درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم (دراسة حالة: مديرية تربية قباطية)

Degree of the Palestinian Teacher's Adherence to National Professional Standards for Teachers (NPST) (Case Study: Qabatya Education Directorate)

سائد ربايعة*[1]، و سناء زكارنة[2]

Saed Rabaia & Sana Zakarneh

[1]كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، جنين. [2] وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

*الباحث المراسل، بريد الكتروني: srabaia@qou.edu

تاريخ التسليم: (2015/7/27)، تاريخ القبول: (2015/12/23)

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم، ولتحقيق هدف الدراسة، اختير معلمو مديرية تربية وتعليم قباطية ومشرفوها؛ للتعرف إلى تقديراتهم، وتكونت عينة الدراسة من (249) معلم ومعلمة، و(25) مشرفا ومشرفة، واتُبع المنهجُ الوصفيّ، واستُعملت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لإجراء الدراسة، بحيث بُنيت في ضوء المعايير المهنية لمهنة التعليم التي تضمنها دليل المعايير المهنية لمهنة التعليم الفلسطينية للعام (2012)، وتكونت من (84) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: معايير المعرفة والفهم، والمهارات المهنية، والاتجاهات والقيم. وبعد جمع البيانات وتحليلها تبين أن درجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية على جميع المجالات، والدرجة الكلية - من وجهة نظرهم أنفسهم- كانت ممتاز ومرتبة مجالاتها على النحو الآتي: معايير الاتجاهات والقيم، فمعايير المعرفة والفهم، ثمّ معايير المهارات المهنية. في حين كانت درجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية على جميع المجالات والدرجة الكلية - من وجهة نظر المشرفين- جيدة ومرتبة مجالاتها على النحو الآتي: معايير المعرفة والفهم، فمعايير المهارات المهنية، ثم معايير الاتجاهات والقيم. كذلك، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة -إحصائيا- في درجة التزام المعلمين بالمعايير -من وجهة نظر المعلمين أنفسهم- حسب متغير الجنس للمعلم، وذلك على الدرجة الكلية، وعلى جميع المجالات لصالح المعلمات، ومتغير سنوات الخبرة للمعلم على مجال معايير المعرفة والفهم لصالح سنوات الخبرة أكثر من 13 سنة، ومتغير عدد الدورات التدريبية للمعلم على مجال معايير المعرفة والفهم أيضا لصالح المعلمين ممن التحقوا بأكثر من 10 دورات. أما فيما يخص تقديرات المشرفين فظهرت فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمشرف على مجال معايير

المعرفة والفهم لصالح سنوات الخبرة أكثر من 13 سنة. وأخيرا تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين تقدير المعلمين، وتقدير المشرفين لدرجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية على الأداة الكلية، وعلى جميع المجالات، وذلك لصالح المعلمين.

الكلمات المفتاحية: معايير مهنية وطنية معلمين

Abstract

The study aimed at identifying the degree the Palestinian teacher's adherence to National Professional Standards for Teachers (NPST). To achieve the aim of the study, the researcher selected the teachers and supervisors of Qabatya Education Directorate to identify their estimation, the sample consisted of (249) teachers and (25) supervisors. The descriptive methodology was followed, and the questionnaire was used to gather data. The questionnaire was built in the light of the NPST as provided for by the Palestinian (2012) guide thereof. The questioner included (84) paragraph distributed over three main areas: Knowledge and understanding, professional skills and finally attitude and values. Having gathered and analyzed the data, it turned out according to teachers that the total degree of their adherence to NPST in all areas was excellent. The areas were arranged as follow: standards of attitudes and values, standards of knowledge and understanding and standards of professional skills. While the total degree of their adherence to NPST according to the supervisors was good and came in the following order: the standard of knowledge and understanding, the standard of professional skills and finally the standard of attitudes and values. The results also showed a difference of statistical significance in adherence to NPST, according to the teachers themselves, based on the teachers' gender variable on the total degree in all areas in favor of female teachers, and the years of experience variable, in the area of knowledge and understanding in favor of 13+ years of experience, and The number of training courses variable in the area of knowledge and understanding for those who attended more than 10 training courses. As for the estimation of the supervisors adherence to NPST, there was difference were shown according to supervisors' years of experience in the area of knowledge and understanding in favor of 13+ years of experience.

Finally, a statically significant difference was shown in the estimation between the teachers and supervisors in favor of teachers as to the adherence of both based on the total tool in all areas.

Keywords: National Professional Standards Teachers NPST.

المقدمة

نادى التربويون بضرورة التوجه نحو إصلاح التعليم العام، والرقي بمستواه، ومعالجة عيوبه، وتطوير مؤسساته، وإمكاناته البشرية والمادية، على حد سواء، وعلى الرغم من أن الإصلاح المطلوب يشمل كل مظاهر التعليم العام وآلياته، مثل (المناهج الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والبيئة المدرسية) يتحتم على جهود الاصلاح التوجه -بدرجة أكبر- إلى المعلم وإعداده بوصفه العنصر الأهم والأقوى في عملية التربية والتعليم؛ إذ يعدّ مدخل أية جهود - وغايتها- تهدف إلى إصلاح التعليم وتطويره. وتأسيساً عليه، بدأت الأصوات تتعالى لإعادة النظر في مؤسسات إعداد المعلمين ومحاولة إصلاحها، والرقي بمناهجها، وتقوية آليات التدريس والتدريب فيها؛ لتحقق أهدافها المرسومة لها في إعداد المعلمين الأَكْفاء القادرين على مواجهة التغيرات السريعة في ميدان التربية والتعليم (ليلي، 2007).

ولعل إتقان المعلم لمادته لم يعد كافيا من أجل النجاح في عمله، بل ينبغي أن يكون متمتعًا بكفايات شخصية متكاملة، وقدرات خلاقة، ومعدًا إعدادًا علميًا وثقافيًا ومهنيًا جيدًا. كما ينبغي أن يكون قادرًا على فهم حاجات طلابه، وعلى توجيههم وإرشادهم؛ لتيسير مشاركتهم وإثارة دافعيتهم نحو التعلم، إضافة إلى قدرته على توظيف أفضل الوسائل لتوصيل علومه، وأحسن الأساليب لتقديم مادته، وحرصه على النمو المهني المستمر (المومني، 2008).

ويرى سعيد (2006، ص15) أن المعلم الجيد يعد ركيزة أساسيةً لتطوير العملية التعليمية، فهو بالإضافة إلى المنهاج الدراسي والطالب يعتبر عنصر رئيس فيها. ويكاد يتفق المربون -على اختلاف اتجاهاتهم- على أنه مهما بذلت من جهود علمية وفنية في إعداد المنهج المدرسي، ومهما استخدم في العملية التعليمية من مستحدثات تكنولوجيه وتقنيات تربوية، فإنّ الحاجة تبقى ماسة إلى وجود معلم كفء يمكنه التعامل مع عناصر هذه العملية، بأبعادها المختلفة، بفاعلية هادفة؛ أجلَ تحقيق الأهداف التعليمية تحقيا وازنا مفيدا، وانطلاقاً من الدور المهم للمعلم، وتطور حركة إعداده وتأهيله، فقد ظهرت مداخل عدة ونماذج كثيرة تهدف إلى تطويره والحكم على أدائه، كما يؤكد الدهش (2009، ص67) ذلك في قوله: "إنه لا يمكن تطوير أداء المعلم دون معايير تحدد الكفايات تحديدا واضحا، التي لابد له من امتلاكها كي يصبح قادراً على أداء مهامه بالشكل المطلوب".

ظهرت آراء عدة ركزت على ضرورة وضع معايير (Standards) يمكنها تقويم النظام التربوي وتطويره، وأصبح الإصلاح التربوي القائم على المعايير (Standards Based Reform) بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية، التي تؤكد ضرورة الارتقاء

بمستوى أداء الطلبة، وإتاحة الفرصة المناسبة لكل طالب ليتعلّم المحتوى الملائم وصولا به إلى مستوى الأداء المطلوب، وانطلاقا من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير في التعليم، وانتشرت كثيرا في الآونة الأخيرة، إذ يكاد يطلق على العقدين السابقين بعقدي المعايير (Era of Standards)، (زيتون، 2004، ص115).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

سعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تطوير التعليم، وتطوير أهدافه ضمن خطة طموحة ظهر فيها خططها الإستراتيجية للتطوير التربوي (2008-2012) صفحة (45) التي تنصّ على ضرورة السعي إلى تحقيق أهداف طموحة لا يمكن لها أن تتحقق إلا من خلال إيجاد معلم جديد، بأدوار جديدة، ضمن معايير مهنية معينة، حيث سارعت الوزارة بالتعاون مع اليونسكو إلى تشكيل هيئة تطوير مهنة التعليم التي كان من مهامها بناء معايير مهنية خاصة بالمعلمين على اختلاف رتبهم؛ لتكون حلقة متكاملة من سلسلة الحلقات المتتابعة التي تشكل منظومة المعايير المهنية للعاملين في الميدان التربوي كافة، فقامت هذه الهيئة بصياغة معايير مهنية للمعلم الفلسطيني، التي توزعت إلى ثلاثة مجالات هي: المعرفة والفهم، ومعايير المهارات المهنية، ومعايير الاتجاهات والقيم. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، دليل المعايير المهنية، 2012، ص7)، وتأتي هذه الدراسة لتبحث درجة التزام المعلم الفلسطيني بهذه المعايير في مجالاتها الثلاثة؛ عبر أداة استطلاع آراء المعلمين لدرجة التزامهم بها، وعقد مقارنة بين تقديريهم، ودرجة تقدير المشرفين لوجودها لدى المعلمين. وتسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
2. ما درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين؟
3. هل ثمة فروق في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعًا لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية للمعلم؟
4. هل ثمة فروق في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين تبعا لمتغير سنوات الخبرة للمشرف؟
5. هل ثمة فروق في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر أفراد العينة تبعا لمتغير المهنة؟

فرضيات الدراسة

1. لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم -من وجهة نظر المعلمين أنفسهم- تبعًا لمتغير الجنس للمعلم.(ذكر، أنثى).
2. لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم -من وجهة نظر المعلمين أنفسهم- تبعًا لمتغير سنوات الخبرة للمعلم.(أقل من 8 سنوات، من 8-13 سنوات، أكثر من 13 سنوات).
3. لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم -من وجهة نظر المعلمين أنفسهم- تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية.(أقل من 5 دورات، من 5-10 دورات، أكثر من 10 دورات).
4. لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم -من وجهة نظر المشرفين- تبعًا لمتغير سنوات الخبرة للمشرف.(أقل من 8 سنوات، من 8-13 سنة، أكثر من 13 سنة).
5. لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم -من وجهة نظر أفراد العينة- تبعا لمتغير المهنة.(معلم، مشرف).

أهدف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق أهداف معينة، أهمها:

1. معرفة درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مقابل درجة التزامهم بها من وجهة نظر المشرفين.
2. تبيان فيما إذا اختلفت تقديرات المعلمين حول درجة التزامهم بالمعايير المهنية لمهنة التعليم باختلاف متغير الجنس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية لهم.
3. معرفة فيما إذا اختلفت تقديرات المشرفين حول درجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية لمهنة التعليم باختلاف متغير سنوات الخبرة للمشرف.
4. معرفة فيما إذا اختلفت تقديرات المعلمين والمشرفين حول درجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية لمهنة التعليم باختلاف متغير المهنة (معلم، مشرف).

أهمية الدراسة ومبرراتها

تعود أهمية هذه الدراسة إلى المحاور الآتية:

1. تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، المتمثل بالمعايير المهنية للمعلمين بصفتها اتجاه تربوي حديث لضمان نجاح العملية التربوية برمتها.
2. ندرة الدراسات التي تناولت موضوع المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني بالبحث والدراسة، ويكاد يطمئن الباحثان على أنها الدراسة التقويمية الأولى التي تبحث في هذا الموضوع، استنادا إلى المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني التي أقرّتها هيئة تطوير التعلم للعام (2012) لتكون نواة لدراسات عم واشمل في هذا الإطار.
3. إثراء الدراسة المكتبة العربية ومدّها بإطار نظريّ، ودراسات سابقة ذات صلة بموضوعها.
4. رفع -من خلال النتائج المتوقعة- توصيات إلى الدوائر التربوية المعنية، كدائرة القياس والتقويم، ودائرة الجودة؛ للإفادة منها في وضع البرامج التطويريّة.
5. مساعد القائمين على برامج إعداد المعلمين في كليات التربية على تخطيط البرامج تخطيطاً سليما، وتطويرها في ضوء المعايير المهنية.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة وفقاً للمحددات الآتية:

1. حدود مكانيّة: أُجريت هذه الدراسة على جميع المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية قباطية.
2. حدود زمانيّة: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2015/2014).
3. حدود بشريّة: أُجريت هذه الدراسة على جميع معلمي تربية قباطية ومشرفيها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمـة

تشير كلمة مهنة إلى مجموعة من الصفات الأساسية التي تتميز بها غالبية الأعمال، مثل الطب والمحاماة، وهما من الأعمال التي اصطُلح على تسميتها بالمهنة، وتُعرّف المهنة بأنها الممارسة في المهنة التي تقام بمعارف نظرية واسعة وتؤسس عليها، فالمهني به حاجة ماسة إلى إعداد طويل نسبياً كي يؤهل لممارسة المهنة، ولكل مهنة أخلاقياتها الخاصة التي تحكم سلوك أعضائها، وتقاليدهم ومعايير انتقائهم وترتيب مستوياتهم المهنية (كريم، 2003، ص12).

كذلك تتحدد المكانة المهنية لمهنة ما حسب ما تملكه من معايير مهنية؛ فيقال: إن مهنة ما ذات مكانة عالية، حينما تقترب كثيراً أو قليلاً من النمط المثالي للمهنة، وذلك بقدر ما هو متحقق لديها من المعايير المهنية المذكورة، وخلاف ذلك، فإنه، وبقدر ما، تبتعد المهنة عن معايير النمط المثالي كلما هبطت قيمتها، إن المعايير المفترضة -سابقاً- في وصف المهنة، هي في الوقت نفسه

قيم تعبّر تمام التعبير عن المهنة، فالوصف الذي تشير إليه المعايير ليس عملية محايدة، لكنّها تنطوي وتعبر صراحة على قيم اجتماعية وفلسفية (كريم، 2003، ص12).

وتعد مهنة التعليم من المهن الفنية الدقيقة، التي بها حاجة إلى أشخاص مُعدين إعدادًا جيدًا للقيام بها وممارستها، فهي ليست مثل باقي المهن الأخرى، مجرد أداء يمارسه أي فرد حسبما توفرت لديه قدرة تعينه، أو بقدر ما عنده من علم، ولكنها مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته، وفن له مواهبه، فضلاً على أنها، عملية تعليمية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات، وهي عملية بناء وتكوين الأجيال المتعاقبة، حيث إن مهنة التعليم لا تقتصر على نقل المعلومات إلى الطلبة، ولكنها أشمل من ذلك كثيرا، إذ إنها عملية أساسية في تكوين الأجيال، وإعدادهم للحياة بمجالاتها المتنوعة (سليمان، 1991، ص8).

أدوار المعلم ومسؤولياته المهنية

يمتاز الدور الذي يقوم به المعلم بأنه ذو أهمية كبيرة؛ كونه المحور الذي تقوم عليه العملية التربوية، إذ يرى كثير من التربويين أن المعلم يقوم بأدوار عدة مستقبلية، منها: تنمية نفسه مهنيا، ويعدّ ذلك لازما أخلاقياً وركنا رئيساً من أركان الفضيلة المهنية، وعلى المعلم أن يمتلك الخبرة المهنية الكافية التي تعبر عن مجموعة من المهارات المتشابكة معاً (أبو سنينة، 2014، ص744).

ولنجاح العملية التربوية وذلك في تحقيقها لأهدافها؛ فإنه لابد لها من وجود معلم يقوم بإجراءاتها، وليس المقصود بالمعلم على وفق المفهوم الضيق لهذا المصطلح، أي: "المدرس" وإنما ذاك الذي يُسهم في مساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل، سواء أكان ذلك في مؤسسات تعليمية نظامية، أم مؤسسات اجتماعية أخرى تسهم في تربية الأفراد وزيادة نموهم، فالمعلم هو حجر الأساس في إنجاح جميع التفاعلات التعليمية التربوية في المدرسة، فكلما تحمس المعلم للعمل الموكل إليه وتفانى فيه، ورفع مستوى أدائه الوظيفيّ زادت ايجابيات ناتج عمله، ونمت آثاره الفاعلة في المتعلمين الذين في حوزته (كريم، 2003، ص77).

وكذلك، فإنه مهما توفرت من أبنية مدرسية جيدة، ومدارس مجهزة بوسائل حديثة للتعليم من معامل ومعينات، وما إلى ذلك، ومهما أُسّس في هذه المدارس من أجهزة إدارية ديمقراطية وحازمة، ومهما ضمن جانب التمويل الملائم لمثل هذه المدارس فإن الأمر في النهاية، يتوقف على المعلم المنفّذ للعملية التربوية. وينبغي لنجاح العملية التربوية، حتى الرسمية منها، ضرورة الاهتمام بتوفير الأعداد الكافية من المعلمين القادرين على القيام بأدوار عدة هي (كريم، 2003، ص98):

1. المعلم بوصفه ناقلاً للمعرفة: يتبوأ المعلّم الدور الرئيس والتقليدي في العملية التربوية؛ لأنّ الهدف الأساسي المطلوب منه قبل قيامه بأدواره الاجتماعية الأخرى، أن يركز جل اهتمامه على نقل المعرفة إلى طلبته، وبالرغم من أن نقل المعرفة ليس الهدف الوحيد للعملية

التعليمية، يبقى للمعرفة دورا رئيسا في عملية التربيةً وعليه فهي تمثل محورا أساسيا من محاور اهتمام المعلم.

2. المعلم مربيًا للشخصية: يرى بعض التربويين أن دور المعلم يتمثل بأنه مربياّ للشخصية، بحيث يعد هذا الدور دورا مركزيا؛ لأنه النواة التي تنتظم حولها المكونات الأخرى لأدواره، وتربية الشخصية -في طبيعة الحال- عملية تربوية شاملة تعني المساعدة على نمو الشخصية من جميع جوانبها. وبناء على ذلك، فإن توقعات قيام المعلّم بهذا الدور، بالمعنى الصحيح، تتطلب منه ليس، فقط، الاهتمام بالنمو الذهني أو العقلي لطلبته، بل ينبغي له أن يُوليَ الاهتمام الأكبر، كذلك، إلى نموهم الروحي والعاطفي والاجتماعي.

3. المعلم بوصفه قائدًا اجتماعيا: يُنظر إلى القيادة على أنها من المفاهيم واسعة الدلالة، التي يصعب تحديدها تحديدًا دقيقا، ولكن، يمكن القول: ليس قيادة في فراغ، أو قيادة مجردة، ولكن هناك أنماطاً متنوعة من القيادة على وفق خصائص المقودين أو التابعين، وطبيعة الموقف الذي تتم فيه عملية القيادة. شريطة أن يتوافر في القائد صفات عدة، وخصائص كثيرة كي ينجح في مهمته.

4. المعلم عضوًا في مهنة له مكانة خاصة: إن الصفة المهنية لأي عمل تحمل في طياتها جزاءً ماديا أوفر، ومكانة اجتماعية أسمى؛ لذا، يسعى الكثير من الذين يمارسون الأعمال إلى محاولة الوفاء بمتطلبات هذه المكانة؛ حتى تنطبق هذه الصفة عليهم، والواضح أنه وفي معظم أرجاء العالم، بما فيها المجتمعات المتقدمة، ما يزال المعلمون، في بعض الأحيان، يناضلون في سبيل مثل هذه المكانة، أو على أحسن الفروض، فإن التعليم وصل إلى هذه المكانة "مهنة" حديثاً.

مفهوم المعايير ونشأتها في المجال التربوي

لعل المتتبع للمعايير التربوية يلحظ ما حصل عليها من تغيرات، من زمن إلى آخر، ويرى سرعة استجابتها لما يثبت فعاليته في مجالات الحياة الأخرى، إذ اعتُمدت -في بداية الأمر- في وضع نظرياتها، وبناء برامجها، وتطوير مناهجها- على الأهداف التعليمية، وحركة التربية القائمة على الكفايات، ومن ثَمّ، توجهت إلى التمركز حول المتعلم، تمهيدًا لظهور حركة نواتج التعلم، فبدأت التربية تستجيب لفكرة المعايير التي استثمرتها المجالات الحياتية الأخرى، وأثبتت فاعليتها في تطوير نواتجها. فحركة المعايير التربوية حركة حديثة في اصطلاحها، وفي آلياتها التي تفرضها لتطوير الجوانب التربوية والتعليمية، وفي جهود الأخذ بها، وفي اعتمادها، وهي أساس التطوير التربوي في كثير من الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة. (الزهراني، 2009، ص42).

وتعد المعايير المهنية منطلقاً مهماً لحياة المجتمعات ومؤسساتها ووظائفها؛ إذ ترتكز كل مهنة إلى معايير تعمل على ترتيب السلوك العام لمنتسبي المهنة وتنظيمه مع بعضهم بعضاً داخل تلك المهنة، وأيضاً مع آخرين فاعلين في ميادين المهن الأخرى، وتتلاءم مع عادات المجتمع

وقيمه، وتعدّ المعايير المهنية قاسماً مشتركاً بين المهن المختلفة داخل المجتمع الواحد؛ إذ لا تخلو مهنة معينة من المعايير المهنية التي تحكم تصرفات أفرادها، لأنَّها تتأثر بالنطاق العقائدي والطور الحضاري الذي يقيسه المجتمع (حمادنة، 2013، ص29).

أما تحديد لفظة المعايير اصطلاحا فيذكرها أبو عزيز (2009، ص97) في قوله: إنها مجموعة من القواعد والمطالب التي تعد أساساً للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط بما هو قائم، وصولاً إلى جوانب القوة والضعف، أو أنها عبارة عن مقاييس من خلالها يمكن الحكم على أفعال الإنسان وسلوكه. ويضيف السيد (2006، ص12) تحديدًا آخر لها في قوله: إنها المرشد لما يجب أن يقوم به المعلم، فهي تمكنه من إدراك دوره داخل المدرسة وخارجها، وهي تستخدم لتحديد الحد أو المستوى المطلوب للأداء الذي يجب أن يصل إليه المعلم.

ويشير إبراهيم (2006، ص219) إلى عدم وجود اتفاق عام حول تعريف مصطلح المعايير؛ إذ عرفها المهتمون بالمجال التربويّ من زوايا كثيرة مثل: المحتوى، والأداء، وفرص التعلم، والمنهج، ومنح رخصة مزاولة المهنة، ويمكن تعريف المعايير إجرائيا بأنها مقاييس للحكم على الظاهرة، تنبثق من داخل الظاهرة نفسها، وبذلك، تتمثل في مجموعة من المحددات الأساسية، التي على أساسها يحكم على جودة وكفاءة وفاعلية أداء المعلم" التي سيتم تحديد درجة الالتزام بها -في هذه الدراسة- من خلال درجة استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة (الاستبانة).

أهمية المعايير المهنية لمهنة التعليم

بينت دراسات عدة أهمية المعايير التربوية، منها دراسة محمد (2007) التي ذكرت بأن أهميتها تتمثل في مساعدتها للمعلم على تغيير كل ما يطرأ على أدائه، وأداء طلابه في ضوئها، وتقديم كل عروضه مسترشداً بها، ومعرفة مدى اقترابه من المستوى المطلوب، كما أنها تعمل على تحقيق ثقة المعلم في تدريسه؛ لأنها تتيح له معرفة درجة سيره بأدائه في الطريق الصحيح، وزاد على ما ذُكر آنفا كرمة (2010) تفصيلاً في قوله: إن تقويم المعلم - في ضوء المعايير المهنية- عد نافذة يمكن من خلالها الارتقاء بالممارسات التدريسية الفعّالة، خصوصا أن هذه المعايير تطوّرها الأنظمة المتقدمة والمنظمات العالمية من خلال محصلة سنوات طويلة من الخبرة، كذلك، فإنها تؤسس لمهنة التعليم لإتباع طرق منظمة في إدارة الأداء، وتحدد آليات تقويم ذاتي مستمر يساعد المعلمين في تحديد احتياجاتهم، ودعمهم في تبيان الطرق التي تساعدهم في إثراء وتعميق خبراتهم، لذا، ينبغي لهم النظر إليها نظرة تكاملية وشمولية لتحديد مكامن القوة، وأولويات التطوير، وتأكيد النجاحات وتعزيزها.

كذلك لا يتمثل الهدف الأساسي من التزام المعلم بالمعايير المهنية - كما يظن البعض- باكتشاف أخطائه، وإنما هو تحسين العملية التربوية ووضعها في مسارها الصحيح وبهذا الفهم للإشراف التربوي يتضح أنه يمس جميع جوانب العمل التربوي ومن هذه الجوانب التزام المعلمين بالمعايير المهنية التي ينبغي أن تقوم على أساس تهيئة الفرص للنمو وتحسين الأداء

بالاستفادة من الدافعية الذاتية للمعلمين، فالفروق الفردية موجودة بين المعلمين كما هي عند الطلبة، فالمعلمون مختلفون في الصفات والخصائص الشخصية والدوافع والطموحات والقدرات المهنية وفي مواهبهم وخبراتهم والموجه الماهر هو الذي يستفيد من هذه الفروق لوضع كل معلم في المكان الذي يناسبه سواء في الصفوف التي يدرسها أم الأنشطة التي تستند إليه، كما يجب أن يدرك أن المساعدة التي يستطيع تقديمها للمعلمين تختلف من معلم لآخر حسب قدرات كل معلم وإمكاناته (عبيد، 2006، ص126).

وتوضح المعايير المهنية أهدافا تكسب المعلم المعارفَ والمهاراتِ التي يجب أن يكتسبها لممارسة مهنة التعليم، وتوفر خبرات تربوية تعزز وسائل تحسين عملية التعلم، كما تهدف هذه المعايير، إلى توفير خلفية للنقاشات الهادفة حول أداء المعلمين، ومحاولة وضع مرجعية مشتركة لتوصيف الأعمال الموكلة إليهم، وتضع إطارا للتطور والنمو المهني المستمر، مما ينعكس إيجابا على عملهم في تطوير نوعية تعليم لمرحلة جديدة، وتحسين مخرجات العملية التعليمية بما يضمن جودة تعلم الطلبة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، دليل المعايير المهنية، 2012، ص3).

وترجع أهمية المعايير التربوية إلى أنها تؤسس لمهنة التعليم؛ بهدف تطوير العملية التربوية وتحسينها بوجه عام، والارتقاء بوضع المعلم المهني، ونموه الوظيفي بوجه خاص، وتوفر له مظلةً للأمن الوظيفي، كما تشجعه على العمل الجماعي والمشاركة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، دليل المعايير المهنية، 2012، ص3).

وبهدف وضع معايير مهنية للمعلم الفلسطيني تغطي المتطلبات الأساسية كافة لمهنة التعليم، قامت الوزارة بتشكيل هيئة لتطوير التعليم الفلسطيني اخذت على عاتقها مسؤولية وضع هذه المعايير ذلك من خلال عدة إجراءات تضمنت الاطلاع على تجارب دول عربية وأجنبية، وعقد ورش عمل متخصصة، ومؤتمرات تربوية واستشارة خبراء تربويين محليين ودوليين، والحصول على تغذية راجعة بناءة، وعليه اومن خلال الإجراءات السابقة اعتمدت الهيئة (23) معيارا عاما تم تصنيفها ضمن ثلاثة مجالات رئيسة متكاملة ومتداخلة هي: معايير المعرفة والفهم، ومعايير المهارات المهنية، معايير الاتجاهات المهنية والقيم "انظر ملحق رقم1" (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، دليل المعايير المهنية، 2012، ص ص12-15).

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية

قام أبو سنينة (2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة التزام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا بالمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياُ من وجهة نظر مديريهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، على عينة شملت (111) مديراً ومديرة منهم (52) مديراً و(59) مديرة، مستخدما استبانة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً عام (2006) التي ضمت (63) فقرة، موزعة على سبعة مجالات، كشفت نتائج دراسته أن المجالات

بحسب درجة التزام أفراد العينة بها قد ترتبت كالآتي: أخلاقيات مهنة التعليم، تنفيذ التدريس، معرفة الأكاديمية البيداغوجية الخاصة، مجال التخطيط للتدريس، التربية والتعليم في الأردن، تقييم تعلم الطلبة، التطوير الذاتي. وأن درجة الالتزام الكلية كبيرة، وأظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث في مجالات: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، مجال التخطيط للتدريس، مجال تنفيذ التدريس، مجال أخلاقيات مهنة التعليم، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات خبرة المدير.

أما رصرص (2013) فقد سعى إلى تقويم أداء معلمي الرياضيات بغزة في ضوء المعايير المهنية العالمية، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير أدائهم، من خلال بطاقة ملاحظة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة تضمنت (13) معياراً رئيساً و(65) مؤشراً يمكن ملاحظتها في أداء معلم الرياضيات تم تطبيقها على (60) معلماً ومعلمة من مديرية تعليم رفح، وتبين له أن نسبة الموافقة على مؤشرات المعايير المهنية لأداء معلمي الرياضيات تراوحت ما بين (22.9%-90%)، كما تراوحت نسبة الموافقة على المعايير المهنية الرئيسة لأداء معلمي الرياضيات ما بين أفراد العينة بنسبة (48.7%-81%).

في حين هدفت دراسة جرجيس (2013) التعرف إلى درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم في مجال تقييم تعلم الطلبة من وجهة نظرهم، ولتحقيق أغراض الدراسة قام ببناء استبانة تكونت من (45) فقرة تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (404)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التزام المعلمين بالمعايير كانت مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وسنوات الخدمة لصالح المعلمين ذوي الخدمة الأكثر من 10 سنوات.

وأجرت الخطيب (2012) دراسة لتحديد مستوى أداء معلمي العلوم في مرحلتي التمكين والانطلاق – من الصف الخامس إلى الصف الثاني عشر- في ضوء معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي العلوم لتطوير برامج معلم العلوم (National Science Teacher Association : NSTA) وهي: (معرفة وفهم المعلمين للمحتوى، وفهم كيفية تعلم الطلبة واستخدام الأساليب المختلفة لتطوير المعرفة لديهم، والتخطيط الفعال للوحدات التعليمية، وخلق بيئة تعليمية آمنة وخبرات تعلم لجميع الطلبة بحيث تحقق الآمن والسلام، والتقويم الفعال) من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس والمعلمين أنفسهم في محافظات غزة، ومعرفة فيما إذا اختلفت مستويات أداء معلمي العلوم في ضوء كل من متغير: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي، وعدد الدورات التدريبية، والمرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخدمة للمعلم، ووظفت الباحثة المنهج الوصفي من خلال استبانة وزعت على عينة عشوائية شملت (25) مشرفا ومشرفة، و(109) مديرا ومديرة، و(180) معلما ومعلمة. بينت نتائج الدراسة أن نسبة توافر المعايير من وجهة نظر المشرفين التربويين قد بلغت (66.74%) وهي دون المستوى المقبول، أما من وجهة نظر مديري المدارس فكانت (78.47%)، في حين كانت من وجهة نظر المعلمين أنفسهم (84.30%)، وتبين عدم وجود فروق دالة في مستوى الأداء من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لجميع المتغيرات التي تناولتها الدراسة باستثناء متغير المؤهل

العلمي للمعلم، وكانت الفروق فيه لصالح المعلمين من حملة المؤهل بكالوريوس مع إعداد تربوي.

أما دراسة الحميري (2012) فهدفت التعرف إلى المعايير المهنية التي ينبغي تحققها في معلمي العلوم الطبيعية الجدد في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، في ضوء التخصص، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، ومصدر المؤهل (كلية/جامعة)، ونوع المؤهل التربوي للمعلم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة وزعت على عينة تكونت من (139) معلما، وتوصلت الدراسة إلى أن المعايير المهنية الواجب تحققها في معلمي العلوم قد بلغت (64) معيارا توزعت على أحد عشر مجالا همها: تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار، واستخدام استراتيجيات ومصادر تعليم متنوعة، وتهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومثيرة التحدي، وتوظيف تقنية المعلومات والاتصالات في التعلم، كما بينت الدراسة أن درجة تحقق المعايير المهنية لدى كانت متوسطة، وتبوأ مجال بناء علاقات شراكة مع أولياء الأمور والمجتمع المرتبة الأولى، تبين، كذلك، أن تحقق المعايير لدى المعلمين قد اختلف باختلاف التخصص، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي للمعلم، في حين، لم يكن هناك اختلاف بحسب مصدر المؤهل (كلية/جامعة).

في حين هدفت دراسة درويش (2011) نحو التعرف إلى بعض جوانب القصور في برامج إعداد معلمي العلوم في كليات التربية في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر وجامعة الأقصى في فلسطين، مستخدمةً المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (143) طالباً وطالبة، كانت توصلت الدراسة إلى أن برامج إعداد معلم العلوم تعاني ضعفاً واضحاً في المخرجات في الجامعات الثلاثة بصورة عامة، لاسيما فيما يتعلق بمدى نجاحها في إكساب الطالب المعلم المهارات الأساسية للتدريس، وأن المهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس كانت الأكثر ضعفا، كما ظهر الضعف في كفايات تقييم نتائج التدريس.

أما الغامدي (2010) فقد أجرى دراسة بهدف تطوير قائمة بالمعايير الواجب توافرها لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في السعودية في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية في مجالات: (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، التقويم، مهنية المعلم) مستخدما المنهج الوصفي من خلال بطاقتي الملاحظة والمقابلة للتعرف على درجة ممارسة المعلمين لهذه المعايير. تكونت عينة الدراسة من (32) معلماً من منطقة الباحة في السعودية. توصلت الدراسة إلى أن ممارسة المعلمين لجميع مجالات المعايير كان بدرجة ضعيفة. وأظهرت الدراسة عدم وجود أثر لمتغيرات: نوع المؤهل، والتخصص، والنصاب التدريسي، والدورات التدريبية في درجة ممارسة المعلمين لجميع مجالات المعايير، في حين ظهر أثر لمتغير الخبرة في جميع مجالات المعايير في بطاقة الملاحظة، وذلك لصالح المعلمين من فئة الخدمة أكثر من (12) سنة، مقارنة بالمعلمين من فئة الخدمة (أقل من 7 سنوات) والمعلمين من فئة الخدمة (12-7 سنة).

وقد ذهب كل من نجم ونجم (2010) إلى دراسة تأصيل المعايير والقيم المهنية للمعلمين في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، وقد اتبع المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على تحليل المحتوى

لكتاب دليل المعايير المهنية الفلسطينية، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد تناقض بين مضمون المعايير المنصوص عليها، والفكر التربوي الإسلامي، مع حاجة المعايير الفلسطينية إلى تعزيز أكثر في بعض الجوانب القيمية المرتبطة بمهنة التعليم، وأوصت الدراسة هيئة تطوير مهنة التعليم بضرورة إرساء معايير تمهين التعليم في مجالات إعداد معايير الاختيار للالتحاق بكليات إعداد المعلم ومعايير الإعداد لمهنة التعليم، ومعايير مخرجات إعداد المعلمين، ومعايير مزاولة المهنة.

كما أجرى الزعبي والسلامات (2010) دراسة بهدف استقصاء درجة امتلاك معلمي العلوم للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنيًا من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي مادة العلوم. تكونت عينة الدراسة من (50) معلمًا ومعلمة، و(20) مديرا ومديرة، و(20) مشرفا تربويًا لمادة العلوم، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحثان استبانة اشتملت سبعة مجالات للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنيًا المعتمدة من وزارة التربية والتعليم. أظهرت النتائج أن النسبة المئوية لدرجة امتلاك معلمي العلوم للمعايير الأردنية من وجهة نظرهم قد بلغت (82.60%)، في حين بلغت النسبة المئوية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي مادة العلوم (71.80% و63.60%) على التوالي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة للمعلم.

في حين هدفت دراسة حماد والنخالة (2009) التعرف إلى مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (103) مديرا ومديرة، و(52) مشرفا ومشرفة من العاملين بوزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة، واستخدم الباحثان استبانة تكونت من (49) فقرة توزعت على خمسة أبعاد رباعية التدرج هي: الخصائص المهنية، والعقلية، والشخصية، والاجتماعية، والثقافية. وبينت نتائج الدراسة أن نسبة الدرجة الكلية لمدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر المشرفين التربويين بلغت (67.5%) وكان ترتيب المجالات على النحو الآتي: الخصائص الشخصية، فالاجتماعية، فالعقلية، فالثقافية، ثمّ المهنية، كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً تغزى لمتغير المسمى الوظيفي على مستوى مجال الخصائص الشخصية، لصالح مديري المدارس.

أما الزهراني (2009) فقد سعى إلى بناء قائمة المعايير المهنية لأداء معلمي الرياضيات في السعودية، والتعرف إلى درجة توافر هذه المعايير لدى عينة من المعلمين، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: تدّني درجة توافر المعايير المهنية في الأداء الكليّ لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية حيث بلغت النسبة (55,38%)، أما بالنسبة لمعايير مجال التقييم فقد كانت كالآتي: تقييم الطلبة (73,3%)، التقييم الذاتي (62,3%)، تحليل معلومات التقييم (65,1%)، وأظهرت الدراسة أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء الكلي للمعلمين، وفي مجال التقييم تعزى للاختلاف في سنوات الخدمة.

في حين سعت دراسة الجرجاوي ونشوان (2006) إلى تقويم الأداء المهني للمعلمين العاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما بنت استبانة تكونت من (42) فقرة، طبقت على عينة تكونت من (25) معلماً ومعلمة، وكانت هناك العديد من النتائج من أهمها: عدم وضوح رؤية ورسالة المدرسة في مجال التخطيط الاستراتيجي للمعلمين، وضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بعملية التعلم، وضعف ممارسة المعلمين في العمل البحثي وتنمية قدرات الطلبة على استخدام التقويم الذاتي، وضعف الاتزان العاطفي والاتزان النفسي والانفعالي، وقلة الاهتمام بالنمو الجسمي والصحي السليم، كذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقويم أداء المعلمين المهني يرجع لكل من الجنس والخبرة أو المؤهل العلمي للمعلمين.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

درست ديليما (Delima T, 2015) هدفت الدراسة الى فحص تأثير الهوية المهنية والالتزام المهني في أداء المعلمين في منطقة دافاو (Davao Region) في الفلبين، ولغاية تحقيق ذلك شملت عينة الدراسة (400) معلم ومعلمة في المدارس الحكومية الثانوية في منطقة دافاو، ولجمع البيانات وظف الباحث استبانة مكونة من ثلاثة مجالات: الهوية المهنية الاحترافية للمعلمين، والالتزام المهني، والأداء. بينت النتائج أن درجة الهوية المهنية، وأداء المعلمين كانتا مرتفعة جداً، بينما كانت درجة الالتزام المهني لدى المعلمين مرتفعة، وتبيّن وجود علاقة دالة بين الهوية المهنية وأداء المعلمين، كذلك وجود علاقة بين الالتزام المهني والأداء، وخلصت الدراسة إلى أن هناك أثراً لمتغيري الهوية المهنية والالتزام المهني كمتغيرين مستقلين في أداء المعلمين كمتغير تابع.

بينما تناول أبو شرخ والعتوم (Abu Shraikh & Atoom, 2014) درجة التزام معلمي التربية الإسلامية والعلوم بالمعايير المهنية الوطنية لمهنة التعليم في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس في محافظتي جرش وعجلون، وتكونت عينة الدراسة من (253) مديرا ومديرة، إذ استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقاما ببناء استبانة تكونت من (60) فقرة موزعة على سبعة مجالات للمعايير، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط درجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية قد بلغ (4.1) حداً أقصى قيمته (5) درجات، في حين، تفاوتت درجات التزام المعلمين بالمعايير في المجالات المختلفة، تبين، كذلك، عدم وجود فروق بين المعلمين في درجة التزامهم بالمعايير المهنية بحسب متغيري الجنس والتخصص، وكذلك، التفاعل بينهما، وقد وجد فروق على مستوى بعض فقرات الدراسة حسب متغير الجنس لصالح الإناث، ومن بينها الالتزام بأخلاقيات المهنة.

في حين فحص تانانك وأبو (Tanang & Abu, 2014) درجة مهنية المعلمين وممارستهم للتطور المهني في المدارس الثانوية في جنوب سيلوازي (South Sulawesi) الإندونيسية، ولتحقيق ذلك، وزّع الباحث استبانة على عينة عشوائية بلغ حجمها (331) معلما

ومعلمة. وبينت النتائج أنّ درجة الكفايات المهنية التعليمية لدى المعلمين كانت جيدة، وكذلك، تبيّن وجود التزام جيد منهم في تحمّل المسؤولية، كما أبدوا فعالية في مجالي الأنشطة التعليمية والتطور المهني. وأظهرت الدراسة أيضا وجود فروق إحصائية دالة لمتغير الجنس في الخصائص المهنية للمعلمين، ولمتغير المؤهل العلمي في مجال الاتجاهات والممارسات المهنية. ومقابل ذلك، لم تكن هناك فروق حسب متغيري العمر، وسنوات الخبرة للمعلمين في كلّ المجالات التي تناولتها الدراسة.

وقام كلّ من غهرماني فارد وسيد عباس زازده وغالي (Ghahramanifard & Seyedabbaszadeh & Ghaleei, 2013) بتصميم نموذج محلي للمعايير المهنية لمعلمي المدارس الإيرانية الثانوية، استناداً على نموذج خبراء دلفي (Delphi experts pane) الذي يتكون من (118) معيارا مهنيا موزّعة على (12) مجالاً، وذلك، عبر استطلاع آراء عينة من الخبراء والمختصين عددها (32) خبيرا في كليات العلوم التربوية الإيرانية، وبعد تلقّي ردودهم وتحليلها إحصائيا تم استثناء مجالين اثنين، وعدد من الفقرات ليستقر النموذج المقترح على (44) فقرة (معياراً)، موزعة على (10) مجالات، هي: (إدارة الصف، بيئة الغرفة الصفية ومناخها، قيادة الصف، معارف تصميم التعليم ومهارته، مهارات التعليم وإدارة فرص التعلّم، التقويم والتغذية الراجعة، المهارات والمعرفة التكنولوجية، المسؤولية القانونية والمهنية والأخلاقية، التطور المهني، فن التعليم أو البيداغوجيا).

أما الشوا (Al-Shawa, 2012) فقد درس درجة تطبيق معلمي ما قبل الخدمة (التربية العملية) في تخصص الرياضيات للمعايير المهنية الوطنية للمعلم في الأردن، لذلك، صمم استبانة تكونت من (36) فقرة وزعت على خمسة مجالات هي: المعرفة وفن التعليم، التخطيط للتعليم، التنفيذ، التقويم، التنمية الذاتية أو تطوير الذات، طبقت على عينة قوامها (380) طالبا متدربا، منهم (195) طالبا من الجامعة الأردنية، و(185) طالبا من الجامعة الهاشمية، بينت النتائج أن درجة تطبيق المعلمين ما قبل الخدمة للمعايير المهنية الوطنية كانت درجتها متوسطة، وتبين وجود فروق في درجة التطبيق لصالح طلبة الجامعة الأردنية، ولم توجد فروق دالة بحسب التخصص الدقيق للطالب المعلم.

في حين سعت دراسة سترايفن ودي مايست (Struyven K. & De meyst, 2010) إلى تقييم برامج إعداد المعلم المعتمد على مدخل الكفايات من خلال متابعة لحالة التطبيق على الأرض في بعض المعاهد في مقاطعة فلاندرز شرق بلجيكا من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، ذلك بناء على الكفايات التي حُددت عامَ (1998)، واختيرت عينة تكونت من (218) طالبا، و(51) معلما، واستخدمت الدراسة استبانتين لهذا الغرض إحداهما موجهة للطلاب والأخرى للمعلمين، وكان من بين أهم النتائج أن ثمة كفايات تطبق تطبيقا واضحا في سياسات بعض المعاهد وممارساته، مثل: المعلم بوصفه مرشدا أو ملهما للتعلم، والمعلم بوصفه خبيرا في مادته، بينما كفايات أخرى غائبة أو ضعيفة مثل الكفايات المرتبطة بالمعلم والأهل بوصفهم شريكين في عملية التعليم، كما تبين ظهور الكفايات ظهورا جيد من خلال السياسات وتخطيط البرامج،

وظهورها في الجوانب النظرية والعملية الخاصة بمكونات المنهاج ظهورا واضحا، وغياب للكفايات في التطبيق عند البعض.

أما دراسة إدريس وآخرون (Idris. *et al*, 2007) فقد هدفت الى تعرّف تصورات ووجهات نظر معلمي الرياضيات والعلوم في ماليزيا اتجاه الجهود المبذولة لإعداد المعلمين مهنيا؛ للتحول للتدريس باللغة الانجليزية، لذلك، صمّم استبانة طبقت على (72) معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات والعلوم في ماليزيا، كشفت نتائج الدراسة على أن التدريب قبل الخدمة يسهم بدرجة (2.90) من أصل خمس درجات، في تأهيل المعلم للتدريس باللغة الانجليزية، بينما التدريب أثناء الخدمة يسهم بدرجة (2.99)، وأن التدريب في شكليه غير كاف لمساعدتهم على التحول للتدريس باللغة الانجليزية، كذلك، عبر المعلمون عن حاجتهم للتدريب بمتوسط قدره (3.18) ليكونوا مؤهلين مهنيا للتدريس باللغة الانجليزية.

في حين هدفت دراسة جاريت وآخرون (Garet. *et al*, 2001) إلى تحديد الجوانب الأكثر أثرا في إعداد المعلمين مهنيا في أمريكا لمادتي الرياضيات والعلوم، حصلت على البيانات بوصفها جزءا من مسح وطني شامل لـ (1,027) أُجري من قبل البرنامج الاتحادي "إيزنهاور للتنمية المهنية للمعلمين"، ومن خلال إجراء تحليل الانحدار البسيط، تبين أن أهم الجوانب التي كان لها أثرٌ إيجابيٌ في إعداد المعلمين مهنيا هي: التركيز على المحتوى المعرفي للمنهاج، وتوفير فرص التعلم النشط، والتعلم التكاملي.

وأجرت ستيفن وجنيس (Stephen M. & Jenic M, 2003) دراسة بهدف التعرف إلى وجهات نظر المعلمين حول الممارسات القائمة على معايير العلوم، التي تم اختيارها من المعايير القومية للتربية العلمية ومعايير العلوم التربوية لولاية كينساس الأمريكية، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة مكونة من (447) مديرا، و (775) معلماً من مدارس الولاية، تم تزويدهم باستبانة عبر البريد، وبعد جمع البيانات أظهرت الدراسة عدم وجود اختلاف بين وجهات نظر المعلمين والمديرين فيما يتعلق بالممارسات القائمة على معايير العلوم، ويرى كل من المعلمين والمديرين ضرورة أن ينسجم تدريس العلوم مع المعايير المحددة، كما أوضح المعلمون والمديرون أهمية المعايير لعلاج الممارسات الخاطئة وغير المنسجمة مع تدريس العلوم القائم على المعايير.

تعقيب على الدراسات السابقة

ظهر من الدراسات السابقة أن موضوع المعايير المهنية للمعلم يعدّ موضوعا حيويا، وأن دراسته تكتسب أهمية في الميدان التربوي، ولكن الملحوظ منها أنّ -غالبيتها- تناولت المعايير المهنية للمعلم في تخصصات معينة، نحو: تخصصي الرياضيات والعلوم مثل: دراسة أبو شرخ والعتوم (Abu Shraikh & Atoom, 2014)، ودراسة رصرص (2013)، ودراسة الخطيب (2012)، ودراسة الشوا (Al-Shawa, 2012)، ودراسة إدريس وآخرون (Idris. *et al*, 2007)، ودراسة جاريت وآخرون (Garet. *et al*, 2001)، ودراسة ستيفن وجنيس (Stephen M. & Jenic M, 2003). وتخصص الدراسات الاجتماعية والدينية مثل: دراسة أبو سنينة (2014)، ودراسة أبو شرخ والعتوم (Abu Shraikh & Atoom, 2014)،

في حين تناول القسم الآخر من هذه الدراسات البرامج والجهود المبذولة في تحديد هذه المعايير، ودرجة امتلاك المعلمين لها، ودور الكليات في إكسابها لطلبتها، كتدريب ما قبل الخدمة، مثل: دراسة ديليما (Delima T, 2015)، ودراسة تانانك وأبو (Tanang & Abu, 2014)، ودراسة غهرماني فارد وسيد عباس زازده وغالي (Ghahramanifard & Seyedabbaszadeh & Ghaleei, 2013)، ودراسة الحميري (2012)، ودراسة درويش (2011)، ودراسة نجم ونجم (2010)، ودراسة سترايفن ودي مايست (Struyven K. & De meyst, 2010)، ودراسة الزهراني (2009).

وتلتقي هذه الدراسة والدراسات السابقة في كونها تهدف إلى التعرف إلى درجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية، ولكنها تمتاز عنها أنها تدرس الموضوع من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ومن وجهة نظر المشرفين - أيضا- بوصفهم الجهة الموكل إليها تقويم هؤلاء المعلمين والحكم على أدائهم، وتفردت – كذلك- بتناولها المتغيرات الديمغرافية.

إجراءات الدراسة ومنهجيتها

منهج الدراسة

وظف الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تصنيف البيانات التي جمعت من المَبحوثين، ومن ثم تحليلها باستخدام الطرق والأساليب الإحصائية المناسبة، ومناقشتها وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مديرية تربية قباطية ومشرفيها في التخصصات كافة البالغ عددهم (1250) معلما ومعلمة، و(30) مشرفا ومشرفة، موزعين على (87) مدرسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2015/2014) (وزارة التربية والتعليم، مديرية تربية قباطية، مقابلة شخصية، 2015).

عينة الدراسة

بهدف جمع البيانات اختيرت عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها (249) معلما ومعلمة، بنسبة مؤوية مئوية بلغت (20%) من مجتمع المعلمين تقريبا، كما سعى الباحثان إلى تناول مجتمع المشرفين بالكامل لصغر حجمه، وقد وزعت الاستبانات عليهم جميعاً ولظروف عدة، ثمّ استعادة (25) استبانة صالحة للتحليل جُعلت عينة الدراسة من المشرفين، بنسبة مؤية بلغت (83%) من مجتمع المشرفين. وفيما يلي عدة جداول توضح توزيعهم حسب متغيرات الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد العينة من المعلمين حسب متغيرات الدراسة الديموغرافية.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	104	41.8
	أنثى	145	58.2
سنوات الخبرة	أقل من 8 سنوات	110	44.2
	من 8-13 سنوات	72	28.9
	أكثر من 13 سنوات	67	26.9
الدورات التدريبية	أقل من 5 دورات	131	52.6
	من 5-10 دورات	91	36.5
	أكثر من 10 دورات	27	10.8

جدول (2): توزيع أفراد العينة من المشرفين حسب متغير سنوات الخبرة للمشرف.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 8 سنوات	3	12.0
	من 8-13 سنوات	8	32.0
	أكثر من 13 سنوات	14	56.0

أداة الدراسة

لغاية جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة صمم-الباحثان- أداة في هيئة استبانة (قائمة معايير)، ضمت في صورتها الأولية (93) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: معايير المعرفة والفهم، ومعايير المهارات المهنية، ومعايير الاتجاهات والقيم، إذا اشتقت من قائمة المعايير التي تضمنها دليل المعايير المهنية الصادر عن هيئة تطوير مهنة التعليم تحت إشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام (2012)، حيث أرفقت هذه المعايير في الملحق رقم (1).

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة عرضت بصورتها الأولية على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء آرائهم، وبناء على ذلك، استجاب الباحثان لهذه الآراء فحذفا عددا من الفقرات، وأضافا أخرى، كما عدّلا صياغة بعضها، إلى أن استقرّ عدد فقراتها (86) فقرة.

ثبات أداة الدرسة

بهدف التحقق من ثباة اداة الدرسة وزعت على عينتة ثبات (استطلاعية) بلغ حجمها (33) معلما ومعلمة، ومن ثم حسب معامل الثبات للأداة بوساطة معادلة الثبات (كرونباخ-ألفا) لإجاباتهم، وكان بناء على نتائج الثبات أن حذفت فقرتان لم يتجاوز معامل ارتباط كل منهما مع

الدرجـة الكليـة (0.2)، وعليـه اسـتقرت الأداة بصـورتها النهائيـة علـى (84) فقـرة، للمعلمـين والمشرفين مع تعديل صيغة العبارات لتناسب كل منهم، وفيما يأتي جدول يوضح معامل الثبات لأداة الدراسة:

جدول (3): قيمة معامل الثبات لأداة لدراسة.

المجال	العينة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الاستبانة ككل	33	84	0.911

متغيرات الدراسة

شملت هذه الدراسة على متغيرات مستقلة وأخرى تابعة وهي كالآتي:

1. المتغيرات الديموغرافية، هي: الجنس، وسنوات الخبرة، عدد الدورات، المهنة.
2. المتغيرات التابعة، هي: درجة التزام المعلم بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ومن وجهة نظر المشرفين.

المعالجات الإحصائية للبيانات

بعد جمع الاستبانات فرّغ الباحثان إجابات أفراد العينة، وأدخلاها إلى الحاسب الآلي، وعالجاها باستعمال برمجية برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، فحسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، كما أجري اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي لفحص فرضياتها، وحُسب معامل ثبات أداة الدراسة بوساطة معادلة الثبات "كرونباخ-الفا".

رموز ادخال أداة الدراسة

أدخلت بيانات أداة الدراسة الى الحاسب الآلي، ونوقشت نتائجها اعتمادًا على المفتاح الآتي:

الدرجة	ممتاز	جيد جدا	جيد	مرض	غير مرض
رمز الإدخال	5	4	3	2	1
المدى للدرجة	5-4.21	4.20-3.41	3.40-2.61	2.60-1.81	1.80-1

نتائج الدراسة ومناقشتها

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، التي ظهرت في النقاط الآتية:

أولا: نتائج السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نصّ على:

"ما درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟"

للإجابة عن السؤال السابق حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة من المعلمين، وذلك على المجال الكلي للمعايير، وعلى مستوى كل مجال من مجالات الدراسة على حدة، حيث حصلت الدرجة الكلية لالتزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم بحسب تقدير المعلمين أنفسهم على متوسط حسابي بلغت قيمته (4.31)، وبانحراف معياري (454.)، أي بدرجة تقدير ممتاز، وقد يكون سبب ذلك هو اعتقاد المعلم بأن محاولاته -ولو كانت بسيطة- لتطبيق هذه المعايير والالتزام بها تُعدّ كافية لظهور نتائج ذلك على أداء طلبته، ولكن حقيقة الأمر أن هذه المعايير تطلب الدقة وبذل الجهد المتواصل في جميع مراحل العملية التدريسية ابتداءً بالتخطيط مرورا بالتنفيذ ووصولا للتقويم والمتابعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخطيب (2012) التي بينت أن مستوى أداء معلمي العلوم في مرحلتي التمكين والانطلاق في ضوء معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي العلوم لتطوير برامج معلم العلوم، وذلك من وجهة نظر المعلمين انفسهم بنسبة بلغت (84.30%) في مدارس قطاع غزة.

أما بخصوص تقديرات المشرفين كل على كل مجال من مجالات المعايير على حدة، فقد ترتبت حسب المتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4): درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم على مجالات الدراسة.

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	معايير المعرفة والفهم	4.3052	.48434	ممتاز
2	معايير المهارات المهنية	4.2895	.47888	ممتاز
3	معايير الاتجاهات والقيم	4.3658	.47989	ممتاز
4	المعايير مجتمعة	4.3073	.45390	ممتاز

يتضح من الجدول (4) أن تقديرات المعلمين لدرجة التزامهم بالمعايير المهنية، عموما، وعلى مستوى كل مجال من مجالات المعايير، كانت مرتفعة وبدرجة ممتاز، إذ كانت درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم في مجال معايير الاتجاهات والقيم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم هي الأعلى، بمتوسط حسابي بلغت قيمته (4.3658)، تلاها درجة التزامهم بمجال معايير المعرفة والفهم، بمتوسط حسابي بلغت قيمته (4.3052)، فدرجة التزامهم بمجال معايير المهارات المهنية، بمتوسط حسابي بلغت قيمته (4.2895)، وقد تفسر هذه النتيجة إضافة إلى ما ورد أعلاه من خلال الجهود المتواصلة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مواصلة تدريب وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة؛ إذ تحرص على تأهيل جميع المعلمين تأهيلا تربويا بحثهم على الالتحاق بإحدى برامج التأهيل التربوي التي تطرحها الجامعات والمعاهد التربوية، أو من خلال إلحاقهم بدورات تأهيل تنظمها الوزارة ذاتها، مع العلم بان مجالات المعايير المهنية الثلاثة هي ذاتها مجالات الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها لدى المتعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ديليما (Delima T, 2015) التي بينت أن درجة الهوية المهنية الاحترافية، والأداء، ودرجة الالتزام المهني لدى معلمي منطقة دافاو الفلبينية كانت مرتفعة ومرتفعة جداً. وتتفق أيضا مع نتائج دراسة جرجيس (2013) التي توصلت إلى أن درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم كانت مرتفعة، ولعل سبب الاتفاق يعود إلى أن البيئة التربوية الأردنية تتشابه إلى حد كبير مع البيئة الفلسطينية. في حين، إنها تختلف مع نتائج سترايفن ودي مايست (Struyven & De meyst, 2010) في دراسته التي تناولت تقييم برامج إعداد المعلم المعتمد على مدخل الكفايات من خلال متابعة لحالة التطبيق على الأرض في مقاطعة فلاندرز شرق بلجيكا من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، التي توصلت إلى ظهور الكفايات المطلوب تحقيقها من قبل المعلمين تحقيقا جيدا في الجوانب النظرية الخاصة بمكونات المنهاج، وغيابها في مراحل التطبيق العملي، وتختلف أيضا مع ما بينته دراسة الحميري (2012) من أن درجة تحقق المعايير المهنية لدى معلمي العلوم الجدد بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم كانت بدرجة متوسطة، وقد يكون سبب الاختلاف هو أن المعلمين الجدد لا يمتلكون الكفايات التي يمتلكها المعلم ذي الخبرة الكبيرة نسبيا، ونختلف مع نتيجة دراسة الغامدي (2010) التي بينت إلى أن ممارسة المعلمين في السعودية لجميع مجالات المعايير المهنية للمعلم كان بدرجة ضعيفة من وجهة نظرهم انفسهم.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نصّ على

"ما درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين؟"

للإجابة عن هذه السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة من المشرفين، وذلك على الدرجة الكلية للمعايير، وعلى مستوى كل مجال من مجالات الدراسة على حدة، إذ حصلت الدرجة الكلية لالتزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم بحسب تقدير المشرفين على متوسط حسابي بلغت قيمته (3.06)، وبانحراف معياري (.744)، أي بدرجة تقدير جيد، أما على مستوى المجالات كل على حدة، فقد ترتبت حسب المتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5): درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين على مجالات الدراسة.

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	معايير المعرفة والفهم	3.13	.665	جيد
2	معايير المهارات المهنية	3.03	.799	جيد
3	معايير الاتجاهات والقيم	2.99	.900	جيد
4	المعايير مجتمعة	3.06	.744	جيد

يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات المشرفين لدرجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية لمهنة التعليم بشكل عام، وعلى مستوى كل مجال من مجالات المعايير قد كانت بتقدير جيد، إذ كانت درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين في مجال معايير المعرفة والفهم هي الأعلى، بمتوسط حسابي بلغت قيمته (3.1275)، تلاها درجة التزامهم بمجال معايير المهارات المهنية، بمتوسط حسابي بلغت قيمته (3.0277)، فدرجة التزامهم بمجال معايير الاتجاهات والقيم، بمتوسط حسابي بلغت قيمته (2.9910). ويعزز هذه النتيجة ما توصل إليه نجم ونجم (2010) حيث أكدا على حاجة المعايير المهنية الفلسطينية إلى تعزيز أكثر في بعض الجوانب القيمية المرتبطة بمهنة التعليم، كذلك قد يكون السبب في الفجوة ما بين تقديرات المشرفين والمعلمين لصالح المعلمين عائدا إلى مستوى طموح المشرفين العالي، وسعيهم إلى إحداث نقلة نوعية في أداء المعلمين فيما يخص التزامهم بالمعايير المهنية، الأمر الذي لم يلتمسوه في أداء المعلمين على الرغم من الجهود التي يبذلها المشرفون في تأهيل وتدريب وإرشاد المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت اليها دراسة الخطيب (2012) التي بينت ان مستوى أداء معلمي العلوم في مرحلتي التمكين والانطلاق في ضوء معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي العلوم لتطوير برامج معلم العلوم، في مدارس قطاع غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين قد بلغت (66.74%) وهي دون المستوى المقبول بحسب الخطيب نفسها، كما تتفق في إطارها العام –أيضا- مع نتائج دراسة جاريت وآخرون (Garet. *et al*, 2001) التي توصلت إلى أن الجوانب الأكثر أثرا في إعداد المعلمين مهنيا في أمريكا هي التركيز على المحتوى المعرفي للمنهاج. وتتفق- أيضا- مع نتائج دراسة الزهراني (2009) التي بينت تدني درجة توافر المعايير المهنية في الأداء الكلي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في السعودية، ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة أبو شرخ والعتوم (Abu Shraikh & Atoom, 2014) التي توصلت إلى أن التزام المعلمين بالمعايير المهنية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظتي جرش وعجلون قد كان بدرجة كبيرة، مع وجود تفاوت بين درجات التزام المعلمين بالمعايير في المجالات المختلفة.

وتختلف أيضا مع نتائج دراسة أبو سنينة (2014) التي توصلت إلى أن درجة التزام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا بالمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظر مديريهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن كانت بدرجة كبيرة، وقد يكون سبب الاختلاف هذا عائدا إلى أن وكالة الغوث الدولية تنفق على تأهيل وتدريب معلميها بدرجة اكبر مما تنفقه الوزارة لشح الموارد المالية، إضافة إلى أن معلمي الوكالة قد يشعرون بالرضا بدرجة اكبر من المعلمين في القطاع الحكومي بسبب رواتبهم العالية التي تؤمن لهم حياة أفضل مما ينعكس إيجابا على أدائهم واهتمامهم بتأهيل وتطوير أنفسهم بدرجة اكبر من معلمي القطاع الحكومي.

ثالثا: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة التي نصها:

"لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعا لمتغير الجنس للمعلم. (ذكر، أنثى)"

لفحص الفرضية السابقة من فرضيات الدراسة، أجريَ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات المعلمين الذكور ومتوسطات الإناث وذلك على المجال الكلي لأداة الدراسة، ولكل مجال من مجالاتها حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق في درجة التزام المعلم بالمعايير المهنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعا لمتغير الجنس.

المجال	الجنس للمعلم	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
معايير المعرفة والفهم	ذكر	104	4.1929	247	-3.154-	0.002*
	أنثى	145	4.3858			
معايير المهارات المهنية	ذكر	104	4.1857	247	-2.941-	0.004*
	أنثى	145	4.3639			
معايير الاتجاهات والقيم	ذكر	104	4.2189	247	-4.226-	0.000*
	أنثى	145	4.4711			
المعايير مجتمعة	ذكر	104	4.1936	247	-3.419-	0.001*
	أنثى	145	4.3888			

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ن=249

يتضح من الجدول الموجود أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، بين درجات التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعا لمتغير الجنس للمعلم، وذلك على مستوى المعايير مجتمعة، وعلى المجالات الفرعية، إذ جاءت جميع قيم الدلالة للاختبار أصغر من (0.05)، مما يعني ذلك، رفض الفرضية الصفرية، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق على مستوى الأداة الكلية، وعلى المجالات الفرعية هي لصالح الإناث. أي أن درجة تقدير المعلمات لدرجة التزامهن بالمعايير المهنية لمهنة التعليم تفوق -وبدلالة إحصائية- تقدير المعلمين الذكور لدرجة التزامهم بهذه المعايير.

وقد يكون سبب ذلك هو، أن الإناث أكثر مسايرة والتزاما بالتعليمات؛ مما يجعلهن أكثر اهتماما وسعيا للالتزام بالمعايير المهنية، خلافَ المعلمين الذكور الذين قد يبدون موقفا مغايرا،

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جرجيس (2013) التي بينت ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم من وجهة نظرهم بحسب متغير الجنس للمعلم، ولصالح الإناث، ودراسة تانانك وأبو (Tanang & Abu, 2014) التي بينت وجود فروق إحصائية دالة لمتغير الجنس في الخصائص المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية في جنوب سيلوازي (South Sulawesi) الإندونيسية.

في حين أنها تختلف مع دراسة الخطيب (2012) التي بينت عدم وجود فروق دالة في مستوى الأداء أداء لمعلمي العلوم في مرحلتي التمكين والانطلاق في مدارس قطاع غزة في ضوء معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي العلوم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير الجنس للمعلم.

رابعا: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة التي تنص على

"لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة للمعلم. (أقل من 8 سنوات، من 8-13 سنوات، أكثر من 13 سنوات)"

لفحص هذه الفرضية من فرضيات الدراسة، أجري اختبار تحليل التباين الأحادي (One way - ANOVA)، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين، فكانت النتائج التي تحصّل عليها كما في الجدول التالي:

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One way - ANOVA)، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معايير المعرفة والفهم	بين المجموعات	2.191	2	1.096	4.814	0.009*
	داخل المجموعات	55.987	246	.228		
معايير المهارات المهنية	بين المجموعات	.914	2	.457	2.010	0.136
	داخل المجموعات	55.958	246	.227		
معايير الاتجاهات والقيم	بين المجموعات	.296	2	.148	.642	0.527
	داخل المجموعات	56.816	246	.231		
المعايير مجتمعة	بين المجموعات	1.125	2	.563	2.770	0.065
	داخل المجموعات	49.968	246	.203		

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ن= 249

يتوضح من الجدول، الموجود أعلاه، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين درجات التزام المعلمين بالمعايير المهنية لمهنة التعليم تبعًا لعدد سنوات الخبرة للمعلم، وذلك على مستوى المعايير مجتمعة، وعلى المجالات الفرعية باستثناء مجال معايير المعرفة والفهم، حيث وجد فروق على مستوى هذا المجال، إذ بلغت قيمة مستوى دلالة الاختبار له (0.009) وهذه القيمة أصغر من (0.05)، مما يعني ذلك، رفض الفرضية الصفرية، أي أن درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تختلف تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلم على مستوى، وتتفق النتيجة المتعلقة بعدم وجود الفروق مع نتائج دراسة تانانك وأبو (Tanang & Abu, 2014) التي بينت عدم وجود فروق إحصائية دالة لمتغير سنوات الخبرة للمعلم في الخصائص المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية في جنوب سيلوازي (South Sulawesi) الإندونيسية، ومع نتائج دراسة الخطيب (2012) التي بينت عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير الخبرة للمعلم فيما يتعلق بمستوى الأداء لمعلمي العلوم في مرحلتي التمكين والانطلاق في مدارس قطاع غزة في ضوء معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي العلوم. وللتعرف على مواطن الفروق بين مستويات متغير عدد سنوات الخبرة على مجال معايير المعرفة والفهم، وتحديد وجهتها، فقد أجري اختبار أقل (فرق دال إحصائيا (LSD) للمقارنات البعدية، حيث كانت النتائج ـ كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (8): نتائج اختبار أقل فرق دال إحصائيا (LSD) للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة للمعلم	**أقل من 8 سنوات المتوسط (4.2003)**	**من 8-13 سنة المتوسط (4.3763)**	**أكثر من 13 سنة المتوسط (4.4011)**
أقل من 8 سنوات المتوسط (4.2003)	------	-.17602-*	-.20084-*
من 8-13 سنوات المتوسط (4.3763)		------	-.02482-
أكثر من 13 سنوات المتوسط (4.4011)			------

يشير الجدول السابق إلى أن الفروق بين إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم في مجال معايير المعرفة والفهم، كانت بين المعلمين من فئة الخبرة (أقل من 8 سنوات) في جهة، والمعلمين من فئتي الخبرة (من 8-13 سنوات) و (أكثر من 13 سنوات) في جهة أخرى، وذلك لصالح الفئتين الأخيرتين، أي: أن ثمة مؤشراً قوياً على أن درجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية من وجهة نظرهم، تزداد بازدياد عدد سنوات الخبرة، ويدل هذا الأمر على أهمية دور الخبرة التي يكتسبها المعلم أثناء خدمته في تحسين كفاياته وصقل خبراته؛ ليكونوا أكثر قدرة على القيام بالمهام الموكلة إليهم، وما له من دور في تعزيز قدراتهم على الالتزام بالمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني، إذ وخلال ممارسات المعلم اليومية لعمله يتحصل على تغذية

راجعة دورية عن أداءه، ويتبصر في مواطن قوته وضعفه، الأمر الذي يدفعه إلى تطوير ذاته فيصبح أكثر اهتماما واطلاعا وأغنى تجربة من المعلمين الجدد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جرجيس (2013) إذ بينت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم من وجهة نظرهم، حسب سنوات الخبرة للمعلم، وذلك لصالح المعلمين من ذوي الخدمة الأكثر من (10) سنوات، وقد يكون سبب الاتفاق هذا عائدا إلى درجة التشابه الكبيرة بين البيئة التربوية الأردنية والبيئة التربوية الفلسطينية.

وتتفق ايضا مع دراسة الغامدي (2010) التي بينت وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في السعودية للمعايير المهنية بحسب متغير سنوات الخبرة في جميع مجالات المعايير، وذلك لصالح المعلمين من فئة الخدمة أكثر من (12) سنة، مقارنة بالمعلمين من فئة الخدمة (أقل من 7 سنوات) والمعلمين من فئة الخدمة (12-7 سنة).

خامسا: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة التي تنص على

"لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية.(أقل من 5 دورات، من 5-10 دورات، أكثر من 10 دورات).

لفحص هذه الفرضية من فرضيات الدراسة، أجري اختبار تحليل التباين الأحادي (One way - ANOVA)، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين، فكانت النتائج التي تحصّل عليها كما في الجدول التالي:

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One way - ANOVA)، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين حسب متغير عدد الدورات التدريبية للمعلم.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معايير المعرفة والفهم	بين المجموعات	1.489	2	.744	3.230	.041
	داخل المجموعات	56.689	246	.230		
معايير المهارات المهنية	بين المجموعات	.933	2	.466	2.050	.131
	داخل المجموعات	55.940	246	.227		
معايير الاتجاهات والقيم	بين المجموعات	.072	2	.036	.155	.856
	داخل المجموعات	57.041	246	.232		
المعايير مجتمعة	بين المجموعات	.807	2	.403	1.974	.141
	داخل المجموعات	50.287	246	.204		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ن= 249

يُظهر الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، بين درجات التزام المعلمين بالمعايير المهنية لمهنة التعليم تبعا لعدد الدورات التدريبية التي التحق بها المعلم، وذلك على مستوى المعايير مجتمعة، وعلى المجالات الفرعية باستثناء مجال معايير المعرفة والفهم، حيث وجدت فروقاً على مستوى هذا المجال؛ إذ بلغت قيمة مستوى دلالة الاختبار له (0.041) وهذه القيمة أصغر من (0.05)، مما يعني ذلك، رفض الفرضية الصفرية، أي: أن درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تختلف تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية، وتتفق النتيجة المتعلقة بعدم وجود الفروق مع دراسة الخطيب (2012) التي بينت عدم وجود فروق دالة في مستوى الأداء أداء لمعلمي العلوم في مرحلتي التمكين والانطلاق في مدارس قطاع غزة في ضوء معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي العلوم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

وللتعرف إلى مواطن الفروق بين مستويات متغير عدد الدورات التدريبية على مجال معايير المعرفة والفهم، وتحديد وجهتها فقد أجري اختبار اقل فرق دال إحصائيا (LSD) للمقارنات البعدية، حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (10): جدول يوضح نتائج اختبار اقل فرق دال إحصائيا (LSD) للمقارنات البعدية لمتغير عدد الدورات التدريبية على مجال معايير المعرفة والفهم.

عدد الدورات التدريبية	أقل من 5 دورات المتوسط (4.2381)	من 5-10 دورات المتوسط (4.3551)	أكثر من 10 دورات المتوسط (4.4630)
أقل من 5 دورات المتوسط (4.2381)	------	-.11701-	-.22489-*
من 5-10 دورات المتوسط (4.3551)		------	-.10788
أكثر من 10 دورات المتوسط (4.4630)			------

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين إجابات أفراد العينة حسب متغير عدد الدورات للمعلم على مجال معايير المعرفة والفهم، قد كانت بين المعلمين، الذين التحقوا بأقل من (5) دورات في جهة، والمعلمين الذين التحقوا بأكثر من (10) دورات، وذلك لصالح الملتحقين بأكثر من (10) دورات، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن التدريب والدورات التدريبية -عادة- ما تسعى لتحقيق أهداف معينة في مجالات ثلاث هي: مجال المعرفة والفهم، والمجال العاطفي الوجداني، والمجال النفسحركي الأدائي، لكنها وخلال التنفيذ تركز على مجال المعرفة والفهم أكثر من غيره، وتهمل الأهداف الوجدانية والنفسحركية، مما يعزز من إتقان المعلمين لمعايير المعرفة والفهم، ومن ثمّ، الالتزام بتطبيقها بدرجة أكبر من تطبيق المعايير في المجالين الوجداني والمهاري. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إدريس وآخرون (Idris. *et al*, 2007) التي

أكدت أهمية دور التدريب قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة لإعداد المعلمين مهنيا للتحول للتدريس باللغة الانجليزية في ماليزيا.

سادسا: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الرابعة من فرضيات الدراسة التي تنص على:

"لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.(أقل من 8 سنوات، من 8-13 سنة، أكثر من 13 سنة)".

لفحص هذه الفرضية من فرضيات الدراسة، أجري اختبار تحليل التباين الأحادي (One way - ANOVA)، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المشرفين، فكانت النتائج التي تحصّل عليها كما في الجدول التالي:

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One way - ANOVA)، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المشرفين حسب متغير سنوات الخبرة للمشرف.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معايير المعرفة والفهم	بين المجموعات	2.843	2	1.421	4.028	.032
	داخل المجموعات	7.763	22	0.353		
معايير المهارات المهنية	بين المجموعات	1.042	2	.521	.800	.462
	داخل المجموعات	14.318	22	.651		
معايير الاتجاهات والقيم	بين المجموعات	1.015	2	.508	.605	.555
	داخل المجموعات	18.456	22	.839		
المعايير مجتمعة	بين المجموعات	1.595	2	.797	1.499	.245
	داخل المجموعات	11.699	22	.532		

*دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) ، ن = 25

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، بين درجات التزام المعلمين بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين تبعا لعدد سنوات الخبرة للمشرف، وذلك على مستوى المعايير مجتمعة وعلى المجالات الفرعية باستثناء مجال معايير المعرفة والفهم، حيث وجد فروق على مستوى هذا المجال، إذ بلغت قيمة مستوى دلالة الاختبار له (0.032)، وهذه القيمة أصغر من (0.05)، مما يعني ذلك، رفض الفرضية الصفرية، أي أن درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية

لمهنة التعليم على مجال معايير المعرفة والفهم من وجهة نظر المشرفين تختلف تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة للمشرف.

وللتعرف إلى مواطن الفروق بين مستويات متغير عدد سنوات الخبرة للمشرف على مجال معايير المعرفة والفهم، وتحديد وجهتها أجري اختبار أقل فرق دال إحصائيا (LSD) للمقارنات البعدية، فجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (13): جدول يوضح نتائج اختبار اقل فرق دال إحصائيا (LSD) للمقارنات البعدية لمتغير عدد سنوات الخبرة للمشرف على مجال معايير المعرفة والفهم.

سنوات الخبرة للمشرف	أقل من 8 سنوات المتوسط (2.3125)	من 8-13 سنوات المتوسط (3.4531)	أكثر من 13 سنوات المتوسط (3.1161)
أقل من 8 سنوات المتوسط (2.3125)	------	*-1.14063-	*-80357.-
من 8-13 سنوات المتوسط (3.4531)		------	33705.
أكثر من 13 سنوات المتوسط (3.1161)			------

يتوضح من الجدول السابق، أن الفروق بين إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة للمشرف على مجال معايير المعرفة والفهم، قد كانت بين المشرفين من فئة الخبرة (أقل من 8 سنوات) في جهة، والمعلمين من فئتي الخبرة (من 8-13 سنوات) و (أكثر من 13 سنة) في جهة أخرى، وذلك لصالح الفئتين الأخيرتين، أي: أن ثمة مؤشراً قوياً إلى أن درجة تقدير المشرفين لالتزام المعلمين بالمعايير المهنية، قد ازدادت بازدياد عدد الدورات التدريبية التي التحق بها المشرف، وقد يرجع سبب ذلك إلى أنه كلما زاد عدد الدورات التأهيلية التي التحق بها المشرف تزداد لديه القدرة على الحكم على أداء المعلم، ودرجة التزامه بالمعايير المهنية لمهنة التعليم؛ لأن معظم الدورات التي تنظمها وزارة التربية والتعليم تتناول جوانب تتعلق بالأسس النظرية أو العملية لمهنة التعليم، وتتفق هذه النتيجة في إطارها العام مع نتائج دراسة جرجيس (2013) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم حسب متغير سنوات الخدمة، لصالح المعلمين من ذوي الخدمة الأكثر من 10 سنوات، وقد يكون سبب هذا الاتفاق متمثلا في التشابه بين بيئتي العمل التربوية الفلسطينية والأردنية.

سابعا: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الخامسة من فرضيات الدراسة التي تنص على:

"لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر أفراد العينة تبعا لمتغير المهنة. (معلم، مشرف)".

لفحص الفرضية السابقة من فرضيات الدراسة، أجريَ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين من جهة والمشرفين من جهة أخرى على مستوى المجال الكلي لأداة الدراسة، ولكل مجال من مجالاتها، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (14): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق في درجة التزام المعلم بالمعايير المهنية تبعا لمتغير المهنة.

المجال	المهنة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
معايير المعرفة والفهم	معلم	249	4.3052	272	11.163	.000*
	مشرف	25	3.1275			
معايير المهارات المهنية	معلم	249	4.2895	272	11.671	.000*
	مشرف	25	3.0277			
معايير الاتجاهات والقيم	معلم	249	4.3658	272	12.349	.000*
	مشرف	25	2.9910			
المعايير مجتمعة	معلم	249	4.3073	272	12.218	.000*
	مشرف	25	3.0601			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ن=274.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين درجات التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم تبعًا لمتغير المهنة لأفراد العينة، وذلك على مستوى المعايير مجتمعة، وعلى المجالات الفرعية، إذ جاءت جميع قيم الدلالة للاختبار أصغر من (0.05)، مما يعني ذلك، رفض الفرضية الصفرية، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق على مستوى الأداة الكلية، وعلى المجالات الفرعية هي لصالح المعلمين. أي أن درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تفوق وبدلالة إحصائية تقدير المشرفين لدرجة التزام المعلمين بهذه المعايير.

وقد يعود سبب ذلك إلى اطلاع المعلمين غير الكافي على هذه المعايير، وحاجتهم إلى معرفتها ومعرفة آليات وطرق تنفيذها وسبل الالتزام بها بصورة أوضح، لانشغالهم بالعبء الأكاديمي التدريسي، على نقيض المشرفين الأكثر اطلاعا وخبرة بهذه المعايير؛ لأنها تشكل أساسا ومعيارا يحكمون من خلالها على أداء المعلمين عند تقويمهم، كذلك قد يكون السبب في الفجوة ما بين تقديرات المشرفين والمعلمين لصالح المعلمين عائدا إلى مستوى طموح المشرفين العالي، وسعيهم إلى إحداث نقلة نوعية في أداء المعلمين فيما يخص التزامهم بالمعايير المهنية،

الأمر الذي لم يلتمسوه في أداء المعلمين على الرغم من الجهود التي يبذلها المشرفون في تأهيل وتدريب وإرشاد المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت اليها الخطيب (2012) التي بينت أن نسبة توافر معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي العلوم لدى المعلمين في مدارس قطاع غزة كانت من وجهة نظر المشرفين التربويين (66.74%) أدنى من مثيلتها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم (84.30%)، كذلك تتفق مع نتيجة دراسة الزعبي والسلامات (2010) التي بينت أن درجة امتلاك معلمي العلوم للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنيًا من وجهة نظرهم هي أعلى بكثير من درجتها من وجهة نظر المشرفيين التربويين، ولكنها اختلفت عن النتيجة التي توصلت اليها دراسة ستيفن وجنيس (Stephen M. & Jenic M, 2003) التي بينت عدم وجود اختلاف بين وجهات نظر المعلمين والمديرين في مدارس ولاية كنساس الامريكية فيما يتعلق بالتزام المعلمين بالممارسات القائمة على معايير تدريس العلوم.

كما أنها تتفق اتفاقا عاما مع ما توصلت إليه دراسة حماد والنخالة (2009) من وجود فروق دالة إحصائياً في مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات غزة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على مستوى مجال الخصائص الشخصية، لصالح مديري المدارس، وقد يكون الاتفاق بسبب تشابه ظروف العمل التربوي ومتغيراته بين مديريات محافظات غزة ومدارس مديرية تربية قباطية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بالآتي:

1. العمل على تبصير المعلمين بالمعايير المهنية وآليات تحقيقها؛ خصوصا في ضوء نتيجة البحث التي بينت تقديرهم العالي لدرجة التزامهم بها، على عكس تقدير المشرفين.
2. تأهيل المعلمين وتمكينهم من فهم وإدراك مضمون المعايير المهنية وآليات الالتزام بها عبر تنظيم دورات متخصصة، وورش عمل، وإصدار نشرات متخصصة، وضرورة تعميمها على المعلمين.
3. استحداث نظام تقويم يضمن تعزيز وتحفيز المعلمين الملتزمين بهذه المعايير.
4. البحث في الأسباب الحقيقية التي تقف وراء الفارق الكبير بين تقدير المعلمين لدرجة التزامهم بهذه المعايير، ودرجة تقدير المشرفين.
5. بحث الأسباب الحقيقية التي تقف وراء التزام المعلمات (الإناث) بهذه المعايير بدرجة أكبر من المعلمين (الذكور).

References (Arabic & English)

- Abu Aziz, Sh. Abdullah. (2009). *Quality Standards in Design & Product of Educational Aids and Technology in Education at Production Centers in Gaza*. (Unpublished MA Thesis), Gaza, Palestine: Islamic University.
- Abu Shraikh, Sh. & Atoom, M. (2014). The Degree of Teachers' Commitment to the National Teacher Professional Standards in the Provinces in Jarash and Ajloun, from the Perspective of Schools Principals. *Journal of Education and Practice*, *5(15),* 106-118.
- Abu Sneineh, O. (2014). The Compliance Degree of Social Studies Teachers of the Upper Basic Stage with the National Criteria of Teachers' Professional Development from the Perspectives of their Principals in UNRWA schools of Jordan. *An Najah University Journal for Research – Human* Sciences, 28(4), 742-790.
- Al-Shawa, H. (2012). Investigating the Implementation Degree of the National Teacher Professional Standards in Mathematical Educational. Courses from the Pre-service Teachers' Perspectives in Jordan. *International Journal of Humanities and Social Science, 2 (12), 89-97.*
- Al-Dahsh, A. (2009). Evaluating the performance of Mathematics teachers at schools of Riyadh, Saudi Arabia in the light of Contemporary professional standards. *Journal of Mathematics Educations*, University of Banha, Faculty of Education.
- Darwish, A. H. (2011). *Some of the shortcomings in the Science Teacher Preparation Programs in Gaza Universities in the light of professional standards for science teachers*. First Arab International Conference on Quality Assurance in Higher Education, General Secretariat of the Association of Arab Universities & Zarqa University. Jordan, May, 9-13.

- Delima, T. (2015). Professional Identity, Professional Commitment and Teachers' Performance. *International Journal of Novel Research in Education and Learning, 2(4),* 1-12.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal, 38(4),* 915-945.
- Ghahramanifard k., Seyedabbaszadeh M., & Ghaleei, A. (2013). A qualitative study to developing the teacher's professional standards. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 4 (12),* 3664-3669.
- Al-Ghamdi, S. Jarallah. (2010). *Evaluation for Teachers of Natural Sciences' Performance in the Intermediate Stage in the Light of the International Standards of the Scientific Education*. (Unpublished MA Thesis), Saudi Arabia: Umm al-Qura University.
- AL-Gergawi, Z. & Nashwan, J. (2006). *Evaluating Teachers' performance at UNRWA schools in the light of the overall quality indicators*. The First Scientific Conference of the Faculty of Education - The Palestinian Experience in Curriculum Development: Reality and Aspirations, Gaza, Al-Aqsa University.
- Gergees, B. M. (2013). The Degree Zarqa Governorate Teachers Comply with National Teacher Standards in Evaluating Students' Learning. Islamic University, *Journal for Educational & Psychological studies, 21(1).* 535-566.
- Hamadnah, A. D. (2013). The Degree of commitment to ethics of teaching by Arabic language Teachers from the Principals' Point of View In Mafraq Directorate of Education. *Jordan, Jordanian Journal for Educational Sciences, 9 (1).* 29-50.
- Hammad, K. & Nakhalah, S. (2009). *The extent to which teachers possess the characteristics of modern teacher from the perspective of school managers and supervisors in Gaza Strip*. The Educational

Conference for the Palestinian Teacher: Reality & Hope. Gaza, The Islamic University, 15-16/8/2009.

- Hemyari, A. (2012). *The degree of achieving some of the selected professional standards for new teachers in the natural sciences in Saudi Arabia. A Study presented to the International Conference titled.* The Conference of Integration between the Outcomes of Education and Labor Market in Public and Private Sectors, Amman, Jordan, 25-28 March.
- Ibrahim, M. A. (2006). *The development of Teachers and Learners' thinking is an educational need in the information age*. Cairo, Alam al-Kutub for distribution & publishing.
- Kareem, M. (2003). *The teaching profession and the roles of the teacher*. Alexandria, Egypt, Modern Republic Company for Paper Printing and Conversion.
- Karma, M. (2010). *The compatibility between the teachers of technology in Palestine with UNESCO standards from the standpoint of their principals*. The Scientific Conference for Technological Education & Education Technology, Conference of Technological Education & Education Technology, Palestine: Al- Aqsa University.
- Al- Khateeb, R. A. (2012) *Assessing the performance of science teachers of the basic and secondary stages according to NSTA standards , from the perception of supervisors, head teacher and teachers in Gaza Governorate*. (Unpublished MA Thesis). Gaza, Palestine: Al Azhar University.
- Lilly, S. (2007). *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE). Translated by: Nassar, S. Retrieved May 6, 2015, from: http://search.shamaa.org/PDF/7155/21GESTEN9157Y2007.pdf.
- Mohammed, M. (2007). *a future conception of the teachers' roles in the light of the expected changes in society, the education system and national standards of education*. 19th Scientific Conference of the

Egyptian Society for Curricula Development & teaching Methods, Ain Shams University, Vol.3.

- Al-Momani, K. (2008). Technological competences of Teachers in the governorate of Irbid from the Educational Supervisors' Perspective, *Journal of Human Sciences,* No. 36.
- Najm, M. & Najm, A. (2010). Professional standards for the preparation of Palestinian teacher from the perspective of Islamic thought, The Quality of Professional Standards for the preparation of Palestinian teacher. *A paper submitted to a study day titled: Professional Standards for Teachers between Reality and Application, University College for Professional Sciences.*
- Idris, N., Cheong, L., Nor, N., Abdul Razak, A., & Saad, R. (2007). The Professional Preparation of Malaysian Teachers in the Implementation of Teaching and Learning of Mathematics and Science in English. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3 (2),* 101-110.
- Obeid, J. M. (2006). *Teacher's Preparation, Training & Competencies*. Dar Al Safa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Palestinian Ministry of Education. (2012). *Teacher's Professional Standards Guide of 2012*. the body of Teaching Development.
- Rasras, H. R. (2013). Suggestions for improving the performance of Mathematics teachers in Gaza Strip in the light of the Contemporary professional standards. *Journal of Islamic University for Educational and Psychological Studies, 21(3),* 353-376.
- Said, M. (2006). Practical education and the preparation of future teachers. *Journal of Teaching Methods and Curricula Studies,* 113. Ain Shams University, Faculty of Education.
- Sayyed, I. H. (2006). *Suggestions for improving the performance of industrial secondary education Teachers in the light of*

Contemporary Professional Standards. (Unpublished MA Thesis). Egypt: Menofia University.

- Suleiman, A. (1991). *Teacher & Education: A comparative analysis of the nature of the profession.* Cairo, Anglo-Egyptian Bookshop.
- Stephen, M. Marlette & Jenice, Goldston, M. (2003). Implementation of the Kansas Science Education Standards: A Principal/Teacher Perspective. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers of Science (St.Louis, MO, January 29-February 2, 2003), Eric, ED: 474 532.*
- Struyven, K. & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1495-1510.
- Tanang H. & Abu, B. (2014). Teacher Professionalism and Professional Development Practices in South Sulawesi. *Journal of Curriculum and Teaching, 3(2)*, Indonesia. 25-42.
- Al-Zahrani, M. (2009). *The Reality of Secondary School Mathematics Teachers' Performance in the light of Contemporary Professional Standards and its Relationship with Students' Achievement*. (Unpublished MA Thesis), Saudi Arabia: Umm al-Qura University.
- Zaitun, K. (2004). *Educational and Psychological Research Methods from a Qualitative and Quantitative perspective*. Cairo, Alam al-Kutub.
- Al-Zubi, T. & AL-Salamat, M. (2010). Science teachers: Do they meet Jordanian professional standards in their own view and that of headmasters and science course supervisors?. *Al Sharqa journal for human and social*, 7(Special Issue), 31-61.

ملحق رقم (1)

قائمة المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني

المجال الأول: معايير المعرفة والفهم

انبثقت معايير هذا المجال من خلال أن الأطر العامة لكفاءة المعلم، التي تستند إلى مدى امتلاكه للمعرفة وتطورها ضمن السياقات الاجتماعية والثقافية، والتاريخية، وخبرته الذاتية، فالمعرفة تمثل القاعدة العريضة التي تبنى عليها المهارات المهنية للمعلم، ومعتقداته واتجاهاته نحو مهنة التعليم، وتؤدي إلى تحقيق الفاعلية والاستمرارية للعملية التعليمية التعلمية، وتساعد المعلم على اختيار ممارسات تربوية مخطط لها، تقود إلى اتخاذ قرارات تربوية صحيحة مع الإدراك التام بأن العلاقة بين المعرفة والمهارات هي علاقة تبادلية تكاملية، وتتمثل معايير هذا المجال بما هو آتٍ:

الرقم	المعيار
.1	امتلاك معرفة بفلسفة المنهاج الفلسطيني وأهدافه وخطوطه العريضة.
.2	امتلاك معرفة وفهم بالمحتوى الدراسي للمرحلة التي يدرسها، وطرائق إثرائه.
.3	امتلاك معرفة وفهم بطرائق تعلم الطلبة، وفق قدراتهم وخصائصهم النمائية.
.4	امتلاك معرفة وفهم بكيفية تدريس التخصص، وفق قدرات الطلبة واحتياجاتهم.
.5	امتلاك معرفة وفهم بمتطلبات تعليم التخصص العمودية والأفقية.
.6	امتلاك معرفة بكيفية ربط التخصص بحقول مختلفة وبشكل تكاملي، ضمن سياقات متعددة.
.7	امتلاك معرفة وفهم بأسس القياس والتقويم التربوي.
.8	امتلاك معرفة بأساسيات اللغة العربية، والمعرفة الرياضية والعلمية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
.9	امتلاك معرفة بظروف الطلبة على تنوعها، وطرائق التعامل معها.

المجال الثاني: معايير المهارات المهنية

تنبثق معايير هذا المجال من خلال أهميته التي تَظهر في قدرة المعلم على ترجمة المعرفة إلى مهارات سلوكية، وممارسات عملية، ومع الأخذ بعين الاعتبار، أن الممارسة العملية تُبنى على قاعدتي المعرفة والفهم، وتنمو وتتطور بالاطلاع الواسع، وتبادل الخبرات والتجريب والممارسة، ومعايير هذا المجال هي:

الرقم	المعيار
.10	يُعدّ الخطط التعليمية واضحة المعالم والأهداف ويطورها، مراعياً الفروق الفردية بين الطلبة.
.11	يوفر بيئة تعلمية تعليمية آمنة وداعمة لعملية التعلم والتعليم .
.12	يوفر مناخاً تعليمياً يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر على التفكير الناقد والإبداع .
.13	يوظف المصادر التعلمية، والوسائل التعليمية في العملية التعلمية التعليمية.
.14	**يربط موضوع تخصصه بموضوعات مختلفة، وبسياق اجتماعي وثقافي مرتبط بحياة الطالب وواقعه.**
.15	ييسر عملية التعلم والتعليم؛ لتمكين الطلبة من بناء المعرفة وتقييمها وتأملها بطرائق تساعدهم في أن يكونوا متعلمين مستقلين.

.16	يوظف التقويم التربوي بأنواعه المستمر بوصفه جزءا أساسياً من عملية التعلم والتعليم.
.17	يقوّم ممارساته التعليمية على وفق تغذية راجعة واردة من العناصر البشرية ذات العلاقة.
.18	يوظف الاتصال والتواصل في العملية التعلمية التعليمية.
.19	يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في العملية التعلمية التعليمية.

المجال الثالث: معايير الاتجاهات المهنية والقيم

انبثقت معايير هذا المجال من خلال أن معتقدات المعلم واتجاهاته نحو مهنة التعليم تساعده على تشكيل منظومة قيمية لديه ولدى طلبته، ولذلك، فإن التزامه باتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم تدفع به إلى النمو المعرفي والمهاري، الذي سيؤثر في الطلبة لتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمدرسة، ومعايير هذا المجال هي:

الرقم	المعيار
.20	يلتزم بتيسير عملية التعلم لجميع الطلبة .
.21	يلتزم بمساعدة الطلبة على إبراز قدراتهم ومواهبهم المختلفة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
.22	يتأمل بصورة ذاتية وجماعية في ممارساته التعليمية، ويقيمها لتلبية احتياجاته المهنية.
.23	يلتزم بالتعاون والتواصل مع ذوي العلاقة لتطوير نوعية التعليم.

(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، دليل المعايير المهنية، 2012، ص ص12-15)