تقييم برامج التدريب الميداني في كليات العلوم التربوية بالجامعات الأردنية في ضوء الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات ومعايير الاعتماد البرامجي

د. أيمن عمر بني عامر[i]

تاريخ الاستلام 2024/3/21
تاريخ القبول 2024/5/15

الملخص:
هدفت الدِراسةُ إلى تقيّيمِ برامج التّدريبَ الميدانيّ في كلّياتِ العُلومِ التَربويّة بالجاَمعاتِ الأردنيّة من وجهة نظر الطّلبةِ وأعضاء هيئة التدريس. وقد اتّبعت الدراسة المَنهَجَ الوصفيّ التحليليّ؛ وذلك باستخدام استبانة مكوّنة من (21) فقرة في بُعدين: الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات، ومَعاييرُ الاعتمادِ البرامجي. ووزّعت الاستبانة على (63) عضواً من أعضاءِ الهيئَة التدّريسية، و(390) طالبًا وطالبةً، من قسميّ الإرشاد والصحة النفسية، والمنَاهجِ وطُرقِ التدّريس في ثلاثِ جَامعاتٍ أُردنيّة. وأظهرت النتائج رضاً مرتفعاً عن التدريب الميداني من قبل الطلبة، وبمتوسط حسابي (4.25). فلبُعد الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات جاءت مرتفعة جداً، وبمتوسط حسابي (4.32)، ولبُعد معايير الاعتماد البرامجي مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.07). ورضاً مرتفعاً من قبل أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي (4.10)، ورضاً مرتفعاً أيضاً لبُعدي الدراسة، بمتوسط حسابي (4.11، 4.06) على الترتيب. وأظهَرت النتائج فروقًا دالةً إحصائياً في تقييم التدريب الميداني، تُعزى لصفةِ المقيّم والقسم، في حين لم تُظهر فروقاً تُعزى لخبرةِ الإشرافِ، والجامعة، والمُعدّلِ التراكميّ. وتوصي الدراسة بأهميةِ التّركيز على الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات، ومَعاييرَ الاعتمادِ البَرامجيّ، كموجّهٍ لمُخرجاتِ التعلّم في البرامجِ الأكاديميةِ المُختلفة، وضَرورة تطّوير وتطّبيق سياساتٍ عادلةٍ في تقييم أداءِ طلبةِ التّدريبِ الميدانيّ.

الكَلماتُ المُفتاحيّة: الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات، التّدريب الميداني، الجامعات الأردنية، مُخرجاتُ التعلّم، معايير الاعتماد البرامجي، هيئةُ اعتمادِ مؤسساتِ التعليم العَالي وضَمانُ جودَتها.

[i] جامعة العلوم الإسلامية العالمية

Assessing Field Training in Jordanian Faculties of Education in the Light of the Jordanian National Qualifications Framework and Program Accreditation Standards

Abstract:
The study aims to assess training programs among Faculties of Education in Jordan, from students' and faculty members' perspectives. A descriptive analytical method design was employed, using a (21) item questionnaire, assessing two dimensions: Jordanian National Qualifications and Program Accreditation Standards. The sample included (63) faculty members and (390) students from Counseling Curriculum and Teaching departments across three Jordanian universities. Results revealed a very high level of quality of training by the students, with a total mean of (4.25). It showed a very high level for JNQF with a mean (4.32), and a high level for PAS with a mean (4.07). And a high level of quality of training by factualy members, with a total mean (4.10), and a high level for JNQF and PAS, with (4.11, 4.06) means respectively, Significant differences were found to be associated with evaluator characteristics and department, on the other hand, results revealed insignificant differences according to experience level, university, and student GPA. The study recommends emphasizing the Jordanian National Qualifications and Program Accreditation Standards as a guide for learning outcomes in various academic programs, and developing and applying fair assessment policies for students.

Keywords: Accreditation Commission Standards, Field Training, Jordanian National Qualifications, Jordanian Universities, Learning Outcomes, Program Accreditation Standards.

المقدمة:

يتمثّل الهدف النهائيّ لبرامج كليات العلوم التربويّة، في إعداد معلمينَ، قادرينَ على إحداث التغيير الإيجابي في طلبتهم، معرفيًا ونفسيًّا وسلوكيًّا، وذلك من خلال تأهيلهم تأهيلاً ينسجم معَ التطوّرات التّقنية والمعرفية المُعاصرة، متمتعين بما يلزمُ من معرفةٍ ومهارةٍ وخبرةٍ، لإحداث التغيّير المأمول، من خلال التخّطيط الجيد، والتدّريس الفعّال، والتّقييم الموضوعي، لتخريج طلاب جاهزين للمستقبل.

يُعدُّ التدّريب الميدانيّ أساساً ثابتاً في التعليم الجامعي للبرامج التربوية؛ لأن هذا الجزء من البرنامج يُعَدُ تجربة فريدة لتطوير الطلبة مهنياً (Fives et al., 2007). كما يُعَدّ فُرصةً ثمينةً لتنمية مهارات التدّريس والتفّكير، واكتسابُ العديد من الخبرات غير المباشرة، من خلال ملاحظة المعلّمين الآخرين أصحاب الخبرة، والتعلّم منهم، لرَبط الجانب النّظري، بالممارسة العمليّة. (Hascher et al., 2004) وأشارت هيئةُ اعتمادِ مؤسساتِ التعليم العَاليّ وضَمانُ جَودتها (HEAC) للعناية البالغة التي يوليها الأردنَ للنظام التعليمي، بل يجعله في مقدمة أولويّاته، فقد صدر قانون الهيئة عام (2007) ليتصدى للتحديات التي فرضها الواقع الحالي، من تطور تكنولوجي هائل، وتوسّعٍ كبيرٍ في الجامعات الرسميّة، كمّاً ونوعاً، ببناءِ معاييرٍ مُنسجمةٍ معَ المعايير العالميّة، في بنيتها، وإجراءات تطبيقها ومتابعتها؛ لضمان جودتها، ولإيجادِ بيئاتٍ تعليميّةٍ فاعلةٍ، ولتحقيق عملية التحوّل الإلكتروني بكفاءة، ولإعادة هيكلة الجامعات؛ بهدفِ ضَمانِ استمرار تجويدِ عملياتها، ومُخرجاتها، ورفع قدراتها التنافسيّة؛ لتمكينها من التميّز على المستوى الإقليميّ والعالميّ. كما قدّمت الإستراتيجية الوطنية عام (2019) تصوّراً شاملاً لتطوير التعليم، ونظام المؤهلات؛ بهدف تطوير القدرات البشرية ورفع تنافسيتها، ولذلك تم بناء الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات (Jordanian National Qualifications Framework JNQF)، ليُمثل مرجعاً رئيساً لمؤسّسَات التعليم جمعها، ومؤسّسَات ضَمانِ الجَودة، وكذلك للجهات المشغّلة للخريجين. ولم يعد وضعُ الأطرِ بهدف التطوير والتحسين فقط، وإنما بهدف إنشاء وتفعيل قنواتٍ للتواصل بين كافة الأطراف المشاركين في مجالات التعليم والتدريب، وتعزيز مبدأ التعلم مدى الحياة. (Allais et al., 2009)

يشكّلُ التدريب الميداني للطلبة، عاملاً من العوامل الأساسية والضرورية، لتأهيلهم وتطوير مهاراتهم التدريسية والإرشادية؛ وذلك لتمكيّنهم من العمل الفعّلي في التدّريس، والتعليم بشكلٍ مؤثرٍ وفعّال. وتُشيرُ العديد من الدراسات إلى أنّ التدريب الميداني يمثل جزءًا مهمًا من برامج تعليم المعلمين، حيث يمنح الطلبة فرصة للاطلاع على الأساليب، والأدوات المستخدمة داخل المدارس والغرف الصفيّة، والتفاعل مع الطلبة، والتعرف إلى احتياجاتهم، ومتطلباتهم التعليمية. (الهيتي، 2015، 57)

أدبيات الدراسة:

الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات Jordan National Qualifications Framework (JNQF):

يغطي (JNQF) عشرَ مستويات، تَشملُ كافةَ المراحلِ التعّليميّة، وتغطي كافة أنواع المؤهلات، أكاديمية كانت، أم مهنيّة، أم فنّية، أم تقنيّة. ويتم تسكينها بناء على توافق مخرجاتها مع واصفات المستوى. وتتكوّن هذه الواصفات من معارف، ومهارات، وكفايات في كل مستوى. كما أصبح تقييم البرامج يعتمد على تقييم مخرجات تعلمها، وليس على تقييم مدخلاتها. ويشكل هذا الإطار،

أساساً لمقارنة مؤهلاتنا المحليّة، بالمؤهلات العالمية. مبيّناً عدد الساعات المعتمدة، وسنوات الدراسة لكل مؤهل، وقدّم (JNQF) تصنيفات مختلفة، تبعاً لأنواع المؤهلات، ولأصنافها، وتصنيفاً للمؤسسات المزودة للتعليم والتدريب، وأيضاً يصنّف مؤسسات متابعة ضَمانِ الجودة. (HEAC,2020)

وقد خُصص المستوى السابع، والذي هو مجال اهتمام هذه الدراسة، لمرحلة البكالوريوس، إذ يضمّ ثَمانية مُخرجات للتعلّم: مُخرجٌ واحدٌ للمعارف، وثلاثة مُخرجاتٍ للمهارات، وأربعة مُخرجاتٍ للكفايات. وتتلخصُ في أن يُحققَ الطالبُ:

المعارف:

- فَهماً منهجياً للنظريات، والمفاهيم، والمبادئ، والتعميمات المتعلقة بمجال التعلّم، وفق أحدث ما وصلت له المعرفة.

المهارات:

- إتقاناً للمهارات، ولآليات حلّ المشكلات، في فروع التخصّص.
- إظهاراً للمهارات والمفاهيم التخصّصية في مجال الدراسة.
- تطبيقاً لآليات التقيّيم في التخّطيط والتصّميم والتقنية والإشراف.

الكفايات:

- إدارةً فاعِلةً للأنشطةِ والمشاريع.
- اتخاذاً للقراراتِ المناسبة في مجالات العمل أو الدراسة، و تحمّلاً لتبعاتها.
- تحمّلاً لمسؤوليات العمل الجماعيّ.
- تطبيقاً لمهارات التشّخيص، والإبداع في سياقاتٍ مختلفة. (HEAC,2020)

معايير الاعتماد البرامجي: Program Accreditation Standards (PAS)

تُعدُّ (HEAC) منظّمةً مستقلةً، تعملُ على تقييم مؤسسات التعليم العالي، واعتمادها، واعتماد البرامج الأكاديمية التي تقدّمها، وتطّوير وتطّبيق معايير الجَودة. كما تقدّم الدّعم الفنيّ، والاستشارات؛ لتحسين التعليم، ولتحقيق التميّز الأكاديمي، ولتطّوير برامج التدريب، والتعليم المُستمر، للكوادر الأكاديميّة. وجاء تشكيلُ الهيئة ضرورة لضمان انسجام مُخرجات التعليم مع ما تفرضه التنمية من متطلبات، والتحدّيات التي يفرضها قطاع العمل، وخاصةً مع الإقبال الكبير على التعليم العالي في الأردن. (الخرابشة والهباهبة، 2011)

ووضعت الهيئة ستة معايير رئيسة لاعتماد البرامج الأكاديمية، وهي: "إدارةُ البرنامج الأكاديمي، والتعليم والتعلّم، والبحثُ العلميّ والإيفاد والابتكار، والطّلبة، والشراكةُ المُجتمعيّة والعلاقاتِ الخَارجية، والتقييمُ الذاتي والتطّوير المستمر". ولكل معيارٍ منها معاييرَ فرعية، كما يتضمّن كل معيار فرعي عدداً من المؤشراتِ للحكم على تَحققه، ويتمّ الحكم على درجة تحقق كل مؤشر، من خلال خمسة مستويات للجودة (أولاً: غير متحقق: (1) غير متوفر، (2) متوفر جزئياً، وثانياً: متحقق: (3) متوفر، (4) متقن، (5) متميز) ولكل مستوى وصفٌ دقيقٌ للحكم عليه (HEAC, 2022).

أجريت العديد من الدراسات حول برامج التدريبِ الميداني، لِما له من انعكاسٍ مباشرٍ على المجتمع وأفراده. فقد قامَ القاسم (2008) بدراسة لتقويم التدريب الميداني، في كلّيّة التربية، من أجل الوقوف على نواحي القوة ونواحي القصور، طبّقَ الباحثُ نموذجاً معتمداً لتقويم المتدرّب،

على (81) طالباً وطالبة. أشارت النتائج إلى وجودِ ضعفٍ واضحٍ في أداء الطلبة، ولم تُظهر فروقاً تُعزى للجنس والتخصص.

كما أجرى غنّوم (2012) دراسة هدفت إلى تقويم التدريب الميداني، باستطلاع أراء (101) طالباً في كلية التربية، مستخدماً استبانة تغطي ستة محاور تناولت الجوانب "التنظيمية والإدارية، الطالب والمعلم، مدارس التدريب، توظيف المعلومات والمهارات، دور مشرف التدريب، المشكلات والصعوبات" من خلالِ (40) فقرة. بيّنت النتائج عدداً من المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلبة خلال التدريب، وحصلت معظم العبارات على تقييم مرتفع، داخل كل محور، وأظهرت الدراسة فروقاً في تقييم الطلبة، تُعزى للتخصص في محوري الدراسة: دور مشرف التدريب الميداني والمشكلات والصعوبات التي تواجه الطلبة.

وقام Karagos and Ruzgar (2020) ببحث نوعي بهدف تحديد ما يفتقر له المعلمين المرشدين (Teacher advisor) من كِفايات مهنيّة، من وجهة نظرِ الطلبة المتدربين. حيث أُعطي الطبة فرصة لتقييم مرشديهم، وشارك في الدراسة (224) طالباً، في مواد اللغة التركية، والإنجليزية، والرياضيات، والرسم، والموسيقا، والتعليم الإبتدائي في كلية التربية بجامعة أكسراي (Aksaray University) وسط تركيا. كما قام الباحثان بعقد لقاءات مع الطلبة لأخذ استجاباتهم على محاور الدراسة السّبعة "إدارة الفصول الدراسية، التواصل، التطوير المهني، شخصية الطالب المعلم، خلق بيئة صفية ديمقراطية، استخدام المواد والتقنيات التعليمية". كشفت النتائج إفتقار المرشدين لعدد من الكِفايات، تمثلت في: تفضيلهم لبعض الطلبة على الطلبة الآخرين، وضعفٍ في قدرتهم على حلّ المشّكلات، وعدم مراعتهم للفروق الفردية، وضعفٍ في قدرتهم على تحفيز الطلبة للمشاركة أثناء محاضراتهم، وضعفٍ في قدرتهم على التواصل.

وأجرت البري (2022) دراسة هدفت إلى تقويم التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة، باتباع المنهج الوصفي، باستقصاء آراء (92) طالباً، من خلال استبانة مكونة من (37) فقرة، تتعلق بمهام وأدوار: المُشرِفين، ومُديري المدارس، والمعلّمين المُتعاونين، وكذلك خصائص برنامج التدريب، وإجراءات الجامعة. أظهرت النتائج أن المشرفين يؤدون مهامهم بدرجة مرتفعة، في حين انخفاض درجة قيام مديري، ومعلمي المدارس المتعاونة بمهامهم.

وحاول الحديدي والشاعر (2022)، تحديد درجة وعيّ طلبة التدريب الميداني بأخلاقيات مهنة التعليم، باستطلاع آراء (198) مشرفاً ومشرفة، على استبيان مكوّن من محاور ثلاث (الوجداني، والمهاري، والمعرفي) و(42) فقرة، وعلاقة ذلك بأربعة متغيرات: الجنس، والتخصص، ومكان التسجيل، ومستوى الطالب، مُستخدِمَين المنهج الوصفي التحليلي. كشفت النتائج عن وعي الطلبة بأخلاقيات مهنة التعليم، بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، في محاور الدراسة الثلاثة، ولم تُظهر النتائج اختلافاً في درجة الوعيّ يُعزى لمتغيرات الدراسة.

وقام الزعبي والمواضية (Al-Zu'bi & Al-Mawadiah, 2023) باتباع المنهج الوصفي، للتعرف على درجة تحقيق نتاجات مرحلة الطفولة المبكرة لمعايير (JNQF). استطلع الباحثان آراء (135) معلمة، على استبانة تشتمل على (65) فقرة، مقسمة لثلاثة مجالات هي: المعارف والمعلومات، والمهارات، والكفايات، وأظهرت الدراسة تحقق معايير (JNQF) بدرجة متوسطة، وأن لا فروق دالة في درجة تحقق المعايير تُعزى لنوع الروضة والخبرة، في حين ظهرت فروق تُعزى للمؤهل العلمي.

كما اتبعت العبيدانية (2023) المنهج الوصفي التحليلي، للتعرف إلى دور التدريب الميداني لطلبة الإرشاد النفسي، في نمو الجانب المعرفي لديهم، وبناء شخصيتهم، من خلال استقصاء آراء (60)

طالبة على استبياناً مكونٍ من (20) عبارة في بُعدين: البُعد المعرفي وبُعد بناء الشخصية، كما تضمنت الاستبانة سؤالين مفتوحين. أظهرت النتائج أن الجانب المعرفي تأثر بنسبة مرتفعة، وبناء الشخصية تأثر بنسبة متوسطة، وكشفت الدراسة عن دور التدريب الميداني في إكساب الطالبات مهارات: تحمّل المسؤولية، وإدارة الغضب، واتخاذ القرارات.

ومن خلال تصفح الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريب الميداني، يلاحظ الأهمية التي حضيت فيها هذه البرامج من قبل الباحثين، وبما أن المجال لا يسمح هنا لإدراج جميع الدرسات التي تناولت هذا الموضوع، فسيكتفي الباحث هنا بالإشارة لبعض الدراسات ذات العلاقة التي تم الاستفادة منها في مناقشة النتائج، مثل: دراسة (أبو شندي وآخرون، 2009)، ودراسة (خوالدة وآخرون، 2010)، ودراسة (الدعسان، 2016)، (الزعبي، 2016)، (الصالحي، 2018)، ودراسة (الفضلي، 2021)، ودراسة (الكاف والبلوشي، 2022).

ولوحظ أن أغلبَ الدراسات الأجنبية التي دَرَست التدريب الميداني، تناولت إعداد المعلمين ما قبل الخدمة (Pre-Service Teacher)، أي أن التدريب ليس جزءاً من الخطة الدراسية في برامج البكالوريوس، ولكنه متطلب لممارسة العمل كمعلم أو مرشد، فقد أشار Ellis et al. (2020) أن السلطات المختصة في منطقة نيو ساوث ويلز (NSW) في استراليا، تنص على أن الطلاب الحاصلين على درجة جامعية أو دراسات عليا، يجب أن يكملوا ما لا يقل عن (80) يومًا من الخبرة المهنية على التوالي في المدرسة. أما في سنغافورة فتتراوح فترة التدريب من إجمالي (14-22) أسبوعًا، وفي إنجلترا من (24) إلى (32) أسبوعًا.

يتضح مما سبق، تنوع الدراسات من حيث مواضيعها، ومنهجها، وأهدافها، وأدواتها، ونتائجها، فحاول بعضها استقصاء وجهات نظرٍ مختلفة، لنواحي القوة والقصور في التدريب الميداني، أو لمدى مواكبته للتطوّرات المعاصرة، أو لتقييمه في عدة مجالات. أو للتعرف إلى المشّكلات والمعيقات التي تعترض طلبة التدريب الميداني.

وفي محاولة للبناء على ما سبق، حاولت هذه الدراسة تقييم التدريب الميداني، بالاستناد إلى أساسين قويين، يتمثل الأول بالإطار الوطني الأردني للمؤهلات (JNQF)، للتعرف إلى مدى تحقق هذه البرامج لمخرجات التعلم المضمنة فيها، ويتمثل الآخر بمعايير الاعتماد البرامجي (PAS)، للتعرف إلى مستوى الجودة المتحقق فيها، حيث لم يتم اعتماد هذه الأسس في تقييم مخرجات التعلم لأي من برامج التعليم العالي في الأردن سابقاَ بحسب اطلاع الباحث.

مُشّكلةُ الدراسةِ وأسئلَتِها

يُمثلُ التدريبُ الميدانيّ فترةً من الخبرةِ العمليّةِ التي تقدّمها الكليّات التربويّة لطلبتِها، خلالَ مُدةٍ محددةٍ من الزمن، بالتشاركِ مع وَزارة التربية والتعليم، بهدف اكسابهم عدداً من نتاجات التعلم المرسومة مسبقاً، ولكي تكونَ هذه الفترة مثمرة، يجب أن تنسجم هذه المُخرجات مع الرؤية العامة للنظام التعليميّ، والمتتبع للتطورات الحديثة للنظام التعليمي في الأردن، يلاحظ الاهتمام الكبير بمعايير الاعتماد الأكاديمي، على الصعيدين المؤسسي والبرامجي، وما يصدر عن هيئة الاعتماد، من قرارات بفتح برامج، أو إيقاف غيرها، كما يلاحظ الأهمية التي توليها إدارة التعليم في الأردن للإطار الوطني الأردني للمؤهلات، لما سيكون له من دور فاعل في توحيد مخرجات البرامج المختلفة، وتسكينٍ للمؤهلات، ولذلك جاءت هذه الدراسة لتقييم برامج التدريب الميداني، للحُكمِ على مدى تحقيقها لمُخرجات (JNQF)، و(PAS). من خلال استطلاع آراء الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة توفر مخرجات تعلّم (JNQF)، و(PAS)، في برامجِ التدريبِ الميداني، في كليّات العُلومِ التربويّة بالجامعاتِ الأردنيّة، مِن خلال آراء الطلبة؟
2. ما درجة توفر مخرجات تعلّم (JNQF)، و(PAS)، في برامجِ التدريبِ الميداني، في كليّات العُلومِ التربويّة بالجامعاتِ الأردنيّة، مِن خلال آراء أعضاء هيئة التدريس؟
3. هل يختلف تقييم برامج التدريب الميداني باختلافِ صِفة المقيّم، والجامعة، والقسم؟
4. هل يختلف تقييم برامج التدريب الميداني باختلاف خبرة أعضاء هيئة التدريس في الإشراف؟
5. هل يختلف تقييم برامج التدريب الميداني باختلاف التقدير حسب المعدّل التراكمي للطلبة؟

أهداف الدراسة:

1. تحديد درجة تضّمين مخرجات التعلم لِ (JNQF)، ومعايير(PAS)، في برامج التدريب الميداني من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
2. تحديد فيما إذا كان تقييم التدريب الميداني في ضوء (JNQF) و(PAS)، يختلف باختلاف صفة المقيّم، والجامعة، والقسم.
3. التعرف إلى ما إذا كان لخبرة أعضاء هيئة التدريس في الإشراف، والمعدّل التراكميّ للطلبة أثرٌ في تقييمهم لبرنامج التدريب الميداني.

أهميةُ الدراسةِ:

إنّ تقييم برامج التدريب الميداني يجبُ أن يتمَ في ضوءِ مؤشراتٍ مرجعيةٍ معتمدةٍ، تُعتبر كمحكاتٍ واقعيةٍ للحُكمِ عليها. وعليه تظهر أهمية الدراسة بما يأتي:

الأهمية النظرية:

1. أنّها تبحثُ في قضيةٍ لها أثرٌ كبيرٌ في تحسيّن جودة التعليم، وتطّويرِ قُدراتِ المعلّمين. والعملية التعليّميّة بشكلٍ عام.
2. تحديد مدى كفاءة برامج التدريب الميداني في إعداد خريجين قادرين على تحمّل مسؤولية تعلّمهم، والتواصل مع أفراد ومؤسسات المجتمع، وحل المشّكلات في بيئات عملٍ مختلفة، ومواكبة ما يستجدّ من تطوراتٍ علميّةٍ وتقنيّةٍ، والتحلّي بأخلاقيات المهنة.

الأهمية العمليّة:

1. تقديمُ تغذيةٍ راجعةٍ واقعيةٍ تهُمُ القائمين على تخطيط برامج التدريب الميداني، حول مدى مراعاتها للأهداف المحدّدة من قِبَلِ مخطّطي السياسة التعليمية، والمتمثلة في (JNQF)، و(PAS).
2. تحديدً أبرزِ مجالات برامج التدريب الميداني التي تتوافقُ مع مخرجاتِ الإطارِ الوطني للمؤهلات، ومعاييرِ الاعتمادِ البرامجي، والمجالات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، لتسليطِ الضَوءِ عليها، لزيادة الاهتمام بها من قبل القائمين عليها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

التدريب الميداني: "فترةٌ من الإعدادِ الموجّه لطلبة الكليّات التربويّة؛ بهدف منحهم فرصةً حقيقيةً لتطبيق المبادئ والمفاهيم والنّظريات التربويّة، تطبيقاً أدائياً على نحوٍ سلوكي في الميدان، لإكسابهم المهارات التدريّسية من خلال المشاهدة والممارسة". (حماد، 2005، ص. 159) ويعرّفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه النشاط العملي والتطبيقي المخطط له لإكساب طلبة كليّات العلوم التربويّة المهارات والخبرات العملية، من خلال ممارستها عملياً في المدارس، بوزن (12) ساعة تدريسية، لمدة فصل دراسي واحد، ولخمسة أيام في الأسبوع.

الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات (JNQF): تصنيفٌ هرميٌ لمستويات وأنواع المؤهلات، والشهادات المرتبطة ببرامج التعليم، الرسمية وغير الرسمية، بحيث يوضع وصفٌ محددٌ لمُخرجات تعلّم مرتبطةٌ بالمؤهل. ويتضمّن مستوياتٍ عديدة من المؤهلات التعليميّة والمهنيّة والمهاريّة، وقد أُعدّ عام (2017) مِن قِبَلِ اللجّنة الوطنيّة لتطوير (JNQF). (HEAC, 2020). ويعرّف إجرائياً، على أنّه واصِفات مُخرجات التعلّم الخاصة بشهادات البكالوريوس الأكاديمية بعناصرها الثلاثة؛ المعارف، والمهارات، والكفايات.

معايير الاعتماد البرامجي (PAS): والمعيار غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئها، من خلال الوصول إلى مستوى معين من الأداء؛ للحكم على مدى تحقيق الواقع للمستوى المطلوب. (رمضان،2005، 189). ويعرّف إجرائياً على أنّه المُتطلبات التي وضعتها (HEAC)، من خلال المؤشر الرابع، من المعيار الفرعي الأول، للمعيار الرئيس الثاني (2.1.4) في (PAS)، والذي ينصّ على "توجد سياسات وإجراءات واضحة ومعتمدة وموثقة ومعلنة وفعّالة للتدريب الميداني، وتتوفر آليات تقييم نتائجه وتتم متابعتها".

الطريقة والإجراءات:

مَنهجُ الدراسةِ: اتّبعَ الباحثُ المنهج الوصفيّ التحليليّ، من خلال تحليل وتقييم برنامج التدريب الميداني، اعتماداً على استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

مُجتمعُ الدراسةِ: جميع الطلبة المسجّلين في مقرر التدريب الميداني، وجميع أعضاء الهيئة التدريسية، في كليّات العُلوم التربويّة بالجامعات الأردنية للعام الجامعي 2023/2022.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (63) عضو هيئة تدريس (TS)، و(390) طالباً وطالبة (STU) ملتحقين ببرامج التدريب الميداني من قسمي الإرشاد والصحة النفسية (CMH) والمناهج وطرق التدريس (CT)، من ثلاثِ جامعاتٍ أردنية: جامعة اليرموك (YU)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية (WISE)، جامعة الحُسين بن طلال (AHUJ)، في الفصل الدراسيّ الثاني، من العامِ الجامعي 2023/2022م، وهم الأفراد الذين وصلت استجاباتهم على أداة الدراسة بعد توزيعها إلكترونياً، وتم اختيار الجامعات الثلاث بشكلٍ قصدي لتمثل أقاليم الأردن الثلاثة: الشمال، والوسط، والجنوب.

جدول (1): عيّنة الدِراسة موزّعة على متغيرات (صفة المقيم، الجامعة، القسم)

صفة المقيّم	العدد	الجامعة	العدد	القسم	العدد
TS	63	WISE	22	CMH	11
				CT	11
		YU	23	CMH	5
				CT	18
		AHUJ	18	CMH	5
				CT	13
STU	390	WISE	255	CMH	113
				CT	142
		YU	94	CMH	57
				CT	37
		AHUJ	41	CMH	17
				CT	24

*TS: أعضاء الهيئة التدريسية، STU: الطلبة، WISE: جامعة العلوم الإسلامية العالمية، YU: جامعة اليرموك، AHUJ: جامعة الحسين بن طلال، CMH: الإرشاد والصحة النفسية، CT: قسم المناهج وطرق التدريس

كما يوضح الجدول (2) توزيع أفراد العينة على متغيري الخبرة الإشرافية والتقدير حسب المعدّل التراكمي.

جدول (2): أفراد العيّنة موزّعين على متغيري خبرة الإشراف والتقدير حسب المعدّل التراكمي

	TS		STU			
الجامعة	سَبَقَ لهُ الإشراف	لم يسبق لهُ الإشراف	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
WISE	12	10	7	97	124	27
YU	12	11	9	52	30	3
AHUJ	12	6	6	22	10	3
المجموع	36	27	22	171	164	33

*WISE: جامعة العلوم الإسلامية العالمية، YU: جامعة اليرموك، AHUJ: جامعة الحسين بن طلال، TS: أعضاء الهيئة التدريسية، STU: الطلبة

أداة الدراسة:

صمّمت أداة الدراسة على صورة استبانة حسب تدريج (ليكرت) الخماسي، وقسّمت فقرات الاستبانة على بُعدين رئيسين:

البُعد الأول: الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات: تكوّنَ هذا البُعد من (15) فقرة، تَقيسُ مدى تحقيق برنامج التدريب الميداني لمُخرجات التعلّم المضمّنة في (JNQF) لمستوى البكالوريوس، وقد تمّ بناء فقرات هذا البُعد اعتماداً على مخرجات التعلم التي وَرَدت في (JNQF)، وسَبَقَ الإشارة لها.

البُعد الثاني: معايير الاعتماد البرامجي: احتوى هذا البُعد على (6) فقرات، تَقِيسُ مدى تَحقّق متطلبات (PAS) لعام (2022)، والمضمّنة في المؤشر الرابع من المعيار الفرعي الأول، من معيار التعلّم والتعليم. حيث تمّ تحويل هذا المؤشر إلى مجموعة فقرات تعكس مضمّون هذا المؤشر، وقد سبق الإشارة لهذا المؤشر.

دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة:

صِدقُ أداةِ الدراسةِ:

أولاً: صِدقُ المحكّمين: تمّ عَرضُ الأداةِ على تِسعَةِ محكّمين، يُدرسونَ في أقسام المناهج وطرق التدريس، والإرشاد والصحة النفسية، والقياس والتقّويم، من جامعاتٍ ورتبٍ أكاديميةٍ مُتنوّعة؛ وذلك بهدف التحقّق من مدى تحقيق الأداة لأغراض البحث، ومدى مناسبة الصياغة اللّغوية للفقرات، ووضوحها، وملاءمتها، ومدى انتمائها لبُعدي الأداة. وتم تعديل الاستبيان بناء على آراء المحكمين بحذف بعض الفقرات التي لم تحصل على درجة توافق أعلى من (80%)، وتعديل صياغة بعضها، وفَصلُ بعض الفقرات لفقرتين، لتتكوّن الأداة بشكّلها النهائي من (21) فقرة موزّعة على بُعدين.

ثانياً: صدقُ الاتساقِ الداخليّ: تمّ استخراجُ مُعاملاتِ الارتباط المُصحّحة، لكلِ فقرةٍ مع البُعد الذي تنّتمي له، ولكلِ فقرة مع المقياس الكلّي. وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات ترتبط بالمقياس الكلّي، وبالبُعد الذي وجدت به دالة إحصائياً، ويبين الجدول (3) قيم معاملات الارتباط.

جدول (3): معاملات ارتباط كل فقرة مع البُعد الموجودة فيه ومع المقياس الكلي

الفقرة	مُعاملُ الارتباطِ المصحّح للفقرة مع البُعد	مُعاملُ الارتباطِ المصحّح للفقرةِ مع المقياس ككل	الفقرة	مُعاملُ الارتباطِ المصحّح للفقرةِ مع البُعد	مُعاملُ الارتباطِ المصحّح للفقرةِ مع المقياس ككل
1	.773**	.706**	12	.490**	.371**
2	.563**	.420**	13	.546**	.370**
3	.513**	.465**	14	.631**	.392**
4	.502**	.490**	15	.865**	.418**
5	.418**	.353**	16	.879**	.577**
6	.533**	.483**	17	.745**	.594**
7	.532**	.417**	18	.655**	.612**
8	.458**	.407**	19	.660**	.617**
9	.521**	.377**	20	.698**	.668**
10	.484**	.324**	21	.894**	.880**
11	.473**	.358**			

**.Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

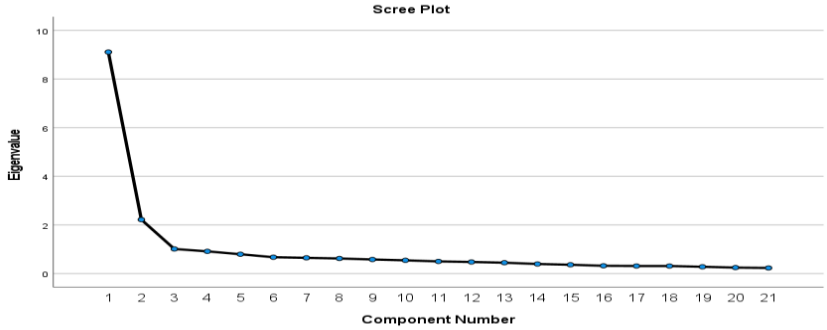
ثالثاً: الصدق العاملي: تمّ استخدام برنامج (SPSS) لإجراءُ التحليل العامليّ الاستكشافي، وفقَ طريقة المكوّنات الأساسية (Principal Component)، وطريقة التدوير المُتعامد (Varimax)، ويبيّن الجدول (4) أنّ التباين المفسّر للبُعد الأول أعلى من (20%)، وأنّ نسبة الجذر الكامن للبعُد الأول للجذر الكامن للبُعد الثاني أكبر من (2)، وهما مؤشران يدلّان على أُحادية البُعد للمقياس (Hattie, 1985) كما يبيّن الشّكل (1) التمثيل البياني للجُذورِ الكامنة، والذي يُظهر أحادية البُعد للبيانات.

جدول (4): الجُذور الكامِنة ونِسبةُ التباينِ المُفسّر للأبعاد

الأبعاد	الجذر الكامن			مجموع مربعات التشبعات المدورة		
	الكلي	النسبة المئوية للتباين المفسر	النسبة المئوية التراكمية للتباين المفسر	الكلي	النسبة المئوية للتباين المفسر	النسبة المئوية التراكمية للتباين المفسر
1	9.11	43.36	43.36	5.08	24.21	24.21
2	2.22	10.56	53.92	4.30	20.46	44.67
3	1.01	4.82	58.74	2.95	14.07	58.74
4	0.91	4.35	63.09			
5	0.80	3.79	66.88			
6	0.67	3.21	70.09			
7	0.65	3.09	73.17			
8	0.62	2.96	76.13			
9	0.58	2.76	78.89			
10	0.54	2.59	81.49			
11	0.50	2.39	83.87			
12	0.48	2.27	86.15			
13	0.45	2.13	88.28			
14	0.40	1.88	90.16			
15	0.36	1.73	91.89			
16	0.32	1.53	93.42			
17	0.31	1.49	94.91			
18	0.31	1.48	96.39			
19	0.28	1.33	97.72			
20	0.25	1.18	98.90			
21	0.23	1.10	100.00			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

الشكل (1): التمثيل البيانيّ للجُذورِ الكامنة



ثَباتُ الأداة:

من خلال تطبيق معادلة كرونباخ الفا، بَلَغَ معُامل ثباتِ المقياس الكلّي (0.97)، و(0.92) للبُعد الأول، و(0.90) للبُعد الثاني، وهذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة، ويُظهر الجدول (5) قيم معامل الثبات لكل بُعدٍ، وللمقياس ككل.

جدول (5): معامل ثبات كرونباخ الفا لبُعدي الأداة والمقياس الكلي

المجال	معامل كرونباخ الفا
JNQF	0.92
PAS	0.90
Total	0.93

*JNQF: الإطار الوطني الأردني للمؤهلات، PAS: معايير الاعتماد البرامجي.

التحليلُ الإحصائي:

استخدام الباحث برنامج (SPSS) لاستخراجُ الإحصاءات الوصفيّة، ومعاملات الإرتباط، ولإجراء التحليل العامليّ الاستكشافي (EFA)، وتحليلُ التباين الثُلاثي (3 WAY ANOVA)، واختبار t-test. كما أُستخدام برنامج (EXCEL) لاستخراج درجة موافقة المستجيبين على فقرات اللاستبيان. حيث وزّعت متوسطات الاستجابة على خمسة مستويات، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): درجة الموافقة بناء على متوسطات الاستجابات

الفئة	درجة الموافقة
5- 4.21	مرتفعة جداً
4.20- 3.41	مرتفعة
3.40- 2.61	متوسطة
2.60- 1.81	منخفضة
1.80 - 1	منخفضة جداً

نتائجُ الدراسةِ:

نتائج السؤال الأول: "ما درجة توفر مخرجات تعلّم (JNQF)، و(PAS)، في برامجِ التدريبِ الميداني، في كليّات العُلومِ التربويّة بالجامعاتِ الأردنيّة، مِن خلال آراء الطلبة ؟"

للإجابة عن هذا السؤالِ، تمّ إيجاد المُتوسط الحسابيّ، والانحِراف المعّياري، ودرجةُ التوفر، لكلّ فقرةٍ من فقرات الأداة، ولبُعديها، وللأداة ككل، من خلال استجابات الطلبة، والموضحة في جدول (7).

جدول (7): المُتوسط الحسابيّ والإنحراف المعّياري ودرجةُ التوفر، ولبُعديها، وللأداة ككل لاستجابات الطلبة

	البُعد الأول: الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات	المُتوسط الحسابيّ	الإنحِراف المعّياري	درجة التوفر
1	يساعد التدريب الميداني على فهم النظريات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات المتعلقة بمجال التعلّم	4.39	0.60	مرتفعة جداً
2	يصقل التدريب الميداني مهارات الطلبة في مجال التخصص	4.41	0.71	مرتفعة جداً
3	يوفر التدريب الميداني المهارات اللازمة لتحديد المشكلات في مكان التدريب وإيجاد الحلول لها	4.26	0.76	مرتفعة جداً
4	يساعد التدريب الميداني الطلبة على تطبيق المعرفة النظرية ومهارات البحث والاستقصاء المكتسبة في مجال التخصص لمعالجة القضايا والمشكلات ضمن السياقات المختلفة	4.19	0.72	مرتفعة
5	يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة على التخطيط والتصميم	4.46	0.66	مرتفعة جداً
6	يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة في استخدام التقنية في مجال التخصص	4.26	0.72	مرتفعة جداً
7	يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة على معالجة البيانات الكمية والنوعية وتفسيرها	4.07	0.75	مرتفعة
8	يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة على إدارة الأنشطة والمشاريع	4.29	0.71	مرتفعة جداً
9	يساعد التدريب الميداني على إكساب الطلبة مهارات تحمل المسؤولية	4.53	0.62	مرتفعة جداً
10	يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة على العمل الجماعي والعمل بفاعلية ضمن فريق	4.38	0.70	مرتفعة جداً
11	يساعد التدريب الميداني في تعريف الطلبة بأبرز ما توصل إليه العلم في مجال التخصص	4.16	0.87	مرتفعة
12	يدعم التدريب الميداني قدرات الطلبة الإبداعية	4.30	0.80	مرتفعة جداً
13	يساعد التدريب الميداني الطلبة على اكتساب مهارات القيادة	4.42	0.66	مرتفعة جداً
14	يعزز التدريب الميداني إظهار مستوى عال من الاخلاقيات وانضباط السلوك لدى الطلبة في الأوساط الأكاديمية والمهنية والاجتماعية	4.39	0.66	مرتفعة جداً
15	يدعم التدريب الميداني قدرات الطلبة في التصرف بطرق تتوافق مع القيم والمعتقدات الإسلامية	4.27	0.78	مرتفعة جداً

البعد الأول ككل		4.32	0.71	مرتفعة جداً
البُعد الثاني: معايير الاعتماد البرامجي		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التوفر
16	توجد سياسات وإجراءات واضحة ومعتمدة للتدريب الميداني على مستوى القسم والكلية	4.13	0.86	مرتفعة
17	توجد سياسات وإجراءات موثقة ومعلنة وفعّالة للتدريب الميداني على مستوى القسم والكلية	4.16	0.80	مرتفعة
18	تتوفر آليات مناسبة لتقييم التدريب الميداني	4.00	0.90	مرتفعة
19	تتم متابعة آليات تقييم التدريب الميداني وتحديثها بصورة مستمرة	4.03	0.90	مرتفعة
20	تطبق سياسات وإجراءات التدريب الميداني بشكل فعال	4.12	0.80	مرتفعة
21	تطبق آليات تقييم التدريب الميداني بعدالة	3.97	0.92	مرتفعة
البُعد الثاني ككل		4.07	0.86	مرتفعة
الأداة ككل		4.25	0.76	مرتفعة جداً

يبيّن الجدول (7) تقيّيماً مرتفعاً جداً من قبل الطلبة للتدريبِ الميداني على الأداة ككل، بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.76)، وتراوح تقييمُ الطلبة برامجِ التدريبِ الميداني بينَ المرتفعِ، والمرتفعِ جداً على بُعدي، وفقرات الأداة. حيثُ حصلَ مجالُ (JNQF) على التقييمِ الأعلى بمُتوسطٍ حسابي (4.32) وإنحراف معياري (0.71)، وحَصَلَ بُعد (PAS) على تقييمٍ أقل بمُتوسطٍ حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.86). وتُظهِرُ النتائج أيضاً أنّ تقييم الطلبة لفقراتِ الأداة تدرّج بينَ المرتفعِ جداً، والمرتفع، فحصلت الفقرة (9) **"يُساعد التدريب الميداني في إكسابِ مهارات تحمّل المسؤوليّة"** على أعلى تقيمٍ بمُتوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (0.62)، تَلتها الفقرة (5) **"يُعزّز التدريب الميداني القدرات في مجالِ التخطيط والتصّميم"** بمُتوسِط حسابي (4.46) وانحراف معياري (0.66)، تَلتها الفقرة (13) **"يساعد التدريب الميداني الطلبة على اكتساب مهارات القيادة"** بمُتوسِط حسابي (4.42) وانحراف معياري (0.66). في حين حَصَلت الفقرات (21 و18 و19) وهي **"تطبّق آليات تقييم التدريب الميداني بعدالة"** و**"تتوفر آليات مناسبة لتقييم التدريب الميداني"** و**"تتم متابعة آليات تقييم التدريب الميداني وتحديثها بصورة مستمرة"** على أقلِّ تقييم بمُتوسطات حسابيّة (3.97، 4.00، 4.03) وإنحرافات معيارية (0.92، 0.90، 0.90) على التوالي.

نتائجُ السؤالِ الثاني: "ما درجة توفر مخرجات تعلّم (JNQF)، و(PAS)، في برامجِ التدريبِ الميداني، في كليّات العُلومِ التربويّة بالجامعاتِ الأردنيّة، مِن خلال آراء أعضاء هيئة التدريس؟**"**

للإجابة عن هذا السؤالِ، تمّ إيجاد المُتوسط الحسابيّ، والانحِراف المعّياري، ودرجةُ التوفر، لكلّ فقرةٍ من فقرات الأداة، ولبُعديها، وللأداة ككل، من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس، والموضحة في جدول (8).

جدول (8): المُتوسط الحسابيّ والإنِحراف المعّياري ودرجةُ التوفر، ولبُعديها، وللأداة ككل لاستجابات أعضاء هيئة التدريس

	البُعد الأول: الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات	المُتوسط الحسابيّ	الإنحِراف المعّياري	درجة التوفر
1	يساعد التدريب الميداني على فهم النظريات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات المتعلقة بمجال التعلّم	4.35	0.70	مرتفعة جداً
2	يصقل التدريب الميداني مهارات الطلبة في مجال التخصص	4.44	0.69	مرتفعة جداً
3	يوفر التدريب الميداني المهارات اللازمة لتحديد المشكلات في مكان التدريب وإيجاد الحلول لها	4.24	0.69	مرتفعة جداً
4	يساعد التدريب الميداني الطلبة على تطبيق المعرفة النظرية ومهارات البحث والاستقصاء المكتسبة في مجال التخصص لمعالجة القضايا والمشكلات ضمن السياقات المختلفة	4.21	0.74	مرتفعة جداً
5	يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة على التخطيط والتصميم	4.33	0.74	مرتفعة جداً
6	يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة في استخدام التقنية في مجال التخصص	3.87	0.96	مرتفعة
7	يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة على معالجة البيانات الكمية والنوعية وتفسيرها	3.54	1.01	مرتفعة
8	يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة على إدارة الأنشطة والمشاريع	3.90	0.91	مرتفعة
9	يساعد التدريب الميداني على إكساب الطلبة مهارات تحمل المسؤولية	4.30	0.69	مرتفعة جداً
10	يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة على العمل الجماعي والعمل بفاعلية ضمن فريق	4.21	0.65	مرتفعة جداً
11	يساعد التدريب الميداني في تعريف الطلبة بأبرز ما توصل إليه العلم في مجال التخصص	4.02	0.87	مرتفعة
12	يدعم التدريب الميداني قدرات الطلبة الإبداعية	3.97	0.80	مرتفعة
13	يساعد التدريب الميداني الطلبة على اكتساب مهارات القيادة	4.03	0.90	مرتفعة
14	يعزز التدريب الميداني إظهار مستوى عال من الاخلاقيات وانضباط السلوك لدى الطلبة في الأوساط الأكاديمية والمهنية والاجتماعية	4.30	0.69	مرتفعة جداً
15	يدعم التدريب الميداني قدرات الطلبة في التصرف بطرق تتوافق مع القيم والمعتقدات الإسلامية	3.98	0.68	مرتفعة
	البعد الأول ككل	4.11	0.78	مرتفعة
	البُعد الثاني: معايير الاعتماد البرامجي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التوفر
16	توجد سياسات وإجراءات واضحة ومعتمدة للتدريب الميداني على مستوى القسم والكلية	4.19	0.90	مرتفعة
17	توجد سياسات وإجراءات موثقة ومعلنة وفعّالة للتدريب الميداني على مستوى القسم والكلية	4.10	0.91	مرتفعة

18	تتوفر آليات مناسبة لتقييم التدريب الميداني	4.17	0.77	مرتفعة
19	تتم متابعة آليات تقييم التدريب الميداني وتحديثها بصورة مستمرة	3.90	1.00	مرتفعة
20	تطبق سياسات وإجراءات التدريب الميداني بشكل فعال	3.98	0.83	مرتفعة
21	تطبق آليات تقييم التدريب الميداني بعدالة	4.02	0.89	مرتفعة
	البُعد الثاني ككل	4.06	0.88	مرتفعة
	الأداة ككل	4.10	0.81	مرتفعة

يبيّن الجدول (8) تقيّيماً مرتفعاً من قبل أعضاء هيئة التدريس للتدريبِ الميداني على الأداة ككل، بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.81)، وحصل بُعدي الأداة على تقييمُ مرتفع من قبل أعضاء هيئة التدريس لبرامجِ التدريبِ الميداني. حيثُ حصلَ مجالُ (JNQF) على التقييمِ الأعلى بمُتوسطٍ حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.78)، وحَصَلَ بُعد (PAS) على تقييمٍ أقل بمُتوسطٍ حسابي (4.06) وإنحراف معياري (0.88). وتُظهِرُ النتائج أيضاً أنّ تقييم أعضاء هيئة التدريس لفقراتِ الأداة تدرّج بينَ المرتفعِ جداً، والمرتفع، فحصلت الفقرة الثانية "يصقل التدريب الميداني مهارات الطلبة في مجال التخصص" على أعلى تقيمٍ بمُتوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (0.69)، تَلتها الفقرة الأولى **"يساعد التدريب الميداني على فهم النظريات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات المتعلقة بمجال التعلّم"** بمُتوسِط حسابي (4.35) وانحراف معياري (0.70)، تَلتها الفقرة الخامسة **"يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة على التخطيط والتصميم"** بمُتوسِط حسابي (4.33) وإنحراف معياري (0.74). في حين حَصَلت الفقرتان (7 و6) وهما **"يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة على معالجة البيانات الكمية والنوعية وتفسيرها"** و**"يعزز التدريب الميداني قدرات الطلبة في استخدام التقنية في مجال التخصص"** على أقلِّ تقييم بمُتوسطين حسابيّين (3.54، 3.87) وانحرافين معياريين (1.01، 0.96) على التوالي.

نتائج السؤال الثالث: "هل يختلف تقييم برامج التدريب الميداني باختلافِ صِفة المقيّم، والجامعة، والقسم؟"

لإجابة السؤال، تمّ إيجاد المُتوسط الحِسابي، والإنحراف المعياريّ، لاستجابات الطلبة وأعضاءِ هيئةِ التدريس على الأداةِ ككل، تبعاً لمتغيرات الدراسة، والظاهرة في الجدول (9).

جدول (9): المُتوسِط الحِسابيّ والإنحراف المعياريّ لاستجابات الطّلبة (STU) وأعضاءِ هيئة التدريس (TS) تِبعاً لمتغيرات الدِراسة

الصّفة	القسم	الجامعة	المُتوسط	الإنحرافُ
TS	CMH	WISE	4.05	0.72
		YU	4.50	0.35
		AHUJ	4.10	0.22
		Total	4.17	0.58
	CT	WISE	4.23	0.56
		YU	4.47	0.50
		AHUJ	4.23	0.75

0.60	4.33	Total	Total	
0.64	4.14	WISE		
0.46	4.48	YU		
0.64	4.19	AHUJ		
0.59	4.28	Total		
0.59	4.31	WISE	CMH	STU
0.68	4.26	YU		
0.42	4.38	AHUJ		
0.60	4.30	Total		
0.51	4.39	WISE	CT	
0.48	4.41	YU		
0.32	4.81	AHUJ		
0.50	4.45	Total		
0.54	4.36	WISE	Total	
0.61	4.32	YU		
0.42	4.63	AHUJ		
0.56	4.38	Total		
0.60	4.29	WISE	CMH	Total
0.66	4.28	YU		
0.39	4.32	AHUJ		
0.60	4.29	Total		
0.51	4.38	WISE	CT	
0.49	4.43	YU		
0.58	4.61	AHUJ		
0.52	4.43	Total		
0.55	4.34	WISE	Total	
0.59	4.35	YU		
0.53	4.50	AHUJ		
0.56	4.36	Total		

*TS: أعضاء الهيئة التدريسية، STU: الطلبة، WISE: جامعة العلوم الإسلامية العالمية، YU: جامعة اليرموك، AHUJ: جامعة الحسين بن طلال، CMH: الإرشاد والصحة النفسية، CT: قسم المناهج وطرق التدريس

يُظهِرُ الجَدول (9) وجُودَ اختلافٍ في قيمِ المُتوسِطات الحِسابيّة، باختلاف صِّفة المُقيم، والجامعة، والقسم، وللتحققِ مما إذا كان لهذه الفُروق دلالة إحصائية؛ تمّ حسابُ الأثرِ المُباشِر للمتغيرات، باستخدام تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA). والمبيّنة في الجدول (10).

جدول (10): تحليلُ التباين الثلاثي لتقييمِ التدريبِ الميدانيّ تبعاً لمتغيرات صّفة المقيّم، والجامعة، والقسم

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
صّفة المقيّم	2.022	1	2.022	6.436	0.012	0.000
الجامعة	0.852	2	0.426	1.356	0.259	0.013
القسم	5.307	1	5.307	16.898	0.001	0.006
الخطأ	140.705	448	0.314			
الكُليّ المُصحّح	148.791	452				

يبيّن الجدول (9) فروقاً دالة بين المُتوسطات تِبعاً لمتغيرات صّفة المقيّم، والقسم، عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالعودة للجدول (9) لاستيضاح إتجاه الفروق، تبيّن أنّها لصالحِ الطّلبةِ مُقابِلَ أعضاءِ هيئةِ التدريس، ولصالحِ قسمِ المناهِجِ وطرق التدّريس مُقابِلَ قسم الإرشاد النفسيّ، كَونَ مُتوسِطاتها أعلى. كما لم تُظهر النتائج اختلافاً دالاً في التقييم يَعودُ لمُتغيّرِ الجامعة.

نتائجُ السُؤالِ الرابع: "هل يختلف تقييم برامج التدريب الميداني باختلاف خبرة أعضاء هيئة التدريس في الإشراف؟"
أُستخدم اختبار (independent sample t test) للإجابة عن السُؤال، والمتعلقِ بالدلالةِ الاحصائيّةِ لوجود أثر لخبّرة أعضاء هيئة التّدريس في الإشرافِ على برامج التدريب الميداني على تقييمهم لها، والجدول (11) يبيّن النتائج.

جدول (11): اختبارُ t للعيناتِ المستّقلة لتقييم برامجِ التدريبِ الميدانيّ تِبعاً لمُتغيّر خِبرة أعضاءِ هيئَة التّدريس

الإشراف	N	Mean	Std. Deviation	F Levene's Test	t	df	Sig.
سبقَ له الإشراف	36	4.19	0.62	0.56	0.170	61	0.866
لم يسبق له الإشراف	27	4.17	0.67				

النتائج في الجدول (11) تبين تجانس التباين بين المجموعتين من خلال اختبار ليفين، في حين لم تُظهر اختلافاً في تقييم التدريب الميداني، يعزى لخِبرة الإشراف عليه من قِبَلِ أعضاء هيئة التدريس.
نتائجُ السُؤالِ الخامس: "هل يختلف تقييم برامج التدريب الميداني باختلاف التقدير حسب المعدّل التراكمي للطلبة؟"

وللإجابة عنِ السُؤال، والمتعلق بالدلالة الإحصائية لاختلاف تقييم برامج التدريب الميداني تِبعاً للتقدير حسب للمعدّلِ التراكميّ للطلبة، تمّ استكشاف وجودَ فروقٍ ظاهريةٍ تِبعاً لمُتغيّر التقدير حسب المعدّل التراكميّ، والظاهرة في الجدول (12).

جدول (12): المُتوسِط الحِسابيّ والإنحِراف المعّياريّ لاستجابات الطّلبة تِبعاً لمُتغيّر التقدير حسب المعدّل التراكميّ

التقدير حسب المعدّل التراكميّ	العدد	المُتوسِط الحسابيّ	الإنحِرافُ المعّياريّ
ممتاز	22	4.55	0.46
جيد جداً	171	4.37	0.60
جيد	164	4.37	0.53
مقبول	33	4.38	0.52
الكُليّ	390	4.38	0.56

يُظّهِرُ الجدول (12) اختلافاً ظاهراً بالمُتوسِطات الحسابيّة، باختلافِ التقديرات حسب المُعدّل التراكميّ للطّلبة، وتم استخدام اختبار (one way ANOVA) لمعرفة فيّما إذا كانّ هناك دلالةٌ إحصائية لهذه الفروق الذي تظهر نتائجه في الجدول (13).

جدول (13): تحليلُ التّباين الأُحادي تِبعاً لمُتغيّرِ المُعدّلِ التراكميّ

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
داخل المجموعات	0.66	3	0.219	0.71	0.55
بين المجموعات	119.81	386	0.310		
الكُليّ	120.46	389			

لم تُظهِر النتائج المبيَّنة في الجدولِ (13) فروقاً دالة في تقيّيم الطلبة للتدريب الميداني، عند مستوى الدلالة (α=0.05)، تُعزى لمُتغيّرِ التقدير حسب المعدّل التراكميّ.

مُناقشَةُ النّتائجِ:

حظي التدريبَ الميداني بتقييمٍ مرتفع جداً من قبل الطلبة ومرتفعٍ من قبل أعضاءِ هيئةِ التّدريس؛ ممّا يُدلّلُ على انسجام مُخرجاتِ التعلّمِ للتدريبِ الميداني، معٍ مُخرجات التعلّم المُضمّنة في (JNQF)، ومؤشرات (PAS)، وأظّهرت النتائجُ أيضاً اختلافاً دالاً في تقييم التدريب الميداني، يُعزى لصّفةِ المُقيّم والقسم، بينَما لم تَظهر دلالة لهذا الاختلاف تبعاً لخبرةِ الإشرافِ، والجامعة، والتقدير حسب المُعدّلِ التراكميّ.

تُشيرُ نتائجَ السؤالِ الأول، إلى وجود رضا مرتفعٍ عنِ التدريبِ الميدانيّ، من قِبَلِ الطّلبةِ، في كليّات العُلومِ التربويّة بالجَامعاتِ الأردنيّة. بمتوسطٍ حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.76)، حيثُ حَصلَ بُعد (JNQF)على درجةِ رضاً مرتفعةٍ جداً بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.71)، وحَصلَ بُعد (PAS) على درجةِ رضاً مرتفعة بمتوسط حسابي (4.07)

وانحراف معياري (0.86)، وأظّهرت النتائج أنّ برامج التدريب الميداني بوضعها الحالي تُراعي مخرجات (JNQF)، وذلك من خلال تحقيقها لمخرجات التعلّم بمُستوياتِها الثّلاثة (المَعارف، والمَهارات، والكِفايات). وخاصةً المهارات المتعلقة بتحمّل المسؤوليّة، والقُدرةِ على التخطيّط والتصميّم، واكتساب مهارات القيادة. في حين لفتت النتائج الإنتباه، إلى ضَرورةِ رَفعِ مستوى الطّلبة، في مهارات مُعالجَةِ البيانات، كميّة كانت أو نوعيّة، وتفّسيرها. وأظّهرت النتائج أيضاً تحقّقاً مرتفعاً لـ (PAS)، في برامج التدّريبِ الميدانيّ، وخاصةً فيما يتعلقُ بوجودِ سياساتٍ وإجراءاتٍ واضّحةٍ، ومعتمدةٍ، وموثقةٍ، ومُعلنةٍ، وفعّالةٍ، للتدّريب الميدانيّ على مستوى القسم والكليّة. وفي هذا المجال أظهرت النتائج الحاجة إلى زيادة الاهتمام بإيجاد آلياتِ تقييمٍ مناسبة لطبيعة التدريب الميداني وتطبيقها بعدالةٍ، وأنّ هذه الآليات تحتاجُ إلى المتابعةِ والتّحديثِ بصورةٍ مُستمرةٍ، كما أشارت نتائج السؤال الثاني إلى حصول برامج التدريب الميداني على تقييم مرتفع من قبل أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.81)، حيث حصل بُعدي الدراسة (JNQF) و(PAS) على تقييم مرتفع بمتوسطين حسابيين (4.11، 4.06) وانحرافين معياريين (0.78، 0.88) على الترتيب، ووضح تقييم أعضاء هيئة التدريس على أن برامج التدريب الميداني الحالية في كليات العلوم التربوية، تحقق مخرجات التعلم المضمّنة في (JNQF) من خلال دورها الكبير في صقل مهارات الطلبة، وتحقيق فهم أعمق للنظريات والمبادئ المتعلقة بالتخصص الدقيق للطلبة، وتعزيز قدراتهم في التخطيط والتصميم. كما لفت تقييم أعضاء هيئة التدريس لبرامج التدريب الميداني إلى ضرورة زيادة الاهتمام ببرامج التدريب الميداني بحيث يكون لها دور فاعل في تعزيز قدرات الطلبة على معالجة البيانات الكمية والنوعية، وتفسيرها، وأيضاً تحسين قدراتهم على استخدام التقنية في مجال تخصصهم. كما جاء تقييم أعضاء هيئة التدريس لبُعد (PAS) مؤكداً على وجود سياسات وإجراءات واضحة ومعتمدة للتدريب الميداني، ووجود آليات مناسبة لتقييم أداء الطلبة، ولكن هذه الآليات بحاجة إلى التحديث بصورة مستمرة، وإلى ضرورة تطبيقها بشكل فعّال.

وقَدّ يُعزى هذا التقيّيم المُرتفع، إلى الأهمية الكبيرة التي توليّها له الجامعاتُ، وإداراتُ البرامجِ، بهدف إنجاحه، لما له من دورٍ فاعلٍ في إكسابِ الطّلبةِ الحاليّينَ، ومُعلميّ المُستقبلِ، الخبرات العمليّة اللازمة، وصَقلِ معارفهم ومهاراتهم، لتتماشى مع ما يحتاجه سوق العملِ في الداخلِ والخارج.

ويتفق هذا مع دراسةِ (البري، 2022) بوجودِ إيجابياتٍ لبرامجِ التّدريبِ الميدانيّ، على طلّبةِ التربيةِ الخاصةِ، ومع ما توصل إليه (الدعاسين، 2016) بحصولِ التّدريبِ الميداني على تقييمٍ مرتفعٍ من قِبَلِ خريجي التّربيةِ المهنيّةِ، وتتفق كذلك مع دراسةُ (الكاف والبلوشي، 2022) في حصولِ برنامجِ التّدريبِ الميداني، على تقييمٍ مرتفعٍ من قِبَلِ طلبةِ اللُّغةِ العربيّة، بسلطنةِ عُمان، ولكنّها تتعارضُ مع ما توصّلت إليه دراسةُ (الفضلّي، 2021) بحصول التّدريبِ الميداني على تقييمٍ متوسطٍ، في مجالِ إدراةِ التّدريب الميداني.

كما أظهرت نتائجُ السؤال الثالث، اختلاف تقييمِ التّدريبِ الميداني، باختلافِ صفةِ المقيّم، لصالح الطّلبة، واختلافِ القسمِ، لصالحِ المناهج وطرق التدريس، وقد يُعزى ذلك، إلى أنّ الطّلبةَ همُ الأكثر معايشةً لظروفِ التّدريبِ الميداني، من خلال اندماجهم في العملِ التربوي، لفصلٍ دراسيٍ كامل، يُعايشونَ فيه الخبرات التدريسيّة، والإرشادية عن قرب. كما يختلفُ دور ومهام الطّلبة داخلَ المدارسِ، باختلاف قسمهم التابعين له، فدورُ معلّمِ الصّف يختلف عن دورِ المرشدِ النفسي، كما قدّ تكون الظروف المتاحة لطلبةِ المناهجِ وطُرقِ التّدريسِ مهيئةً بشكلٍ أفضل، مقارنةً

بظروفِ عملِ طلبةِ الإرشاد النفسي، ولم تُظهر النتائجُ اختلافاً دالاً تبعاً لمُتغير الجامعة، وقدّ يعودُ ذلك إلى أن مخرجات التعلّم موحّدة للبرامج، باختلاف الجامعات، وأيضاً تشابه سياساتِ وإجراءاتِ الجامعات في التخطيط والتنسيق والمتابعة إلى حدٍ كبير.

وهذا يتوافقُ مع نتائج دراسة (أبو شندي وآخرون، 2009) في أنّ تقييمَ التّدريبِ الميداني لا يتأثر بالإقليم الذي تمّ فيه التدريب، ويتعارضُ مع دراسة (غنوم، 2012) من حيث عدم تأثير التخصص على نتائج تقييم واقع التدريب الميداني، وأيضاً مع دراسة (القاسم، 2008) مع أنها أجريت على تخصصاتٍ غيرَ تربويّة.

وأظهرت نتائجُ السؤال الرابع أيضاً، عَدَمَ وجودِ اختلافٍ دالٍ في تقييّم التدريبِ الميداني، يُعزى لخبرةِ الإشرافِ عليه، وقد يعودُ السّبب في ذلك إلى طبيعةِ العملِ داخل الأقسام، من حيث مناقشة واعتماد سياسات التدريبِ الميداني، عبر اجتماعات مجالس الأقسام، وورش العمل التي تُعقدُ على مستوى القسم والكليّة، ولطبيعةِ العلاقة التّشاركية بين أعضاءِ القسمِ الواحد، والتعاون فيما بينهم لإنجاحِ هذه البرامج.

كما أظهرت نتائجَ السؤال الخامس، عدمَ دلالة اختلاف التقييم باختلاف التقدير حسب المُعدّلِ التراكمي للطّلبة، وقد يعودُ ذلك إلى أنّ جميع الطّلبة يخضعونَ لنفسِ السياساتِ والإجراءات، من حيث التهيئة والمتابعة والتقييم، بغضّ النظر عن معدّلهم التراكمي، كما أنّ ليس للمعدل التراكمي للطالب دورٌ في توزيع الطّلبة على المدارس، فذلك يتمّ بناءً على رغبةِ الطّلبة، وموقعها. وتتّفقُ هذا مع نتائج دراسة (خوالدة وآخرون، 2010)، ودراسة (أبو شندي وآخرون، 2009)، ودراسة (الصالحي، 2018)، من حيث عدم تأثير المُعدّل التراكمي على نتائجِ تقييم واقع التدريب الميداني، وتتعارض مع دراسة (الزعبي، 2016) بأنّ معيقاتِ التدريب الميداني تتأثر بالمعدل التراكمي للطالب، ودراسة (الدعاسين، 2016) من حيث أثر المعدّل التراكمي في تقيّيمِ الخريجين للتدريبِ الميداني في بعضِ مجالات الدراسة.

التوصيات والمقترحات:

اعتماداً على نتائجِ الدراسة، يقترح الباحثُ ويوصي بما يأتي:

1. زيادة الاهتمام بمخرجات التعلم المنصوص عليها في وثيقة (JNQF)، ومحاولة تحقيقها في كل المستويات الدراسية، ولكل المواد العلمية في كافة التخصصات، لضمان تحقيق مستوى عالٍ من العدالة بين خريجي التخصص الواحد، في الجامعات المختلفة.
2. زيادةِ الوعي ب (JNQF)، كمصدرٍ وموجّهٍ لإعدادِ مخرجات تعلّم البرامج الأكاديمية المختلفة في الأردن، من خلال تفعيلُ التّدريب والتطّوير المهنيّ في كليّات العُلوم التربويّة.
3. على كليات التربية تطوير إجراءات وسياسات مناسبةٍ لِضمانِ استمرار تحقيق مؤشرات معايير الاعتماد البرامجي في برامجها المختلفة.
4. تطوير آلياتٍ وسياساتٍ متنوّعةٍ لتقييم أداء الطّلبة خلال التّدريب الميداني، ومتابعة تطبيقها بما يضمنُ العدالة في تقييمِ أداءئهم.
5. إجراءُ المزيدِ من الدراساتِ التي تهدفُ إلى تقييم برامجَ أخرى، وفي كليّات أخرى، من حيث مدى مراعاتها لمخرجات التعلّم المضمّنة في الإطار الوطني للمؤهلات، ومدى تحقيقها لمعايير الاعتماد البرامجي.

قائمة المراجع:

أبو شندي، يوسف وغباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد. (2009). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 9(1)، 6-37.

البري، إخلاص (2022). تقويم برنامج التدريب الميداني في التربية الخاصة في جامعة آل البيت من وجهة نظر الطلبة المعلمين. المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، 7(2) . 144 - 122.

الحديدي، عماد والشاعر، عدلي. (2022). مستوى وعى طلبة التدريب الميداني بكلية التربية في جامعة الاقصى بأخلاقيات مهنة التعليم. المجلة التربوية، 94(3)، 1315–1356.

حماد، شريف. (2005). واقع التربية العملية في مناطق القدس المفتوحة في محافظة غزة من وجهة نظر الدارسين. مجلة الجامعة الإسلامية، 13(1)، 155–193.

الخرابشة، عمر والهباهبة، عبدالله. (2011). معايير الاعتماد الأكاديمي و ضمان الجودة في كليات التربية في الجامعات الأردنية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 5(2)، 99-129.

خوالدة، مصطفى واحميدة، فتحي والحجازي، سعاد. (2010). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية. مجلة جامعة دمشق، 26(3)، 738-781.

الدعاسين، خالد. (2016). تقويم برنامج بكالوريوس التربية المهنية في كلية الشوبك الجامعية من وجهة نظر الخريجين. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، 43(2)، 909-927.

رمضان، صلاح. (2005). تطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة "دراسة ميدانية". مجلة كلية التربية ببنها، 15(60)، 290 – 182 .

الزعبي، عبد الله. (2016). معيقات التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتدربين في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. مجلة المنارة، 22(4)، 9-32.

الزعبي، محمد والمواضية، رضا. (2023). درجة توافر معايير الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات الأكاديمية في مرحلة الطفولة المبكرة بالأردن من وجهة نظر المعلميات. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية – سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، 35(1)، 1-12.

الصالحي، خالد. (2018). تقويم برنامج التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم من وجهة نظر مديري المدارس والمتدربين. مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 7(24)، 327 – 368.

العبيدانية، خلود. (2023). دور التدريب الميداني في تحسين التنمية المعرفية وبناء الشخصية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة الشرقية بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(23)، 79-91.

غنوم، أحمد. (2012). التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد : الواقع والمأمول. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر، 27(77)، 171-218.

الفضلي، منى. (2021). درجة كفاءاة إدارة التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة جدة من وجهة نظر الطالبات المعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 14(3)، 1325-1353.

القاسم، عبدالكريم. (2008). تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 9(1)، 111-131.
الكاف، فاطمة والبلوشي، مريم. (2022). درجة رضا طلبة تخصص اللغة العربية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس عن مقرر التدريب الميداني باستخدام التعليم الإلكتروني. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة، 1(16)، 28-39.
هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها. (2020). دليل الإطارُ الوطنيّ الأردنيّ للمؤهلات، أسترجع من شبكة الانترنت بتاريخ 2022/12/18،
http://jnqf.heac.org.jo/?v=5.20.10.28.2&url=ar/Manuals.
هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها. (2022). دليل الاعتماد الأردني للبرامج الأكاديمية، أسترجع من شبكة الانترنت بتاريخ 2022/12/18،
http://heac.org.jo/wp-content/uploads/2023/02/D333.pdf.
الهيتي، خالد. (2015). إدارة الموارد البشرية: مدخل إستراتيجي، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

References

Abu Shendi, Y., Ghabari, T., and Abu Shaera, K. (2009). Evaluation of the practical education program at Zarqa Private University and proposals for its development (in Arabic). Zarqa Journal for Research and Human Studies, 9(1), 6-37.

Accreditation and Quality Assurance Commision for Higher Education Instituations. (2020). National Qualifications Framework Manual (in Arabic), retrieved from the Internet on 12/18/2022, http://jnqf.heac.org.jo/?v=5.20.10.28.2&url=ar/Manuals.

Accreditation and Quality Assurance Commision for Higher Education Instituations. (2022). Jordanian Accreditation Guide for Academic Programs (in Arabic), retrieved from the Internet on 12/18/2022,
http://heac.org.jo/wp-content/uploads/2023/02/D333.pdf.

Al-Bari, I. (2022) Evaluation of the field training program in special education at Al al-Bayt University from the point of view of student teachers (in Arabic). The Jordanian Educational Journal, the Jordanian Association for Educational Sciences, 7 (2) 122-144.

Al-Daasin, K. (2016). Evaluation of the Bachelor of Vocational Education program at Al-Shoubak University College from the perspective of graduates (in Arabic). Studies Journal, University of Jordan, 43 (2), 909-927.

Al-Fadhli, M. (2021). The degree of efficiency of field training management in the College of Education at the University of Jeddah from the point of view of female teachers (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(3), 1325-1353.

Al-Hadidi, I. and Al-Shaer, A. (2022). The level of awareness of field training students at the Faculty of Education at Al-Aqsa University about the ethics of the teaching profession (in Arabic). Educational Journal, 94(3), 1315-1356.

Al-Hiti, K. (2015). Human Resources Management: A Strategic Approach, Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Al-Kaf, F. and Al-Balushi, M. (2022). The degree of satisfaction of Arabic language students at the College of Education at Sultan Qaboos University, field training course and e-learning (in Arabic). The Palestinian Journal of Open Education and E-Learning, 10 (16), 28-39.

Al-Obeidaniyah, K. (2023). The role of field training in enhancing cognitive development and personality building among counseling students at the University of the East in Sultanate of Oman. Journal of educational and psychological sciences, 7(23), 79-91.

Al-Qasim, A. (2008). Evaluating the performance of student teachers in the practical aspect of the practical education course in the education program in the Nablus educational district at Al-Quds Open University (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, 9(1), 111-131.

Al-Salhy, K. (2018). Evaluation of the field training program for students of the Department of Special Education at Qassim University from the point of view of school principals and trainees (in Arabic). Journal of Special Education, Educational, Psychological and Environmental Information Center, Faculty of Education, Zagazig University, 7 (24), 327-368.

Al-Zoubi, A. (2016). Obstacles to field training from the point of view of the trained class teacher students at the International Islamic Sciences University (in Arabic). Al-Manara Journal, 22(4), 9-32.

Al-Zu'bi, M. & Al-Mawadiah, R. (2023). The Level of Availability of the National Qualifications Framework for Early Childhood Education in Jordan from the Perspective of Female Teachers (in Arabic). The Jordanian Journal of Applied Sciences - Humanities Series, Private University of Applied Sciences, 35(1), 1-12.
Allais, S., Raffe, D. & Young, M. (2009). Researching NQFs: some conceptual issues. Employment working Paper No. 44, International Labour Organization, Employment Sector, Skills and Employability Department, Geneva, Switzerland.
Ellis, J. Alonzo, D. & Nguyen, M. (2020). Elements of a Quality Pre-Service Teacher Mentor: A Literature Review. Teaching and Teacher Education, 92, 103072. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072.
Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student teaching Semester. Teaching and Teacher Education, 23(6), 916-934.
Ghannoum, A. (2012). Field Education in the College of Education at King Khalid University: Reality and Hope (in Arabic). Educational and psychological studies: Journal of the College of Education in Zagazig, Egypt, 27 (77), 171-218.
Hammad, S. (2005). The reality of practical education in the open areas of Jerusalem in Gaza Governorate from the students' point of view (in Arabic). Journal of the Islamic University, 13 (1), 155-193.
Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory - practice is all? Student teachers' learning in practicum. Teachers and Teaching, 10(6), 623-637.
Hattie, J. (1985). Methodology Review: Assessing Unidimensionality of Tests and Items. Applied psychological Measurement, 9(2), 139-164.
Karagöz, S. & Rüzgar, E. (2020). The observations of student teachers in regard to professional qualifications of advisor teachers during teaching practicum. International Journal of Educational Research Review, 5(2), 141-150.
Kharabsheh, O., and Al-Habahbah, A. (2011) Academic Accreditation Standards and Quality Assurance in the Faculties of Education in Jordanian Universities (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies, 5 (2), 99-129.
Khawaldeh, M., Hamida, F., and Al-Hijazi, S. (2010). Practical education problems facing student teachers in the field of child education at Queen Rania College for Childhood at the Hashemite University (in Arabic). Damascus University Journal, 26(3), 738-781.
Ramadan, S. (2005). Developing teacher preparation systems in the colleges of education in the Sultanate of Oman in the light of comprehensive quality standards, a field study (in Arabic). Journal of the College of Education in Benha, 15 (60), 182-290.