المعلمين

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	التخطيط	٢,٤١	٨٠,٣٣٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه الأول في إجابات المعلمين على استبانة تقييم الأداء, وهذا يدل على أن هذا المعيار متحقق بدرجة مرتفعة, ويتطابق مع معايير الجودة في العملية التعليمية التي يقوم بها الطلبة المطبقين وفقاً لرأي المعلمين في أدائهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النعيمي(١٩٨٦) والتي توصلت إلى أن الطلبة المطبقين يعدون الخطط الدرسية بشكل يومي وعرضها على الطلبة بشكل دقيق

مخطط له, الأمر الذي يسهم في منع حدوث الأخطاء, فعملية التخطيط تضمن الأداء الصحيح منذ المرة الأولى

المجال الرابع: الإدارة

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال التقييم الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب الرابع بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في إجابات المعلمين نحو أداء طلبة قسم التربية الفنية من المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (١,٩٦) ووزن مئوي (٦٥,٣٣٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار متحقق بدرجة منخفضة بالنسبة لرأي المعلمين في تقييم أداء الطلبة المطبقين.

جدول(١٤) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار الإدارة وفقاً لرأي المعلمين

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٤	الإدارة	١,٩٦	٦٥,٣٣٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه الرابع في آراء المعلمين حول أداء الطلبة المطبقين, وهذا يدل على أن هذا المعيار متحقق بدرجة منخفضة, أي أنه لا ينطبق مع معايير الجودة في العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العزيز(٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أن الطلبة المطبقين على الرغم من أنهم يتسمون بالأداء المتميز لمهنة التعليم, إلا أنهم في بعض الأحيان قد يواجهون صعوبات تتعلق بالإدارة, ذلك لأن الخدمات التعليمية المقدمة محددة من قبل الوزارة, كما أنهم يواجهون صعوبات مع الإدارة التربوية.

المجال الخامس: التدريس

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال التقييم الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب الثاني بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في آراء المعلمين حول تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية من المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (٢,٣٤) ووزن مئوي (٧٨٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار متحقق بدرجة مرتفعة بالنسبة لآراء المعلمين في أداء الطلبة المطبقين.

جدول(١٥) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التدريس وفقاً لآراء المعلمين

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٢	التدريس	٢,٣٤	٧٨٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه الثاني في آراء المعلمين حول تقييم أداء الطلبة المطبقين, وهذا يدل على أن هذا المعيار متحقق بدرجة جيدة ويتطابق مع معايير الجودة في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العزيز(٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مستوى الأداء لدى الطلبة المطبقين لمهنة التدريس يتسم بالتميز.

المجال السادس: التقويم

شمل هذا المجال (١٥) فقرة من فقرات استمارة التقييم, وأوضحت النتائج المرتبطة بمجال التقييم الآتي:

احتل هذا المجال الترتيب الثالث بين المجالات الأخرى, وفقاً لدرجة الحدة في آراء المعلمين حول تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية من المطبقين, وذلك بوسط مرجح بلغ (٢,٣٢) ووزن مئوي (٧٧,٣٣٪) كحد أعلى, أي أن هذا المعيار متحقق بدرجة جيدة بالنسبة لآراء المعلمين حول تقييم أداء الطلبة المطبقين.

جدول(١٦) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية وفقاً لدرجة حدتها لمعيار التقويم وفقاً لرأي المعلمين

الترتيب	أبعاد معايير الجودة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٣	التقويم	٢,٣٢	٧٧,٣٣٪

حيث شمل هذا المجال (١٥) فقرة في الاستبانة, وجاء ترتيبه الثالث في رأي المعلمين, وهذا يدل على أن هذا المعيار متحقق بدرجة جيدة ويتطابق مع معايير الجودة في العملية التعليمية وتطبيق الطلبة المطبقين لها.

وتتفق هذه النتيجة مع معايير بلدرج (١٩٨٧) للجودة الشاملة في مجال التعليم على المستوى العالمي بأن عملية التدريس يجب أن تتضمن إجراء التقويم المستمر لمنع حدوث الأخطاء وضمان الأداء الصحيح, ويجب أن يتم إجراء عملية التقويم من خلال القياس الدقيق.

رابعاً: تحليل وتفسير النتائج وفقاً لآراء التدريسيين:

- كشفت نتائج البحث أن مجال (التخطيط) احتل المرتبة الأولى في آراء المعلمين حول أداء الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجح (٢,٤١), ووزن مئوي (٨٠,٣٣٪), أي أن هذا المعيار تحقق بدرجة مرتفعة, وهذا يعد مؤشر يتطابق مع مؤشرات معايير الجودة في مجال التدريس.

- كشفت نتائج البحث أن مجال (التدريس) احتل المرتبة الثانية في آراء المعلمين حول أداء الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجح(٢,٣٤), ووزن مئوي (٧٨٪) وهذا يدل على أن المعيار تحقق بدرجة جيدة, وهذا يعد مؤشراً جيداً يتطابق مع مؤشرات معايير الجودة في مجال التدريس وتطبيق الطلبة المطبقين لها.
- كشفت نتائج البحث أن مجال (التقويم) احتل المرتبة الثالثة في آراء المعلمين حول أداء الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجح (٢,٣٢) ووزن مئوي(٧٧,٣٣٪), وهذا يدل على أن هذا المعيار تحقق بدرجة جيدة, ويدل على التطابق مع مؤشرات معايير الجودة في مجال التدريس.
- كشفت نتائج البحث أن مجال (الإدارة) احتل المرتبة الرابعة في آراء المعلمين حول أداء الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجع (١,٩٦) ووزن مئوي (٦٥,٣٣٪) وهذا يعد مؤشراً منخفض وسلبي لمدى تطبيق معايير الجودة في أداء الطلبة المطبقين وفقاً لرأي المعلمين وذلك بعد إجاباتهم على الاستبانة المعدة وفقاً لمعايير بلدرج لضبط الجودة في العملية التعلمية.
- كشفت نتائج البحث أن مجال (التحليل) احتل المرتبة الخامسة في آراء المعلمين حول أداء الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجح (١,٧٦) ووزن مئوي (٥٨,٦٦٪) وهذا يدل على أن المعيار تحقق وبدرجة متوسطة, ولا يمكن أن نعتبره مؤشراً جيداً لمدى تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية للطلبة المطبقين. ويمكن تفسير ذلك في أن الطلبة المطبقين قد دخلوا على مجال التدريس مؤخراً, وبالتالي قد لا يمتلكون جميعاً المهارات القيادية الكافية التي تجعلهم قادرين على إدارة وقيادة جميع جوانب العملية التعليمية, فالقيادة أمر يتم اكتسابه عن طريق الخبرة.
- كشفت نتائج البحث أن مجال (القيادة) احتل المرتبة السادسة في آراء المعلمين حول أداء الطلبة المطبقين, وذلك بوسط مرجح (١,٥١) ووزن مئوي (٥٠,٣٣٪) وهذا يدل

على أن المعيار غير متحقق وفقاً لرأي المعلمين وهذا بالطبع لا يمكننا اعتباره مؤشراً جيداً على تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية.

خامساً: عرض وتفسير النتائج وفقاً لأراء المشرفين

تحليل فقرات المجال الأول- التخطيط

جرى ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة حدتها من أعلى حدة إلى أدناها ضمن هذا المجال, وذلك وفقاً لإجابات المشرفين المراقبين للطلبة المطبقين ورأيهم في أدائهم, حيث بلغت أعلى درجة بوسط مرجح (٢,٨٧) ووزن مئوي(٩٥,٦٦٪) والتي تتعلق برأي المشرفين حول بقيام الطلبة المطبقين باختيار استراتيجيات التعلم التي تتناسب مع الخطة الدراسية, وأدنى درجة حدة بوسط مرجح (١,٣٠) ووزن مئوي(٤٣,٣٣٪) والتي تتعلق برأي المشرفين حول قيام الطلبة المطبقين بالتهيئة للدرس, ومن ملاحظة الجدول الآتي يتبين تسلسل الفقرات وفقاً لدرجة حدتها:

جدول(١٧) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال التخطيط

الترتيب	الفقـــرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	يختار الطلبة المطبقون استراتيجية التعلم المناسبة.	٢,٨٧	٪٩٥,٦٦
٢	يستفيد الطلبة المطبقين من الخبرات السابقة لديهم.	٢,٨٥	٪٩٥
٣	يراعي الطلبة المطبقون ميول الطلاب واستعداداتهم أثناء التخطيط للدرس.	٢,٨١	٪٩٣,٦٦
٤	يحول الطلبة المطبقون المحتوى الدراسي إلى تصورات عقلية.	٢,٨٠	٪٩٣,٣٣
٥	يبتعد الطلبة المطبقون عن التلقين السلبي.	٢,٧٦	٪٩٢
٦	يحاول الطلبة المطبقون جعل العملية التعليمية تتسم بالخصوبة	٢,٦٤	٪٨٨

	وعدم التقييد.		
٧	يسعى الطلبة المطبقون نحو إثارة انتباه الطلاب ودافعيتهم من خلال اختيار الأنشطة الجيدة.	٢,٤٥	٨١,٦٦٪
٨	يخطط الطلبة المطبقون للأنشطة التعليمية وفقاً لخطوات محددة.	٢,١	٧٠٪
٩	يهيئ الطلبة المطبقون بيئة تعلم منتجة ومثمرة تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.	١,٥٦	٥٢٪
١٠	يقدم الطلبة المطبقون التغذية الراجعة المناسبة.	١,٤٣	٤٧,٦٦٪
١١	يستعد الطلبة المطبقون لأي حدث طارئ داخل حجرة الصف.	١,٤١	٤٧٪
١٢	يصمم الطلبة المطبقون الخطط المنظمة للأنشطة التي سيقومون باستخدامها.	١,٤٠	٤٦,٦٦٪
١٣	يختار الطلبة المطبقون الأنشطة والفعاليات التي تتفق مع حاجات التعلم.	١,٤٠	٤٦,٦٦٪
١٤	يحلل الطلبة المطبقون الأهداف السلوكية إلى أهداف قابلة للتحقيق.	١,٣٢	٤٤٪
١٥	يهيئ الطلبة المطبقون للخطة الدراسية في موعد مسبق.	١,٣٠	٤٣,٣٣٪

ويتضح مما سبق أن الفقرة التي تتعلق رأي المشرفين بمدى اختيار الطلبة المطبقين للاستراتيجيات المناسبة في التعلم احتلت المرتبة الأولى بوسط مرجح (٢,٨٧) ووزن مئوي (٩٥,٦٦), وهذا يدل على الدور الكبير الذي تلعبه تهيئة الطلبة المطبقين على ضرورة اتباع استراتيجيات التعلم المناسب, فهنالك الكثير من الطرائق التي يمكن للطلبة المطبقين استخدامها لتسهيل عملية التعلم وهي طرائق فردية وطرائق جماعية مع الإشارة أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس وربما يقوم المدرس باختيار وتنويع الطريقة المناسبة وفقاً لأهداف الدرس ومستويات التلاميذ ونوعية المحتوى الذي يدرسه الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. فهناك أسس إجمالية يجب أخذها بعين الأعتبار عند اختيار استراتيجية التدريس، منها ما يتعلق باختيار المعلم للاستراتيجية التي تتفق مع ومستوى الهدف أو الأهداف التي تسعى

لتحقيقها. فالمعلم بخبراته الواسعة وتجدده المستمر مثرياً للمنهاج، يحلله ويخطط له ويفعّله بتوظيف تكنولوجيا التعليم والمهارات التقنية الحديثة. والتنوع في طرائق التدريس وأنماط النشاط ليتماشى مع الفروق الفردية للطلبة. ويجب استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لعرضها في وقتها المناسب، والتدرب على تشغيلها وتجهيزها قبل بداية الحصة، والتأكد من صلاحيتها للعمل. وأن يعطي المعلم قدراً من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير للطلبة، ويتم ذلك من خلال الأسئلة التي تطرح أثناء عرض المادة. وأن تتاح الفرصة لأغلب التلاميذ للإجابة على الأسئلة التي أعدها المعلم أثناء التحضير، والتي تعتبر مثيرات يستجيب لها الطلبة، ويعتبر هذا نوعاً من التعزيز.

أن يوجه الطلبة إلى تحديد أهداف نشاطهم، لأن ذلك يساعد على فهم النشاط وتنظيمه وتحديد اتجاهاته(خاطر,١٩٩٩). وعلى المعلم أن يستخدم التعزيز بتوازن، كذلك فإن على المعلم تجنب استخدام العقاب البدني أو الإكثار من توجيه اللوم والانتقاد للطلبة حتى لا يصبح منفراً لهم (الترتوري والقضاة,٢٠٠٦).

واحتل المرتبة الثانية استفادة الطلبة المطبقين من الخبرات السابقة لديهم, بوسط مرجح (٢,٨٥) ووزن مئوي (٩٥٪) ذلك لأنها ستكون نقطة الانطلاق التي سيستند إليها الطلبة المطبقين في تقديم دروسهم التعليمية, فطريقة الأداء تعتمد على الخبرات السابقة وإن كانت هذه الخبرات قليلة.

وتليها فقرة مراعاة ميول الطلاب واستعداداتهم أثناء عملية التدريس بوسط مرجح (٢,٨١) ووزن مئوي (٩٣,٦٦٪), فكل طالب في الصف لديه ميول واهتمامات معينة يفترض على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار بما يخدم مصلحة الصف, فهنالك نوعين من التعلم يمكن له أن يعتمد عليهما, وكثيراً ما يخلط المعلمون بين نمطين من التعليم هما التعليم الفردي والتعليم التفريدي. فالتعليم التفريدي يعنى أن كل طفل لديه المهام من الأعمال الخاصة به والتي صممت لتناسب حاجاته واهتماماته وميوله وسرعته واستعداده للتعلم، في حين أن

التعلم الفردي يعنى أن جميع التلاميذ يمارسون نفس المهام من الأعمال، ولكن كلاً منهم يعمل وفق امكاناته وسرعته.

فالنوع الأول يتطلب من المعلم إعداد برامج ودروساً تتفق مع حاجات التلاميذ وقدراتهم واهتماماتهم وميولهم، وبالتالي يجد المعلم نفسه محتاجاً إلى تخطيط عدد لا بأس به من الدروس كي يستطيع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومع هذا فقد نجح بعض المعلمين في تفريد عملية التعليم، وذلك من خلال إعداد أوراق العمل على أنشطة مختلفة من المفاهيم والأفكار المتعددة، ويمكن للتلميذ أن يختار منها وفق ميوله وقدراته واهتماماته. أما النوع الثاني فإنه يمكن أن ينفذ من خلال تخطيط واحد يقوم به المعلم بحيث يعطي فرصة للتلاميذ جميعهم لكي يقوموا بنفس المهمة، ولكن يترك لكل تلميذ حرية اختيار المدة الزمنية التي يستغرقها وفق سرعته ومقدرته، ولذلك فإنه على المعلم أن يزيد اهتمامه نحو جميع فئات التلاميذ وبشكل خاص فئة المتفوقين وفئة بطيئي التعلم، فكلاهما يحتاج إلى معالجة فردية خاصة (الترتوري والقضاه,٢٠٠٦).

ومن ثم فقرة قيام الطلبة المطبقين بالابتعاد عن التلقين السلبي بوسط مرجح (٢,٧٦) ووزن مئوي (٩٢٪), لقد لعب التلقين والحفظ دورا أساسيا في بناء المناهج منذ تأسيس المدرسة الحديثة والتي تمثلت تاريخيا بالمقرر الدراسي الذي يجب على الطالب تعلمه ما ادى الى التركيز على كمية المعلومات التي يتضمنها الكتاب التدريسي من دون مراعاة الاهداف ومخارج التعلم للمادة التعليمية ، وبعدم مراعاة عمر الطالب، وباعتبار المدرس هو الحجر الاساس والتلميذ هو المتلقي السلبي في العملية التعليمية فأصبحت العملية التعليمية، سواء في المدرسة او الجامعة عبارة عن تلقين المعلومات تلقينا اعمى غير واعٍ، والامتحانات تقوم على تذكر المعلومات واجترارها، وإهمال الكثير من المهام الاساسية في العملية التعليمية، كاكتشاف وتوظيف القدرات والمهارات والمواهب. فأصبحت للحفظ قيمة ايجابية كما كان عليه في العصور القديمة، بالرغم من كونه يجعل الانسان اكثر استعدادا

لتقبل القهر السياسي ويكرس الاستبداد ويشجع على التطرف. بالتالي انتبه التربويون لذلك وأصبح الابتعاد عن التلقين السلبي من الأساسيات التي يتم التركيز عليها أثناء تهيئة المعلمين للتدريس (بو هزاع,٢٠٠١).

وبعدها فقرة محاولة الطلبة المطبقين لجعل العملية التعليمية تتسم بالخصوبة بوسط مرجح (٢,٦٤) ووزن مئوي (٨٨٪). وفي مثل هذا المجال أثبتت الدراسات الميدانية أن أثر المعلم واستراتيجيات تفاعله ومحاولاته في جعل العملية التعليمية تتسم بالخصوبة دوراً مهماً في تكوين مفهوم ذات أكاديمية عالمية لدى الطلاب، وبخاصة في مراحل التعليم المبكرة قد يساعد على تطوير الجوانب الشخصية للطالب التي تفيد في حياته المستقبلية الواقعية. وأشارت البحوث إلى وجود عوامل عدة تؤثر في عملية تفاعل المعلم مع الطالب وأهمها: أحكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم: أشارت الدراسات إلى أن المعلمين يحملون اتجاهات متباينة نحو الطلاب المتباينين أكاديمياً، مما يؤثر في تحصيل الطلاب وسلوكهم إيجاباً أو سلباً سواء كان عن طريق "الهالة" أو "النبوءة" التي تحقق ذاتها.

فقد أشار أحد الباحثين (سيلبرمان، ١٩٧٩) إلى شيوع أربعة اتجاهات بين المعلمين تحكم عملية تفاعلهم مع طلابهم وهي:

١. اتجاه التعلق: ويحدث عندما يفضل المعلم الاحتفاظ بأحد طلابه لعام آخر.
٢. اتجاه الاهتمام: عندما يفضل المعلم اهتمامه وانتباهه إلى أحد طلابه الذي يهمه أمره.
٣. اتجاه اللامبالاة: وهو تحدّث المعلم عن طالب ما بأدنى درجة من الاستعداد أمام ولي أمره.
٤. اتجاه النبذ: عندما يفضل المعلم أن لا يكون طالب في صفه، ويتمنى نقله إلى صف آخر.

ويمكن القول أن اتجاهات المعلمين في تفاعلهم مع طلابهم لا تتوقف على مدى تقدم هؤلاء الطلاب تحصيلياً فحسب، بل تتضمن بعض الخصائص الشخصية الأخرى التي يتمتعون، بها مثل: القدرة على التوافق المدرسي والاهتمام بالنظم المدرسية واحترامها، وعدم إثارة المشكلات وقدرتهم على تعزيز سلوك معلميهم (الترتوري والقضاة,٢٠٠٦).

وفي المرتبة السابعة سعي الطلبة المطبقين نحو إثارة انتباه الطلاب ودافعيتهم من خلال اختيار الأنشطة الجيدة بوسط مرجح (٢,٤٥) ووزن مئوي (٨١,٦٦٪), فاختيار الأنشطة الجيدة يسهم في جعل العملية التعليمية تتسم بالحيوية, كما أنها تساعد على ربط خبرات المتعلمين السابقة مما يعني استمرارية التعلم.

وفي المرتبة الثامنة كانت قيام الطلبة المطبقين باختيار الأنشطة والتخطيط لها وفقاً لخطوات محددة بوسط مرجح (٢,١) ووزن مئوي (٧٠٪),

بينما في المرتبة التاسعة قيامهم بتهيئة بيئة تعلم منتجة ومثمرة تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية بوسط مرجح(١,٥٦) ووزن مئوي (٥٢٪) فالتهيئة المسبقة من العوامل المهمة التي تنعكس بشكل إيجابي على حسن سير العملية التعليمية؛ يركز معيار تهيئة بيأت تعلم تفاعلية وداعمة للطالب على أن يضع المعلمون توقعات عالية لجميع الطلاب، ويحفزونهم لتمكينهم من الوصول لأقصى قدراتهم، ويهيئون بيأت تعلم تفاعلية، ويطبقون فهمهم لاستراتيجيات إدارة السلوك الإيجابي لوضع أنظمة الصف الدراسي التي تضمن الاستثمار الأمثل للوقت المخصص للتعلم، وتعزيز التفاعل الاجتماعي الإبداعي، كما يتواصلون بفاعلية لبناء ثقافة داعمة للتعليم والتعلم, ولكن الطلبة المطبقين قد يواجهون صعوبات في تحقيق ذلك كونهم لازالوا في بداية طريقهم.

وكانت في المراتب الأخيرة قيام الطلبة بتقديم تغذية راجعة بوسط مرجح(١,٤٣) ووزن مئوي (٤٧,٦٦٪), تلتها استعداد الطلبة لأي حدث طارئ داخل الصف بوسط مرجح (١,٤١)

ووزن مئوي (٤٧٪), وتلتها تصميم الأنشطة بشكل منظم واختيارها بما يتفق مع حاجات التعلم بوسط مرجح (١,٤٠) ووزن مئوي (٤٦,٦٦٪), وفي المرتبتين الأخيرتين قيام الطلبة المطبقين بتحليل الأهداف السلوكية بوسط مرجح (١,٣٢) ووزن مئوي (٤٤٪) ومن ثم قيام الطلبة بالتهيئة للخطة الدراسية بوسط مرجح (١,٣٠) ووزن مئوي (٤٣,٣٣٪). وبالطبع كما هو مشاهد من النسب والأوساط المرجحة أن هذه المؤشرات غير متحققة ويمكن إرجاع ذلك إلى التوقعات العالية التي يرسمها المشرفين من الطلبة المطبقين, ما أثر على إجاباتهم على الاستبانة, كما أن الطلبة المطبقين قد يواجهون عدد من الصعوبات المتعلقة بذلك خلال سير العملية التدريسية.

المجال الثاني- التدريس

جرى ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة حدتها من أعلى حدة إلى أدنى حدة ضمن هذا المجال, وذلك وفقاً لإجابات المعلمين المراقبين للطلبة المطبقين ورأيهم في أدائهم, حيث بلغت أعلى درجة بوسط مرجح (٢,٩٢) ووزن مئوي(٩٧,٣٣٪) وأدنى درجة حدة بوسط مرجح(٢,١١) ووزن مئوي(٧٠,٣٣٪) ومن ملاحظة الجدول الآتي يتبين تسلسل الفقرات وفقاً لدرجة حدتها:

جدول(١٨) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال التخطيط

درجة الحدة	الفقـــرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	ينظم الطلبة المطبقون عملية تنفيذ الدرس بنظام دون عشوائية.	٢,٩٢	٩٧,٣٣٪
٢	يهيئ الطلبة المطبقون جو تدريسي موجه نحو تحقيق الأهداف.	٢,٨٩	٩٦,٣٣٪
٣	إعداد الطلبة المطبقون تصور مقترح لزمن تنفيذ الدرس.	٢,٨١	٩٣,٦٦٪
٤	يتجنب الطلبة المطبقون العشوائية في عملية التدريس.	٢,٨٠	٩٣,٣٣٪

٥	يمتلك الطلبة المطبقون مهارات تساعدهم على تحقيق أهداف التعلم.	٢,٧٩	٪٩٣
٦	لدى الطلبة المطبقون القدرات الفنية التي تنقل صورة إيجابية داخل الصف وفي الإدارة.	٢,٧٧	٪٩٢,٣٣
٧	يحرص الطلبة المطبقون على تطبيق مهارات التفكير الإبداعي وتطويرها لدى الطلاب.	٢,٦٧	٪٨٩
٨	يتبع الطلبة المطبقون استراتيجيات التدريس الحديثة.	٢,٥٦	٪٨٥,٣٣
٩	استخدام الطلبة المطبقين المعينات المناسبة أثناء التجهيز للدرس.	٢,٤٣	٪٨١
١٠	يتعاون الطلبة المطبقون مع غيرهم من الطلبة لإجراء الأنشطة الهادفة.	٢,٤١	٪٨٠,٣
١١	إجراء الطلبة المطبقين العروض المسرحية لتطوير الدروس التعليمية.	٢,٤٠	٪٨٠
١٢	يعتمد الطلبة المطبقون على المواد المسموعة في تنفيذ الدروس التعليمية.	٢,٣٩	٪٧٩,٦٦
١٣	يتبع الطلبة المطبقون الأسلوب الاستقرائي في التدريس.	٢,٣٥	٪٧٨,٣٣
١٤	يعتمد الطلبة المطبقون على الاسلوب الاستنباطي في التدريس.	٢,٣٣	٪٧٧,٦٦
١٥	يراعي الطلبة المطبقون الجوانب الوجدانية التي يجب تنميتها لدى الطلبة اثناء إعطاء الدروس.	٢,١١	٪٧٠,٣٣

ويتضح مما سبق أن الفقرة التي احتلت المجال الأول تتعلق بقيام الطلبة المطبقين بتنظيم عملية تنفيذ الدرس بنظام بوسط مرجح (٢,٩٢) ووزن مئوي (٩٧,٣٣٪), واحتلت المرتبة الثانية قيام الطلبة بتهيئة الجو التدريسي الموجه نحو تحقيق الأهداف بوسط مرجح (٢,٨٩) ووزن مئوي (٩٦,٣٣٪), فهي من الأمور الإيجابية التي تسهم في التأثير بشكل إيجابي على العملية التعليمية, فالجو الدراسي التفاعلي ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية بما يسهم في تحقيق أهداف التعلم.

بينما كانت في المرتبة الثالثة قيام الطلبة المطبقين بإعداد تصور مقترح للزمن اللازم لتنفيذ الدرس بوسط مرجح (٢,٨١) ووزن مئوي (٩٣,٦٦٪). فالقدرة على التحم بالدرس فيما يتعلق بزمن البداية وزمن الإنهاء بتنفيذ الخطة الدراسية لها دور مهم في التأثير في العملية

الدراسية وهذه من الأمور الأساسية التي يتم التركيز عليها أثناء تعليم الطلبة المطبقين لمهارات الحصة الدراسية.

وفي المرتبة الرابعة كانت قيام الطلبة المطبقين بتجنب العشوائية في عملية التدريس بوسط مرجح(٢,٨٠) ووزن مئوي (٩٣,٣٣٪), فمن المهارات الأساسية التي يتم تدريب الطلبة المطبقين عليها هي جعل عملية التخطيط للدرس تتسم بالوضوح والتنظيم والترابط, والابتعاد قدر الإمكان عن العشوائية والارتجالية البعيدة عن تحقيق أهداف التعلم.

وفي المرتبة الخامسة امتلاك الطلبة المطبقين لمهارات تساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية بوسط مرجح(٢,٧٩) ووزن مئوي (٩٣٪) بينما كانت السادسة لصالح امتلاكهم لمهارات تساعدهم على تحقيق أهداف التعلم بوسط مرجح (٢,٧٧) ووزن مئوي (٩٢,٣٣٪). وفي المرتبة السابعة كانت حرصهم على تطبيق مهارات التفكير الإبداعي وتطويرها بوسط مرجح(٢,٦٧) ووزن مئوي (٨٩٪) فهذه المهارات يتم تدريب الطلبة المطبقين عليها منذ بداية تعليمهم الجامعي, ويتم ترسيخ هذه المهارات بممارستهم للعملية التعليمية مع مرور الوقت. لما لها من دور كبير في تحسين العملية التعليمية ونتائجها.

وفي المرتبة الثامنة قيامهم باتباع استراتيجيات التدريس الحديثة بوسط مرجح (٢,٥٦) ووزن مئوي (٨٥,٣٣٪). فاستراتيجيات التعلم الحديثة هي الاستراتيجيات التي تركز بشكل أكبر على تعليم الطلاب, وذلك من أجل تحسين سلوكهم وفقاً لاتباع عدد من الأفكار الجديدة والمبتكرة عوضاً عن التركيز على التلقين والمنهاج وجعل المعلم محوراً للعملية التعليمية, فمن خلال اتباع استراتيجيات التدريس الحديثة يشارك المتعلمون بهمة مع المعلم في العملية التعليمية لتنمية معلوماتهم وصقل مهاراتهم, وهذه من الأمور الأساسية التي يتم تدريب الطلبة المطبقين عليها.

وفي المرتبة التاسعة بوسط مرجح (٢,٤٣) ووزن مئوي (٨١٪) ترتبط بقيامهم باستخدام المعينات المناسبة لتجهيز الدرس, وكانت المرتبة العاشرة لقيام الطلبة المطبقين بالتعاون مع غيرهم لإجراء الأنشطة الهادفة بوسط مرجح (٢,٤١) ووزن مئوي (٨٠,٣٪), وتعتبر تلك من الأمور المهمة التي يتم تدريب الطلبة المطبقين عليها, فالتعاون وعدم الأنانية في التعليم هي من الأمور المهمة والتي يجب أن يتحلى بها المعلم خلال علاقاته بزملائه, كما أنه يفترض على المعلم الفعال أن يكون قادراً على الاستفادة من المعينات المتاحة التي تنعكس بشكل إيجابي على العملية التدريسية.

والمرتبة الحادية عشرة لصالح قيامهم باستخدام العروض المسرحية لتطوير الدروس بوسط مرجح (٢,٤٠) ووزن مئوي (٨٠٪). وفي المرتبة الثانية عشرة لصالح قيامهم بالاعتماد على المواد المسموعة في تنفيذ الدروس بوسط مرجح(٢,٣٩) ووزن مئوي (٧٩,٦٦٪). ذلك لأن التركيز على التعلم عن طريق المسرح والموسيقى من الأمور المهمة التي تؤثر في العملية التعليمية وخاصة في المراحل التعليمية الأولى فالطفل يكون أكثر قدرة على الاستيعاب بواسطة المسرح والموسيقى, كما أن التعليم عن طريق الفنون من الأمور التي تسهم في تنمية تفكير الطفل وتنظيم وضبط سلوكه.

وفي المراتب الأخيرة لصالح اتباعهم الأسلوب الاستقرائي بوسط مرجح (٢,٣٥) ووزن مئوي (٧٨,٣٣٪) ومن ثم الاعتماد على الاسلوب الاستنباطي بوسط مرجح(٢,٣٣) ووزن مئوي (٧٧,٥٥٪) وأخيراً قيامهم بمراعاة الجوانب الوجدانية التي يجب تنميتها لدى الطلبة بوسط مرجح (٢,١١) ووزن مئوي (٧٠,٣٣٪), ويمكننا القول بأن طريقة التدريس تختلفُ وتتعدد حسب المادة التي تدرَّس وطبيعة الحضور أو الطلاب، فقد خلق الله تعالى عقولَ البشر بمستويات مختلفةٍ من العلم والفهم والاستيعاب، ولا يمكن استخدام الطريقة نفسها للتعليم، ويعتبر اختيار طريقة التدريس المناسبة الخطوة الأولى للحصول على النتائج الإيجابية من العملية التدريسية كاملةً. وتعد الطريقة الاستقرائية هي إحدى الطرق الاستدلالية التي ينتقل

فيها الدارس من الجزيئيات إلى الكليّات، ويتم اللجوء إلى هذه الطريقة عند الرغبة بالخروج بقوانينَ أو نظريات، ويتم من خلال هذه الطريقة الخروج بالتعميمات بعد عمل دراساتٍ فرديةٍ، ومن ثم استنباط العوامل المشتركة >مميزات الطريقة الاستقرائية في التدريس التسهيل على الدارس، فعندما ينتقل الدارس من الجزء إلى الكل يسهل عليه الفهم، كما أنّ البدء بالأمثلة ثم الانتقال للقاعدة يساعد في ترسيخ المعلومات بشكلٍ أفضل لدى الدارس أو الطالب، وبالتالي تطبيقها بشكلٍ أفضل من الدارس الذي يتم فرض القاعدة مستنتجةً بشكلٍ نهائي مباشرةً. كما أنها تسهم في تعويد الدارس على الاعتماد على النفس في الاستنتاج، وإكساب عقله مرونةً فكريّة، وتحفيزه وإثارته للحصول على النتائج، ويعني ذلك تفعيل الجانب التحليلي لديه. وتحقق سهولة استرجاع المعلومات، فالدارس عندما يستطيع الوصول إلى القاعدة من خلال الأمثلة ودراسة الفرديات، يستطيع فيما بعد أن يستنتج القاعدة مرةً أخرى من الأمثلة في حالِ نسيَها. ينتج من اتباع الطريقة الاستقرائية استقلالية في شخصية الفرد نفسه، فيكون له في المستقبل الآراء والاتجاهات المستقلة اعتماداً على دراسة الجزئيّات من الأمور. ويستفيد المعلم المتّبع لهذه الطريقة في معرفة مستوى الطلاب، من خلال عملية المناقشة التي تحدث، كما أنّ العلاقة بين الطالب والمعلم تزداد وتصبح أكثر قوةٍ(الأحمد,٢٠١٩). وفيما يتعلق بالطريقة الاستنباطية في التدريس فهي صورة من صور الاستدلال حيث يكون سير التدريس من الكل إلى الجزء أي من القاعدة العامة إلى الأمثلة والحالات الفردية، وجوهر فكرة الاستنباط هو إذا صدق الكل فإن أجزاءه تكون صادقة. وتمكّن هذه الطريقة المعلّم من تقديم حقائق جديدة جاهزة إلى الطلاب أو تُفسّر وتشرح حقائق وقواعد سبق وأن أُلقيت عليهم، فهي تبدأ من الكلّ إلى الجزء. وتستخدم في تدريس القواعد العامة مثل النظريات والقوانين، وعندما نريد تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات بمختلف صورها(العتوم,٢٠١٥) . وتعتبر هذه الأمور من البديهيات التي يتم تدريب الطلبة المطبقين عليها.

المجال الثالث– التقويم

جرى ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة حدتها من أعلى حدة إلى أدنى حدة ضمن هذا المجال, وذلك وفقاً لإجابات المعلمين المراقبين للطلبة المطبقين ورأيهم في أدائهم, حيث بلغت أعلى درجة بوسط مرجح (٢,٥٤) ووزن مئوي(٨٤,٦٦٪) وأدنى درجة حدة بوسط مرجح(١,٥٤) ووزن مئوي(٥١,٣٣٪) ومن ملاحظة الجدول الآتي يتبين تسلسل الفقرات وفقاً لدرجة حدتها:

جدول(١٩) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال التقويم

درجة الحدة	الفقـــرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	يعد الطلبة المطبقون أدوات ووسائل التقويم المناسبة.	٢,٥٤	٨٤,٦٦٪
٢	يقيس الطلبة المطبقون مدى تحقق الأهداف التعليمية.	٢,٤٣	٨١٪
٣	يحدد الطلبة المطبقون نقاط القوة والضعف.	٢,٤٢	٨٠,٦٦٪
٤	يطبق الطلبة المطبقون الاختبارات التي تقيس مستوى التفكير لدى الطلبة.	٢,٤١	٨٠,٣٣٪
٥	يستخدم الطلبة المطبقون التقويم الذاتي لنشاطات الطلبة.	٢,٤١	٨٠,٣٣٪
٦	تعبئة الطلبة المطبقون ملفات أداء الطلبة بشكل مستمر للتعرف على مستواهم.	٢,٠٠	٦٦,٦٦٪
٧	يعد الطلبة المطبقون الاختبارات التحصيلية لقياس مخرجات التعلم.	١,٨٩	٦٣٪
٨	يعتمد الطلبة المطبقون على أساليب التقييم المتنوعة.	١,٨٨	٦٢,٦٦٪
٩	يقوم الطلبة المطبقون بإجراء التقويم لكافة جوانب العلمية لدى الطلبة.	١,٧٨	٥٩,٣٣٪
١٠	يعتمد الطلبة المطبقون على أساليب تقويم تتصف بالموضوعية.	١,٦٧	٥٥,٦٦٪
١١	يعتمد الطلبة المطبقون على أساليب تقويم تتصف بالاستمرارية.	١,٦٦	٥٥,٣٣٪

١٢	يعتمد الطلبة المطبقون على أساليب تقويم تتصف بالشفافية.	١,٦٥	٥٥٪
١٣	يتم إجراء عملية التقويم بشكل مستمر.	١,٦١	٥٣,٦٦٪
١٤	يرصد الطلبة المطبقون أساليب التقويم أداء الطلبة بصورة دقيقة.	١,٦٠	٥٣,٦٦٪
١٥	يعتمد الطلبة المطبقون على أساليب التقويم بقياس النواحي العقلية والقدرات الإبداعية.	١,٥٤	٥١,٣٣٪

وكانت المرتبة الأولى لصالح قيام الطلبة المطبقين بإعداد أدوات ووسائل التقويم المناسبة بوسط مرجح (٢,٥٤) ووزن مئوي (٨٤,٦٦٪), فهذه تعتبر من الأمور المهمة لقياس نتائج التعلم ومدى تحققها, ورصد الطلبة المطبقين والمعلمين لنتائج التعلم الحاصلة لديهم يمكنهم من رصد المشكلات التي تواجه بعض الطلبة الذين لم تتحقق أهداف التعلم لديهم ما يجعلهم يتبعون الأساليب التي تسهم في زيادة دافعية هؤلاء الطلبة.

وفي المرتبة الثاني لصالح قيامهم بقياس مدى تحقق الأهداف التعليمي بوسط مرجح (٢,٤٣) ووزن مئوي (٨١٪), وفي المرتبة الثالثة لصالح قيامهم بتحديد نقاط القوة والضعف بوسط مرجح (٢,٤٢) ووزن مئوي (٨٠,٦٦٪). وفي المرتبة الرابعة لقيام الطلبة المطبقين بتطبيق الاختبارات التي تقيس مستوى التفكير بوسط مرجح(٢,٤١) ووزن مئوي(٨٠,٣٣٪) وفي المرتبة الخامسة قيام الطلبة المطبقين باستخدام أساليب التقويم الذاتي بوسط مرجح(٢,٤١) ووزن مئوي (٨٠,٣٣٪) إن استخدام الاختبارات من مختلف الأنواع كأدوات لتقويم ميول الطلبة واتجاهاتهم ودرجة تأقلمهم الاجتماعي والشخصي وذكائهم وتحصيلهم الأكاديمي، هو إجراء شائع ومعمول به في الأوساط التعليمية إن على الأساتذة أن يقوموا ببناء الاختيارات من نوع أو آخر وذلك من أجل مساعدة طلابهم على التمكن من المواد التي يدرسونها، وعليهم استخدام مجموعة مختلفة من الاختبارات (Standardized) في سبيل تنفيذ وظيفتهم التي هي تعليم الناشئة. إن القاعدة الأساسية في قياس أي شيء هو التعرف إلى طبيعته. ولقد شدد التربويون منذ زمن بعيد على أهمية الأهداف التربوية ومدى تحققها. فإذا ما تم تحديد هذه الأهداف وتم توجيه عملية التعلم والتعليم نحو تحقيقها، فإن

النواتج تصبح قابلة للقياس. إن هذا الفصل سوف يتم بحثه من خلال المنطق. إن محاولة قياس أشياء غير محددة الأهداف هو بمثابة عمل ضائع بالنسبة لكل من المعلم والتلميذ. إن مسألة تحديد الأهداف لأغراض التقويم كان مدار اهتمام المجتمع وخاصة إدارات المدارس والمعلمين والآباء والطلاب. فإذا كان المطلوب معرفة مدى تحقق هذه الأهداف (Objectives)، فإن استخدام بعض أشكال القياس يصبح أمراً ضرورياً(توق وعدس،١٩٨٤, ٣٢٩). ولسوء الحظ، فقد اختلط في تفكير بعض القائمين على شؤون التعليم فكرة عامة مفادها أن التقويم هدفه الوحيد هو إعطاء علامات للطلاب. وكنتيجة لذلك، فإن القياس Measurement من أي نوع ينظر إليه في ظل المدرسة كشر لابد منه. فإذا ما كتب للعلامات والتقديرات أن تزول فجأة من عالم المدارس، فإن ذلك يقلل من ضرورة القياس فيها. إن معرفة النتائج من المعروف أنها من الأمور التي تسهل عملية التعلم. إن نتائج القياس من الممكن أن تزودنا بهذه المعرفة وبطريقة موضوعية. إن هذا الهدف وحده يجعل من استخدام المقاييس في المدارس ضرورة ملحة. ولكنها مع ذلك تخدم أهدافاً أخرى كثيرة، سوف نتعرض لها فيما بعد.

بينما كانت المرتبة السادسة لصالح قيامهم بتعبئة ملفات أداء الطلبة بشكل مستمر بوسط مرجح (٢,٠٠) ووزن مئوي (٦٦,٦٦٪) وفي المرتبة السابعة قيام الطلبة المطبقين بإعداد الاختبارات التحصيلية بوسط مرجح (١,٨٩) ووزن مئوي (٦٣٪) بينما كانت المرتبة الثامنة لصالح قيامهم بالاعتماد على أساليب التقييم المتنوعة بوسط مرجح (١,٨٨) ووزن مئوي (٦٢,٦٦٪) وفي المرتبة التاسعة كانت قيام الطلبة بإجراء التقويم لكافة جوانب العملية التعليمية بوسط مرجح (١,٧٨) ووزن مئوي (٥٩,٣٣٪) وفي المرتبة العاشرة لقيام الطلبة المطبقين بالاعتماد على أساليب تقويم تتصف بالموضوعية بوسط مرجح (١,٦٧) ووزن مئوي (٥٥,٦٦٪) تلتها الاعتماد على اساليب تتصف بالاستمرارية بوسط مرجح (١,٦٦) ووزن مئوي (٥٥,٣٣٪). ومن ثم قيامهم بالاعتماد على اساليب تقويم تتصف بالشفافية بوسط مرجح(١,٦٥) ووزن مئوي(٥٥٪), ومن ثم في المرتبة الثالثة عشرة لصالح قيامهم

بعمليات تقويم مستمرة بوسط مرجح (١,٦١) ووزن مئوي (٥٣,٦٦٪), وفي المرتبة الرابع عشرة لصالح قيامهم برصد أداء الطلبة بشكل مستمر بوسط مرجح (١,٦٠) ووزن مئوي (٥٣,٦٦٪) وأخيراً كانت في المرتبة الأخيرة قيام الطلبة المطبقين بالاعتماد على أساليب تقويم للنواحي العقلية والقدرات الإبداعية بوسط مرجح (١,٥٤) ووزن مئوي (٥١,٣٣٪).

وكانت هذه المؤشرات المرتبطة بمعايير الجودة في العملية التعليمية ليست متحققة بدرجة مرتفعة لدى الطلبة المطبقين وفقاً لرأي المعلمين, ذلك لأن التقويم ليس بالعملية السهلة, ويكتسبها المعلم مع مرور الزمن لتصبح من الأمور الأساسية لديه, ولا سيما تقويم النواحي لعقلية والقدرات الإبداعية, فالمعلم قد لا يكون قادراً على تطبيق اختبارات الذكاء على طلابه لصعوبتها وحاجتها للوقت الإضافي.

المجال الرابع– الإدارة

جرى ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة حدتها من أعلى حدة إلى أدنى حدة ضمن هذا المجال, وذلك وفقاً لإجابات المعلمين المراقبين للطلبة المطبقين ورأيهم في أدائهم, حيث بلغت أعلى درجة بوسط مرجح (١,٩٠) ووزن مئوي(٦٣,٣٣٪) وأدنى درجة حدة بوسط مرجح(١,٤٨) ووزن مئوي(٤٩,٣٣) ومن ملاحظة الجدول الآتي يتبين تسلسل الفقرات وفقاً لدرجة حدتها

جدول(٢٠) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال الإدارة

درجة الحدة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	يخطط الطلبة المطبقون للدروس بطريقة منظمة قبل البدء فيها.	١,٩٠	٦٣,٣٣٪
٢	يقسم الطلبة المطبقون الدروس التعليمية إلى عناصر ومهمات محددة.	١,٨٩	٦٣٪

٣	يواجه الطلبة المطبقون الفروق الفردية بين الطلاب.	١,٨٨	٦٢,٦٦٪
٤	يحقق الطلبة المطبقون التعاون بين غيرهم للاستفادة من الخبرات.	١,٨٢	٦٠,٦٦٪
٥	يحفز الطلبة المطبقون الطلبة للاستفادة من طاقاتهم.	١,٨٢	٦٠,٦٦٪
٦	يقوم الطبة المطبقون بتوفير البيئة الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية.	١,٨٠	٦٠٪
٧	يشرف الطلبة المطبقون على المتابعة وحسن سير العملية التعليمة.	١,٧٨	٥٩,٣٣٪
٨	يتأكد الطلبة المطبقون من أن الموارد المتاحة يتم استخدامها وفقاً للخطة المصممة.	١,٦٥	٥٥٪
٩	تهيئة الطلبة المطبقون الفرص المناسبة لتقديم الخدمات للطلبة.	١,٦٤	٥٥,٦٦٪
١٠	يستفيد الطلبة المطبقون من وسائل التكنولوجيا بما يخدم العملية التعليمية	١,٦١	٥٣,٦٦٪
١١	يتخذ الطلبة المطبقون القرارات المناسبة التي تخدم العملية التعليمية.	١,٥٤	٥١,٣٣٪
١٢	ترشيد الطلبة المطبقون استخدام التكاليف المالية.	١,٥٣	٥١٪
١٣	يساعد الطلبة المطبقون الإدارة التعليمية على تحقيق أهداف التعلم.	١,٥١	٥٠,٣٣٪
١٤	يحرص الطلبة المطبقون على المشاركة في خطط التطوير التعليمية.	١,٥٠	٥٠٪
١٥	يحرص الطلبة المطبقون على إنهاء الدروس التعليمية وفقاً للخطة.	١,٤٨	٤٩,٣٣٪

ويتضح من الجدول السابق أن المرتبة الأولى كانت لصالح قيام الطلبة المطبقين بالتخطيط للدروس بطريقة منظمة بوسط مرجح (١,٩٠) ووزن مئوي (٦٣,٣٣٪) وفي المرتبة الثانية لصالح قيامهم بتقسيم الدروس التعليمية لعناصر محددة بوسط مرجح(١,٨٩) ووزن مئوي (٦٣٪) وفي المرتبة الثالثة لمواجهة الطلبة المطبقين للفروق الفردية بين الطلاب بوسط مرجح (١,٨٨) ووزن مئوي(٦٢,٦٦٪) وفي المرتبة الرابعة قيام الطلبة المطبقين بتحقيق التعاون مع غيرهم للاستفادة من الخبرات والاستفادة من طاقاتهم بوسط مرجح (١,٨٢) ووزن مئوي (٦٠,٦٦٪). وفي المرتبة الخامسة لقيام الطلبة المطبقين بتوفير البيئة الملائمة لتحقيق

الأهداف التعليمية بوسط مرجح (١,٨٠) ووزن مئوي (٦٠٪), وفي المرتبة السادسة لقيامهم بالإشراف على حسن سير العملية التعليمية بوسط مرجح (١,٧٨) ووزن مئوي (٥٩,٣٣٪) بيمنا كانت المرتبة السابعة لصالح قيامهم بالتأكد من الموارد المتاحة بوسط مرجح (١,٦٥) ووزن مئوي (٥٥,٦٦٪).

والمرتبة الثامنة لصالح قيامهم بتهيئة الفرص المناسبة لتقديم الخدمات للطلبة بوسط مرجح (١,٦٤) ووزن مئوي (٥٥,٦٦٪) والمرتبة التاسعة لقيامهم باستخدام الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية بوسط مرجح (١,٦١) ووزن مئوي (٥٣,٦٦٪) وفي المرتبة العاشرة لصالح قيامهم باتخاذ القرارات المناسبة التي تخدم العلمية التعليمية بوسط مرجح (١,٥٤) ووزن مئوي (٥١,٣٣٪) والمراتب الأخيرة والتي لم تكن ذات مؤشرات مرتفعة وإنما ضعيفة ولا ترتبط بمعايير جودة التعليم وفقاً لرأي المشرفين كانت صالح قيامهم بترشيد الموارد المالية بوسط مرجح (١,٥٣) ووزن مئوي(٥١٪) ومن ثم لمساعدة الطلبة المطبقين لتحقيق أهداف التعلم بوسط مرجح(١,٥١) ووزن مئوي (٥٠,٣٣٪) وتلتها قيامهم بالحرص على المشاركة في خطط التطوير التعليمية بوسط مرجح (١,٥٠) ووزن مئوي (٥٠٪) وأخيراً حرص الطلبة المطبقين على إنهاء الدروس التعليمية وفقاً للخطة بوسط مرجح (١,٤٨) ووزن مئوي (٤٩,٣٣٪).

وكان معيار الإدارة من المعايير غير المحققة لدى الطلبة المطبقين, فالإدارة من الأمور المهمة التي يستطيع المعلم أن يكتسبها مع زيادة خبراته التدريسية والطلبة المطبقين لازالوا حديثي العهد في التدريس بالتالي قد يواجهون صعوبات في الإدارة وذلك وفقاً لرأي المشرفين.

المجال الخامس– التحليل

جرى ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة حدتها من أعلى حدة إلى أدنى حدة ضمن هذا المجال, وذلك وفقاً لإجابات المعلمين المراقبين للطلبة المطبقين ورأيهم في أدائهم, حيث بلغت أعلى درجة بوسط مرجح (٢,٣١) ووزن مئوي(٧٧٪) وأدنى درجة حدة بوسط مرجح(١,٣١) ووزن مئوي(٤٣,٦٦٪) ومن ملاحظة الجدول الآتي يتبين تسلسل الفقرات وفقاً لدرجة حدتها:

جدول(٢١) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال التحليل

درجة الحدة	الفقـــرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	يمتلك الطلبة المطبقون المهارات اللازمة لعملية التحليل.	٢,٣١	٧٧٪
٢	يمتلك الطلبة المطبقون مهارة تحليل المحتوى الدراسي.	٢,٣٠	٧٦,٦٦٪
٣	تنمية الطلبة المطبقون مهارة التحليل لدى الطلاب	٢,٢٧	٧٥,٦٦٪
٤	بقراءة الطلبة المطبقون المحتوى التعليمي بأشكاله.	٢,٢١	٧٣,٦٦٪
٥	يرتب الطلبة المطبقون عناصر العملية التعليمية.	٢,٠١	٦٧٪
٦	يصنف الطلبة المطبقون عناصر العملية التعليمية.	١,٩٨	٦٦٪
٧	يقدم الطلبة المطبقون وصف موضوعي لعناصر المحتوى التعليمي	١,٨٧	٦٢,٣٣٪
٨	يجمع الطلبة المطبقون المادة العلمية وتحليلها.	١,٧٢	٥٧,٣٣٪
٩	يصمم الطلبة المطبقون الدروس وفقاً لطرق منظمة.	١,٧١	٥٧٪
١٠	يجمع الطلبة المطبقون المعلومات حول الدروس بكافة تفاصيلها.	١,٦٧	٥٥,٦٦٪
١١	يستخدم الطلبة المطبقون مهارات التفكير التحليلي.	١,٦٥	٥٥٪
١٢	يقسم الطلبة المطبقون الدرس إلى أجزاء ليسهل شرحه	١,٥١	٥٠,٣٣٪

	واستيعابه.		
١٣	يعتمد الطلبة المطبقون على آليات عمل حديثة لتحضير الدروس.	١,٥٠	٥٠٪
١٤	يقوم الطلبة المطبقون بتبويب عناصر الدرس بطريقة سليمة.	١,٤٤	٤٨٪
١٥	يقوم الطلبة المطبقون بتطبيق الأسلوب العلمي المنظم في التعامل مع المادة التعليمية.	١,٣١	٤٣,٦٦٪

ويتضح مما سبق أن الفقرة المتعلقة بامتلاك الطلبة المطبقين لمهارات التحليل احتلت المرتبة الأولى بوسط مرجح (٢,٣١) ووزن مئوي (٧٧٪), بينما في المرتبة الثانية امتلاكهم لمهارات تحليل المحتوى الدراسي بوسط مرجح (٢,٣٠) ووزن مئوي (٧٦,٦٦٪). بينما كانت المرتبة الثالثة لصالح قيامهم بتنمية مهارات التحليل لدى الطلاب بوسط مرجح (٢,٢٧) ووزن مئوي (٧٥,٦٦٪) وفي المرتبة الرابعة قيامهم بقراءة المحتوى التعليمي بأشكاله بوسط مرجح (٢,٢١) ووزن مئوي (٧٣,٦٦٪), بينما في المرتبة الخامسة قيامهم بترتيب عناصر العملية التعليمية بوسط مرجح (٢,٠١) ووزن مئوي (٦٧٪) والمرتبة السادسة لصالح قيام الطلبة المطبقين بتصنيف عناصر العملية التعليمية بوسط مرجح (١,٩٨) ووزن مئوي (٦٦٪), بينما في المرتبة السابعة لصالح قيامهم بوصف عناصر المحتوى التعليمي بشكل موضوعي بوسط مرجح (١,٨٧) ووزن مئوي (٦٢,٣٣٪), والثامنة لصالح قيام الطلبة المطبقين بجمع المادة العلمية وتحليلها بوسط مرجح (١,٧٢) ووزن مئوي (٥٧,٣٣٪), وفي المرتبة التاسعة قيامهم بتصميم الدروس وفقاً لطرق منظمة بوسط مرجح (١,٧١) ووزن مئوي (٥٧٪), والمرتبة العاشرة لصالح قيامهم بجمع المعلومات حول الدروس بكافة تفاصيلها بوسط مرجح (١,٦٧) ووزن مئوي (٥٥,٦٦٪)

بينما في المرتبة الحادية عشر لصالح قيامهم باستخدام مهارات التفكير التحليلي بوسط مرجح (١,٦٥) ووزن مئوي (٥٥٪), وفي المراتب الأخيرة قيامهم بتقسيم الدروس إلى أجزاء بوسط مرجح (١,٥١) ووزن مئوي (٥٠,٣٣٪) ومن ثم قيامهم بالاعتماد على آليات عمل حديثة لتطوير الدرس بوسط مرجح (١,٥٠) ووزن مئوي (٥٠٪), تلتها قيامهم بتبويب

عناصر الدرس بوسط مرجح (١,٤٤) ووزن مئوي (٤٨٪) وأخيراً قيامهم بتطبيق الأسلوب العلمي المنظم في التعامل مع المادة العلمية بوسط مرجح (١,٣١) ووزن مئوي (٤٣,٦٦٪). فالتحليل من الجوانب الأساسية في التدريس الحديث, فالتحليل يجعل المعلم قادراً على رؤية المستقبل, وتحديد الطرق الأساسية لتطوير المهارات, وهو من المؤشرات الرئيسية لفعالية عمل المعلم.

المجال السادس- القيادة

جرى ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجة حدتها من أعلى حدة إلى أدنى حدة ضمن هذا المجال, وذلك وفقاً لإجابات المعلمين المراقبين للطلبة المطبقين ورأيهم في أدائهم, حيث بلغت أعلى درجة بوسط مرجح (٢,٣١) ووزن مئوي(٧٧٪) وأدنى درجة حدة بوسط مرجح(١,٥٤) ووزن مئوي(٥١,٣٣٪) ومن ملاحظة الجدول الآتي يتبين تسلسل الفقرات وفقاً لدرجة حدتها:

جدول(٢٢) إجابات المعلمين على الفقرات متسلسلةً وفقاً لدرجة حدتها لمجال القيادة

درجة الحدة	الفقـــرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	يقوم الطلبة المطبقون بالتوعية المستمرة للطلاب بأسلوب يجذب اهتمامهم.	٢,٣١	٧٧٪
٢	يقوم الطلبة المطبقون بتوفير جو الألفة بين الطلاب.	٢,٣٠	٧٦,٦٦٪
٣	يقوم الطلبة المطبقون بقيادة الدرس التعليمي.	٢,١٢	٧٠,٦٦٪
٤	يقوم الطلبة المطبقون بالاهتمام بالطلاب ذوي المستويات المنخفضة.	٢,١٠	٧٠٪
٥	يقوم الطلبة المطبقون بتقديم التعزيزات المستمرة للطلبة ولنفسهم في ذات الوقت.	١,٩٨	٦٦٪
٦	يظهر الطلبة المطبقون الحماس أثناء تقديم الدروس.	١,٨٩	٦٣٪

٧	يسعى الطلبة المطبقون بتحقيق أقصى استفادة من الوقت	١,٨٧	٦٢,٣٣٪
٨	يقوم الطلبة المطبقون بتحقيق الوقت الزمني اللازم لإنهاء الدرس.	١,٨٣	٦١٪
٩	يقوم الطلبة المطبقون بالاعتماد على أسلوب المناقشة.	١,٨٢	٦٠,٦٦٪
١٠	يقوم الطلبة المطبقون بتقديم الحوافز المناسبة للطلبة.	١,٨١	٦٠,٣٣٪
١١	يقوم الطلبة المطبقون بتنمية مهارات الموسيقى لدى الطلاب.	١,٧٨	٥٩,٣٣٪
١٢	يقوم الطلبة المطبقون بتشجيع الطلبة على تنمية مهاراتهم.	١,٦٦	٥٥,٣٣٪
١٣	يقوم الطلبة المطبقون بتنمية مهارات الرسم لدى الطلاب.	١,٦٤	٥٥,٣٣٪
١٤	يقوم الطلبة المطبقون بالمشاركة في مجالس الآباء.	١,٦٣	٥٤,٣٣٪
١٥	يقوم الطلبة المطبقون بالتأكيد على المساوة والاحترام داخل الصف.	١,٥٤	٥١,٣٣٪

ويتضح مما سبق أن الفقرة التي احتلت المرتبة الأولى والتي تتعلق بقيام الطلبة المطبقين بالتوعية المستمرة للطلاب بأسلوب يجذب الاهتمام بوسط مرجح (٢,٣١) ووزن مئوي (٧٧٪),

وكانت في المرتبة الثانية قيامهم بتحقيق جو من الألفة بوسط مرجح(٢,٣٠) ووزن مئوي (٧٦,٦٦٪), وفي المرتبة الثالثة قيامهم بقيادة وتوجيه الدرس التعليمي بوسط مرجح (٢,١٢) ووزن مئوي (٧٠,٦٦٪). وفي المرتبة الرابعة قيامهم بالاهتمام بالطلبة ذوي المستويات المنخفضة بوسط مرجح(٢,١٠) ووزن مئوي (٧٠٪). بينما في المرتبة الخامسة قيامهم بتقديم التعزيزات المناسبة بوسط مرجح (١,٩٨) ووزن مئوي (٦٦٪). وفي المرتبة السادسة تقديمهم للدروس بحماس بوسط مرجح (١,٨٩) ووزن مئوي (٦٣٪), بينما في المرتبة السابعة كانت قيامهم بالاستفادة من الوقت بوسط مرجح (١,٨٧) ووزن مئوي (٦٢,٣٣٪). وفي الثامنة كانت قيامهم باستثمار الوقت على أكمل وجه بوسط مرجح (١,٨٣) ووزن مئوي (٦١٪). وفي المرتبتين التاسعة والعاشرة كانت القيام بالاعتماد على أسلوب المناقشة بوسط

مرجح (١,٨٢) ووزن مئوي (٦٠,٦٦٪), وتقديم الحوافز بوسط مرجح (١,٨١) ووزن مئوي (٦٠,٣٣٪), وفي المراتب الأخيرة كانت قيام الطلبة المطبقين بتشجيع مهارات الموسيقى بوسط مرجح (١,٧٨) ووزن مئوي (٥٩,٣٣٪). ومن ثم تشجيعهم على تنمية المهارات العامة بوسط مرجح (١,٦٦) ووزن مئوي (٥٥,٣٣٪) ومن ثم تشجيع الطلبة على تنمية مهارات الرسم بوسط مرجح (١,٦٤) ووزن مئوي (٥٤,٦٦), وقيامهم بالمشاركة في مجالس الآباء بوسط مرجح (١,٦٣) ووزن مئوي(٥٤,٣٣٪). وأخيراً كانت قيامهم بالتأكيد على تحقيق المساواة والاحترام داخل الصف بوسط مرجح (١,٥٤) ووزن مئوي (٥١,٣٣٪).

فكما هو معروف أن المعلم من العناصر الحيوية الفاعلة النشطة في التعلم، وإدارة التعلم الصفي. والمعلم مجموعة من الأنظمة النشطة المتحركة ذات التأثير الكبير على البيئة النفسية والطبيعية، والزمانية والمكانية، إذ إن سلوك الطلبة في الصف عادة هو نتاج لحركة النموذجية في كل ما يعرض من أداء ظاهر يدركه الطلبة ويتابعونه للانضباط وفق تعليماته ورضاه .

فالمعلم قائد يقود نفسه، ويقود الآخرين، ويحكم القيادة التي يمارسها، فهمه للأدوار المختلفة التي يتبناها، ومعتقداته، وآرائه، وتأهيله المسلكي والأكاديمي ... ويتحسن أداء الطلبة، بارتقاء مستوى السلوك القياد الذي يعرضه المعلم أو المبادئ التي يتبناها وتظهر في أدائه (جابر, ٢٠٠٠).

سادساً: الاستنتاجات

تأسيساً لما ورد في نتائج البحث, يمكن تلخيص الاستنتاجات الآتية

١. اظهرت الدراسة ان اداء الطلبة المطبقين كان ايجابياً بشكل عام وهو مايدعوا الى المزيد من العناية باعداد وتدريب معلمي التربية الفنية في ضوء معايير جودة الاداء.
٢. ظهر ضعف في اداء مطبقي التربية الفنية في الزيارة الثانية في كافة المجالات.
٣. هنالك اختلاف في طبيعة الشخصية لدى الطلبة المطبقين فكل منهم يختلف عن الآخر, لا بل أن كل منهم قد ينتمي إلى تخصص مختلف عن التخصص الآخر الأمر الذي يجعلهم غير ممتلكين للمهارات الأساسية الواجب توفرها أثناء عملية التدريس.
٤. ان التأهيل العلمي العالي والتدريب المستمر للتدريسيين، يزيد من رغبتهم الاكاديمية في تنمية معارف جديدة تدفعهم للأهتمام بالجودة على المستوى النظري والتطبيقي.

سابعاً: التوصيات:

بناءاً على الاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. ضرورة التأكد من الإعداد الجيد للطلبة المطبقين قبل أن يقوموا بعملية التدريس وذلك عن طريق إجراء الاختبارات الفعلية لهم, لإعدادهم الإعداد الكافي.
٢. ضرورة اهتمام وزارة التعليم العالي والتربية والكليات بتصميم قوائم واستبانات محددة لتقييم أداء المدرسين في شتى المجالات التعليمية, ولتقييم أداء الطلبة المطبقين من أجل صقل مهاراتهم وتنميتها.
٣. الاعتماد على خطط محددة ودقيقة من أجل تحقيق عملية الإصلاح التعليمي ورفع سوية العملية التعليمية في شتى المراحل التعليمية.
٤. إعداد المعلمين وتدريبهم التدريب الكافي الذي يجعلهم قادرين على نقل أثر التعلم وتطبيقه في الصفوف الدراسية.
٥. مواكبة التطورات الحديثة التي تتعلق باستراتيجيات وطرائق التدريس المواكبة للتطورات الحديثة والتقنية وتوظيفها بما يخدم العملية التعليمة.
٦. تفعيل دور المشرفين التربويين في مراقبة وتقييم أداء المعلمين في جميع المراحل التعليمية.
٧. الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في إعداد وتدريب المطبقين والعمل على الاستفادة منها.
٨. تفعيل دور وحدات متابعة الخريجين في مختلف الكليات وتنميتها مهنياً والعمل على تزويدهم بكل ما يستجد في مجال المهنة.

ثامناً: المقترحات

١. إجراء دراسة الحقائب التدريبية التي يتم من خلالها رصد الاحتياجات والضرورات التي يجب اتباعها ومن خلالها يتم مواكبة الاتجاهات الحديثة في التربية وطرائق التدريس, وجعلها جاهزة في متناول المعلمين.

٢. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في اقسام دراسية اخرى.

٣. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في كليات التربية.

٤. اجراء درساة مماثلة للدراسة الحالية في ضوء معايير الجودة العالمية.

٥. اجراء درساة مماثلة للدراسة الحالية في ضوء معايير الجودة العربية.

٦. إنشاء مراكز متخصصة تقوم بتدريب المطبقين ورفع كفاءتهم.

٧. العمل على إجراء البحوث الدورية التي ترصد واقع تطبيق المعلمين بالعموم والطلبة المطبقين على وجه الخصوص لمعايير الجودة في العملية التعليمية.

٨. عقد الاجتماعات الدورية بين الكليات والمعلمين وإجراء الحوارات التفاعلية التي تسمح للمراقبين بالنقاش مع الطلبة المطبقين بما يسهم في تحسين مستوى أدائهم.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

اولا: المصادر والمراجع العربية

القرآن الكريم

١. ابراهيم ،مروان عبد الحميد.(١٩٩٩)، الاسس العلمية والطرق الاحصائية للاختبارات والقياس في التربية الرياضية الاردن . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢. إبراهيم، عبد الرزاق إبراهيم (٢٠٠٧) منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر، عمان، الاردن .

٣. إبراهيم، كاظم إبراهيم(٢٠١١) التخطيط والتنمية والتعليم العالي "رؤية مستقبلية" ، دار زهران للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.

٤. ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٥)، لسان العرب، المجلد الاول، ج٢، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

٥. ابن منظور، محمد بن مكرم بن على ،(١٤١٤ هـ)، لسان العرب، ، دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة .

٦. ابو الرب، عماد وقداد (٢٠١٠)، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

٧. أبو الفتوح، رضوان ، (١٩٧٣)، منهج الدراسة الابتدائية ، دار القلم ، الكويت.

٨. أبو مغلي، سميح.(١٩٨٦) الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية ،ط٢،مجدلاوي للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن .

٩. ابو نبعة ، عبد العزيز، وفوزية مسعد ،(٢٠٠٠) . نحو تطبيق ادارة جودة شاملة. دراسة استطلاعية لآراء عينة من عمداء وطلبة جامعة عمان الأهلية. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد. الجامعة المستنصرية. العدد١٧.

١٠. أحمد، إبراهيم،(٢٠٠٣)، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية . مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

١١. أحمد، أحمد ابراهيم (٢٠٠٢)، معايير جودة الادارة التعليمية والمدرسية، المؤتمر العلمي السابع، جودة التعليم بالمدرسة المصرية، المنعقد في ٢٨-٢٩ نيسان، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

١٢. أحمد، حافظ فرج،(٢٠٠٧)، الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عالم الكتب الحديث، القاهرة مصر.

١٣. الاحمد، خالد طه (٢٠٠٥) تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

١٤. الأحمد، خالد طه،(٢٠٠٦): الجودة في تكوين المعلمين. هيئة الموسوعة العربية، دمشق، ٢٠٠٦ .

١٥. أحمد، محمد عبد السلام (١٩٨١) ،القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر.

١٦. آدم، عصام الدين (٢٠٠٧) واقع مخرجات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة انماط الجامعات العربية العدد المتخصص (٤)، ٢٠٠٧م.

١٧. الأشقر ، محمد حسني عمر(٢٠٠٩) المدرسة الفاعلة لتحقيق الجودة في التعليم العام بسلطنة عمان (رؤية منهجية)، ندوة المناهج الدراسية" رؤى مستقبلية " للفترة من ١٦-١٨ مارس ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان .

١٨. الامام، مصطفى محمود ،وأخرون(١٩٩٠)التقويم والقياس ،دار الحكمة للطباعة والنشر، وزارة التعليم العالي، بغداد، العراق.

١٩. امطانيوس ميخائيل،(١٩٩٧)، القياس والتقويم في التربية الحديثة . منشورات جامعة دمشق .

٢٠. الامين، شاكر،(٢٠٠٥) :الشامل في تدريس المواد الاجتماعية ، دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

٢١. انيس، ابراهيم واخرون (ب.ت)، المعجم الوسيط، ج١.

٢٢. باهي ، اسامة حسين،(٢٠٠٢)،البحث التربوي كيفية اعاده وكتابة تقريره العلمي، مكتبة الانجلو المصرية ،مطبعة ايثار، القاهرة –مصر.

٢٣. بدوي، أحمد زكي، (١٩٨٠)، مصطلحات التربية وعلم النفس، دار الفكر العربية، بيروت . لبنان.

٢٤. بلجون ، كوثر جميل،(٢٠٠٧)، تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة " ، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي الرابع، عشر.

٢٥. البيلاوي ، حسن حسين (٢٠٠٦) ، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤثرات التميز ومعايير الاعتماد الاسس و التطبيقات ، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن .

٢٦. البيلاوي ،حسن حسين وآخرون (٢٠١٠) **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد –الأسس والتطبيقات** ، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.

٢٧. البيلاوي، حسن حسين واخرون،(٢٠٠٨)، الجودة الشاملة في التعليم ،دار المسيرة، عمان، الأردن.

٢٨. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين،(١٤١٠هـ) شعب الإيمان، ، دار الكتب العلمية – بيروت.

٢٩. الجابري، كاظم كريم رضا،(٢٠١١) مناهج البحث في التربية وعلم النفس الأسس والأدوات، مكتبة النعيمي للطباعة، بغداد، العراق.

٣٠. جمهورية العراق، وزارة التربية ،(١٩٧٤)،منهج الدراسة الابتدائية، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد، العراق.

٣١. جمهورية العراق، وزارة التربية، معهد التدريب والتطوير التربوي (٢٠٠١):المؤتمر التربويّ الأول للتدريب ،بغداد ،العراق .

٣٢. جمهورية العراق، وزارة التربية،(٢٠١٠) قسم ضمان الجودة.

٣٣. جمهورية العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (١٩٩٣)، نظام كليات المعلمين، مطابع التعليم العالي، العراق.

٣٤. جمهورية العراق، وزارة التعليم العالي(٢٠٠٩) ،المؤتمر العالمي الذي عقدته وزارة التعليم العالي في كردستان العراق للمدة من ١١ . ١٣ كانون الأول، ٢٠٠٩م .

٣٥. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم ،(٢٠٠٣)،المعايير القومية في مصر.

٣٦. جودة، محفوظ، أحمد،(٢٠٠٤)،إدارة الجودة الشاملة، مفاهيم وتطبيقات، دار وائل، الاردن.

٣٧. الحريري، رافدة(٢٠١٥)،الاعداد الشامل للمعلم المبتدء في ضل الجودة الشاملة، دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان – الاردن .

٣٨. الحريري، رافده (٢٠١١)، الجودة الشاملة في المناهج وطرائق التدريس ، دار المسيرة ،عمان الأردن.

٣٩. الحسون ،جاسم محمود ،وآخرون(١٩٩٧)،طرائق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ،ط٦.

٤٠. الحسيني، علي عبد الكريم،(٢٠١٣) القياس والتقويم في المواد الاجتماعية، دار الحسيني للنشر والتوزيع، لبنان، بيروت .

٤١. الحماد، ياسمين حماد (٢٠١١). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة في مدينة حائل في ضوء معايير جودة التدريس، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية ،الرياض، المملكة العربية السعودية.

٤٢. حمادة، محمد محمود:(٢٠٠٦) تطوير برامج تدريس معلمي الطلاب الموهوبين المتفوقين في الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء إحتياجاتهم التدريسية والمستويات المعيارية العالمية للمعلم، مجلة كلية التربية، العدد(٣٠)، ٢٠٠٦،جامعة حلوان، مصر.

٤٣. حمادية، أديب ذياب سلامة.(٢٠٠١): تقويم أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

٤٤. حمود، خضير كاظم (٢٠٠٠)، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٤٥. الحوت، محمد صبري (٢٠٠٤) المدرسة الفاعلة طموحات التطوير وتحديات الجودة، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة" افاق الاصلاح التربوي في مصر" المنعقد في الفترة من ٢-٣ اكتوبر، ٢٠٠٤ .

٤٦. الحولي، عليان عبد الله. (٢٠٠٤). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني. ورقة عمل أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله .

٤٧. الخزاعلة ، محمد سلمان وآخرون،(٢٠١١) ،طرائق التدريس الفعال ،دار الصفاء للطباعة والنشر ، عمان ،الاردن.

٤٨. خشاب، سلمان عبود سلمان ،(٢٠١١)، برنامج تدريبي مقترح لرؤساء اقسام الجامعة المستنصرية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية .

٤٩. الخطيب، أحمد وردام الخطيب، (٢٠١٠)، الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية أنموذج مقترح، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن.

٥٠. الخطيب، سمير كامل (٢٠٠٨)، ادارة الجودة الشاملة والايزو مدخل معاصر، مكتبة مصر، دار المرتضى ، بغداد . العراق .

٥١. الخويت، سمير وعبد الرءوف بدوي،(٢٠٠١)، إمكانية تطوير بعض مقومات البحث التربوي بالجودة الشاملة"، عالم التربية، العدد الرابع، السنة الثانية، مايو.

٥٢. الداوي الشيخ،(٢٠١٠) ،تحليل الاسس النظرية لمفهوم الاداء ،مجلة الباحث، العدد (٧)جامعة الجزائر.

٥٣. درة، عبد الباري، آخرون،(١٩٩٤) إدارة القوى البشرية، فلسطين، جامعة القدس المفتوحة، برنامج الإدارة والريادة، فلسطين.

٥٤. دعمس، مصطفى نمر(٢٠٠٨)، إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم ، دار غيداء، عمان، الأردن.

٥٥. الدليمي ، طه علي حسين وكامل محمود الدليمي(٢٠٠٤). أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

٥٦. الدليمي ،طه علي حسين ،وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي(٢٠٠٥) ،اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

٥٧. الدليمي، إحسان عليوي، وعدنان محمود المهداوي، (٢٠٠٥)، القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط٢، دار النهضة، العراق بغداد.

٥٨. الدوسري، راشد (٢٠٠٩)، تقويم المعلم مقاربات جديدة اساليب حديثة، دار كيوان، دمشق، سوريا.

٥٩. الراوي، خاشع محمود (٢٠٠٧)، المدخل الى الاحصاء، ط٢، جامعة الموصل، مطابع وزارة التعليم العالي، العراق.

٦٠. راشد، علي (٢٠٠٢)، خصائص المعلم العصري- وادواره- والاشراف عليه- تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٦١. الراشد، كمال يوسف (٢٠١١):مفهوم الجودة في الفكر الاسلامي، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٦٢. ربيع، هادي مشعان وطارق عبد الدليمي (٢٠٠٩) معلم القرن الحادي والعشرين اسس اعداده وتأهيله، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٦٣. رمضان، صلاح السيد عبده (٢٠٠٥) ،تطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة (دراسة ميدانية)، مجلة كلية التربية ببنها ، مجلد (١٥)، العدد (٦٠). ٢٠٠٥.

٦٤. رمضان، محمد جابر (٢٠٠٩) "بعض معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية النوعية بقنا" دراسة ميدانية ، المؤتمر العلمي (العربي الرابع/الدولي الأول)، كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، مصر.

٦٥. زاير، سعد علي ،وآخرون،(٢٠١١)،المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة اقسام اللغة العربية، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ، القاهرة، مصر.

٦٦. زاير، سعد علي، أيمان إسماعيل عايز،(٢٠١١)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مطبعة ثائر جعفر العصامي للطباعة، الناشر مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، العراق.

٦٧. زكريا، محمد بن يحيى،(٢٠٠٤)،المدخل بالكفايات، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،وزارة التربية الوطنية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الجزائر.

٦٨. الزهيري، إبراهيم.(٢٠٠٧).معايير إعداد المعلم وتأهيله في جامعة كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية، جامعة حلوان ،كلية التربية، مصر.

٦٩. الزواوي، خالد محمد،(٢٠٠٣) الجودة الشاملة في التعليم و اسواق العمل في الوطن العربي ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة ،مصر.

٧٠. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم, ومحمد أحمد الغنام ،(١٩٨١) مناهج البحث في التربية، ج١، كلية التربية، جامعة بغداد .

٧١. الزويني، ابتسام صاحب موسى (٢٠١٤)، تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية كلية التربية الاساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في جامعة بابل، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العراق.

٧٢. زيتون، محيا.(٢٠٠٤). التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق. بيروت .لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت، لبنان.

٧٣. زيدان، مراد، (2001) مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري، بحث منشور عبر الانترنت.

٧٤. السعدي، عماد توفيق ، وآخرون، (١٩٩١) ، أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الامل للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن .

٧٥. السعود، راتب،(٢٠٠٢).إدارة الجودة الشاملة نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية، في الأردن. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد (١٨)، العدد (٢)، دمشق، سوريا.

٧٦. السعيد، رضا مسعد، وناصر السيد عبد الحميد،(٢٠١٠): توكيد الجودة في مناهج التعليم(المعايير والعمليات والمخرجات المتوقعة)، دار التعليم الجامعي، الاسكندرية، مصر.

٧٧. سعيد، هديل كاظم (٢٠٠١) ، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، دراسة استطلاعية لعينة من أساتذة وطلبة كليتي الإدارة والاقتصاد جامعتي بغداد والمستنصرية دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الإدارة والاقتصاد . جامعة بغداد .

٧٨. سلامي ،جاسم محمد،(٢٠٠٣) ،تقويم الاداء لمعلمي ادب الاطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات التعليمية ،عمان الاردن.

٧٩. السلوم ،حمد ابراهيم.(١٩٨٨)،التعليم العام في المملكة العربية السعودية، الرياض.

٨٠. سليمان ،عرفات عبدالعزيز.(٢٠٠١) ،الاتجاهات التربوية المعاصرة، رؤية في شؤون التربية واوضاع التعليم ،مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة ،مصر.

٨١. سليمان، أحمد كنعان سليمان (٢٠٠٩) درجة إمكانية تطبيق معايير الجودة في كليتي الطب جامعتي بغداد والمستنصرية دراسة مقارنة (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية غير منشورة)،كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية.

٨٢. سمارة، عزيز، وآخرون (١٩٨٩) مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان.

٨٣. السنبل، عبد العزيز عبد الله، (٢٠٠١) مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية، مجلة تعليم الجماهير، العدد (٤٨) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون ،تونس.

٨٤. سهيل، علي حسون، (١٩٨٦)، دليل إعداد نظم تقويم أداء العاملين، بغداد– المركز القومي للاستشارات والتطوير الإداري، العراق.

٨٥. الشافعي، احمد عبد الحميد،(٢٠٠٠)، ثقافة الجودة في الفكر الاداري التربوي الياباني و امكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة التربية الجمعية المصرية للتربية المقارنة و الادارة التعليمية ، المجلد الثاني : العدد الأول ، شباط، القاهرة ، مصر.

٨٦. شاكر نبيل محمود ،(٢٠١٠)،موضوعات مختارة في التنظيم إدارة التربية الرياضية مكتب ليث للطباعة ، العراق.

٨٧. شاويش، مصطفى نجيب،(١٩٩٠)، إدارة الأفراد، دار الشروق، عمان، الاردن.،

٨٨. الشربيني، محمد عبد المغني . (١٩٨٩). عوامل الكفاءة الانتاجية وأثرها في العملية التعليمية والتربوية ، الناشر منشأة المعارف، القاهرة ، مصر .

٨٩. الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩) دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (٤)، ٢٠٠٩م ،اليمن .

٩٠. الشرقاوي ، مريم محمد(٢٠٠٦)، الادارة المدرسية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، مصر.

٩١. شعلان ، محمد سلمان .(١٩٧٢)، هذا هو التدريس ، مدخل لإعداد المعلم ، مكتب التربية .

٩٢. الصاحب،محمود،(٢٠٠٤)، الايزو ٩٥٥٥ في كلية العلوم ونظم المعلومات، ورقة عمل أُعدت لمؤتمر النوعية في التعليم –الجامعة المستنصرية الذي عقدهُ برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله، فلسطين.

٩٣. الصائغ، محمد بن حسن. (٢٠٠٩). المعلم: كيف يتم إعداده؟ http://www.bab.com/articles/full-article.cfm?id)

٩٤. الصباح، عبد الرحمن، (١٩٩٥)، مبادئ الرقابة الإدارية، دار زهران للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.

٩٥. الطائي، ظافر ناموس خلف حسن،(٢٠٠٨)، بناء معايير محكية المرجع لبعض القدرات العقلية والحركية لاختيار الاشبال في المبارزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة ديالى.

٩٦. طرابلسية، شيرزاد محمد عشير (٢٠١١)، إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان . الأردن.

٩٧. الطراونة، أخليف (٢٠١٠)، ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية، البرنامج الاكاديمي للأسبواع العلمي الاردني الخامس عشر، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، الاردن.

٩٨. طعمه، انطوان، (٢٠٠٢)، "الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الحادي والعشرين في المرحلتين المتوسطة والثانوية "، سلسلة الحلقات الدراسية والمؤتمرات، الحلقة السابعة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، لبنان.

٩٩. طعيمة، رشدي أحمد، وآخرون ، (٢٠٠٦)، الجودة في التعليم بين مؤثرات التميز ومعايير الاعتماد ، الأسس والتطبيقات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان، الاردن.

١٠٠. عاشور، محمد علي (٢٠٠٤) مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية للبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي، مجلة العلوم.

١٠١. العاني، خليل إبراهيم، وآخرون،(٢٠٠٢) إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايزو ٩٠٠٠ ، مطبعة الأشقر، العراق.

١٠٢. عبد الجواد، عصام الدين نوفل (٢٠٠٠) ضبط المفهوم، المنهج، الاليات والتطبيقات التربوية، مجلة التربية قطاع البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت، السنة (١٠) العدد (٣٣)، الكويت.

١٠٣. عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زنكنة، (٢٠٠٧) الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية ، شركة الوفاق للطباعة، بغداد، العراق .

١٠٤. عبد الفتاح،عز(٢٠٠٨)، مقدمة في الاحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام spss ، دار الخوارزمي للطباعة والنشر، بغداد، العراق.

١٠٥. عبد الكريم، علي،(٢٠١٢) مواصفات الجودة في الادارة المدرسية واليات تطبيقاتها وفق المواصفات الدولية الايزو ٩٠٠١ اطروحة دكتوراه جامعة ام درمان الاسلامية، السودان.

١٠٦. عبد الهادي، نبيل (٢٠٠١)،القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٠٧. عبد الهادي، نبيل وأخرون،(٢٠٠٥)، مهارات في اللغة والتفكير، ط٢، دار المسيرة عمان الأردن.

١٠٨. عبيد، وليم(٢٠٠٩)، استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة ، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٠٩. عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠١)، البحث العلمي – مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .

١١٠. العجرش، حيدر حاتم فالح(٢٠١٣): تقويم برنامج إعداد معلمي التاريخ في كليات التربية الاساسية في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي العالمية ومقترحات لتطويره، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، أبن رشد، جامعة بغداد.

١١١. عدس ،محمد عبد الرحيم ،ومحيي الدين توق (١٩٨٣)،مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس ، ج/١،ط٤،مكتبة الاقصى ،عمان ،الاردن.

١١٢. عدس,عبد الرحمن (١٩٩٩م),الإحصاء في التربية,دار الفكر للطباعة والنشروالتوزيع, عمان، الاردن.

١١٣. العريمي، حليس محمد حليس (٢٠٠٥) معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان، كلية التربية، صور، سلطنة عمان، اليمن .

١١٤. العزاوي (٢٠٠٥)، محمد عبد الوهاب، إدارة الجودة الشاملة ،جامعة الاسراء ،الاردن .

١١٥. عشيبة، فتحي درويش،(٢٠٠٠)،الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، مجلة اتحادات الجامعات العربية، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص، عمان، الاردن.

١١٦. عطوى، جودت عزت (٢٠٠٨)، الادارة التعليمية والاشراف التربوي- اصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١١٧. عطية ، محسن علي،عبد الرحمن الهاشمي (٢٠٠٨) التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل ، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن .

١١٨. عطية ،السيد عبد الحميد(٢٠٠١)، التحليل الاحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية ، الإسكندرية.

١١٩. عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. عمان، دار صفاء للنشر.

١٢٠. عطية، محسن علي،(٢٠٠٩) الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان، الأردن .

١٢١. عطية، محمد حرب (١٩٩٨)، الإدارة الجامعية، دار اليازوري العلمية، عمان، الاردن.

١٢٢. عقيل، خالد (٢٠٠٤)، المعلم بين النظرية والتكبيق، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٢٣. علام, صلاح الدين محمود (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي والنفسي, أساسياته، دار الفكر، عمان، الاردن .

١٢٤. علام، (٢٠١٤)الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط٤، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

١٢٥. علام، صلاح الدين (٢٠٠٧)، التقويم المؤسسي- أسسه ومناهجه وتطبيقاته- في التقويم المدرسي، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

١٢٦. علوش، جليل ابراهيم ،(٢٠٠٩)، متطلبات ادارة الجودة الشاملة في كليتي التربية والتربية الاساسية الجامعة المستنصرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية.

١٢٧. العلي ،ريم بنت عبد العزيز(٢٠٠٧)تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي ،لمملكة العربية السعودية.

١٢٨. علي، إيمان محمد،(١٩٨٨)، المناخ التنظيمي وأثره على الرضا والأداء الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد/ كلية الإدارة والاقتصاد.

١٢٩. علي، حميد معاد(٢٠٠٧)، تقويم برنامج إعداد معلم الكيمياء بكلية التربية، جامعة الحديدة في ضوء معايير الجودة. جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (٣)،٢٠٠٧.

١٣٠. عليمات، صالح ناصر.(٢٠٠٤)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير ، دار الشروق، عمان ، الاردن:

١٣١. عمر، أحمد مختار،(٢٠٠٨) بمساعدة فريق عمل، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي عالم الكتب، القاهرة، مصر.

١٣٢. عمر، محمود احمد، واخرون،(٢٠١٠)، القياس النفسي والتربوي ،دار الميسرة للنشر والتوزيع ،عمان – الاردن.

١٣٣. عمران، خالد عبد اللطيف محمد(٢٠٠٨)،تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي الأول، تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

١٣٤. العنزي ، بشري،(٢٠٠٧)، تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام ، اللقاء السنوي الرابع عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان " الجودة في التعليم "، من١٥-١٦مايو، الرياض، السعودية.

١٣٥. العنزي، سعد علي حمود، (١٩٨٥)، الرضا الوظيفي والأداء في شركة التأمين الوطنية، (رسالة ماجستير في إدارة الأعمال غير منشورة)، كلية الإدارة والاقتصاد ،جامعة بغداد .

١٣٦. عودة، أحمد سلمان،(١٩٩٤) القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣٧. عوض ،فاطمة ،وميرفت علي خفاجة،(٢٠٠٢) أسس ومبادئ البحث العلمي ،الاشعاع الفنية ،الاسكندرية، مصر.

١٣٨. عياصرة، عطاف منصور (٢٠١٧)، تقييم الاداء التدريسي لاعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد٢، العدد٣.

١٣٩. العيسي، ايناس عبد الرحيم عياد (٢٠١٢)، معايير التقييم المستخدمة من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين المديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزنت، فلسطين.

١٤٠. غانم، بسام عمر، ، خالد محمد ابو شعيرة ،(٢٠٠٨):التربية العملية الفاعلة بين النظرية و التطبيق ، مكتبة المجتمع العربي، عمان ،الاردن.

١٤١. الغريب، رمزي(١٩٧٧)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة، مصر.

١٤٢. غلوم، عائشة ،عبد الله(١٩٨٢) . قواعد اللغة العربية واهميتها ومشكلات تعلمها، مجلة التربية المستمرة، البحرين، مركز التدريب، قيادات تعليم الكبار لدول الخليج، البحرين.

١٤٣. غنيم ، أحمد علي،(٢٠٠٥)، تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المملكة العربية السعودية.

١٤٤. الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٨) الجودة في التعليم، دار الشروق، عمان، الاردن.

١٤٥. فرحان، عباس عبود، و محمد عبد الوهاب عبد الجبار ،وصبا جاسم جواد ، (٢٠١٧)الجودة الشاملة وتطبيقاتها في الاداء التعليمي والوظيفي، مكتب نور الحسن ،بغداد، العراق .

١٤٦. قورة ، حسين سلمان،(١٩٨١)، دراسات تحليلية، ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية، والدين الاسلامي ، دار المعارف، القاهرة، مصر .

١٤٧. القيسي، هناء محمود(٢٠١١)، فلسفة أدارة الجودة في التربية والتعليم العالي(الاساليب والممارسات)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٤٨. الكامل، حسنين محمد(٢٠١٢)،مجالات ومؤشرات الجودة لمؤسسات اعداد المعلمين، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم، العدد(١)،القاهرة، مصر.

١٤٩. الكرخي، مجيد عبد جعفر،(٢٠٠١)، مدخل إلى تقويم الأداء في الوحدات الاقتصادية ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، العراق .

١٥٠. الكناني، صبيح زامل (٢٠٠٥) ،متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية / ابن الهيثم وابن رشد . جامعة بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية / ابن الهيثم . جامعة بغداد .

١٥١. كيميرر، فرانسيس، ون، وندام، دوجلاص،(٢٠٠٣)، التخطيط التربوي، تحليل الحوافز واتخاذ القرارات الفردية في مجال الإدارة التربوية مجموعة النيل العربية، القاهرة ، مصر.

١٥٢. الكيومي، خالد محمد (٢٠٠٢):الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي ، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر .

١٥٣. لمياء محمد أمين، وسعيد إسماعيل على،(٢٠٠٩) نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات التعليمية . المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

١٥٤. المبارك ،مازن(١٩٧٠)، نحو وعي لغوي ،دمشق ، سوريا.

١٥٥. متولي، شادية عبد الحليم تمام (٢٠٠١)، تقويم الاداء التدريسي لمعلم التعليم العالي، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم التعليم الجامعي.

١٥٦. مجاهد، محمد عطوة،(٢٠٠٨)،ثقافة المعايير والجودة والتعليم، دار الجامعة، المنصورة . مصر.

١٥٧. مجاور ،محمد صلاح الدين علي(ب .ت)،تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية اسسه وتطبيقاته ،دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

١٥٨. مجاور، محمد صلاح الدين ،(١٩٩٣). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، ط٤ ، دار القلم، الكويت.

١٥٩. مجيد ،سوسن شاكر،(٢٠١١) تقويم جودة الاداء في المؤسسات التعليمية ،دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن .

١٦٠. مجيد، سوسن شاكر ، والزيادات، محمد عواد ،(٢٠٠٨)،الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٦١. مجيد، عبد الحسين رزوقي وياسين حميد عيال (٢٠١١) القياس والتقويم للطالب الجامعي، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، بغداد.

١٦٢. محمد، اشرف السعيد احمد(٢٠٠٧)، الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي ،دار الجامعة الجديدة، القاهرة ، مصر .

١٦٣. محمد، وائل عبدالله، وريم احمد عبد العظيم (٢٠١١)، تصميم المنهج المدرسي، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٦٤. محمود ، حسين بشير(٢٠٠٥)، حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعلم، المؤتمر العلمي السابع عشر لمناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

١٦٥. محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦)،مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.

١٦٦. محمود، يوسف سيد(٢٠٠٩)، رؤى جديدة لتطوير التعليم الجامعي ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

١٦٧. مخيمر، عبد العزيز جميل، وآخرون،(٢٠٠٠)، قياس الأداء المؤسسي للأجهزة الحكومية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية: المكتبة الوطنية، القاهرة، مصر.

١٦٨. مدوخ ،نصر الدين حمودي ،(٢٠٠٨)، معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ،كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة، فلسطين.

١٦٩. مرعي، توفيق (١٩٨٣) الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

١٧٠. مزهوده ، عبد المليك، (٢٠٠١) ،الاداء بين الكفاءة والفعالية مفهوم وتقييم، مجلة العلوم الانسانية ،العدد الاول . جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر.

١٧١. المشهداني ، محمد حبيب شلال،(١٩٩٦)، بناء دليل لتيسير شرح ابن عقيل الجزء الثاني، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد

١٧٢. المشهداني ،شيماء باسم محمد (٢٠١٣)،تقويم السلوك التدريسي لمدرسات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية الاساسية ،جامعة ديالى، العراق.

١٧٣. مصطفى ،ابراهيم ،وآخرون، (ب . ت) ،معجم الوسيط ،ج ١، المكتبة الاعلانية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر .

١٧٤. المعرفة (٢٠١٠) نشاءة وتطور المعايير التربوية، www.almarefh.net/show_content_sub.php

١٧٥. المفرج ،بدرية ،وآخرون ،(٢٠٠٧) الاتجاهات المعاصرة في اعداد المعلم وتنميته مهنياً، قطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية.

١٧٦. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.(٢٠٠٣).المملكة العربية السعودية.

١٧٧. المكدمي ،ياسر محمود (٢٠١٦)، موضوعات في القياس والتقويم التربوي والاختبارات، المطبعة المركزية / جامعة ديالى، العراق.

١٧٨. ملحم، سامي محمد ،(٢٠٠٥)،القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ،دار الميسرة، للنشر والتوزيع ،عمان – الاردن.

١٧٩. ملحم، سامي محمد، (٢٠١١)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ط٥، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٨٠. المليص ، سعيد بن محمد (٢٠٠٣) ، معايير ضبط الجودة ، الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم ، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٨١. المملكة الاردنية الهاشمية، وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦). مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً . التعليم ، الأردن.

١٨٢. منصور، طلعت واخرون،(٢٠٠٣) أُسس علم النفس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

١٨٣. المنظمة العربية لجودة التعليم،(٢٠١٠) المؤتمر التاسع لتطبيق الجودة، عمان، الاردن .

١٨٤. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، دليل المنظمة، ،(١٩٨٥).

١٨٥. الموسوي ، نعمان ،(٢٠٠٣)، تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، المجلة التربوية ، ع(٦٧) .

١٨٦. الميمان ، بدرية صالح (٢٠٠٧) الجودة الشاملة في التعليم "المفهوم والمبادئ والمتطلبات" (قراءة إسلامية) ، بحث مقدم للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين) للفترة من ١٥-١٦ مايو ٢٠٠٧، المملكة العربية السعودية .

١٨٧. الناقة ، محمد كامل ، (١٩٩٤)، البرنامج التعليمي القائم على الكفايات ، أسسه، اجراءاته، مطابع الطوبجي التجارية ، القاهرة، مصر.

١٨٨. الناقة، محمد كامل، (٢٠١٢) جودة التعليم وجودة إعداد المعلم (اطار فكري، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم، العدد١، القاهرة، مصر.

١٨٩. النبوي، أمين محمد (٢٠٠٦)،الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم قبل الجامعي في دول الإمارات العربية المتحدة، مجلة التربية ، د. م ، ع (١٩).

١٩٠. نصرالله، عمر (٢٠٠٦)، مبادئ التعليم والتعلم في مجموعات تعاونية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٩١. نظمي، نصر الله، (١٩٩٥)،إيزو٩٠٠٠:بداية الطريق إلى تطوير المنظمة الإدارية .مركز التطوير والإستشارة الإدارية، القاهرة .

١٩٢. النوبي، علي محمد (٢٠١١)، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ، دار صفاء، عمان الأردن.

١٩٣. الهاشمي ،عبد الرحمن عبد علي،وفائزة محمد فخري العزاوي(٢٠٠٧) ،دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ،مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع،عمان .

١٩٤. الهاشمي، عابد توفيق،(١٩٧٢)،الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة الإرشاد، بغداد.

١٩٥. هيئة التعليم،(٢٠٠٧) ،المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر. المجلس الأعلى للتعليم، قطر، نقلت من مجلة المعرفة وزارة التربية والتعليم السعودية، العدد(١٨٢)، ٢٠١٠(www.almareh.net/show content-sub . php).

١٩٦. وقائع ندوة دائرة علوم اللغة العربية بيوم الضاد. مطبعة المجمع العلمي العراقي(١٩٩٨) ، بغداد.

١٩٧. ياغي، محمد عبد الفتاح (١٩٩٧)، إدارة الجودة الشاملة، معهد الادارة العامة، عمان، الاردن.

١٩٨. يوسف، ماهر اسماعيل،(٢٠٠٢) الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم ، مكتبة الرشيد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٩٩. اليونسكو (٢٠٠٧)، دراسة جدوى حول أفضل سبل للتعاون والتنسيق ما بين الدول العربية لضمان جودة التعليم العالي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية . بيروت، لبنان.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية:

1. Brok W.R.(1981) Applying Educational Research A practical
2. Broq، W (1981)،- Appling Education Research A practical Guide For Teacher، New York
3. Dilworth، James B.،(1992)، (Operation management) Design Planing and Control of manufacturing and services Mc Graw Hill ، Inc New York.
4. Frank,J,D,(1983) Level of Aspira How Tasan murraagnry ,Expiration in personality ,Newyork Oxford university press
5. Gillies D،(1994). nurising management asystem approach .(3rd ed)،Philadelphia W.B saunders compang.
6. Jerom ، Arearo، e. (1997)، -Quality in education An implementation، Han Books، vamity books international، New Delhi
7. Lewis, G and Smith, H (1997), Why Quality Improvement in Higher Education ,International Journal of Education, Vol.1, December.
8. Logothetis، N.(1992). Managing fortotal Quality from Deming to toguch and Spcprentice-Hall of India New delhi.
9. Mathins، Robert L. & Jackson، Johnth، (2003) Humman Resource management، (10 thed) Melissa Acuna، VSC .
10. Morrisey، George. (1970). Management by objectives and results: New York: Addison Wesly Co.
11. Morzano، Robert j(1998) Models of Standers implementation :Implications for the Classroom، Mid-continent Regional Educational Laboratory Aurora، Colorado.
12. Mukhopadahyay، M.: Total Quality Management in Education. Sage، New Delhi، 2006.
13. Pallant(2010) "spss survival manual A step by step guide to data analysis using SPSS" 4th edition:
14. Queensland college of teachers :professional standards for Queensland teachers December. 2006. www.almarefh.net.

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا

بسمه تعالى

Higher Education And Scientific Research
Misan University
The Basic Education College
Graduate Studies

No :
Date :

العدد : ٥٠
التاريخ : ١٣ / ٤ / ٢٠٢٢

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

إلى / المديرية العامة لتربية ميسان

م / تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات ...

يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (نهلة كريم حسين) أحدى طالبات كليتنا في ألسنه الثانية (البحثية) للعام الدراسي (٢٠٢١ / ٢٠٢٢) لغرض إكمال متطلبات بحثها الموسوم (تقييم اداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم).. علما إنها ما زالت مستمرة في الدراسة .. وبناءً على طلبها زودت بهذا الكتاب...

... مع فائق الشكر والتقدير ...

أ.د احمد عبد المحسن كاظم

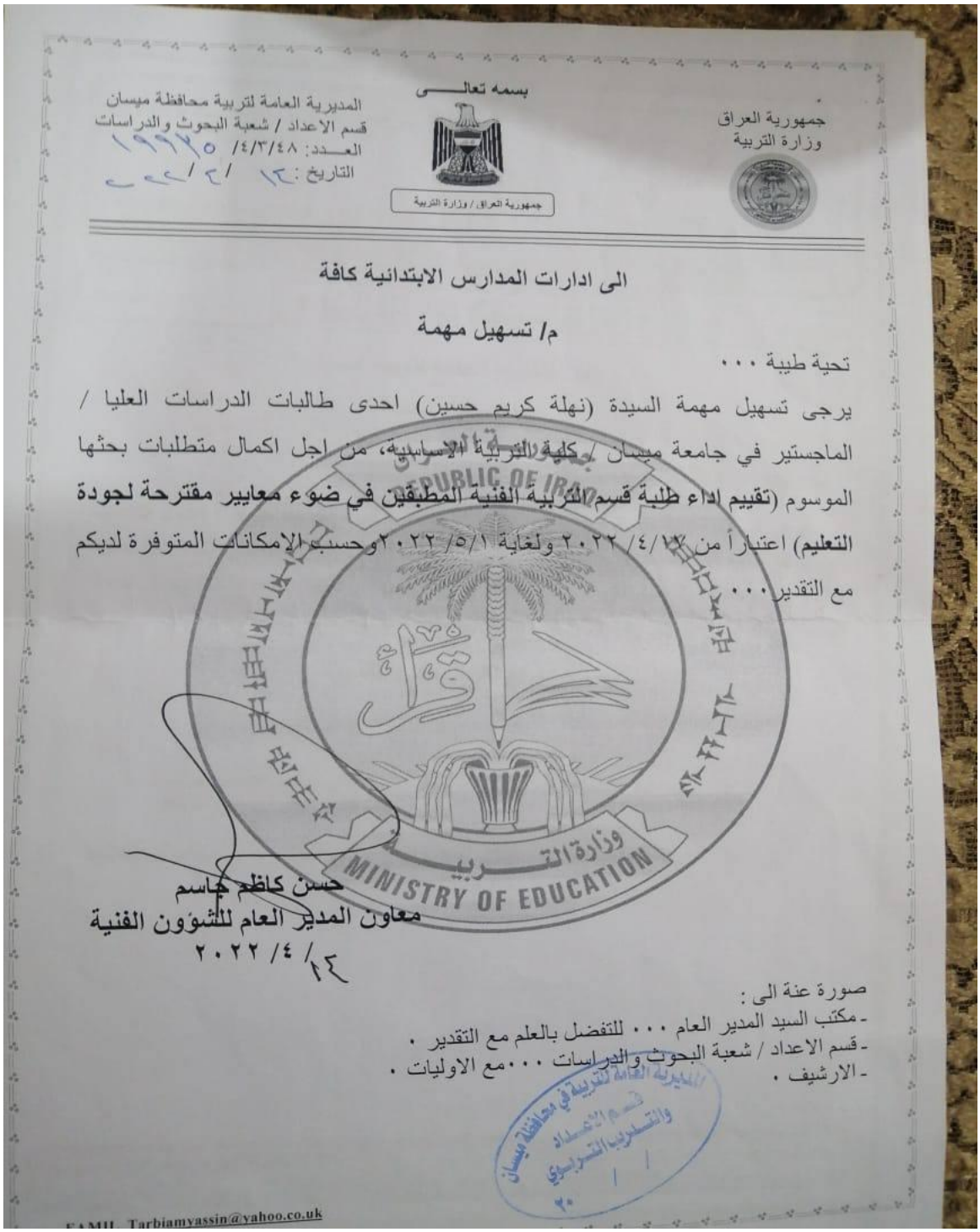
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

١٢/ ٤ / ٢٠٢٢

نسخه منه الى/
- الصادرة

العراق – ميسان – طريق الكحلاء
Iraq – Misan – Al Kahla Road
E-mail : drasat.miuni.bec@gmail.com

ملحق (٢)



جمهورية العراق
وزارة التربية

بسمه تعالـــــى

جمهورية العراق / وزارة التربية

المديرية العامة لتربية محافظة ميسان
قسم الاعداد / شعبة البحوث والدراسات
العـــدد: ٤٨/٣/٤/ ١٩٩٢٥
التاريخ: ١٣/ ٤/ ٢٠٢٢

الى ادارات المدارس الابتدائية كافة

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى تسهيل مهمة السيدة (نهلة كريم حسين) احدى طالبات الدراسات العليا / الماجستير في جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية، من اجل اكمال متطلبات بحثها الموسوم (**تقييم اداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم**) اعتباراً من ١٣/ ٤/ ٢٠٢٢ ولغاية ١/ ٥/ ٢٠٢٢ وحسب الامكانات المتوفرة لديكم مع التقدير ...

REPUBLIC OF IRAQ
وزارة التربية
MINISTRY OF EDUCATION

حسن كاظم جاسم
معاون المدير العام للشؤون الفنية
١٤/ ٤/ ٢٠٢٢

صورة عنة الى :
- مكتب السيد المدير العام ... للتفضل بالعلم مع التقدير .
- قسم الاعداد / شعبة البحوث والدراسات ...مع الاولويات .
- الارشيف .

المديرية العامة لتربية في محافظة ميسان
قسم الاعداد والتدريب التربوي
٢٠

EMAIL: Tarbiamyassin@yahoo.co.uk

ملحق (٣)

اسماء السادة الخبراء

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل
١	أ.د. احمد عبد المحسن كاظم	طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية
٢	أ.د. سلام ناجي باقر	طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية
٣	أ.د. نجم عبدالله غالي	طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية
٤	أ.م.د. الاء علي حسين	طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان/ كلية التربية الاساسية
٥	أ.م.د. رملة جبار كاظم	طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان/ كلية التربية الاساسية
٦	أ.م.د. رجاء سعدون زبون	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ميسان/ كلية التربية الاساسية
٧	أ.م. عدي هاشم علوان	طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان/ كلية التربية الاساسية
٨	م.د. اسوان صابر ماجد	طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان/ كلية التربية الاساسية
٩	أ.م. حيدر عبدالزهرة علوان	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة ميسان/ كلية التربية الاساسية
١٠	م.د. اسماء سلام خليل	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة ميسان/ كلية التربية الاساسية

ملحق (٤)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الاولى
الدراسات العليا □الماجستير

(استبانة حول راي الخبراء في فقرات الاداء)

م/ استبانة

أستاذي الفاضل.....المحترم

تحية طيبة :

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة تحت عنوان **(تقييم أداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في ضوء معايير مقترحة لجودة التعليم)** على عينة من المطبقين , ولما يجده فيكم من خبرة ودراية علمية يود الاستعانة بارآئكم ومقترحاتكم حول صلاحية الوحدات التعليمية المعدة وفق ثلاث انماط للتعلم.

مع التقدير..

طالبة الماجستير

نهلة كريم حسن

التوقيــع :

الاســـم :

مكان العمل :

الاختصاص :

التاريــخ :

فقرات الاداة

درجة الحدة	الفقـــــــــــــــــرات	صالحة	غير صالحة	اجراء التعديل المناسب
١	يختار الطلبة المطبقون استراتيجية التعلم المناسبة.			
٢	يستفيد الطلبة المطبقون من الخبرات السابقة لديهم.			
٣	يراعي الطلبة المطبقون ميول الطلبة واستعداداتهم أثناء التخطيط للدرس.			
٤	يحول الطلبة المطبقون المحتوى الدراسي إلى تصورات عقلية.			
٥	يبتعد الطلبة المطبقون عن التلقين السلبي.			
٦	يحاول الطلبة المطبقون جعل العملية التعليمية تتسم بالخصوبة وعدم التقييد.			
٧	يسعى الطلبة المطبقون نحو إثارة انتباه الطلبة ودافعيتهم من خلال اختيار الأنشطة الجيدة.			
٨	يخطط الطلبة المطبقون للأنشطة التعليمية وفقاً لخطوات محددة.			
٩	يهيئ الطلبة المطبقون بيئة تعلم منتجة ومثمرة تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.			
١٠	يقدم الطلبة المطبقون التغذية الراجعة المناسبة.			
١١	يستعد الطلبة المطبقون لأي حدث طارئ داخل قاعة الصف.			
١٢	يصمم الطلبة المطبقون الخطط المنظمة للأنشطة التي بأستعمالها.			

١٣	يختار الطلبة المطبقون الأنشطة والفعاليات التي تتفق مع حاجات التعلم.			
١٤	يحلل الطلبة المطبقون الأهداف السلوكية إلى أهداف قابلة للتحقيق.			
١٥	يهيئ الطلبة المطبقون للخطة الدراسية في موعد مسبق.			

درجة الحدة	الفقـــــــــــــــــــرات	صالحة	غير صالحة	اجراء التعديل المناسب
١	ينظم الطلبة المطبقون عملية تنفيذ الدرس بنظام من دون عشوائية.			
٢	يهيئ الطلبة المطبقون جو تدريسي موجه نحو تحقيق الأهداف.			
٣	إعداد الطلبة المطبقون تصور مقترح لزمن تنفيذ الدرس.			
٤	يتجنب الطلبة المطبقون العشوائية في عملية التدريس.			
٥	يمتلك الطلبة المطبقون مهارات تساعدهم على تحقيق أهداف التعلم.			
٦	لدى الطلبة المطبقون القدرات الفنية التي تنقل صورة إيجابية داخل الصف وفي الإدارة.			
٧	يحرص الطلبة المطبقون على تطبيق مهارات التفكير الإبداعي وتطويرها لدى المعلمين.			
٨	يتبع الطلبة المطبقون استراتيجيات التدريس الحديثة.			
٩	استخدام الطلبة المطبقون المعينات المناسبة أثناء التجهيز للدرس.			
١٠	يتعاون الطلبة المطبقون مع غيرهم من الطلبة لإجراء الأنشطة الهادفة.			

١١	إجراء الطلبة المطبقون العروض المسرحية لتطوير الدروس التعليمية.			
١٢	يعتمد الطلبة المطبقون على المواد المسموعة في تنفيذ الدروس التعليمية.			
١٣	يتبع الطلبة المطبقون الأسلوب الاستقرائي في التدريس.			
١٤	يعتمد الطلبة المطبقون على الاسلوب الاستنباطي في التدريس.			
١٥	يراعي الطلبة المطبقون الجوانب الوجدانية التي يجب تنميتها لدى الطلبة اثناء إعطاء الدروس.			

درجة الحدة	الفقـــــــــــــــــرات	صالحة	غير صالحة	اجراء التعديل المناسب
١	يعد الطلبة المطبقون أدوات ووسائل التقويم المناسبة.			
٢	يقيس الطلبة المطبقون مدى تحقق الأهداف التعليمية.			
٣	يحدد الطلبة المطبقون نقاط القوة والضعف.			
٤	يطبق الطلبة المطبقون الاختبارات التي تقيس مستوى التفكير لدى الطلبة.			
٥	يستعمل الطلبة المطبقون التقويم الذاتي لنشاطات الطلبة.			
٦	تعبئة الطلبة المطبقون ملفات أداء الطلبة بشكل مستمر للتعرف على مستواهم.			
٧	يعد الطلبة المطبقون الاختبارات التحصيلية لقياس مخرجات التعلم.			
٨	يعتمد الطلبة المطبقون على أساليب التقييم المتنوعة.			
٩	يجري الطلبة المطبقون عملية التقويم للجوانب العلمية كافة لدى الطلبة.			

١٠	يعتمد الطلبة المطبقون على أساليب تقويم تتصف بالموضوعية.			
١١	يعتمد الطلبة المطبقون على أساليب تقويم تتصف بالاستمرارية.			
١٢	يعتمد الطلبة المطبقون على أساليب تقويم تتصف بالشفافية.			
١٣	يتم إجراء عملية التقويم بشكل مستمر.			
١٤	يرصد الطلبة المطبقون أساليب التقويم أداء الطلبة بصورة دقيقة.			
١٥	يعتمد الطلبة المطبقون على أساليب التقويم بقياس النواحي العقلية والقدرات الإبداعية.			

درجة الحدة	الفقـــــــــــــــــــــــــرات	صالحة	غير صالحة	اجراء التعديل المناسب
١	يخطط الطلبة المطبقون للدروس بطريقة منظمة قبل البدء فيها.			
٢	يقسم الطلبة المطبقون الدروس التعليمية إلى عناصر ومهمات محددة.			
٣	يواجه الطلبة المطبقون الفروق الفردية بين الطلبة.			
٤	يحقق الطلبة المطبقون التعاون بين غيرهم للاستفادة من الخبرات.			
٥	يحفز الطلبة المطبقون الطلبة للاستفادة من طاقاتهم.			
٦	يوفر الطلبة المطبقين البيئة الملائمة لتحقيق الاهداف العلمية.			
٧	يشرف الطلبة المطبقون على المتابعة وحسن سير العملية التعليمية.			

٨	يتأكد الطلبة المطبقون من أن الموارد المتاحة يتم استعمالها وفقاً للخطة المصممة.			
٩	تهيئة الطلبة المطبقون الفرص المناسبة لتقديم الخدمات للطلبة.			
١٠	يستفيد الطلبة المطبقون من وسائل التكنولوجيا بما يخدم العملية التعليمية			
١١	يتخذ الطلبة المطبقون القرارات المناسبة التي تخدم العملية التعليمية.			
١٢	ترشيد الطلبة المطبقون استعمال التكاليف المالية.			
١٣	يساعد الطلبة المطبقون الإدارة التعليمية على تحقيق أهداف التعلم.			
١٤	يحرص الطلبة المطبقون على المشاركة في خطط التطوير التعليمية.			
١٥	يحرص الطلبة المطبقون على إنهاء الدروس التعليمية وفقاً للخطة.			

درجة الحدة	الفقـــــــــــــــــــــرات	صالحة	غير صالحة	اجراء التعديل المناسب
١	يمتلك الطلبة المطبقون المهارات اللازمة لعملية التحليل.			
٢	يمتلك الطلبة المطبقون مهارة تحليل المحتوى الدراسي.			
٣	تنمية الطلبة المطبقون مهارة التحليل لدى الطلبة			
٤	بقراءة الطلبة المطبقون المحتوى التعليمي بأشكاله.			
٥	يرتب الطلبة المطبقون عناصر العملية التعليمية.			
٦	يصنف الطلبة المطبقون عناصر العملية التعليمية.			
٧	يقدم الطلبة المطبقون وصف موضوعي لعناصر			

	المحتوى التعليمي			
٨	يجمع الطلبة المطبقون المادة العلمية وتحليلها.			
٩	يصمم الطلبة المطبقون الدروس وفقاً لطرائق منظمة.			
١٠	يجمع الطلبة المطبقون المعلومات حول الدروس بتفاصيلها كافة			
١١	يستعمل الطلبة المطبقون مهارات التفكير التحليلي.			
١٢	يقسم الطلبة المطبقون الدرس إلى أجزاء ليسهل شرحه واستيعابه.			
١٣	يعتمد الطلبة المطبقون على آليات عمل حديثة لتحضير الدروس.			
١٤	يقوم الطلبة المطبقون بتبويب الطلبة المطبقون عناصر الدرس بطريقة سليمة.			
١٥	يطبق الطلبة المطبقون الأسلوب العلمي المنظم في التعامل مع المادة التعليمية.			

درجة الحدة	الفقـــــــــــــــــــرات	صالحة	غير صالحة	اجراء التعديل المناسب
١	يوعي الطلبة المطبقون الطلبة بأسلوب يجذب اهتمامهم.			
٢	يقوم الطلبة المطبقون بتوفير جو الألفة بين الطلبة.			
٣	يقود الطلبة المطبقون الدرس التعليمي.			
٤	يهتم الطلبة المطبقون بالطلبة ذوي المستويات المنخفضة.			
٥	يقدم الطلبة المطبقون التعزيز المستمر لنفسهم في ذات الوقت.			
٦	يظهر الطلبة المطبقون الحماس أثناء تقديم الدروس.			

٧	يسعى الطلبة المطبقون بتحقيق أقصى استفادة من الوقت			
٨	يحقق الطلبة المطبقون الوقت الزمني اللازم لإنهاء الدرس.			
٩	يعتمد الطلبة المطبقون على أسلوب المناقشة.			
١٠	يقدم الطلبة المطبقون الحوافز المناسبة للطلبة.			
١١	ينمي الطلبة المطبقون مهارات الموسيقى لدى الطلاب.			
١٢	يشجع الطلبة المطبقون الطلبة على تنمية مهاراتهم.			
١٣	ينمي الطلبة المطبقون مهارات الرسم لدى الطلاب.			
١٤	يشارك الطلبة المطبقون في مجالس الآباء.			
١٥	يؤكد الطلبة المطبقون على المساوة والاحترام داخل الصف.			

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Misan

Faculty of Basic Education

First grade teacher section

Postgraduate studies / Masters

Evaluating the performance of the applied students of the Department of Art Education in the light of proposed standards for the quality of education

Introduction letter

To the Council of the College of Basic Education at the University of Maysan - College of Basic Education, which is part of the requirements for obtaining a master's degree in education majoring in (general curricula and teaching methods)

from

Nahla Karim Hassan

Supervisor

Prof. Dr. Ghassan Kazem Jabr

1445 AH **2023 AD**

Abcitract

The current research aims to evaluate the performance of applied students in the Department of Art Education in the light of proposed criteria for the quality of education.

The teacher is considered the key to the educational process, and the social pioneer on whom society relies in raising its children to a strong upbringing. The issue of preparing and rehabilitating them has preoccupied the minds of many educators. The objectives of education and their translation into a tangible reality, and practical education in the College of Education has a positive impact. Students in the second semester of the third stage begin field visits to primary schools, accompanied by the educational supervisor who specializes in observational subject. The duration is (4) hours per week for a full semester to witness the realistic teaching process inside the classroom. , and providing students with skillful experiences through direct observation in the classrooms. As for the eighth semester, the actual application begins in primary schools, as students devote themselves for a period of three months, which they spend in those schools, in which they apply what they have learned of theories in academic and professional lessons, as well as practice the actual application in the classrooms. To develop their own abilities, they are visited by the educational supervisor who specializes in teaching methods and the supervisor of specialization, and the application helps To qualify students for the teaching profession.

The task of applied students has become beyond the role of education to research, investigation, and the exercise of the educational and counseling role, and other roles, to contribute to building the personality of the learner and developing it in all aspects. And the quality of education and its quality. The Arab Human Development Report on university education and teaching

methods in it indicates that the quality indicators of education in most Arab universities are below (60%) according to the applicable standards. The poor teaching performance of faculty members was one of the main factors in the low quality of education. Higher Education.

The research was conducted at the University of Maysan, College of Education, Department of Art Education, for the academic year 2021-2022

The researcher adopted the descriptive analytical approach, because it is one of the most appropriate approaches to the purposes of the current research. students

The statistical means and methods were relied on Pearson's correlation coefficient, Spearman Brown's equation, Fisher's equation for the weighted mean, weight percentile equation, coefficient of agreement. Weakly verified. The weight percentile (55.33% to 77.66%) and the weighted mean (1.66-2.33) were achieved with a medium degree.

The study reached a number of results and recommendations, including:

1. The study showed that the performance of art education teachers was generally positive, which calls for more care in preparing and training art education teachers in the light of performance quality standards.

2. There was a weakness in the performance of art education teachers in the second visit in all fields

3. The need for the concerned ministries and colleges to pay attention to designing specific lists and questionnaires to evaluate the performance of teachers in various educational fields, and to evaluate the performance of applied students in order to hone and develop their skills.

4. Relying on specific and accurate plans in order to achieve the educational reform process and raise the level of the educational process in the various educational stages