"مستوى جودة التعليم لدى معلمي التربية المهنية في ضوء بعض المتغيرات"

The Level of Quality of Education Among Vocational Education Teachers in Light of Some Variables

إعداد

د/ بسام أحمد العجلوني د/ زيد ظاهر خلف

جامعة إربد الأهلية

كلية العلوم التربوية

مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي

المجلد (الخامس)– العدد (السابع عشر) – مسلسل العدد (٠١٧) – نوفمبر ٢٠٢٤

ISSN-Print: 2785-9754 ISSN-Online: 2785-9762

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري

https://jetdl.journals.ekb.eg/

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة التعليم من وجهة نظر معلمي التربية المهنية بمدينة إربد في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٩) معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج أن مستوى جودة التعليم جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، بينما في متغير التخصص كان لصالح تخصص التربية المهنية؛ أما متغير فكانت الفروق لصالح عدد الطلبة أقل من ٢٥ طالب، وفي سنوات الخدمة جاءت الفروق لصالح سنوات الخدمة أكثر من ١٠ سنوات، وبالنسبة للمؤهل العلمي فكانت لصالح مؤهل الدكتوراه؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الراتب

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم، معلمي التربية المهنية، مدينة إربد.

Abstract:

The study aimed to know the level of quality of education from the point of view of vocational education teachers in Irbid city in light of some variables. The study sample consisted of (169) teachers. The results showed that the level of quality of education was medium, and there were statistically significant differences attributed to the effect of gender in favor of females, while in the variable of specialization it was in favor of the vocational education specialization; As for the variable, the differences were in favor of the number of students less than 25 students, and in the years of service the differences were in favor of years of service more than 10 years, and as for the academic qualification it was in favor of the doctorate qualification; and there were no statistically significant differences attributed to the salary variable

Keywords: Quality of Education, Vocational Education Teachers, Irbid City

المقدمة

تعد جودة التعليم من الركائز الأساسية التي تعزز من قدرة المؤسسات التعليمية على تحقيق أهدافها وتلبية متطلبات التنمية المستدامة، ومع التطور السريع في عالم العمل والتقنيات الحديثة، تبرز أهمية معلمي التربية المهنية باعتبارهم المحور الأساسي لإعداد جيل مؤهل لدخول سوق العمل بمهارات تقنية ومعرفية عالية.

وإن تحقيق جودة التعليم في مجال التربية المهنية يعتمد بشكل كبير على كفاءة المعلمين، وتطوير مهاراتهم المهنية والتربوية، وقدرتهم على تطبيق استراتيجيات تعليمية فعالة تلبي احتياجات الطلبة وتواكب متطلبات العصر. كما أن بيئة التعلم، المناهج المحدثة، والأساليب التدريسية الملائمة تسهم بشكل كبير في تحسين مخرجات التعليم في هذا المجال. في ظل هذه المعطيات، يصبح الاهتمام بجودة التعليم لدى معلمي التربية المهنية ضرورة ملحّة لتحسين أداء الطلاب وتجهيزهم بمهارات تسهم في بناء مجتمع أكثر تطورًا وإنتاجية.

تهدف التربية المهنية إلى إيجاد طلبة مهنيين واسعي الأفق وذوي مهارات وقدرات ريادية. كما تهدف إلى إعداد الطلبة ليصبحوا محترفين في مجالات معينة، ولديهم القدرة على الممارسة وتطوير المعرفة والمهارات، والقدرة على تحسين مستويات معيشة الأفراد من خلال توفير فرص العمل مستقبلاً (Eryanto et al., 2019). تقوم التربية المهنية بدورًا حاسمًا في إعداد الطلبة مهنيين، فهي لا تحسن الإطار التعليمي في نظام الدولة فحسب، بل تساهم أيضًا بشكل غير مباشر في النمو الاقتصادي للدولة. ومع توسع الاقتصاد، تتزايد الحاجة إلى القدرات والمهارات المهنية في جميع مجالات الحياة باستمرار، مما يؤدي إلى زيادة الطلب على الطلبة المدربين بمهنية عالية، ومعايير الجودة للطلبة في المدارس (Rinne et. al., 2023).

وتعرف التربية المهنية بأنها أنشطة مهنية تعليمية يتم تنفيذها من أجل تمكين الطلبة من إتقان المعرفة المهنية واكتساب المهارات المهنية، وتكوين أخلاقيات مهنية جيدة، وذلك لخدمة الإنتاج الاجتماعي (Hilal, 2012). لذلك، ترتبط التربية المهنية ارتباطًا وثيقًا بالتنمية الاقتصادية للدولة والأمة؛ ومع التطور المستمر والتحول في الاقتصاد، تتغير وتتطور أيضًا دلالات وأنواع التعليم

والتدريب المهني، تعد التربية المهنية جزءًا مهمًا من التعليم الوطني ومصدرًا مهمًا لدعم العمل الاجتماعي. فالمدارس المهنية هي الجسم الرئيسي للتعليم المهني والبناء العقلاني لنظام التدريس الذي يعتبر جوهر تحسين جودة التعليم في المدارس. باعتباره الطريقة الأكثر مباشرة لتحقيق أهداف التدريس وضمان جودة التدريس، فإن تطوير أنشطة التدريس في التعليم المهني هو الحلقة الأكثر أهمية في التعليم المهني. لذلك، فإن ابتكار التدريس هو مفتاح الإصلاح الناجح للتعليم المهني للتكيف مع الوضع الاقتصادي الطبيعي الجديد وتوفير رأس مال بشري عالي الجودة للاقتصاد الجديد (Carstensen & Ibsen, 2021).

تتمثل مهمة معلمي التربية المهنية في تعليم وتدريب الطلبة في مجالات مهنية معينة، وضمان خريجين يتمتعون بقدرة مهنية تنافسية عالية (Slamet, 2013). حيث تعتبر قدرات المعلمين أو صفاتهم أحد العوامل المحددة التي تساعد على ضمان ذلك (Zuber & Altrichter, 2018). يتبع معلمي التربية المهنية إرشادات وتعليمات النظام التعليمي، والذي يهدف إلى توفير المهارات العملية والتدريب المهني للطلبة؛ ومساعدتهم على تطوير المهارات والمعرفة وإعدادهم للمهن في المستقبل (Malik, 2018). فالمعلمون هم الوكلاء الأساسيون لنقل المعلومات، كما يقومون بدورًا استراتيجيًا في عملية التدريس والتعلم، إذا لم يكن هناك معلمون مؤهلون فسوف يتعطل التعليم ويصبح غير فعال (Porres & Correa, 2023). المعلمون هم عنصر أساسي في جودة العملية التعليمية المهنية وتدريب الطلبة. فالمعلمون المتفوقون يمكنهم تربية الطلبة المتفوقين وإدارة تعليمهم يحقق الأهداف المنشودة (Divine-Welekwe et al., 2023).

عانى التدريس المهني في العديد من الأنظمة من مشاكل مستمرة في اكتساب الاعتراف المهني، فقد أصبح من الممكن الآن اعتبار المعلمين كميسرين للتعلم المهني في مجتمع المعرفة؛ لقد ساعد جذب المعلمين وتطويرهم والاحتفاظ بهم، ومؤهلاتهم العملية في عملية التعليم والتعلم المهني بشكل فعال؛ وتشكل المهارات والكفاءات المهنية للمعلمين عاملاً حاسماً في تحديد نجاح العمليات التعليمية التي يقومون بها، ومن بين الروافع التي تساعد على تحسين جودة التعليم لدى المعلمين المهنيين رفع مستوى المؤهلات اللازمة والتعليم الذي تلقوه (Rivkin et al, 2005).

حيث تعتبر مؤهلات المعلمين مهمة في تعزيز عملية التعليم المهني (Indrayogi & Sofyan, 2023). إن امتلاك الشهادات والدرجات المهنية العليا في قطاع التدريس، فضلاً عن الحصول على المساعدة المستمرة من خلال التطوير المهني، كلها معايير تتعلق بجودة المعلمين. وهذا يؤكد بشكل أكبر على الحاجة إلى التعرف على المعرفة التربوية والاتجاهات التربوية من أجل التدريس الممتاز ويعزز ضرورة تحديد الجوانب الأكثر أهمية لجودة المعلم في وقتنا الحاضر (Thaariq & Kuswandi, 2023).

إن جودة المدارس المهنية سوف ترتبط ارتباطًا مباشرًا بتنمية التعليم المهني في الدولة، وأن اتجاه المدرسة وجودة التعليم وتأثير الإصلاح التعليمي كلها تتحدد من خلال جودة ومستوى المعلمين في المدرسة؛ ولإنشاء فريق مدرسي عالي الجودة، يجب أن يكون لدى المعلمين أولاً وقبل كل شيء فهم شامل وتقييم صحيح. هذا لا يمكن أن يشجع المعلمين على تحسين وعيهم بالجودة فحسب، ويجعلهم يفهمون إنجازاتهم ونواقصهم، وينظمون سلوكهم بوعي، ويحسنون ويكملون عملهم السابق باستمرار، ويتحركون نحو أهداف أعلى، ولكن في الوقت نفسه، يمكنه أيضًا تعزيز وعي قادة المدرسة بالمشاكل وأهمية تحسين جودة المعلمين ومستوى التدريس، مما يمكن المدرسة من اتخاذ تدابير فعالة لتعزيز بناء المعلمين بطريقة أكثر استهدافًا وتخطيطًا (Hou, 2009).

لقد كانت تحديات جودة التعليم راسخة على أجندة المؤسسات التعليمية في مختلف الدول والثقافات لفترة طويلة، وقد امتدت الجودة إلى العديد من الدول حول العالم (Patmawati et. al., 2023). فعندما يتعلق الأمر بالتعليم الجيد، فإن جودة التعليم هي واحدة من أخطر التحديات في كل من الدول العالم (Mrabet, 2023). فالجودة هي نظام إدارة يشمل جميع الإجراءات والواجبات اللازمة للتخطيط لمستوى الجودة المستهدف وتحقيقه والحفاظ عليه (ISO, 2015). وهي عامل حاسم في تحديد الأهمية الاجتماعية للتعليم، والتي تشمل الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية والثقافية للتعليم ويمكن اعتبارها جزءًا لا يتجزأ من نتيجة الأنشطة التعليمية؛ وهي تشمل جميع الأدوار الأساسية ومجالات التشغيل، بما في ذلك جودة

المعلمين والبرامج التعليمية وتدريب الطلبة والبنية التحتية للمؤسسات التعليمية (Agusniati, 2023).

تشير جودة أداء المعلم إلى السمات أو الظروف اللازمة لفعالية الأنشطة التعليمية، حيث تُعرَّف جودة أداء المعلم على أنها مجموع السمات أو الصفات المتأصلة للمعلمين، والتي تهدف إلى تلبية مطالب أصحاب المصلحة وتمثل الدرجة التي يتم بها تلبية تلك الاحتياجات (Zhao & Wang, 2014). العوامل المستخدمة لتقييم جودة المعلم معقدة للغاية، ولكل طالب معاييره ومقاييسه الخاصة؛ ويتألف جوهر جودة أداء المعلم من جودة المعيشة وجودة المعرفة وجودة فن التدريس وجودة الاتصال وجودة الوظيفة (Rodriguez et al., 2023). ويشير هيك (Heck, 2007) إلى مجالين لوصف جودة المعلم: (١) مدخلات المعلم، بما في ذلك سمات المعلم والتدريب المهني والترخيص؛ (٢) فعالية الفصل الدراسي، والتي غالبًا ما يتم تقييمها من خلال نجاح الطلبة في الاختبارات الموحدة. بالإضافة إلى ذلك؛ وأن نظرة الطلبة عن المعلم الجيد كانت مرتبطة في الغالب بمهارات التدريس بنسبة ٤٠٪ والخصائص الشخصية بنسبة ٢٥٪.

اقترح بارنز وكروس (Barnes & Cross, 2020) قياس جودة التعليم لدى المعلمين من خلال اختبارات خاصة بالعملية التعليمية من أجل تحسين أداء الطلبة، بينما ركز ياو وآخرون (Yao et al., 2023) على أربعة أنواع من المؤشرات التي تتعلق جودة أداء المعلم، وهي: مؤهلات المعلم، وخصائص المعلم، وممارسة المعلم، وفعالية المعلم؛ وهي العوامل الأكثر تأثيرًا على أداء الطلبة، ولزيادة الجودة لا بد من الحاجة إلى التركيز على الأساليب العملية والأهمية وتطبيق برامج إعداد المعلمين (Afriadi et al. 2023). ويمكن تحديد الحاجة إلى تحسين جودة أداء المعلمين من خلال تعلم المعلمين وممارسة التدريس وتعلم الطلبة (Kang, Cha, & Ha, 2013). وقد أوضح الداجة (Al-Dajeh, 2012) أن المعايير المهنية المتعلقة بالمعلمين تتعلق بالمعرفة الأكاديمية والمهنية والتربوية، والتخطيط التعليمي وتنفيذه وتقييم تعلم الطلبة وتعليمهم (Cedefop, 2011). يقيس مؤشر تصرفات المعلمين (TDI) من خلال التركيز على الطالب ومستوى الاحتراف، والمناهج الدراسية (Schulte et al., 2006).

العوامل المؤثرة في تنفيذ التعلم المتمركز حول الطالب تشمل العديد من الأموؤ أهمها: البعد النفسي الاجتماعي، والوقت، وطرق التدريس، وتطوير أنشطة التعلم، وأدوات التقييم، والمعدات، وأبعاد المكان (Janor et. al., 2013). ويتكون برنامج التعلم المتمركز حول الطالب من ثلاث مراحل رئيسية (١) جعل الطلبة أكثر نشاطًا في اكتساب المعرفة والمهارات من خلال تمارين التدريب المناسبة أو التعلم بمساعدة التكنولوجيا الحديثة أو العمل الميداني؛ (٢) جعل الطلبة أكثر وعياً بالتدريس والدوافع المهنية؛ (٣) التركيز على التفاعل والدروس الخصوصية والمناقشة الجماعية؛ (٤) التركيز على المهارات القابلة للتحويل التي يمكن تطبيقها في مواقف مختلفة (O'Neill & McMahon, 2005).

يتناول فورلونج (Furlong, 2001) احترافية المعلم في ثلاثة أبعاد، وهي: (١) المعرفة المهنية التي يحتاج المعلمون إلى مراعاتها في عملية التدريس والتعلم؛ (٢) تحسين تدريس المعلم اللازم لتعلم الطلبة وسلطة المعلم؛ (٣) الاستقلالية التي تشير إلى سلطة وحرية المعلمين في التخطيط للأنشطة التعليمية وتنفيذها وفي اتخاذ القرارات أثناء العملية التعليمية. كما قام إيفانز (Evans, 2011) بتحليل أبعاد احترافية المعلم بما في ذلك (١) البعد السلوكي يتعلق بكفاءة المعلمين وجهودهم لتحسين تعلم الطلبة؛ (٢) البعد الموقفي يتعلق بمعتقدات ومواقف المعلمين فيما يتعلق بمهنتهم؛ و(٣) البعد الفكري يتعلق بتراكم معرفة المعلمين ومهارتهم في جعل الاستجواب متسلسلًا وتحليل جودتهم.

ولتطبيق جودة التعليم لا بد من توافر مجموعة من المتطلبات، يأتي في مقدمتها: توفير المتطلبات الالكترونية، والتخطيط السليم والتنظيم الفعال؛ تدريب المعلمين على التقنيات والأجهزة والمعدات الحديثة المستخدمة في العملية التعليمية، وتوفير البيئة المناسبة في المدرسة؛ تحسين جودة التعليم بشكل مستمر، وفتح المجال للأفكار الإبداعية للمعلمين في عملية تطوير التعليم؛ توفير تدريب مستمر للمعلمين على أساليب طرق التدريس والتغذية الراجعة، وكذلك نشر مفاهيم الجودة بين المعلمين؛ مسايرة التطورات الحديثة في مجالات التعليم (العنزي، ٢٠١٦).

ويشير العنزي (٢٠١٦) إلى مجموعة من الصعوبات تواجه معلمي المدارس في تطبيق الجودة في التعليم منها: ضعف مساهمة وإقبال أولياء الأمور في الأنشطة التي تقيمها المدرسة؛ ضعف توافر الأجهزة والمعدات الإلكترونية في المدارس؛ غموض مفهوم الجودة التعليمية لدى المعلمين؛ قلة إشراك المعلمين بالدورات التدريبية. وأن هناك العديد من العوامل التي تساعد على تطبيق جودة التعليم هي: توفير البيئة المناسبة في المدرسة، وإشراك المعلمين ببرامج تدريبية في مجال تطبيقات الجودة التعليمية، وتحسين مخرجات العملية التعليمية بشكل مستمر.

وأشار العوضي وحسن (٢٠٢٣) أن جملة المكونات الأساسية لجودة أداء المعلم تتكون من ثلاثة أنواع، هي: (١) مكونات ذاتية: تتعلق بصفاته الشخصية واتجاهاته ومواقفه ومعتقداته؛ (٢) مكونات موضوعية: تتعلق بمعارفه في تخصصه، وتمكنه فيه، وامتالكه المعارف والمهارات التربوية اللازمة لأداء التدريس، وتقييم تعلم الطلبة؛ (٣) مكونات السياق التعليمي: وهي مكونات جودة يوفرها النظام التعليمي ليجود بها عمل المعلم، وهي تنمية مهنية نوعية مستمرة للمعلمين، وتوفير أدوات ومنصات تكنولوجية مناسبة، ومناهج تعليمية تناسب التعلم عن بعد، ومجتمعات تعلم مهنية، وبيئات تعلم داهمة نفسيًا واجتماعيًا.

الدراسات السابقة

أجرى تشينغيان وآخرون (Qingyan et al., 2023) دراسة هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة على جودة المعلمين المهنيين في مدينة مأومينغ الصينية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) مشاركًا. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين أداء الطلبة والتدريب أثناء التدريس ومؤهلات المعلمين، وجودة المعلمين.

أما دراسة هولزبيرجر وشيب–تيسكا (Holzberger & Schiepe-Tiska, 2021) فقد هدفت لمعرفة تأثير السياق المدرسي بجوة التعليم في ضوء بعض المتغيرات المدرسية في المانيا، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٣٩) معلمًا ومديرًا. كشفت التحليلات متعددة المستويات أن المدارس تختلف بشكل منهجي في جودة التدريس، وكانت هذه الاختلافات مرتبطة بتكوين المدرسة، وقيادة المديرين، وتعاون المعلمين، ومناخ المدرسة. وفقًا لذلك، تتمتع المدارس بإمكانية

تعزيز جودة التدريس. ومع ذلك، فإن تصورات المعلمين لخصائص المدرسة أكثر أهمية من تصورات المديرين. وتشير النتائج إلى أن المدارس تختلف بالفعل في خصائص المدرسة، وبدرجة جودة التعليم، ولم يتنبأ المسار الدراسي بشكل كبير بجوانب جودة التعليم.

وفي دراسة نورهادين (Nurhadi, 2020) التي هدفت لمعرفة احتياجات تحسين الجودة لمعلمي التربية المهنية في إندونيسيا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلمًا. أظهرت النتائج أن المعلمين بحاجة إلى تحسين جودتهم في جانب الأبعاد التي تركز على الطالب، بما في ذلك استراتيجيات التدريس الفعالة، والمسؤولية، وبيئة التعلم، والتعاون مع الآخرين. في حين أن الاحتراف والبعد الذي يركز على المناهج الدراسية، بما في ذلك معرفة المعلم والموقف الإيجابي، وتسهيل التعلم، ومهارات الاتصال، وتنفيذ المناهج الدراسية وبرامج التعلم. وبناءً على النتائج، نتوقع أن يعمل معلمو المدارس الثانوية المهنية على تحسين جودة التدريس من خلال تطوير بيئة تعليمية تركز على الطالب واحترافية المعلمين لجعل الطلاب يتعلمون بشكل أفضل.

وقام الجعيدي وشبش (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على جودة التعليم في المدارس من خلال قياس معايير لجودة التعليم بمدينة مصراتة، وتكونت عينة البحث من (٢٧٢) معلماً. خلصت النتائج إلى أن وجهة نظر المعلمين حول جودة التعليم متوسطة، ووجود فروق في وجهات نظر المعلمين حول مستويات معايير الجودة، حيث أكدت آرائهم أن أقوى معايير جودة التعليم هي: معيار المعلم، معيار القيادة والإدارة المدرسية، معيار تقييم أداء الطلبة، معيار المناهج وطرق التدريس كانت المتوسطات.

وتناولت دراسة تشاو وكو (Zhao & Ko, 2020) دور جودة التعليم والممارسات التربوية على تعزيز مشاركة الطلبة المهنيين في مقاطعة قوانغدونغ جنوب الصين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلمًا. أظهرت نتائج الدراسة أن التعليمات المهنية ومشاركة الطلاب في بيئة التعلم المهني أكثر تنوعًا من حيث ممارسة التدريس المهني، مما أظهر أن سلوكيات التدريس المهني تركز بشكل أكبر على تعديل التعلم العملي للطلبة.

وفي دراسة العمري (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على درجة أهمية معايير الجودة للأداء التدريسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في صنعاء، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) معلماً ومعلمة. أشارت النتائج إلى أن درجة أهمية معايير الجودة لدى المعلمين كانت كبيرة جدا للدرجة الكلية على الاستبانة، وكبيرة جدا أيضاً على جميع مجالات الاستبانة ما عدا مجال التقويم فقد كانت درجة الأهمية كبيرة، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في درجة أهمية معايير الجودة تعزى لمتغير نوع المعلم (معلم- معلمة) لصالح المعلمات.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠١٦) للتعرف على مستوى إلمام معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة عرعر بثقافة جودة التعليم، ومتطلبات تطبيق جودة التعليم، والصعوبات التي يواجهها هؤلاء المعلمين، وتكونت عينة من الدراسة من (٤٥٠) معلمًا. أظهرت نتائج الدراسة أن عملية تطبيق الجودة التعليمية تساهم بشكل عام في جودة المخرجات النهائية للعملية التعليمية، وأن هناك مستوى مرتفع من ثقافة الجودة يتمتع به المعلمون.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

شهدت عملية التعليم توسعاً كمياً كبيراً أدى إلى إدخال معايير الجودة فيها لتطويرها نوعياً، إلا أن هناك تحديات تواجهها من أهمها جودة التعليم لاسيما في ضوء التغييرات والتطورات العلمية والثقافية والتقنية الهائل في وقتنا الحاضر، ولذلك يشهد عالمنا تنافسيةً شديدةً في قطاع التعليم، يزداد الاهتمام بجودة التعليم كأداةٍ لتحقيق التميّز التعليمي ودفع عجلة التحسين المستمر، وعلى الرغم من تحديات تطبيقها إلّا أن التغييرات المتسارعة في عالم المهن والتي تفتح آفاقاً جديدةً لكل من المعلمين والطلبة للوصول إلى مصادر رقميةٍ متنوعة تتطلب التفكير جدياً بتبني مثل هذه الفلسفة. كما تفتح جودة التعليم أبواباً واسعةً أمام الطلبة لفهم وتنمية شخصيتهم فتسمح لهم بمزيد من التطور.

ولعل تفاوت في مستوى جودة التعليم المقدم من قبل معلمي التربية المهنية قد يعود إلى اختلاف مؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم المهنية، ومدى استيعابهم لمتطلبات سوق العمل؛ بالإضافة إلى ضعف الإعداد المهني للمعلمين فقد لا يكونون مدربين بشكل كافٍ على أحدث الأساليب

التعليمية أو لا يمتلكون الخبرة العملية في مجالاتهم، مما يحد من قدرتهم على إيصال المعلومات بشكل فعال؛ كما أن نقص الموارد التقنية والمعدات اللازمة لتطبيق التعليم العملي يمكن أن يؤثر سلباً على جودة العملية التعليمية؛ وعدم وجود تنسيق كافٍ بين معلمي التربية المهنية وسوق العمل يجعل التعليم غير متوافق مع احتياجات السوق، مما يقلل من فرص الطلاب للحصول على وظائف بعد التخرج. في بعض الأحيان، يكون التركيز الزائد على الجوانب النظرية على حساب التدريب العملي، مما يقلل من جودة التعليم المهني؛ وقد تكون هناك سياسات تعليمية غير ملائمة أو دعم إداري محدود لتحسين جودة التعليم المهني. ومن هنا نشأة مشكلة الدراسة الحالية وهي الكشف عن درجة جودة التعليم في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي التربية المهنية، وهل يختلف باختلاف الجنس، تخصص المعلم، عدد الطلبة في الصف، سنوات الخدمة، الراتب، المؤهل العلمي، ولهذا جاءت الدراسة الحالية لمحاولة الاجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة توافر جودة التعليم لدى معلمي التربية المهنية في مدينة إربد؟
٢. هل يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة جودة التعليم تبعاً لمتغيرات الجنس، تخصص المعلم، عدد الطلبة في الصف، سنوات الخدمة، الراتب، المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

١. التعرف إلى درجة جودة التعليم من وجهة نظر معلمي التربية المهنية في مدينة إربد.
٢. الكشف عن الفروق في متوسط درجات تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة جودة التعليم تبعًا لمتغيرات: الجنس، تخصص المعلم، عدد الطلبة في الصف، سنوات الخدمة، الراتب، المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

تأتي الأهمية النظرية للدراسة في إبراز دور جودة التعليم لمعلمي التربية المهنية في المدارس الحكومية على اختلافها في رفع مستوى الأداء المهني للمعلمين والطلبة، وهو ما ينعكس إيجاباً على مستوى العملية التعليمية في تلك المدارس، بالإضافة إلى أهمية جودة التعليم لدى معلمي التربية المهنية. وتتسم الدراسة في الإثراء المعرفي لعملية جودة التعليم من خلال مراجعة وتمحيص العديد من المراجع والمؤلفات والدراسات السابقة ذات الصلة، بالإضافة إلى توفر هذه الدراسة بيانات لمساعدة الباحثين والدارسين في هذا المجال، كما تسعى الدراسة إلى معرفة آراء معلمي التربية المهنية في المدارس الحكومية اتجاه معايير جودة التعليم في تدريس التربية المهنية. ونظراً لقلة الدراسات السابقة التي تناولت جودة التعليم لدى معلمي التربية المهنية في المدارس الحكومية حسب علم الباحث.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة تتمثل من خلال أهمية الموضوع لمجتمع الدراسة الذي يتناول واقع جودة التعليم لدى معلمي التربية المهنية في المدارس الحكومية، كما تعمل الدراسة على لفت أنظار المسؤولين في المؤسسات المهنية ووزارة التربية والتعليم لدور جودة التعليم في العملية التعليمية وانعكاسها على واقع المدارس، والإسهام في معرفه آلية خلق أفضل الطرق القادرة على إنجاز العملية التعليمية بأفضل طريقة ممكنة، كما تتمحور حول دورها في تحسين العملية التعليمية وتعزيز الجوانب العملية والمهنية لدى الطلبة، مما ينعكس إيجابياً على تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم لتلبية احتياجات سوق العمل، وتساهم نتائج هذه الدراسة في تحديد مدى فعالية الطرق والممارسات التعليمية المستخدمة في الدروس العملية، مما يتيح تطوير تقنيات تدريس أكثر كفاءة، بالإضافة إلى تحسين الأساليب التعليمية التي يطبقها معلمو التربية المهنية، مما يتيح للطلبة اكتساب مهارات عملية متقدمة ومناسبة لاحتياجات الوظائف المستقبلية، كما تساعد في تحديد نقاط الضعف في مهارات المعلمين المهنية والتعليمية، مما يدعم وضع برامج تدريبية لتحسين أدائهم وزيادة قدرتهم على تقديم تعليم فعّال. وتعمل الدراسة على فتح آفاق أمام الباحثين لعمل دراسات جديدة في بيئات تعليمية مختلفة، وعينات جديدة.

حدود الدراسة

يتحدد نطاق تطبيق الدراسة الحالية على ما يلي:

- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.
- الحد المكاني: المدارس الحكومية بمدينة إربد في الأردن.
- الحد البشري: معلمي التربية المهنية في المدارس الحكومية.
- حدود موضوعية: تتحدد نتائج الدراسة بأدوات الدراسة التي استخدمت فيها، وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات، لذلك تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة فقط، وبمدى تمثيل العينة لمجتمعها.
- المتغيرات المستقلة: الجنس: وله مستويان (ذكور، إناث)، تخصص المعلم: ولها مستويان (التربية المهنية، تخصصات أخرى)؛ عدد الطلبة في الصف: وله ثلاث مستويات (أقل من ٢٥ طالب، من ٢٥-٤٠ طالب، أكثر من ٤٠ طالب)؛ سنوات الخدمة: ولها ثلاث مستويات (أقل من ٥ سنوات، من ٥- أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)؛ الراتب: وله ثلاث مستويات (أقل من ٥٠٠ دينار، من ٥٠١- ٧٥٠ دينار، أكثر من ٧٥٠ دينار)؛ والمؤهل العلمي وله ثلاث مستويات (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).
- المتغيرات التابعة: جودة التعليم: ولها ثلاثة أبعاد (معايير تتعلق بالمدرسة، معايير تتعلق بمعلمي التربية المهنية، ومعايير تتعلق بالمعوقات تطبيق الجودة).

مصطلحات الدراسة

جودة التعليم: هي مجموعة من المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها وتطبيقها إلى تحسين البيئة التعليميّة ورفع مستويات الطلبة المختلفة (Kusumawati, 2023)، وتعرف

إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها معلم التربية المهنية على المقياس المستخدم لقياس جودة التعليم.

معلمي التربية المهنية: هم المعلمون الذين يقومون بتدريس مادة التربية المهنية للطلبة المراحل الأساسية في المدارس الأردنية (المومني، ٢٠١٩).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ إذ أنها بحثت التعرف على درجة جودة التعليم لدى معلمي التربية المهنية في ضوء بعض المتغيرات بمدينة إربد شمال الأردن.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية المهنية في المدارس الحكومية بمدينة إربد، والبالغ عددها (١٦٩) معلمًا ومعلمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٦٩) معلمًا ومعلمة يدرسون التربية المهنية في المدارس موزعون على (٣٢٢) صف دراسي، اختيروا بالطريقة العشوائية، وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة %	المتغير	المستوى	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	٩١	%٥٣,٨	تخصص المعلم	التربية المهنية	١٥٨	%٩٣,٥
	أنثى	٧٨	%٤٦,٢		تخصصات أخرى	١١	%٦,٥
عدد الطلبة	أقل من ٢٥ طالب	47	%14.6	سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	58	%٣٤,٣
	من ٢٥ – ٤٠	119	%37		من ٥– أقل من	61	%٣٦,١

في	طالب				١٠ سنوات	
الصف	أكثر من ٤٠ طالب	156	%48.4		أكثر من ١٠ سنوات	50	%٢٩,٦
الراتب	أقل من ٥٠٠ دينار	٥٦	%٣٣,١	المؤهل العلمي	بكالوريوس	٩٧	%٥٧,٤
	من ٥٠١ – ٧٥٠ دينار	٧٧	%٤٥,٦		ماجستير	٤٩	%٢٩
	أكثر من ٧٥٠ دينار	٣٦	%٢١,٣		دكتوراه	٢٣	%١٣,٦

أداة الدراسة

أولاً: مقياس جودة التعليم.

قام الباحث بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بجودة التعليم، كدراسة تشينين وآخرون (Qingyan et al., 2023)، ودراسة العوضي وحسن (٢٠٢٣)، ودراسة هولزبيرجر وشيب–تيسكا (Holzberger & Schiepe-Tiska, 2021)، ودراسة نورهادين (Nurhadi, 2020)، ودراسة جرولمان (Grollmann, 2008)؛ واستمد الباحث المقياس من هذه الدراسات والمكون من (٢٨) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: معايير تتعلق بالمدرسة، ومعايير تتعلق بمعلم التربية المهنية، ومعايير تتعلق بمعوقات تطبيق الجودة.

صدق المقياس

قام الباحث بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه المقياس على (٩) محكمين من المتخصصين في مجال التربية المهنية والقياس والتقويم في جامعتي إربد الأهلية واليرموك من أجل مراجعتها من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى في الفقرة، والتداخل، ومناسبة الفقرات

لكل بُعد من الأبعاد التي تنتمي إليه، ومدى ملاءمتها لمعلمي التربية المهنية. وتم إجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين، حيث تم صياغة الفقرات بما يتناسب مع المعلمين، وتعديل بعض الفقرات التي كان الاتفاق فيها بين المحكمين بنسبة (٧٥,٧%). حيث تم الاتفاق على الأبعاد وعدد الفقرات. كما قام الباحث بإجراء صدق البناء في الدراسة الحالية وذلك بتطبيق المقياس بصورته النهائية الحالية، حيث طبقت على عينة استطلاعية تكونت من (٣١) معلمًا ومعلمة. وحُسب معاملات الارتباط المصحح لفقرات كل بُعد، ويظهر جدول (٢) قيم معاملات الارتباط المصحح لكل بُعد من أبعاد مقياس جودة التعليم.

جدول (٢)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس جودة التعليم بالبُعد الذي تنتمي إليه

معايير تتعلق بالمدرسة		معايير تتعلق بالمعلم		معايير تتعلق بمعوقات تطبيق الجودة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٤	١١	٠,٧٠	٢٢	٠,٤٥
٢	٠,٤٣	١٢	٠,٥٧	٢٣	٠,٧٧
٣	٠,٤٧	١٣	٠,٥٨	٢٤	٠,٤٤
٤	٠,٤٢	١٤	٠,٦٥	٢٥	٠,٥٣
٥	٠,٥٤	١٥	٠,٥٩	٢٦	٠,٤١
٦	٠,٤٣	١٦	٠,٧٢	٢٧	٠,٥٨
٧	٠,٥١	١٧	٠,٥٠	٢٨	٠,٤٣
٨	٠,٧٦	١٨	٠,٧١		
٩	٠,٤٨	١٩	٠,٥٧		

١٠	٠,٦٧	٢٠	٠,٥٨		
		٢١	٠,٤٣		

يلاحظ من جدول (٢) أن معاملات الارتباط للمقياس الكلي تراوحت ما بين (٠,٤١-٠,٧٧)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد المعايير المتعلقة بالمدرسة بين (٠,٤٢-٠,٧٦)، أما بُعد المعايير المتعلقة بمعلم التربية المهنية فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (٠,٤٣-٠,٧٢)، وفي بُعد المعوقات فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (٠,٤١-٠,٧٧). وجميعها قيم دالة إحصائياَ، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (٠,٣٠)، وبناءً على هذا المعيار تم قبول فقرات المقياس جميعها.

ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٣١) معلمًا ومعلمة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأبعاد، حيث تراوحت هذه القيم بين (٠,٦٨-٠,٨١)، وبلغت قيمة الأداة ككل (٠,٧٤)؛ والطريقة الثانية ثبات الاعادة بتطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتراوحت هذه القيم بين (٠,٧٣-٠,٨٦)، وبلغت قيمة الأداة ككل (٠,٨٠). ويرى الباحث أن هذه القيم مناسبة لاستخدام القائمة لأغراض الدراسة الحالية، وجدول (٣) يظهر ذلك.

جدول (٣)

معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا

لمقياس جودة التعليم وأبعاده وثبات الإعادة

البُعد	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
معايير تتعلق بالمدرسة	٠,٦٨	٠,٧٣
معايير تتعلق بمعلمي التربية	٠,٧٤	٠,٨٠

المهنية		
معايير تتعلق بمعوقات تطبيق الجودة	٠,٨١	٠,٨٦
المقياس ككل	٠,٧٤	٠,٨٠

تصحيح المقياس

اشتمل مقياس جودة التعليم على (٢٨) فقرة بصورته النهائية الحالية، يجاب عليها بتدريج خماسي يتضمن البدائل: (لا أوافق بشدة) تعطى عند تصحيح المقياس درجة واحدة؛ (لا أوافق) تعطى عند تصحيح المقياس درجتين؛ (محايد) وتعطى ثلاث درجات، (أوافق) تعطى عند تصحيح المقياس أربع درجات؛ (أوافق بشدة) تعطى خمس درجات؛ وبذلك تتراوح درجات المقياس الكلي ما بين (٢٨-١٤٠). وهذا يعني أنه كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على زيادة جودة التعليم. وللحكم على مستويات جودة التعليم، تم تقسيم مستوى الجودة إلى فئات حسب المعايير الآتية: من (١-٢,٣٣) مستوى متدنٍ، ومن (٢,٣٤-٣,٦٧) مستوى متوسط، ومن (٣,٦٨-٥) مستوى مرتفع.

الإجراءات

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها، وبعدها تم توزيع المقياس على معلمي التربية المهنية في المدارس الحكومية شهر تشرين الثاني لسنة ٢٠٢٤. حيث استغرقت الإجابة عليها من قبل أفراد العينة (٦) أيام، وتم التأكيد لهم أن مشاركتهم طوعية، وأن البيانات التي سيدلون بها ستعامل بسرية تامة، وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي. وتم تفريغ الإجابات من الموقع على برنامج (SPSS)، ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة وفقاً لبرنامج (SPSS) للإجابة على أسئلة الدراسة.

تحليل البيانات

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على درجة جودة التعليم. وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (T) للفروق بين الجنسين وتخصص المعلم؛ وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في متغيرات عدد الطلبة في الصف، وسنوات الخدمة، والراتب، والمؤهل العلمي؛ والمقارنات البعدية بطريقة شفية (Scheffe) لمعرفة الفروق في مستوى جودة التعليم بحسب متغيرات: عدد الطلبة في الصف، وسنوات الخدمة، والراتب، والمؤهل العلمي.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من الأسئلة التي حاولت الدراسة الإجابة عنها.

السؤال الأول: ما درجة توافر جودة التعليم لدى معلمي التربية المهنية في مدينة إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة التعليم، وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة جودة التعليم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣	معايير تتعلق بمعوقات تطبيق الجودة	٣,٧١	٠,٥١	١	كبيرة
١	معايير تتعلق بالمدرسة	٣,٦٣	٠,٥٩	٢	متوسطة
٤	معايير تتعلق بمعلمي التربية المهنية	٣,٥٩	٠,٦١	٣	متوسطة
	المقياس ككل	٣,٦٤	٠,٦٣		متوسطة

يبين جدول (٤) أن درجة جودة التعليم جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٤)، وجاء بُعد معايير تتعلق بمعوقات تطبيق الجودة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٧١)، بينما جاء معايير تتعلق بمعلمي التربية المهنية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٩).

السؤال الثاني: هل يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة جودة التعليم تبعاً لمتغيرات الجنس، تخصص المعلم، عدد الطلبة في الصف، سنوات الخدمة، الراتب، المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة التعليم حسب متغيرات الجنس، وتخصص المعلم، وعدد الطلبة في الصف، وسنوات الخدمة، والراتب، والمؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لمتغيري الجنس وتخصص المعلم، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لكل من عدد الطلبة في الصف، وسنوات الخدمة، والراتب، والمؤهل العلمي، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولاً: الجنس.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على جودة التعليم

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
ذكر	٩١	٣,٦٥	٠,٤٩	٤,٧٦	٠,٠٠٠
أنثى	٧٨	٣,٧٨	٠,٥٨		

يتبين من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث.

ثانيًا: تخصص المعلم.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التخصص على جودة التعليم

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التربية المهنية	١٥٨	٣,٧٢	٠,٦١	٦,٥٢	٠,٠٠٠
تخصصات أخرى	١١	٣,٤٩	٠,٧٤		

يتبين من جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص لصالح تخصص التربية المهنية.

ثالثًا: عدد الطلبة في الصف.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة التعليم حسب متغير عدد الطلبة في الصف

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٢٥ طالب	47	٣,٧٣	٠,٦١
من ٢٥ – ٤٠ طالب	119	٣,٥٩	٠,٧٢
أكثر من ٤٠ طالب	156	٣,٦١	٠,٦٩

يتبين من جدول (٧) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة التعليم بسبب اختلاف فئات متغير عدد الطلبة في الصف، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب جدول (٨).

جدول (٨)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,٩٩٧	٢	٠,٥٠٠	٣,٩٨	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٣٩,٥٣٧	١٦٦	٠,٢٣٨		
الكلي	٤٠,٥٣٤	١٦٨			

تحليل التباين الأحادي لأثر عدد الطلبة في الصف على جودة التعليم

يتبين من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمغير عدد الطلبة في الصف، ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما هو مبين في جدول (٩).

	المتوسط الحسابي	أقل من ٢٥ طالب	من ٢٥ – ٤٠ طالب	أكثر من ٤٠ طالب
		٣,٧٣	٣,٥٩	٣,٦١
أقل من ٢٥ طالب	٣,٧٣			
من ٢٥ – ٤٠ طالب	٣,٥٩	٠,١٢		
أكثر من ٤٠ طالب	٣,٦١	٠,٣٥*	٠,٠٦	

جدول (٩)	طالب				

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر عدد الطلبة في الصف على جودة التعليم

*دالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).

يتبين من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين عدد الطلبة أقل من ٢٥ طالب وأكثر من ٤٠ طالب، وجاءت الفروق لصالح عدد الطلبة أقل من ٢٥ طالب.

رابعًا: سنوات الخدمة.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة التعليم حسب متغير سنوات الخدمة

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	58	٣,٦٠	٠,٧٢
من ٥- أقل من ١٠ سنوات	61	٣,٦١	٠,٦٨
أكثر من ١٠ سنوات	50	٣,٦٨	٠,٥٩

يبين من جدول (١٠) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة التعليم بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخدمة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب جدول (١١).

جدول (١١)

تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخدمة على جودة التعليم

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,٨٦٧	٢	٠,٤٣٤	٥,٠٩	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٤١,٣٩٥	١٦٦	٠,٢٤٩		
الكلي	٤٢,٢٦٢	١٦٨			

يتبين من جدول (١١) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما هو مبين في جدول (١٢).

جدول (١٢)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر سنوات الخدمة على جودة التعليم

	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥- أقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
		٣,٦٠	٣,٦١	٣,٦٨
أقل من ٥ سنوات	٣,٦٠			
من ٥- أقل من ١٠ سنوات	٣,٦١	٠,١٠		
أكثر من ١٠ سنوات	٣,٦٨	٠,٠٧	*٠,٣١	

*دالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).

يتبين من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين سنوات الخدمة من ٥ – أقل من ١٠ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات، وجاءت الفروق لصالح سنوات الخدمة أكثر من ١٠ سنوات.

خامسًا: الراتب.

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة التعليم حسب متغير الراتب

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥٠٠ دينار	٥٦	٣,٧٠	٠,٦٢
من ٥٠١ – ٧٥٠ دينار	٧٧	٣,٧١	٠,٦٠
أكثر من ٧٥٠ دينار	٣٦	٣,٦٩	٠,٦٥

يبين من جدول (١٣) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة التعليم بسبب اختلاف فئات متغير الراتب، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب جدول (١٤).

جدول (١٤)

تحليل التباين الأحادي لأثر الراتب على جودة التعليم

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,٩٨٦	٢	٠,٤٩٣	٠,٨٤٧	٠,٣٥٢
داخل المجموعات	٣٦,٥٩٣	١٦٦	٠,٢٢٠		
الكلي	٣٧,٥٧٩	١٦٨			

يتبين من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الراتب.

سادسًا: المؤهل العلمي.

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة التعليم حسب متغير المؤهل العلمي

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	٩٧	٣,٦٦	٠,٥٢
ماجستير	٤٩	٣,٥١	٠,٦١
دكتوراه	٢٣	٣,٧٢	٠,٤٩

يتبين من جدول (١٦) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة التعليم بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب جدول (١٧).

جدول (١٧)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١,٢٣٥	٢	٠,٦١٨	٤,٩٨	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٣٨,٦٥٩	١٦٦	٠,٢٣٣		
الكلي	٣٩,٨٩٤	١٦٨			

تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على جودة التعليم

يتبين من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما هو مبين في جدول (١٨).

جدول (١٨)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر المؤهل العلمي على جودة التعليم

	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
		٣,٦٦	٣,٥١	٣,٧٢
بكالوريوس	٣,٦٦			
ماجستير	٣,٥١	٠,٠٨		
دكتوراه	٣,٧٢	٠,٣٦*	٠,١١	

*دالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).

يتبين من جدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين مؤهل البكالوريوس والدكتوراه، وجاءت الفروق لصالح مؤهل الدكتوراه.

مناقشة النتائج

أشارت النتائج إلى أن مستوى جودة التعليم جاء بدرجة متوسطة، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى نقص التدريب والتأهيل المستمر للمعلمين وعدم توفر برامج تدريب مستدامة لتطوير مهارات المعلمين المهنية والتدريسية، بالإضافة إلى ضعف التأهيل المهني للمعلمين وعدم مواكبتهم للتطورات الحديثة في مجال التعليم وسوق العمل. ولعل ضعف الموارد والإمكانات التعليمية وقلة المعدات والأدوات العملية اللازمة لتطبيق التعليم المهني، ونقص التكنولوجيا الحديثة في ورش العمل والمختبرات، ووجود بيئة تعليمية غير محفزة وغير مجهزة بالشكل الكافي من أهم النقاط في ذلك. ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى اعتماد بعض المعلمين على الأساليب التقليدية التي تركز على الجوانب النظرية أكثر من العملية، وضعف في تطبيق الأنشطة الميدانية أو التدريب

العملي الذي يعزز المهارات، وضعف الحوافز المادية والمعنوية التي تدفع المعلمين للابتكار وتحسين جودة التعليم، وشعور بعض المعلمين بالضغوط أو الرتابة في العمل مما يقلل من حماسهم لتطوير أساليبهم؛ وانشغال المعلمين بمهام إدارية أو أعمال خارج نطاق التدريس، مما يؤثر على جودة التعليم المقدم، ووجود عدد كبير من الطلاب في الفصل مما يجعل من الصعب تقديم تعليم مخصص وعالي الجودة. كما أن ضعف التخطيط والمتابعة من قبل الإدارات التعليمية لتحسين أداء المعلمين، وغياب استراتيجيات فعالة لتطوير العملية التعليمية بشكل عام، وعدم امتلاك بعض المعلمين خلفية عملية قوية في مجالاتهم المهنية، وقلة فرص التعلم بالممارسة أو التوجيه العملي خلال فترة إعدادهم للعمل، والضغوط النفسية أو الاجتماعية التي قد تؤثر على أداء المعلمين داخل الصف، وشعور بعض المعلمين بعدم التقدير أو الاحترام من قبل الطلاب أو الإدارة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الجعيدي وشبش (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من جودة التعليم؛ وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراستي العمري (٢٠١٨) والعنزي (٢٠١٦) اللواتي أشرن إلى مستوى مرتفع من جودة التعليم.

وأظهرت النتائج تفوق الإناث المعلمات على الذكور، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنهن يضعن توقعات أساسية لممارساتهن التعليمية، ويعملن على بناء علاقات إيجابية مع الإدارة المدرسية والإدارات العليا، ويشجعن على خلق بيئة إيجابية للطلبة، ويوفرن فرص للتقدم في حياتهن المهنية. كما أن الإناث يتمتعن بصفات فطرية تميزهن عن الذكور كالنزاهة والأمانة والرعاية والتعاون والعمل الاجتماعي، حيث يسعين إلى إثبات أنفسهن من خلال الممارسات التجريبية. كما يرى الباحث أن الإناث أكثر حماسة لوظائفهن من نظرائهن الذكور، وهن أفضل في تشجيع الطلبة وتطوير مهاراتهم، ولديهن قدرة أكبر على مساعدتهم في التقدم، ويملن إلى تقديم ردود فعل إيجابية وبنّاءة للآخرين. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العمري (٢٠١٨) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في جودة التعليم لصالح الإناث.

وأظهرت النتائج وجود فروق في جودة التعليم تعزى لمتغير تخصص المعلم لصالح معلم التربية المهنية، حيث يعزو الباحث ذلك إلى أن معلم مجال التربية المهنية يقوم بدورًا مهمًا جدًا في

تحقيق الجودة في التعليم، خاصة عندما يتعلق الأمر بتأهيل الطلبة لسوق العمل وتعزيز المهارات العملية لديهم؛ بالإضافة إلى تقديم محتوى عملي ومهني متخصص ومادة تعليمية متصلة بسوق العمل واحتياجاته، ويركز التعليم على المهارات العملية والتقنيات الحديثة في المجال المهني. ويتمكن المعلم المتخصص من المزج بين النظريات الأكاديمية والممارسات العملية، مما يجعل التعلم أكثر واقعية وقابلية للتطبيق، الطلبة يستفيدون من التدريبات العملية التي تُجهزهم بشكل أفضل للحياة المهنية؛ وتأهيل الطلبة لسوق العمل من خلال تزويدهم بمهارات مهنية مباشرة مثل الحرف اليدوية، التقنية، إدارة المشاريع الصغيرة، والتقنيات الصناعية الحديثة، ويوفر المعرفة بالمعايير المهنية والتكنولوجية المطلوبة في سوق العمل. كما يعمل المعلم على بناء ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال ممارسة المهارات في بيئة آمنة، ويشجعهم على اتخاذ قرارات مهنية مستقلة تعزز من جاهزيتهم للعمل. ويعمل على ربط المناهج الدراسية بواقع سوق العمل المحلي، مما يجعل التعلم ذا صلة ببيئة الطالب، يساعد الطلبة على تحديد الفرص المهنية المتاحة في مجتمعهم وكيفية الاستفادة منها.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق في جودة التعليم تعزى لمتغير عدد الطلبة في الصف لصالح أقل من ٢٥ طالب، حيث يعزو الباحث ذلك إلى العدد القليل يمكن المعلم من تخصيص وقت أكبر لكل طالب، مما يعزز التفاعل الشخصي ويساعد على تلبية احتياجات كل طالب بشكل أفضل، ويعمل على تحسين الفهم والاستيعاب؛ ويكون للمعلم فرصة أفضل لمراقبة وفهم الطلبة وتصحيح الأخطاء بسرعة. ويقل الضغط الاجتماعي على الطلبة للمشاركة، مما يشجعهم على التفاعل بثقة أكبر مع المادة الدراسية، كما يسمح العدد القليل من بتنفيذ أنشطة تعليمية مخصصة ومتنوعة، مثل النقاشات الجماعية، المشاريع، أو الأنشطة العملية؛ ويجعل هناك مرونة أكبر في التعليم وحرية أكبر للمعلم لتجربة أساليب تدريس مبتكرة تتناسب مع خصائص الطلبة، مثل التعليم التعاوني أو التعلم القائم على المشروعات، وتوفر البيئة الصفية الصغيرة فرصًا أكبر للطلبة للانخراط في النقاشات، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، مما يعزز تعلمهم العميق،

وتطوير المهارات العملية في الصفوف الصغيرة، كما يمكن تنفيذ أنشطة عملية ومختبرية بشكل فعال، حيث يحصل كل طالب على فرصة للممارسة الفعلية.

وأظهرت النتائج تفوق أفراد العينة ذوي سنوات الخدمة ١٠ سنوات فأكثر، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنهم ينظرون بإيجابية أكبر لمدى توفر ومناسبة الممارسات التي يقومون بها في العلمية التعليمية من غيرها، وأن النظرة الإيجابية التي ينظرها أصحاب هذه الفئة إلى أن هذه الإمكانيات المتوفرة أتاحت لهم الفرصة في توصيل خبرة مهنية أكبر للطلبة. وأن ذوي سنوات الخبرة الأكبر هم أكثر خبرة وأكثر إدراكا وتمييزا لواقع التعليم والممارسات التدريسية من غيرهم من المعلمين الأصغر سنًا الذين تغلب عليهم قلة الخبرة. كما ترجع إلى الخبرة التي يمتلكونها واحتكاكهم المباشر في العديد من الطلبة والمسؤولين الأمر الذي يجعلهم أكثر دراية واطلاعا بعملية الجودة التعليم وطرق تحقيقها. وأنه كلما زادت الخدمة فإن مستوى الجودة تزداد، وأن الأكثر خبرة أكثر إدراكا للمعاني العاطفية والأخلاقية من المعلم ذوي السنوات القليلة. ووجد الباحث أن أصحاب الخبرة الطويلة نسبياً التي يمتلكها أفراد العينة والتي تمكنهم من التغلب على مشاكل وتحديات العملية التعليمية والمهنية، ويرجع ذلك إلى أن العمل لسنوات طويلة سنوات إلى جانب المؤهل العلمي وكفاءة الأداء. وأن أصحاب الخبرة الكبيرة لديهم القدرة على التميز وعلى معرفة أكثر بخطوات التخطيط للعملية التعليمية من أصحاب الخبرة القليلة، وأن الذين خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات فأكثر هم أكثر اطلاعا على السياسات المتبعة وأكثر ممارسة للعملية التعليمية. وأن الرغبة والطموح لدى هذه الفئة في تحسين الأداء التدريسي لهم من أجل الحصول على ترقية وتقييم عالٍ والحصول على التحفيز الدائم، كما أنهم يرون أن المناخ المحيط بهم مناسبا وأنهم يسعون إلى إقامة علاقات مع زملائهم، والعمل على اكتساب المزيد من الخبرات.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في جودة التعليم تعزى لمتغير الراتب، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي التربية المهنية عادةً ما يعتمدون على خبراتهم العملية ومهاراتهم التخصصية، والتي لا تتأثر بالراتب بشكل مباشر؛ وبعض المعلمين قد يحصلون على حوافز أخرى، مثل التقدير المعنوي، التدريب المهني، أو فرص التطور الوظيفي، التي تعوض عن

الفروق في الرواتب، وقد تكون ذات تأثير إيجابي مباشر على جودة التعليم. بالإضافة إلى التركيز على تحسين الكفاءة الشخصية والمهنية قد يكون أولوية لدى المعلمين أكثر من السعي لزيادة الرواتب.

كما أظهرت النتائج تفوق المعلمين ذوي حملة شهادة الدكتور على غيرهم من المعلمين، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى قدرتهم على الحكم على الممارسات والخبرات التعليمية، ولديهم قدرة وفهم أوضح وإلمام بالممارسات الخاصة بالتعليم والتدريب المهني للطلبة. ولديهم القدرة على تحديد مسؤوليات العمل وتوزيع الأدوار حسب إمكانات الطلبة وقدراتهم. وأن ذوي حملة شهادة الدكتور يمتلكون من المعرفة ما يجعلهم أكثر دراية في مجال تقدير مدى جودة التعليم في دعم العملية التعليمية والمهنية، كما أنهم يمتلكون القدرة على تسهيل عملية الاتصال والمشاركة في اتخاذ القرارات أكثر من غيرهم. وقد يرجع ذلك إلى أن حملة الدكتوراه لديهم مستوى عالٍ من التخصص في مجالهم، مما يمنحهم معرفة عميقة وشاملة تمكنهم من تقديم تعليم عالي الجودة؛ ولديهم قدرتهم على ربط المحتوى التعليمي بأسس نظرية وعملية متقدمة تعزز من فهم الطلبة؛ وأن المعلمون الحاصلون على الدكتوراه غالباً ما يمتلكون خبرة أعمق في استخدام استراتيجيات تعليمية حديثة وتفاعلية، وأن إلمامهم بأساليب التقويم المتقدمة يساعدهم على تقييم مستوى الطلاب بدقة وتطويرهم بشكل أفضل.

التوصيات

اعتماداً على نتائج الدراسة وتفسيرها، يوصي الباحث بما يأتي:

١. تصميم برامج تدريب مستمرة لمعلمي التربية المهنية تركز على تحديث المعارف المهنية بما يتماشى مع التطورات في سوق العمل، وتعزيز مهارات التدريس التفاعلي واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

٢. تحسين الجوانب العملية والتطبيقية في التعليم، ومراجعة المناهج المهنية لتتوافق مع احتياجات سوق العمل، والتركيز على تحقيق توازن بين الجانب النظري والعملي في التعليم.

٣. توفير الموارد والإمكانات التعليمية من خلال تجهيز مختبرات وورش عمل بأحدث المعدات والتقنيات لتعزيز التعليم العملي، وتوفير مواد تعليمية متنوعة ومصادر إلكترونية تسهم في تحسين جودة التعلم.

٤. تشجيع استخدام التعليم الإلكتروني والتعلم المدمج لتحسين تجربة التعليم، وتوظيف تقنيات المحاكاة والواقع الافتراضي لتوفير تجارب تعليمية عملية آمنة.

٥. رفع مستوى الوعي بأهمية التربية المهنية من خلال تنظيم حملات توعية لتعزيز مكانة التعليم المهني ودوره في التنمية الاقتصادية، وإشراك أولياء الأمور والطلبة في فهم أهمية جودة التعليم المهني.

٦. وضع سياسات تربط الترقيات المهنية بجودة الأداء والابتكار في التعليم، وتخصيص ميزانيات مناسبة لدعم المبادرات التربوية الموجهة لتحسين جودة التعليم.

٧. إجراء مزيد من الدراسات المتعلقة بجودة التعليم وربطها بمتغيرات العملية التعليمية لدى عينات وبيئات جديدة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

الجعيدي، نبيل وشبش، خيرية (٢٠٢٠). جودة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة مصراتة. *مجلة آفاق اقتصادية*، ٦ (١٢)، ٥٧-٨٣.

العمري، محمد (٢٠١٨). أهمية معايير جودة التعليم للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة. *أبحاث*، ٩، ١٨٩-٢٢٢.

العنزي، فهد (٢٠١٦). *ثقافة جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة عرعر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

العوضي، إبراهيم وحسن، هبة (٢٠٢٣). جودة أداء المعلم في التعلم عن بعد: إطار لفهم علاقة مكونات الجوجة بنوعية الأداء دراسة حالات متعددة أثناء جائحة كورونا. *دراسات: العلوم التربوية*، ٥٠ (٢)، ٣٩٧-٤١٢.

المومني، محمد (٢٠١٩). الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الأردن. *مجلة روافد*، ٣ (١)، ١١٦-١٤٠.

المراجع الأجنبية

Afriadi, B., Tola, B. & Triana, D. (2023). Evaluation of the implementation of teacher professional education in indonesia. *International Education Trend Issues*, *1*(1), 1-9.

Agusniati, A. (2023). The effect of education finance on the quality of education in Indonesia. *Devotion Journal of Community Service*, *4*(1), 104-109.

Al-Dajeh, H. (2012). Jordanian vocational, secondary education teachers and acquisition of the national professional standards. *Education, 133*(1), 221-232.

Barnes, M. & Cross, R. (2020) Teacher education policy to improveteacher quality: Substantive reform or just another hurdle?. *Teachers and Teaching, 26* (3-4),307-325,

Carstensen, M. & Ibsen, C. (2021) Three dimensions of institutional contention: Efficiency, equality and governance in Danish vocational education and training reform. *Socio-Economic Review*, 19(3), 1037–1063.

Divine-Welekwe, I., Etim, P. & Pekene, E. (2023). Teacher quality and academic performance of students in public secondary schools in rivers state, nigeria. *EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)*, *8*(1), 90-96.

Eryanto, H., Swaramarinda, D. & Nurmalasari, D. (2019). Effectiveness of entrepreneurship practice program: using CIPP program evaluation. *Journal of Entrepreneurship Education*, *22*(1), 1–10.

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2011). *Assuring quality in vocational education and training the role of accrediting VET providers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evans, L. (2011). The 'Shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional

development and the changes proposed in the 2010 white paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-87.

Furlong, J. (2001). *Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence*. In, R. Philip & J. Furlong (Eds.), Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice (pp. 118-135). London: Routledge/Falmer.

Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education. *Institutional Roles and Professional Reality, 7* (4), 535-547.

Heck. (2007). Examining the relationship between teacher quality as an organizational property of schools and students' achievement and growth rates. *Educational Administration Quaterly, 43*(4), 399- 432.

Hilal, R. (2012). Vocational education and training for women and youth in Palestine: poverty reduction and gender equality under occupation. *International Journal of Educational Development, 32*(5), 686–695.

Holzberger, D. & Schiepe-Tiska, A. (2021). Is the school context associated with instructional quality? The effects of school composition, principals, teacher collaboration, and school climate. *School Effectiveness and School Improvement, 32 (3),* 465–485.

Hou, Y. (2009). A probe about how to improve teaching quality of financial management. *Journal of Shangqiu Vocational and Technical College, 382* (2), 370–374.

Indrayogi, I. & Sofyan, D. (2023). Trends of physical education teachers' motivation in performing teaching assignments. *JOURNAL RESPECS (Research Physical Education and Sports), 5*(1), 146-158.

Janor, H., Rahim, R., Rahman, A., Auzairy, N., Hashim, N. & Yusof, M. (2013). Integrating student-centered learning in finance courses: The case of a Malaysian research university. *International Education Studies, 6*(6), 108-123.

Kang, H., Cha, J. & Ha, B. (2013). What should we consider in teachers' professional development impact studies? Based on the conceptual framework of desimone. *Creative Education*, 4(4), 11-18.

Kusumawati, E. (2023). *Optimizing education quality through innovative leadership.* Colorado: Asadel Publisher.

Malik, R. (2018). Educational challenges in 21st century and sustainable development. *Journal of Sustainable Development Education and Research, 2*(1), 9-20.

Mrabet, M. (2023). A vision for a quality management system of resilience (QMSR). In *Handbook of Research on Entrepreneurship and Organizational Resilience During Unprecedented Times* (pp. 500-528). IGI Global.

Nurhadi, D. (2020). Quality improvement needs for vocational high school teachers in Indonesia. *Jurnal Teknologi, Kejuruan, dan Pengajarannya*, *23* (1), 35-40.

O'Neill, G. & McMahon, M. (2005). *Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Retrieved on 01 November 2024 from: https://www.researchgate.net/publication/241465214_Student-centred_learning_What_does_it_mean_for_students_and_lecturers

Patmawati, S., Dewi, V., Asbari, M., Sasono, I. & Purwanto, A. (2023). THE Implementation of Integrated Quality Management in Education Institutions. *Journal of Information Systems and Management (JISMA)*, *2*(1), 27-32.

Porres, G. & Correa, W. (2023). Developing emancipatory online learning environments in quality teacher education. *Quality in Teaching and Teacher Education: International Perspectives from a Changing World*, *2*, 147.

Qingyan, G., Azar, A. & Ahmad, A. (2023). Factors affecting teachers' quality in higher vocational colleges in maoming city, China. *International Journal of Professional Business Review, 8* (8), 1-19.

Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. & Yildirim, A. (2023). When you get out there, you don't have a toolbox. A comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *122*, 103958.

Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2005) Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, *73*(2), 417-458.

Rodriguez, L., Nguyen, T. & Springer, M. (2023). Revisiting Teaching Quality Gaps: Urbanicity and Disparities in Access to High-Quality Teachers Across Tennessee. *Urban Education*, 00420859231153409. https://doi.org/10.1177/00420859231153409

Schulte, L., Edick, N., Edwards, S. & Mackiel, D. (2006). The development and validation of the teacher dispositions index. *Essays in Education, 12* (1), 1-16.

Slamet, P. (2013). Developing vocational school model for the future. *Journal of Cakrawala Education, 17*(1), 14-26.

Thaariq, Z. & Kuswandi, D. (2023). What do teachers think about education? an empirical study and theoretical perspectives. *International Journal of Advanced Education and Development*, *4*(1), 1-13.

Yao, J., Han, X., Qiu, X., Pi, W., Wang, A., Meng, X. & Wei, L. (2023). 'Keeping up with the times'. Core competencies of excellent primary and secondary school teachers on the internet plus era: A qualitative study on teacher education in China. *Teaching and Teacher Education*, *126*, 104074.

Zhao, Y. & Ko, J. (2020). How do teaching quality and pedagogical practice enhance vocational student engagement? A mixed-method classroom observation approach. *International Journal of Educational Management*, *34* (6), 987-1000.

Zhao, Y. & Wang, H. (2014). Connotation and extension of the concept construction of teacher quality. *Journal of Shan Xi Normal University (social science edition), 41* (4), 142-145.

Zuber, J. & Altrichter, H. (2018). The role of teacher characteristics in an educational standards reform. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30*(2), 183-205.