

تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من وجهة نظر الطلبة

Evaluating the Effectiveness of the Elementary Teacher Education Program at Yarmouk University in Light of the National Standards of Teacher's Professional Development as Perceived by Students

وليد نوافله*، وأحمد نجادات

Waleed Nawafleh & Ahmad Njadat

كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن

*الباحث المراسل: بريد الكتروني: wnawafleh2@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠١٣/٣/١٢)، تاريخ القبول: (٢٠١٣/٧/١٤)

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من وجهة نظر الطلبة، والكشف عما إذا كانت هناك فروق في تقديرات الطلبة لفاعلية البرنامج تعزى لتخصص الطالب (معلم صف، وتربية طفل). ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة تتكون من (٥٦) فقرة موزعة على المجالات السبع للمعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا الصادرة عن وزارة التربية الأردنية عام ٢٠٠٦، ثم طبقت على عينة الدراسة التي بلغ حجمها (٢٧٩) طالبًا وطالبة، منهم (٨٠) تربية طفل و(١٩٩) معلم صف في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١. أظهرت النتائج أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك على المقياس الكلي جاءت بدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأولى مجال أخلاقيات مهنة التعليم بدرجة عالية، ومجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية بالمرتبة الثانية وبدرجة عالية، ومجال تنفيذ التدريس بالمرتبة الثالثة وبدرجة عالية، ومجال التخطيط للتدريس بالمرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة، ومجال التربية والتعليم في الأردن بالمرتبة الخامسة وبدرجة متوسطة، ومجال تقييم تعلم الطلبة بالمرتبة السادسة وبدرجة متوسطة، ومجال التطوير الذاتي بالمرتبة السابعة وبدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية على مستوى ($\alpha=0,05$) بين تقديرات الطلبة لفاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية تعزى لتخصصهم (معلم صف ، وتربية طفل).

الكلمات المفتاحية: تقويم، برنامج إعداد معلمين، المعايير المهنية للمعلم، تربية ابتدائية.

Abstract

This study aimed at evaluating the effectiveness of elementary teacher education program at Yarmouk University in light of the national standards of teacher's professional development as perceived by students, and whether there would be statistically significant differences in the students' estimations of the program effectiveness due to their specializations (Class teacher, child education). To achieve the aims of the study, a (56) Likert item scale distributed on the seventh domains of teachers' professional development national standards - issued by Jordanian ministry of education in 2006- was constructed and applied on the sample of the study which was consisted of (279) male and female students; (80) of them in child education specialization and (199) in class teacher specialization during the second semester of the academic year 2011/2012. The results of the study revealed that the effectiveness of the elementary teacher education program at Yarmouk University on the overall scale was moderate, where the teaching ethics domain ranked first with high degree, academic and pedagogical knowledge ranked second with high degree, teaching implementing domain ranked third with high degree too, teaching planning domain ranked fourth with moderate degree, education in Jordan domain ranked fifth with moderate degree, evaluating learning students domain ranked sixth with moderate degree, and self development domain ranked last with moderate degree. The results also revealed that there were no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) between the students' estimations of the effectiveness of the elementary teacher education program due to their specialization (Class teacher and child education).

Key Words: Evaluation, Teachers Education Program, Teacher's professional Standards, Elementary Education.

المقدمة

يعد المعلم أحد مدخلات النظام التربوي، والمحرك الأساس للعمليات التعليمية في صورتها الواقعية، فهو يهيئ السبل للانتفاع بالحقائق التربوية، ويهدي المتعلم إذا ضل، ويقومه إذا زل، ويكمل شخصيته الناقصة، ويصقل معارفه، ويهذب خلقه، ويسلمه إلى حياته ومستقبله مواطناً يعتز به وطنه، بما يمد إليه من يد البناء، وبما يحقق من أهدافه (دورنج، ١٩٧٣). والمنهاج

المدرسي مهما كان جيداً، وروعي في تخطيطه وبنائه أفضل القواعد والأسس، فإنه لن يحقق أهدافه المنشودة، إذا لم يقم على تدريسه معلم يتمتع بالكفاءة والقدرة، كما أن المنهاج المدرسي الذي لم يحسن اختياره، قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلماً قديراً يدرسه (مرسي، ٢٠٠٢).

وإذا كان هذا الأثر أكيداً بالنسبة للمعلم، فهو أكثر تأكيداً بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية، التي تمثل القاعدة الأساسية في السلم التعليمي، ويتوقف النجاح في تربية النشء في المراحل التالية عليها، والمعلم يضطلع بمسؤولية جسيمة فيها، وهي تربية الغالبية العظمى من الأفراد، وإعدادهم للحياة، وهي تعنى بصقل معالم شخصيتهم، وتحديد إطارها العام، وإعدادهم للمراحل التعليمية التالية، وللحياة العامة في المجتمع، وتسهم بفاعلية في تحقيق أهداف التنمية في مختلف الجوانب في المجتمع (فلاته، ١٩٨٥).

ولقد جاء الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله وتطوير قدراته لأداء مهنته التعليمية بشكل يمكنه من مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، وقيامه بالمهام التربوية الموكلة إليه، وقد أولت الجامعات ومنها الجامعات الأردنية عنايتها بهذا الجانب عن طريق إنشاء برامج إعداد المعلم لتأهيله للقيام بالأدوار المنوطة به، ليصبح معلماً ممارساً لمهنته، وموجهاً تربوياً لتلاميذه، ومصدراً لهم في المعرفة والثقافة، ومنفذاً للسياسة التربوية ومحققاً للأهداف التربوية (النوري، ١٩٨٧)، ويربط النظرية بالممارسة بشكل أكثر إنتاجية ومرونة (Javan, 2004). فبرامج إعداد المعلمين في أي بلد تؤثر في نوعية التربية، حيث تعتمد كفاءة المعلمين على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة.

إن من الجامعات الأردنية التي حرصت على الاهتمام بإعداد معلم التربية الابتدائية المختص؛ جامعة اليرموك، حيث تمنح درجة البكالوريوس في تخصص تربية الطفل، وتخصص معلم الصف من قسم التربية الابتدائية بكلية التربية، والمتخرج بتخصص تربية الطفل يعد للتدريس في مرحلة الروضة، والمتخرج بتخصص معلم الصف يعد للتدريس في المرحلة الأساسية الدنيا لجميع فروع المعرفة. ويقدم برنامج إعداد المعلمين في قسم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك مساقات تخصصية، وتربوية، ونفسية، وتقنيات التعليم، وطرائق التدريس، والتربية الميدانية، من مختلف الأقسام في كلية التربية، وتهدف هذه المساقات كما أشار الشرقي (٢٠٠٤) إلى إعداد الطالب (المعلم مستقبلاً) في جوانب ثلاثة هي:

- الإعداد الثقافي: ويشمل الأساسيات في مختلف جوانب المعرفة، كالثقافة الدينية، واللغوية والمجتمعية، والعلمية العامة.
- الإعداد التخصصي: ويشمل المواد التخصصية، سواء كانت نظرية أم عملية التي يدرسها الطالب، وتقع ضمن تخصصه العلمي الذي سيقوم بتدريسه مستقبلاً في المدارس.
- الإعداد المهني: ويشمل الدراسات التربوية، والنفسية، والعملية (تدريب ميداني)، لتمكين الطالب من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية، ومواجهة المواقف اليومية والصفية المتعلقة بإدارة الصف وتنظيمه.

انطلاقاً من أهمية المعلم في العملية التعليمية، فإن التخطيط لإعداد المعلمين احتل مكاناً بارزاً في مشروعات تطوير التربية وإصلاح النظم والبرامج التعليمية على المستويين العربي والعالمى، خصوصاً في العقود القليلة الماضية، حيث انشئت العديد من كليات إعداد المعلمين على المستوى العالمى، وعقدت الندوات والمؤتمرات العديدة التي أوصت بضرورة تقويم هذه البرامج بشكل مستمر ودائم، لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع بقصد تحسينها وتطويرها، والعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلاً. وفي هذا السياق اقترح "Rutledge" المشار إليه في زيتون (١٩٩٣) بعض الاعتبارات الأساسية التي ينبغي توفرها في برنامج إعداد المعلمين، وهي:

- يمتلك المعلم العمق والشمول في موضوع مادته أو التخصص العلمى.
- يدرك تاريخ العلم وفلسفته وطبيعة العلم وبنية.
- يكون الإعداد العلمى (التخصص العلمى) مناسباً للمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم.
- يشتمل الإعداد على خبرات تعليمه في طرائق البحث والاستقصاء العلمى.
- يمتلك المعلم قدرة واستعداداً أكاديمياً في وسائل الاتصالات المختلفة.
- تكون لدى المعلم خلفية مناسبة في العلوم التربوية بشكل عام، مع التأكيد على الدراسات الإنسانية والاجتماعية بشكل خاص.
- يدرك تاريخ التربية وفلسفتها وعلم الاجتماع التربوى.
- يعرف سيكولوجية الطفل والمرافقة وسيكولوجية التعلم.
- يتابع المعلم برنامج التطور والنمو المهني المستمر.

ففي الولايات المتحدة نشأت وتطورت معايير تقويم برامج إعداد المعلمين منذ مائة عام، وارتبطت حركة المعايير بصورة عامة بتقرير أمة في خطر، الذي صدر في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٨٣، حيث أوضح التقرير أن هناك خللاً في النظام التعليمى الأمريكى، مما جعل المسئولين يجتهدون في كيفية تحسين التعليم وتحديد الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي ينبغي أن يلم بها المتعلم ويكون قادراً على أدائها، وذلك بالاهتمام بالمعلم ووضع مستويات معيارية خاصة به، لأن المتعلم لن يستطيع أن يصل الى أعلى ما تؤهله له قدرته إذا لم يكن المعلم معداً إعداداً جيداً وينمي نفسه باستمرار (وزارة المعارف، أ ٢٠١٠).

وتوضح المؤتمرات التي عقدت بشأن المستويات المعيارية للمعلم، أن نشأتها ارتبطت بقبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلم أو بإعداده أو تميمته بعد التخرج، لذا تم تأسيس مؤسسات وهيئات المستويات المعيارية، وعقدت المؤتمرات الخاصة بذلك في أنحاء العالم

المختلف، لتحديد معايير إعداد المعلم، فقد تم إنشاء المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين عام ١٩٥٤ National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) ، والمجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس عام ١٩٨٧ National Board professional Teaching standard ، وتوالت بعد ذلك الهيئات العربية والأجنبية التي اهتمت بوضع مستويات معيارية للمعلم، ففي سلطنة عمان أنشئ مجلس الاعتماد عام ٢٠٠١ ليكون مسئولاً عن تنظيم عملية إعداد المعلم، وفي السودان أنشئت الهيئة العليا للتقويم والاعتماد عام ٢٠٠٣، وفي السعودية تأسست الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في عام ١٤٢٤هـ، وفي عام ٢٠٠٧ تأسست المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (AROQA)، وفي الأردن تأسست الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي عام ٢٠٠٧، وفي مصر أنشئت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام ٢٠٠٧، وفي البحرين تأسس هيئة ضمان جودة التعليم والتدريس عام ٢٠٠٨.

ومن أمثلة نماذج المستويات المعيارية للمعلم ولإعداد مؤسسات إعداده (وزارة المعارف، ب ٢٠١٠): معايير اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات عام ١٩٩٢، والمعايير المهنية للمعلم في ولاية أريزونا بالولايات المتحدة عام ١٩٩٦، ومعايير المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس عام ٢٠٠٢، والمعايير المهنية للمعلم في كوينزلاند عام ٢٠٠٦ بأستراليا، ومعايير وزارة التربية والتعليم في مصر عام ٢٠٠٣، والمعايير المهنية للمعلم في الأردن عام ٢٠٠٦، والمعايير المهنية الوطنية للمعلمين في قطر عام ٢٠٠٧، ومعايير المركز الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين عام ٢٠٠٨ في أمريكا.

وقدم المركز الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمي National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) في أمريكا عدداً من المعايير لإعداد الكوادر التربوية، لاعتماد مؤسسات برامج إعداد المعلم، وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق تلك المعايير، وفيما يلي المعايير الرئيسية (NCATE, 2008):

المعيار الأول: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة

تكون برامج المؤسسة قادرة على توفير المعرفة الكافية، والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس، والاتجاهات الإيجابية نحو المهنة بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطلاب المعلمين. ويتضمن هذا المعيار محتوى معرفياً بمادة التخصص، ومحتوى معرفياً بيداغوجياً، وفهماً لمزاولة التدريس.

المعيار الثاني: نظام التقويم والامتحانات

تتمتع المؤسسة بنظام تقويمي وامتحانات قوية تستطيع أن تجمع البيانات عن الدارسين، فيما يخص درجة تأهيلهم العلمي لمزاولة المهنة وأدائهم بعد التخرج، وبما يساعد على التغذية الراجعة من برامج التقويم والامتحانات، ويرتبط المعياران السابقان بكل من الطالب والمعلم .

المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسات العملية

تقدم المؤسسة خبرات ميدانية تقوم بتصميمها وتنفيذها بالاشتراك مع المدارس بما يفيد في التأهيل العلمي للطلاب المعلمين، وينمي معارفهم المهنية، ويطور من خبراتهم ومهاراتهم، ويرفع من اتجاهاتهم نحو المهنة. حيث تحدد المؤسسة أهداف التدريب الميداني بوضوح ومهام عمل الطلاب ودورهم في التدريب الميداني.

المعيار الرابع: التنوع

تصمم الوحدة وتنفذ وتقوم برامج دراسية وخبرات تعليمية تراعي التنوع في الطلاب المقبولين، والتنوع في المهام التي يقوم بها الخريجون، والتنوع في مراحل التعليم التي يعدون للتدريس فيها، وتساعدهم على طلب المعرفة والمهارات وتكوين الاتجاهات الإيجابية بما يساعدهم في التعليم المهني.

المعيار الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني

يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية، وقدرة على الممارسات المهنية ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس، وقادرين على تقويم أنفسهم وتقويم طلابهم بفاعلية كافية، والتعاون من الزملاء بروح الفريق في تخصصاتهم والتخصصات الأخرى، وتقوم الوحدة بتقويم هيئة التدريس بشكل نظامي ومستمر وتوفر لهم فرص النمو المهني.

المعيار السادس: الإدارة والموارد

للوحة نظام إداري مستقر، وقيادة تربوية تتمتع بالسلطة الفعالة، وميزانية جيدة وهرمية كافية من العمالة والإداريين والتسهيلات والإمكانات والموارد، ومصادر تكنولوجيا المعلومات بما يساعد في الوفاء بمتطلبات المعايير القومية، ومعايير الولاية والمعايير المهنية. وترتبط المعايير الأربع السابقة بالوحدة موضوع الاعتماد.

أما المعايير التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، لرفع مستوى إعداد المعلم والتي استخدمت في بناء أداة الدراسة، فقد عقدت وزارة التربية عام ٢٠٠٦ مؤتمراً لصياغة المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا لتهيئ الطالب في التعليم العام وكانت كالتالي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦)

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن: يظهر فهماً للمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي ولخصائصه الرئيسة ولاتجاهات تطويره.

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية (التربوية): يظهر فهماً للمبحث أو المباحث التي يعلمها ولكيفية تحويل محتواها/ محتواها إلى محتوى قابل للتعلم.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس: يخطط لتدريس فعال.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس: ينفذ الخطط التدريسية بفاعلية.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة: يظهر فهماً لاستراتيجيات وأساليب تقييم الطلبة ويستخدمها بفعالية.

المجال السادس: التطوير الذاتي: يستخدم المصادر والأدوات والوسائل المتيسرة لتطوير نفسه مهنيًا

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التدريس: يظهر في سلوكه داخل المدرسة وخارجها أخلاقيات مهنة التعليم.

الدراسات السابقة

أجرى اليماني (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تشخيص الواقع الحالي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بكلية التربية في جامعة عدن في ضوء المعايير اللازمة لذلك، وقد تم إعداد قائمة بالمعايير وتحويلها بعد ضبطها وتحكيمها إلى استبانة مكونة من ٢٨٧ معياراً، موزعة على ١٨ مجال، ثم عرضت على عينة أعضاء هيئة تدريس جامعي بلغت (٥٢) عضواً، لمعرفة مدى أهمية هذه المعايير، ثم حولت قائمة المعايير إلى بطاقة لتحليل أهداف البرنامج ومحتواه، وإلى استبانة تم توزيعها على عينة الطلاب عددها (٥٣) طالباً وطالبة هدفت إلى معرفة مدى تحقق هذه المعايير في البرنامج الحالي لأجل تطويره. أظهرت الدراسة عدم وجود أهداف مكتوبة في وثائق البرنامج مما يجعل تنفيذها متروكاً لاجتهادات أعضاء هيئة التدريس وترتب على ذلك توافر أهداف البرنامج بدرجة ضعيفة جداً تقدر نسبتها (٥٨%)، وتحققها الفعلي من وجهة نظر الطلاب، كان متوسطاً تقدر نسبته ب (٦٥%)، واحتل الجانب التربوي في البرنامج الحالي من حيث توافر أهدافه، المرتبة الأولى بنسبة (٦٩%)، وجوانب الضعف تقدر نسبتها العامة ب (٣١%).

وأجرى جافان (Javan, 2004) دراسة هدفت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة لتطوير برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في إيران، وركزت الدراسة على ثلاثة أبعاد مهمة هي: سمات برامج إعداد المعلم الفاعل والمنتج، وسياق/مجال إعداد المعلم، والوضع/المكانة الحالية لإعداد المعلم الابتدائي. وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام طرق كمية ونوعية، حيث جمعت البيانات النوعية من مقابلات شبه مغلقة ومغلقة مع تسع شخصيات رئيسية في نظام الإعداد الإيراني، وثمانية مدراء من كليات إعداد معلمين مختارة، وتم جمع البيانات الكمية باستخدام استبانتين تم تطبيقهما على المعلمين الطلبة وعلى مدرسيهم في كلية إعداد المعلمين. وكانت أهم النتائج: أن كثيراً من المعلمين ليس لديهم معرفة وعلم بالطرق والمناهج، ولا يوجد تواصل فاعل ونشط بين كليات المعلمين والمدارس الابتدائية، وإعداد المعلمين يركز على النظريات بدلاً من الممارسة والتطبيق، والضعف في تنفيذ البرامج داخل المدرسة.

وأجرى كنعان (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الوقوف عند مواصفات معلم المستقبل، والتعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق، والوقوف عند الطرق المعتمدة والمناهج المتبعة في تأهيلهم، وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية

الجديدة للمعلمين، وإعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية. واستخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي، وأشارت النتائج أن النسب المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم في المجال المهني تراوحت بين (٢٠,٤٣%-٦٩,٨٩%)، في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (٤٦,٥٥%)، مما يدل على أن برامج إعداد المعلم لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرامج في المجال المهني. وفي المجال الاجتماعي- الشخصي فقد تراوحت النسب المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم بين (١٢,٩٠%-٧٨,٤٩%)، في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (٣١,٣%) مما يدل على أن برامج إعداد المعلم في المجال الاجتماعي - الشخصي لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذه البرامج. وتراوحت النسب المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم في مجال الإعداد الثقافي بين (٢٤,٧٣%-٦٢,٣٦%)، في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (٣٧,٦٨%). وتراوحت النسب المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم في مجال الإعداد الأكاديمي بين (٢٩,٠٣%-٨١,٧٢%)، في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (٤٩,١٩%). يلاحظ من النتائج السابقة أن هناك حاجة ماسة، كما يبديها الطلبة أفراد العينة إلى ضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم في كل المجالات التي يقدمها البرنامج، بما يتلاءم مع متطلبات الطلاب المعلمين الثقافية.

وأجرى أبو دقة واللولو (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقويم برامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الخريجات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم بناء أداة الدراسة التي تتكون من: معلومات عامة عن العينة، المسابقات (المقررات) الدراسية، الاتجاه نحو مهنة التدريس، المهارات المكتسبة من البرنامج، واقع التدريب الميداني، مهارات الاتصال والتواصل، الرضا عن البرنامج وتطويره، وتم تطبيق الأداة على عينة عشوائية من الخريجات في التخصصات المختلفة بلغت (٩٥) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية المسابقات العملية التطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، ورضا الطالبات عن المدرسين، وقدرة البرنامج الواضحة في تنمية الاتجاهات الإيجابية والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وقدرة برنامج التدريب الميداني على تنمية بعض المهارات التدريسية، كما أظهرت حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجية الحاسوبية.

وأجرى خليل والحديبي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقويم برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة أسيوط من وجهة نظر جهات العمل في ضوء بعض المقترحات، ولتحقيق هذا الهدف أعدت استبانة طبقت على (٢٥١) من خريجي كلية التربية، وهم من: المعلمين، والمعلمين الأوائل، والوكلاء القائمين بالتدريس، ومديري المدارس، والموجهين العموم، والموجهين الأوائل، والموجهين بمديرية التربية والتعليم بأسيوط. وقد توصلت الدراسة إلى قائمة تضمنت سبعة عشر معياراً، وكان متوسط أداء خريجي كلية التربية في جامعة أسيوط من وجهة نظر المستفيدين عند تقدير جيد في ستة عشر معياراً، وكان هناك معيار واحد متوسط الأداء فيه عند جيد جداً.

وأجرى خان وسعيد (Khan & Saeed, 2009) في لاهور Lahore في باكستان دراسة هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية، في خمسة مجالات رئيسة هي تخطيط الدروس، وتقديم الدروس، واستخدام المعينات السمعية والبصرية، ومهارات التقويم. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت استبانتان إحداهما طبقت على (٣٩٢) طالباً وطالبة من الخريجين، والأخرى طبقت على مدراءهم في المدارس أثناء التطبيق الميداني. وأشارت النتائج إلى أن برنامج إعداد المعلمين فعال في زيادة المعارف والمهارات خمسة مجالات تتعلق بالمنهج، وأن تحصيل الطلبة الخريجين مثل طلبة معلم الصف كان أفضل في مجالات تخطيط الدروس، وتقديم الدروس، والتقويم، في حين كان تحصيلهم أقل في استخدام المعينات السمعية والبصرية، وطرق التدريس. كما أشارت النتائج إلى أن الإناث أكثر رضا بالمنهج من الذكور، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير طرق التدريس، واستخدام المعينات السمعية والبصرية في إعداد المعلمين.

وأجرى الصائغ (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى محاولة الكشف عن جوانب الضعف والقصور في برامج إعداد المعلم في كليات التربية وكليات المعلمين، سواء في الأهداف أو محتوى البرنامج أو الأنشطة المصاحبة أو التقويم ... إلخ أو تدريبه أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى تقديم المقترحات لمواجهة القصور والضعف في هذه البرامج. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: ضعف الإعداد الثقافي للمعلمين من خلال ضعف الخريجين في اللغة العربية ومهاراتها، وأن أهداف برامج إعداد المعلمين صيغت بشكل عام، ولم تغط التربية العملية الاهتمام المطلوب، وعجز برامج إعداد المعلم عن تكوين بعض المهارات الأساسية لدى المعلم. وقد قدم في نهاية دراسته قائمة بالخصائص والسمات الشخصية، والكفايات المهنية المطلوب توافرها في المعلم.

وأجرى الشرعي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانة أعدتها الباحثة بالاستعانة بدراسات سابقة ووثائق خاصة بالاعتماد الأكاديمي العالي لإعداد المعلم. وطبقت الأداة على (٢٠٠) طالب وطالبة من الخريجين، وأشارت النتائج إلى أن آراء الخريجين حول فاعلية البرنامج جاءت بين المتوسط والعالي على المقياس الكلي، وجاء بدرجة عالية على ثلاثة مجالات (خدمات القسم، التربية العملية، المعاملات المالية والإدارية)، وجاءت بدرجة متوسطة على ثلاثة مجالات (أساليب التدريس، طرائق التدريس، محتوى المقررات).

وأجرى المطرفي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعرفة أثر كل من المؤهل العلمي والخبرة العلمية في استجابات أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت من (١٩٠) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت متوسطة على المقياس الكلي، وعلى كل محور من محاوره (أهداف البرنامج، الإعداد

الأكاديمي، الإعداد التخصصي، التربية العملية، طرق التدريس، التقويم والاختبارات). وأن وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج تحقق بدرجة موافق، وشكلت نسبة (٧٥%) من العينة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) و(٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية)، وعدم وجود فروق عند مستوى (٠,٨٦٩) و(٠,٩٨٤) للمعدل العام لمعوقات معايير الجودة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية).

وأجرى يونفر وبومن وباسباي (Unver, Bumen, & Basbay, 2010) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية في جامعة Ege، ولتحقيق هدف الدراسة، جمعت بيانات نوعية من خلال المقابلات مع اثنين من مدراء المدارس، وخمسة مدراء دوائر، و(٥٨) من أعضاء هيئة التدريس، وخمسة طلاب. وأشارت نتائج التحليل إلى أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه في تنفيذ البرنامج مثل: العدد الكبير للطلاب، والاختيار غير المناسب للطلبة، وانخفاض الدافعية لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو البرنامج والمقررات التعليمية، ونقص في كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية، وعدم الكفاءة في إدارة المقررات التعليمية (خصوصاً المقررات العملية). كما أشارت النتائج إلى أن البرنامج لا يعكس الإبداع في التدريس والتغيرات في التعليم الثانوي..

وأجرى السبع وغالب وعبد (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. ولتحقيق هذا الهدف أعدت قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، اشتملت (١٥٢) معياراً موزعة على (١٢) مجالاً، تم تحويل القائمة إلى مقابليتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتيين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة البحث من (٩) أعضاء من هيئة التدريس و(٧١) طالباً. وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر مسؤول قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط. ومن المجالات الفرعية التابعة لمجال الإعداد الأكاديمي والمهني والتربوي، مجال الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم الذي جاء بدرجة متوسطة، ومجال التخطيط بدرجة متوسطة، ومجال التعلم الذاتي بدرجة ضعيفة.

أجرى درادكة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هدفت إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، ونوع الجامعة، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء وتطوير استبانة مكونة من (٤٦) فقرة، اشتملت على ستة مجالات هي: (أهداف البرنامج، والخطط الدراسية، والمقررات الدراسية، والكتب والمراجع، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم)، وطبقت على (٥٣٢) من أعضاء هيئة التدريس الجامعي. وأشارت النتائج إلى ما يلي:

بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل (٣,٥٦) وبدرجة متوسطة، واحتل مجال الكتب والمراجع المرتبة الأولى، ثم مجال أهداف البرامج ومجال الخطط الدراسية بالمرتبة الثانية، ومن ثم جاء مجال المقررات الدراسية ثم مجال طرائق التدريس، بينما جاء مجال أساليب التقويم في المرتبة الأخيرة. ولا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغيرات الجنس، واسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة. في حين أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، ونوع الجامعة، وذلك لصالح تقديرات الكليات العلمية، وخريجي الدول الأجنبية، والجامعات الحكومية على التوالي.

يتضح من الدراسات السابقة التي تم عرضها، أن بعضها تناول برامج إعداد معلمي العلوم وبعضها تناول برامج إعداد معلمي اللغة العربية، وبعضها تناول معلمي كلية التربية بشكل عام، في حين أن هذه الدراسة تناولت برامج إعداد معلمي التربية الابتدائية التي هي من أهم المراحل التدريسية. كما يلاحظ أن تقويم برامج إعداد المعلمين في الدراسات التي تم عرضها، كان بعضها من وجهة نظر الطلبة وبعضها طلبة وأعضاء هيئة تدريس، وبعضها من وجهة نظر الباحث في ضوء معايير معينة، في حين كانت هذه الدراسة من وجهة نظر الطلبة في ضوء المعايير الوطنية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في الأردن للمعلم عام ٢٠٠٦. كما يتضح من خلال هذا العرض للدراسات السابقة أن هناك اتفاقاً بين الباحثين على ضرورة تقويم برامج المؤسسات التربوية لإعداد المعلم باعتباره ضرورة حتمية تملئها سرعة التطور المعرفي والتكنولوجي، ومن الملاحظ أنه لا توجد دراسات محلية تناولت تقويم برامج إعداد المعلم في الأردن - في حدود علم الباحثين-، وخاصة في ضوء المعايير الوطنية لإعداد المعلم مهنيًا، ومن هنا جاءت هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

يتوقف نجاح المعلم في تأدية مهامه الوظيفية على نوعية برامج الإعداد المقدمة له؛ لذا لا بد أن تراعي كافة المؤسسات التربوية المعنية بإعداده؛ تأهيله تأهيلاً تخصصياً ومهنيًا وثقافياً وتدريبياً، وفقاً للاتجاهات التربوية الحديثة، بإيجاد برامج تزوده بثقافة عامة تساعد على معرفة حاجات البيئة والمجتمع، وبمعلومات ومهارات علمية لازمة لتدريس مادة تخصصه، ودراسات تربوية ونفسية نظرية وعملية تمكنه من تنظيم المواقف التعليمية التعلمية ومواجهة المواقف الدائمة التغيير والتطوير (الترتوري والقضاة، ٢٠٠٦)، واستجابة لذلك بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن منذ عام ٢٠٠٣ تنفيذ مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة Education Reform for Knowledge Economy (ERFKE) الذي جاء امتداداً لمشروع التطوير التربوي الذي بدأ في عام ١٩٩٠، ومن أبرز الإجراءات التي اتخذت لتحقيق ذلك، أنه عقد في عمان في أيار من عام ٢٠٠٦ مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا بمشاركة من وزارة التربية والتعليم، والجامعات الأردنية، وعدد من الخبراء الدوليين، هدف إلى مناقشة مسودة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في ضوء التجارب الدولية في تطوير المعايير وتوظيفها، وقد تمت الموافقة على المعايير من قبل وزارة التربية في عام ٢٠٠٦، كما

تم إقرارها من قبل مجلس التعليم العالي، وتم وضع إطار عمل لتطبيقها في الوزارة والجامعات الأردنية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

ومن خلال تدريس الباحثين في كلية التربية واطلاعهم على وصف المساقات والخطط الدراسية، في تخصصي تربية الطفل ومعلم الصف، وتدريبهما العديد من مساقات هذين التخصصين، واطلاعهم على المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا والموافق عليها من وزارة التربية والتعليم، والمقررة من مجلس التعليم العالي، والموجهة للجامعات لتطبيقها وبناء برامج إعداد المعلمين في ضوءها، علاوة على أن الباحثين لم يعثرا - في حدود علمهما - على دراسة لتقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا، جاءت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما درجة تحقيق برامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك للمعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من وجهة نظر الطلبة؟
- هل توجد فروق في تقديرات طلبة التربية الابتدائية لبرنامج إعداد المعلمين في جامعة اليرموك تعزى للتخصص: تربية الطفل، ومعلم الصف؟

أهمية الدراسة

- تتجسد أهمية هذه الدراسة بشكل أساسي بالتعرف على فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا، وتتمثل بالآتي:
- تقويم وتشخيص الواقع الحالي لبرنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا، وذلك لمعرفة مواطن القوة ومواطن الضعف في هذا البرنامج.
- تقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي تعالج مواطن الضعف في برامج إعداد معلمي التربية الابتدائية للاستفادة منها في تطوير هذه البرامج مستقبلاً، كما تفيد في تخطيط البرامج التي تنشدها كليات التربية بهدف الارتقاء بمستوى المعلم للقيام بمهامه بنجاح.
- تساعد نتائج الدراسة المسؤولين في المؤسسات التربوية للوصول إلى القرارات المناسبة في تخطيط برامج إعداد المعلم وتنفيذها.
- توفر الدراسة مقياساً لتقويم البرنامج يمكن أن يستفاد منه في تقويم برنامج إعداد المعلمين في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا في جامعات أخرى.

حدود الدراسة

- اقتصرت الدراسة الحالية على استبانة من إعداد الباحثين تتضمن مؤشرات المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من حيث مؤشرات الصدق والثبات.
- اقتصرت عينة الدراسة على طلاب المستوى الرابع من تخصصي طلبة معلم الصف وطلبة تربية الطفل، المتوقع تخرجهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١، لأنهم أكملوا البرنامج وفقاً للخطة الدراسية.
- اقتصرت الدراسة على تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك، ومن وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
- تتحدد هذه الدراسة باستجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة، وصدقها وثباتها.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية

التقويم: عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة، أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار (شحاته، ٢٠٠٤). ويعرف إجرائياً بأنه عملية تشخيصية علاجية يقصد بها الوقوف على مواطن القوة والضعف في برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك، بقصد إصدار الأحكام حول قدرة البرنامج على إعداد معلم التربية الابتدائية الفعال، من خلال استجابات الطلبة على استبانة أعدت في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا.

برنامج إعداد المعلمين: مجموعة المعارف والمهارات والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المتعلمين بقصد تفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعلمهم وتعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التي ينشدها بطريقة شاملة متكاملة في ضوء الخطوط العريضة والمبادئ العامة التي تقوم عليها عملية إعداد المعلم. ويعرف إجرائياً بأنه جميع المساقات؛ التخصصية والتربوية والنفسية وتقنيات التعليم وطرائق التدريس والتطبيق الميداني، التي يقدمها قسم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك لطلبة معلم الصف وطلبة تربية الطفل، في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محددة.

المعايير: مستوى معين نسعى الوصول إليه لنقيس الواقع في ضوءه لنعرف مدى اقتراب الواقع من هذا المستوى (رمضان، ٢٠٠٥). وفي هذه الدراسة يقصد بها المعايير التي وضعتها وزارة التربية والتعليم الأردنية عام ٢٠٠٦ لتنمية المعلم مهنيًا والواردة في مقدمة الدراسة، وتم قياس مدى تحققها لدى الطلبة بمجموعة من المؤشرات لكل معيار، حيث تمثل هذه المؤشرات جمل خبرية تصف ما هو متوقع لدى المعلم من مهارات أو معارف أو مهمات أو مواقف أو اتجاهات أو أنماط تفكير أو اتخاذ القرارات.

معلمي التربية الابتدائية: وهم الطلبة الذين أكملوا دراسة برنامج التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في تخصص رياض الأطفال المعدون لتدريس مرحلة رياض الأطفال، وفي تخصص معلم الصف المعدون للتدريس في المرحلة الأساسية الدنيا لجميع فروع المعرفة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات المستوى الرابع من طلبة التربية الابتدائية تخصص: تربية طفل ومعلم صف في جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٠)، والمتوقع تخرجهم لأنهم أكملوا البرنامج وفقاً للخطة الدراسية المقررة، وعددهم كما أفاد مسئول دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك (٣١٢) طالباً وطالبة، ومنهم (٨٩) طالباً وطالبة تخصص تربية الطفل، و(٢٢٣) طالباً وطالبة تخصص معلم صف.

اشتملت عينة الدراسة على أفراد المجتمع المذكور جميعهم، حيث كان عدد أفراد العينة الذين أعادوا الاستبانة مكتملة وتصلح للتحليل (٢٧٩) طالباً وطالبة، منهم (٨٠) تخصص تربية طفل، وتشكل ما نسبته ٢٨,٧% من العينة، ومنهم (١٩٩) تخصص معلم صف، وتشكل ما نسبته ٧١,٣% من العينة.

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من استبانة لتقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية، تم بناؤها بالرجوع إلى المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا التي وافق عليها مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا عام ٢٠٠٦، وأقرها مجلس التعليم العالي الأردني، وتكونت من (٥٦) فقرة، موزعة على سبعة مجالات، يضم الأول (٧) فقرات، والثاني (٥) فقرات، والثالث (٦) فقرات، والرابع (٩) فقرات، والخامس (٤) فقرات، والسادس (١٥) فقرة، والسابع (١١) فقرة، والملحق (١) يبين الأداة بصورتها النهائية. وتم تقدير فاعلية البرنامج على مقياس من خمس درجات، من عالية جداً تعطى خمس درجات عند التصحيح، إلى ضعيفة جداً تعطى درجة واحدة. وبعد تفريغ استجابات الطلبة حسب المتوسطات الحسابية لها على كل فقرة، وعلى كل مجال، وعلى المقياس ككل، واعتمد تقدير الفاعلية بثلاثة مستويات (عالية، متوسطة، منخفضة)، وذلك بقسمة المدى (٤) وهو الفرق بين أعلى درجة (٥) وأدنى درجة (١)، إلى ثلاثة أقسام، كل قسم يساوي (١,٣٣)، وبذلك يصبح المدى من الدرجات (١-٣,٣٣) يمثل المستوى المنخفض، والمدى (٢,٣٤ - ٣,٦٧) يمثل المستوى المتوسط، والمدى (٣,٦٨ - ٥) يمثل المستوى العالي، وهذا ما يسمى بالنموذج الإحصائي للتدرج النسبي.

صدق وثبات الأداة

تم التحقق من صدق المحتوى للأداة بعرضها مع قائمة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الابتدائية، واثنين من قسم المناهج والتدريس، وطلب منهم تحديد مدى مناسبة الفقرات لكل مجال (معياري)، ودقة الصياغة اللغوية،

وتعديل ما يروونه مناسباً على فقرات كل مجال، وقد أخذ ببعض الملاحظات التي أبدوها، وتم تعديل وتغيير بعض الفقرات حتى أصبحت بشكلها النهائي الملحق (٢).

وتم التحقق من صدق البناء لفقرات المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، ثم لخصت معاملات الارتباط بين الفقرة ومجالها وبين الفقرة والمقياس الكلي لكل مجال من مجالات الأداة بمدى من معاملات الارتباط كما هو مبين في الجدول (١).

جدول (١): مدى معاملات الارتباط بين الفقرة ومجالها، وبين الفقرة والمقياس الكلي لكل مجال من مجالات المقياس.

مدى معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس	مدى معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمجال	مجالات المقياس
٠,٥٣-٠,٤٦	٠,٧٦-٠,٦٨	١- التربية والتعليم في الأردن
٠,٥٧-٠,٥٠	٠,٧٨-٠,٧٣	٢- المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية
٠,٦٣-٠,٥٦	٠,٨١-٠,٦٧	٣- التخطيط للتدريس
٠,٧٢-٠,٦١	٠,٨٣-٠,٦٩	٤- تنفيذ التدريس
٠,٧٣-٠,٦٠	٠,٨٢-٠,٧١	٥- تقييم تعلم الطلبة
٠,٧٢-٠,٥٨	٠,٨١-٠,٦٦	٦- التطوير الذاتي
٠,٧٤-٠,٦٠	٠,٨٢-٠,٧٦	٧- أخلاقيات مهنة التعليم

يلاحظ من الجدول (١) أن جميع معاملات ارتباط الفقرات مع مجالها ومع المقياس الكلي جاءت مرتفعة، مما يؤشر إلى صدق بناء الفقرات وارتباطها مع كل مجال ومع الأداة الكلية. وللتحقق من الصدق الداخلي للأداة، تم إيجاد العلاقات الارتباطية بين مجالات الأداة، وكانت تؤشر كذلك بارتباط عال بين كل مجال فرعي والمجالات الأخرى، وبين كل مجال فرعي مع الأداة ككل كما هو مبين في الجدول (٢) الآتي.

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية، وبين كل مجال فرعي والمقياس الكلي.

المجالات الفرعية للمقياس	التربية والتعليم في الأردن	المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية	التخطيط للتدريس	تنفيذ التدريس	تقييم تعلم الطلبة	التطوير الذاتي	أخلاقيات مهنة التعليم	الكلي للمقياس
التربية والتعليم في الأردن	١							
المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية	٠,٦١	١						
التخطيط للتدريس	٠,٤٩	٠,٥٩	١					
تنفيذ التدريس	٠,٥٦	٠,٦٠	٠,٧٤	١				
تقييم تعلم الطلبة	٠,٥٤	٠,٥١	٠,٦٣	٠,٧٦	١			
التطوير الذاتي	٠,٥٢	٠,٥٠	٠,٥٥	٠,٦٧	٠,٧٨	١		
أخلاقيات مهنة التعليم	٠,٥٣	٠,٦٠	٠,٥٨	٠,٧٣	٠,٦٨	٠,٧٥	١	
الكلي للمقياس	٠,٧١	٠,٧٢	٠,٧٧	٠,٨٩	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٨٧	١

وتم التحقق من ثبات الأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٥٢) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة، وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل ولكل مجال من مجالاته، كما تم إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وحسب معامل الارتباط بين المرتين ورصدت في الجدول (٣) الآتي:

جدول (٣): معاملات ثبات الاتساق الداخلي، وثبات إعادة للمقياس الكلي ولكل مجال فرعي من مجالاته.

المجالات الفرعية للمقياس	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات إعادة	عدد الفقرات
١- التربية والتعليم في الأردن	٠,٨٤	٠,٨٨	٧
٢- المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية	٠,٨٢	٠,٩١	٥
٣- التخطيط للتدريس	٠,٨٤	٠,٨٩	٦
٤- تنفيذ التدريس	٠,٩١	٠,٨٦	٩
٥- تقييم تعلم الطلبة	٠,٩٠	٠,٨٨	٨
٦- التطوير الذاتي	٠,٩١	٠,٨٥	١٠

يلاحظ من الجدول (٣) أن جميع معاملات ثبات الاتساق الداخلي لجميع مجالات المقياس جاءت مرتفعة، وهذا يؤشر بثبات عال للأداة، كما جاءت جميع معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للأداة مرتفعة أيضاً، وهذا يؤشر كذلك بثبات عال للأداة.

منهجية الدراسة

استخدم المنهج الوصفي الذي يصف الواقع الفعلي لبرنامج إعداد معلم التربية الابتدائية، ومدى إسهامه في إعداد المعلم الفعال بواسطة استبانة تم بناؤها من المعايير الوطنية لتربية المعلم مهنيًا، تم تطبيقها على عينة الدراسة لجمع المعلومات واتخاذ القرارات حولها.

إجراءات الدراسة

- دراسة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا التي وافق عليها مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا عام ٢٠٠٦.
- صياغة فقرات على كل معيار لبناء استبانة يجب عليها الطالب بتدرج خماسي.
- التحقق من صدق المحتوى للأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم.
- تطبيق الأداة على عينة من طلبة السنة الثالثة ممن أكملوا التدريب العملي الميداني بلغ حجمها (٥٢).
- استخراج دلالات الصدق والثبات كما أشير إلى ذلك في بند الصدق والثبات للأداة.
- تطبيق الأداة على عينة الدراسة بلغ حجمها (٣١٢) واسترد منها صالحاً للتحليل (٢٧٠).
- ادخال البيانات الى ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج SPSS لتحليل البيانات .

المعالجة الإحصائية

استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث استخدمت طرق وصفية وتحليلية، تمثلت الوصفية بحساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، أما التحليلية فقد أجري تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروقات بين الأوساط الحسابية في فاعلية البرنامج حسب نوع التخصص (تربية طفل، معلم صف) على مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما درجة تحقيق برامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك للمعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من وجهة نظر الطلبة؟" للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس الكلي بمجالاته السبع كما هو مبين في الجدول (٤)، ثم على كل مجال وعلى المقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (٥).

جدول (٤): الرتب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على جميع فقرات مقياس تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مضمون فقرات مقياس تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية	رقم الفقرة	الرتبة	المجال
٠,٩٦	٣,٨١٧	لدي معرفة بالنتائج التعليمية الخاصة بالمباحث المدرسية التي أدرسها والمتوافقة مع المنهاج المدرسي.	٦	١	التربية والتعليم في الأردن
٠,٨٤	٣,٧٥٣	لدي معرفة بأهداف التربية والتعليم في الأردن والنتائج التربوية العامة التي تدل عليها.	٢	٢	
٠,٩١	٣,٦٥٩	أفهم التشريعات التربوية المتعلقة بعملية.	٣	٣	
٠,٨٨	٣,٦٣١	لدي معرفة بمراكز التربية والتعليم في الأردن وانعكاساتها التعليمية والتعلمية.	١	٤	
٠,٩٦	٣,٦٠٩	لدي معرفة بمعايير المنهاج المدرسي الوطني.	٥	٥	
٠,٩٦	٣,٤٣٧	لدي معرفة بالأنساق المحيطة بالعملية التربوية.	٤	٦	
١,١٥	٣,١٩٧	أفهم اتجاهات التطوير التربوي في الأردن (المتتملة في مشروعات التطوير التربوي بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERFKE)	٧	٧	

...تابع جدول رقم (٤)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مضمون فقرات مقياس تفويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية	رقم الفقرة	الرتبة	المجال
٠,٨٨	٣,٨٤٢	أفهم الأفكار الأساسية في المبحث/المباحث التي أعلمها والترابطات بينها.	٨	١	المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة
٠,٨٦	٣,٨١٤	أفهم أنماط/ طرق التعلم الخاصة بالمبحث/المباحث التي أعلمها.	٩	٢	
٠,٨٩	٣,٧٢٨	لدي معرفة بمصادر المعرفة الأساسية الخاصة بالمبحث/المباحث التي أعلمها.	١٢	٣	
٠,٩٢	٣,٦٩٩	لدي معرفة بالعلاقات بين المبحث/المباحث التي أعلمها وغيرها من المباحث المدرسية	١٠	٤	
١,٠١	٣,٦٥٦	لدي قدرة على تمثيل محتوى المبحث/المباحث التي أعلمها في أشكال وصيغ مختلفة يسهل على الطلبة تعلمها.	١١	٥	
٠,٩٩	٣,٨٤٩	أصمم خططاً تدريسية مترابطة في ضوء النتائج التعليمية ووفق معايير منهاج المبحث/المباحث التي أعلمها.	١٣	١	التخطيط للتدريس
٠,٩٧	٣,٧٩٦	لدي معرفة باستراتيجيات التدريس وأختار الملائم منها وفق الحاجات والأساليب التعليمية المتنوعة لطلبتني.	١٦	٢	
١,٠٣	٣,٦٨٨	أصمم بيئات تعليمية تتسم بالأمن والتشارك والتعاون.	١٨	٣	
١,٠٦	٣,٦٤٩	أصمم نشاطات تعليمية تفاعلية، تحفز الطلبة على التعلم وتشرکهم فيه.	١٧	٤	
٠,٩٣	٣,٦٣٤	لدي معرفة بمبادئ تعلم الطلبة ونمائهم وأستخدمها في تصميم الخطط الدراسية.	١٤	٥	
١,٠٦	٣,٢٩٤	لدي معرفة بالمصادر التعليمية المتاحة في المدرسة والمجتمع بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات وأوظفها في تصميم الخطط التدريسية.	١٥	٦	

...تابع جدول رقم (٤)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مضمون فقرات مقياس تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية	رقم الفقرة	الرتبة	المجال
١,٠٧	٤,٠٢٩	أراعي حاجات الطلبة واحترمهم واتقبل آرائهم أثناء التدريس.	٢٧	١	تنفيذ التدريس
٠,٩٤	٣,٨٧٥	أتواصل بفاعلية مع طابتي لتسهيل تعلمهم ونمائهم.	٢٦	٢	
٠,٩٩	٣,٨٣٢	أنظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة.	٢١	٣	
٠,٩٦	٣,٧٨٩	أستخدم بفاعلية استراتيجيات التدريس الملائمة والمتنوعة.	٢٤	٤	
٠,٩٦	٣,٧٨٩	أستخدم بفاعلية استراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف.	٢٢	٥	
١,٠٦	٣,٧٣٥	أتعامل بإيجابية واضحة مع المشاكل السلوكية للطلبة.	٢٣	٦	
١,٠١	٣,٦٦٣	لدي قدرة على تكييف الخطط التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية/ المباحث التعليمية التعلمية وحاجات الطلبة.	١٩	٧	
١,١٧	٣,٥٣٤	أهتم أثناء التدريس بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.	٢٥	٨	
١,٠٠	٣,٤٦٢	أستخدم مصادر تعليمية عدة ملائمة بما في ذلك مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ضوء النواتج التعليمية المقصودة وتنوع الطلبة وحاجاتهم التعليمية.	٢٠	٩	
١,٠٠	٣,٧٦٣	لدي معرفة بالعلاقات بين النتائج التعليمية والتدريس وتقييم الطلبة.	٢٨	١	تقييم تعلم الطلبة
١,١٠	٣,٥٣٤	أحلل أداء الطلبة وأقدم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقديمهم فيه.	٣٤	٢	
١,٠٧	٣,٥١٦	أصمم نشاطات تعليمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقديمهم.	٣٥	٣	
١,١٢	٣,٥٠٩	أتواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم طابتي وتقديمهم فيه.	٣٢	٤	
١,٠٧	٣,٤٤٨	أختار و/أو أصمم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقديمهم فيه وفق النتائج التعليمية المقصودة - بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال- وأستخدمها بفاعلية.	٢٩	٥	

...تابع جدول رقم (٤)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مضمون فقرات مقياس تفويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية	رقم الفقرة	الرتبة	المجال
١,١٩	٣,٤٣٤	أشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقديمهم فيه.	٣٣	٦	التطوير الذاتي
١,٢١	٣,٢٠١	أتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقديمهم فيه.	٣١	٧	
١,٢٠	٣,٠٧٩	لدي قدرة على توثيق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقديمهم في التعلم وفق النتائج التعليمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	٣٠	٨	
١,٠٤	٣,٩١٠	أهتم في رفع مستواي الأكاديمي والتربوي.	٤٥	١	
١,٠١	٣,٧٧٤	أستخدم أدوات ووسائل ملائمة لتقييم تدريسي.	٣٦	٢	
١,٠٤	٣,٦٠٩	أتعاون مع زملائي في المدرسة في تطوير نفسي مهنيًا.	٤٣	٣	
١,٠٠	٣,٥٢٠	أحلل تدريسي وأتأمل به في ضوء نتائج تقييم تعلم طالبتي وتقديمهم.	٣٧	٤	
١,٢٤	٣,٣٧٦	أتواصل مع زملائي من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسي مهنيًا.	٤٤	٥	
١,١٠	٣,٣٠٥	أستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفتي وقدرتي على التعليم ذاتيته.	٣٨	٦	
١,١٤	٣,٢٤٤	أشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة ومديرية التربية.	٤٢	٧	
١,١٤	٣,٢٢٢	أستخدم استراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجمالية) فردية أو جماعية لتطوير قدرتي على التعليم.	٣٩	٨	
١,٢٢	٢,٩٨٦	أشارك في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية.	٤٠	٩	
١,١٥	٢,٩٦٤	أطالع الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.	٤١	١٠	

...تابع جدول رقم (٤)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مضمون فقرات مقياس تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية	رقم الفقرة	الرتبة	المجال
٠,٩٠	٤,١٩٠	أحافظ على مظهر عام يليق بمهنتي.	٥٤	١	أخلاقيات مهنة التعليم
٠,٩٤	٤,١٦١	ألتزم بواجباتي ومسؤولياتي المهنية وأقوم بها بإخلاص وأمانة وتواضع.	٤٦	٢	
٠,٨٩	٤,١٤٧	ألتزم بالقيم الحميدة في تعاملتي مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور والأطراف الأخرى.	٤٩	٣	
٠,٩٥	٤,١٠٨	أتواصل مع الطلبة بمودة وعطف.	٤٨	٤	
٠,٩٤	٤,٠٦١	أقبل الطلبة وأعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل وأحافظ على أسرارهم.	٤٧	٥	
٠,٩٧	٣,٩٥٠	ألتزم برسالة المؤسسة التي أعمل فيها وأدافع عنها.	٥٣	٦	
٠,٩٦	٣,٩١٤	أوجه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات الآمنة.	٥٢	٧	
٠,٩٨	٣,٨٩٦	أتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم.	٥٦	٨	
١,٠١	٣,٨٧٨	أتعاون مع زملائي وأظهر اهتماماً بتنميتهم مهنيًا.	٥٥	٩	
٠,٩٨	٣,٦٨٥	أستخدم مصادر المعلومات بمنهجية علمية سليمة.	٥١	١٠	
١,٠٧	٣,٦٥٢	أتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي.	٥٠	١١	

جدول (٥): الرتب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المقياس الكلي ومجالاته الفرعية.

الرتبة	رقم المجال	المجالات الفرعية للمقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٧	أخلاقيات مهنة التعليم	٣,٩٦٧	٠,٧٥	عالية
٢	٢	المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية	٣,٧٤٨	٠,٦٩	عالية
٣	٤	تنفيذ التدريس	٣,٧٤٥	٠,٧٨	عالية
٤	٣	التخطيط للتدريس	٣,٦٥٢	٠,٧٥	متوسطة
٥	١	التربية والتعليم في الأردن	٣,٥٨٦	٠,٦٨	متوسطة
٦	٥	تقييم تعلم الطلبة	٣,٤٣٥	٠,٨٦	متوسطة
٧	٦	التطوير الذاتي	٣,٣٩١	٠,٨٣	متوسطة
		الكلي للمقياس	٣,٦٥٢	٠,٦٤	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات طلبة التربية الابتدائية (تربية الطفل، ومعلم الصف) على المقياس ككل قد بلغت (٣,٦٥٢)، وبدرجة متوسطة، وهذا يعني أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة متوسطة، ولم ترق إلى المستوى المطلوب، مما يعني أن هناك جوانب قصور في البرنامج في بعض المجالات، ولمعرفة هذه الجوانب كان لا بد من تقويم مجالات المقياس وفقراته.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة اليماني (١٩٩٨) التي أشارت إلى أن التحقيق الفعلي لأهداف برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية في جامعة عدن جاء بدرجة متوسطة، ومع دراسة خليل والحديبي (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن (١٦) معياراً من أصل (١٧) معياراً من معايير برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة أسبوط من وجهة نظر جهات العمل جاءت بدرجة جيدة (تقابل درجة متوسطة في هذه الدراسة)، ومع دراسة السبع وغالب وعبد (٢٠١٠) التي أشارت إلى توافر معايير جودة الإعداد في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في اليمن بمستوى متوسط، ومع دراسة المطرفي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية، جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومع دراسة درادكة (٢٠١١) التي أشارت إلى أن فاعلية برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، ومع دراسة خان وسعيد (Khan & Saeed, 2009) التي أشارت إلى أن برنامج إعداد المعلمين في لاهور/الباكستان فعالة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشرعي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن آراء الطلبة الخريجين حول فاعلية برنامج إعداد المعلمين في سلطنة عمان بين المتوسطة والعالية، ومع دراسة يونفر وبومن وباسباي (Unver, Bumen, & Basbay, 2010) التي أشارت إلى أن برنامج إعداد المعلمين في جامعة Ege في تركيا غير فعال، وتواجهه العديد من

المشكلات. وقد يفسر هذا الاتفاق إلى أن معظم الجامعات العربية قد تستخدم نفس المعايير لكنها تتفاوت قليلاً في تطبيقها.

ويلاحظ من الجدول (٥) أن هناك ثلاثة مجالات (٢، ٤، ٧) من مجالات المقياس السبعة جاء كل منها بتقدير عالٍ، حيث جاء المجال السابع "أخلاقيات مهنة التعليم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٩٦٧، ثم تلاه المجال الثاني "المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٣,٧٤٨، ثم المجال الرابع "تنفيذ التدريس" بالمرتبة الثالثة. كما يلاحظ من الجدول (٥) أن المجالات الأخرى للأداة (١، ٣، ٥، ٦) قد جاء كل منهما بتقدير متوسط، حيث جاء المجال الثالث "التخطيط للتدريس" بالمرتبة الرابعة بمتوسط ٣,٦٥٢، والمجال الأول "التربية والتعليم في الأردن" بالمرتبة الخامسة وبتوسط حسابي ٣,٥٨٦، والمجال الخامس "تقييم تعلم الطلبة" بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي ٣,٤٣٥، والمجال السادس "التطوير الذاتي" بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي ٣,٣٩١.

فالمجالات التي جاءت بتقدير عالٍ (٢، ٤، ٧)، تعني أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك عالية، من وجهة نظر الطلبة وفي ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا. فالمجال السابع الذي يتعلق بأخلاقيات مهنة التعليم والذي حصل على المرتبة الأولى، وبمدى من المتوسطات (٣,٦٥٢-٤,١٩٠)، كانت عشرة فقرات منه بتقدير عالٍ، وفقرة واحدة فقط كانت بتقدير متوسط، وهي الفقرة (٥٠)، والتي تنص على "أتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي"، علماً أن هذه من المعايير الهامة التي نص عليها المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس في أمريكا (NBPTS, 2002) وهذه النتيجة ربما تكون انعكاساً لما ألفه الطلبة وهم في المدارس من ضعف التعاون بين البيت والمدرسة. وتختلف نتيجة الدراسة فيما يتعلق بهذا المجال مع دراسة السبع وغالب وعيده (٢٠١٠) التي أشارت أن مجال الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم جاء بتقدير متوسط في برامج إعداد معلم اللغة العربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أما المجال الثاني وهو "المعرفة العلمية والبيداغوجية" والذي حصل على المرتبة الثانية، وبمدى من المتوسطات (٣,٦٥٦-٣,٨٤٢)، جاء بتقدير عالٍ من الطلبة ولجميع فقراته، وهذا يعني أن الطلبة لديهم ثقة عالية بأنفسهم بأنهم يمتلكون المعارف العلمية اللازمة، وقادرون على التدريس بفاعلية، وهذا المجال من المجالات المهمة في برنامج إعداد المعلمين. أما المجال الرابع "تنفيذ التدريس" والذي جاء بتقدير عالٍ من أفراد عينة الدراسة، وبالمرتبة الثالثة على الأداة ككل، فقد كانت متوسطات جميع فقراته تقع بالمدى (٣,٧٣٥-٤,٠٢٩) وبتقدير عالٍ، وهذا ربما يعني أن الطلبة لديهم ثقة عالية بأنفسهم بأنهم قادرون على تنفيذ التدريس بالمدارس، وبالتالي يمكن القول إن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في إعداد معلمين قادرين على تنفيذ التدريس عالية، وهذا كذلك من المجالات المهمة في برنامج إعداد المعلمين.

وتختلف نتيجة الدراسة فيما يتعلق بمجال المعرفة العلمية والبيداغوجية ومجال تنفيذ التدريس، عن دراسة المطرفي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن معيار الإعداد الأكاديمي، ومعيار

الإعداد التخصصي، ومعياري طرق التدريس، جاء كل منها بدرجة متوسطة في برنامج إعداد معلمي العلوم في السعودية في ضوء معايير الجودة. كما تختلف عن دراسة كنعان (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن الإعداد المهني والأكاديمي في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية في جامعة دمشق جاء دون المتوسط، ومع دراسة جافان (Javan, 2004) التي أشارت إلى أن برامج إعداد المعلمين في إيران تركز على النظريات بدلاً من الممارسة والتطبيق. في حين تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو دقة واللولو (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة، قادر على تنمية بعض المهارات التدريسية وممارسة مهنة التدريس، ومع دراسة الشرعي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن آراء الخريجين حول فاعلية برنامج إعداد المعلمين في سلطنة عمان في مجالات أساليب التدريس وطرق التدريس ومحتوى المقررات جاءت بدرجة متوسطة.

وفيما يتعلق بمجالات الأداة التي كانت تقديرات الطلبة لها متوسطة، فذلك يعني أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية من وجهة نظر الطلبة في هذه المجالات متوسطة. فالمجال الثالث "التخطيط للتدريس" والذي جاء بالمرتبة الرابعة وبمدى من المتوسطات (٣,٢٩٤-٣,٨٤٩)، كانت فيه ثلاث فقرات بتقدير عالٍ، وثلاث فقرات بتقدير متوسط، وهي (١٤، ١٥، ١٧) كما هو مبين في الجدول (٤). وهذه الفقرات التي جاءت بتقدير متوسط تتعلق بقدرة الطلبة على تصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية، وفهمهم لمبادئ تعلم الطلبة ونماذجهم، ومعرفتهم بمصادر التعلم وتكنولوجيا المعلومات. ومن هذه النتيجة يمكن القول أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية لم يكن بالمستوى المطلوب في كل من: إعداد معلمين قادرين على تصميم الأنشطة التفاعلية، أو تصميم الخطط الدراسية التي تناسب مستويات نمو الطلبة وأنماط تعلمهم، أو معرفة مصادر التعلم بما فيها تكنولوجيا المعلومات، رغم أن محتوى البرنامج يتضمن مثل هذه المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السبع وغالب وعبد (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن مجال التخطيط في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء جاء بدرجة متوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة، في حين تختلف عن دراسة خان وسعيد (Khan & Saeed, 2009) التي أشارت إلى أن برنامج إعداد المعلمين في جامعة لاهور/الباكستان فعال في مجال تخطيط الدروس.

والمجال الذي جاء بالمرتبة الخامسة، هو المجال الأول "التربية والتعليم في الأردن"، فقد تراوحت متوسطات فقراته بين (٣,١٩٧-٣,٨١٧)، وبتقدير متوسط، حيث حصلت فيه فقرتان من أصل سبع فقرات على تقدير عالٍ، بينما جاءت الفقرات الخمس الأخرى (١، ٣، ٥، ٧) بتقدير متوسط كما هو مبين في الجدول (٤)، وهذا يعني أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية متوسطة في الفقرات التي تتعلق في كل من: تعريف الطلبة بالتشريعات التربوية التي تخصهم، والمعرفة بمرتكات التربية والتعليم وانعكاساتها التعليمية، وفهم معايير المنهاج المدرسي، وفهم اتجاهات التطوير التربوي في الأردن، رغم أن هناك مساق "التعليم في الأردن"، وهو من متطلبات الكلية الإلبارية لتخصصي معلم الصف وتربية الطفل، ويتضمن في وصفه هذه المعارف.

والمجال الذي جاء بالمرتبة السادسة، هو المجال الخامس "تقييم تعلم الطلبة"، فقد تراوحت متوسطات فقراته بين (٣,٠٧٩-٣,٧٦٣)، وجاء بتقدير متوسط، حيث حصلت فقرة واحدة فقط (رقم ٢٨) على تقدير عالٍ، بينما حصلت كل من الفقرات الأخرى المتبقية (٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥) على تقدير متوسط كما هو مبين في الجدول (٤)، وهذا يعني أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية متوسطة في الفقرات التي تتعلق في كل من: تحليل أداء طلبتهم وتقديم التغذية الراجعة، وتصميم نشاطات علاجية في ضوء تقويمهم لطلبته، والتواصل مع إدارة المدرسة حول تعلم طلبتهم وتقديمهم، وتصميم أدوات تقويم مناسبة، وإشراك الطلبة في تقييم تعلمهم، والتواصل مع أولياء الأمور حول تعلم طلبتهم، واستخدام تكنولوجيا المعلومات في عمل سجلات توثيقية لتقديم طلبتهم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة في مجال "تقييم تعلم الطلبة" مع دراسة المطرفي (٢٠٠٩)، التي أشارت إلى أن مجال التقويم في برنامج إعداد المعلمين في السعودية جاء بدرجة متوسطة في تحقيقه لمعايير الجودة الشاملة، ومع دراسة درادكة (٢٠١١) التي أشارت إلى أن مجال التقويم جاء بالمراتب الأخيرة وبتقدير متوسط، في حين تختلف عن دراسة خان وسعيد (2009, Khan & Saeed) التي أشارت إلى أن برنامج إعداد المعلمين في لاهور/الباكستان فعال في مجال التقويم.

والمجال الذي جاء بالمرتبة السابعة والأخيرة، هو المجال السادس "التطوير الذاتي"، فقد تراوحت متوسطات فقراته بين (٢,٩٦٤-٣,٩١٠)، وجاء بتقدير متوسط، حيث حصلت فقرتان فيه على تقدير عالٍ (٣٦، ٤٥)، بينما حصلت كل من الفقرات الأخرى المتبقية (٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤) على تقدير متوسط كما هو مبين في الجدول (٤)، علماً أن هذه الفقرات من المعايير المهمة للمعلم التي قدمها اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC, 1992) وهذا يعني أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية متوسطة في الفقرات التي تتعلق في كل من: تعاون المعلم مع زملائه في المدرسة في تطوير نفسه مهنيًا، وتحليل تدريسه والتأمل فيه في ضوء نتائج تقييم تعلم طلبته وتقديمهم، والتواصل مع زملائه من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسه مهنيًا، واستخدام مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته وقدرته على التعليم ذاتيته، والمشاركة في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة ومديرية التربية، واستخدام استراتيجيات بحثية فردية أو جماعية لتطوير قدرته على التعليم، والمشاركة في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية، ومطالعة الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.

ويمكن تلخيص النتائج المتعلقة في الإجابة عن السؤال الأول بما يلي:

- فاعلية برنامج إعداد المعلمين في جامعة اليرموك، في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا، جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلبة التربية الابتدائية.

- المجالات التي جاءت فاعليتها عالية من وجهة نظر طلبة التربية الابتدائية مرتبة تنازلياً هي: مجال أخلاقيات مهنة التعليم، ومجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية، ومجال تنفيذ التدريس.
 - المجالات التي جاءت فاعليتها متوسطة من وجهة نظر طلبة التربية الابتدائية مرتبة تنازلياً هي: مجال التخطيط للتدريس، ومجال التربية والتعليم في الأردن، ومجال تقييم تعلم الطلبة، ومجال التطوير الذاتي.
 - الفقرات التي جاءت فاعليتها متوسطة من بين المجالات التي جاءت فاعليتها متوسطة هي: (١، ٣، ٤، ٥، ٧، ١٤، ١٥، ١٧، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤). ومحتوى جميع هذه الفقرات يحتاج إلى تحسين وتطوير لرفع كفاءة برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك.
- ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني** "هل توجد فروق في تقديرات طلبة التربية الابتدائية لبرنامج إعداد المعلمين في جامعة اليرموك تعزى للتخصص: تربية طفل، ومعلم صف؟". وللإجابة على هذا السؤال قسمت الإجابة إلى قسمين:

١- على مستوى المقياس ككل

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة عينة الدراسة حسب تخصص الطالب في التربية الابتدائية على المقياس الكلي، والجدول (٦) يبين هذه الإحصائيات.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المقياس الكلي وفقاً لتخصصهم.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
تربية طفل	٨٠	٣,٦٦٥	٠,٦٥	متوسطة
معلم صف	١٩٩	٣,٦٤٦	٠,٦٤	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٦) أن تقديرات كل من طلبة تخصص تربية طفل وطلبة تخصص معلم صف لبرنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية، جاء بدرجة متوسطة، كما يلاحظ أنه توجد فروق ظاهرية قليلة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، وفقاً لمتغير تخصص الطالب في التربية الابتدائية على المقياس ككل. وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة تبعاً لتخصصهم، أجري اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لتخصص الطالب في التربية الابتدائية.

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٨٢٨	٠,٠٤٨	٠,٠٢٠	١	٠,٠٢٠	التخصص
		٠,٤١٥	٢٧٧	١١٥,٠٥٩	الخطأ
			٢٧٨	١١٥,٠٧٩	الكلية

يلحظ من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، بين متوسطات استجابات أفراد العينة على المقياس الكلي لتقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك، تعزى لمتغير تخصص الطالب، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين تقديرات طلبة تخصص تربية طفل وطلبة تخصص معلم الصف لبرنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية.

وقد تفسر هذه النتيجة في وجود أوجه شبه وتقارب بين ما يقدم لطلبة تخصص معلم الصف من برامج مع ما يقدم لطلبة تربية الطفل، حيث إن لكل تخصص هناك مساقات أكاديمية تخصصية تؤهله أن يكون معداً أكاديمياً، وهناك مساقات تربوية ومهنية متماثلة تقدم لكلا التخصصين، وهناك تطبيق عملي ميداني في المدارس (٩ ساعات) لكلا التخصصين، فمتطلبات الجامعة الإلزامية (١٢) ساعة هي نفسها لكلا التخصصين، ومتطلبات الجامعة الاختيارية (١٥) ساعة ربما تتشابه عند معظم الطلبة في التخصصين، ومتطلبات الكلية الإلزامية (١٢) ساعة والاختيارية (٦) ساعات هي نفسها لكلا التخصصين، في حين أن الاختلاف فقط في متطلبات التخصص الإلزامية والاختيارية، رغم اشتراكهما في المساقات الإلزامية بنسبة ١٧% (٤ من ٢٣) والاختيارية بنسبة ٤١,٦% (٥ من ١٢). وهذا كله أدى إلى عدم اختلافهم في تقديراتهم لفاعلية برنامج إعداد المعلمين.

٢- على مستوى المجالات الفرعية للمقياس

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة عينة الدراسة حسب تخصص الطالب في التربية الابتدائية، على كل مجال من مجالات المقياس، كما هو مبين في الجدول (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة عينة الدراسة على المجالات الفرعية للمقياس وفقاً لمتغير التخصص.

مجلات المقياس الفرعية	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١- التربية والتعليم في الأردن	تربية طفل	٣,٦٢٣	٠,٥٨
	معلم صف	٣,٥٧١	٠,٧٢
٢- المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية	تربية طفل	٣,٧٧٥	٠,٦٣
	معلم صف	٣,٧٣٧	٠,٧٢
٣- التخطيط للتدريس	تربية طفل	٣,٦٨٥	٠,٧٣
	معلم صف	٣,٦٣٨	٠,٧٦
٤- تنفيذ التدريس	تربية طفل	٣,٧٣٥	٠,٨٣
	معلم صف	٣,٧٤٩	٠,٧٦
٥- تقييم تعلم الطلبة	تربية طفل	٣,٤٥٠	٠,٨٧
	معلم صف	٣,٤٣٠	٠,٨٦
٦- التطوير الذاتي	تربية طفل	٣,٤١٩	٠,٨٠
	معلم صف	٣,٣٨٠	٠,٨٤
٧- أخلاقيات مهنة التعليم	تربية طفل	٣,٩٥٣	٠,٧٩
	معلم صف	٣,٩٧٣	٠,٧٣

يلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات طلبة عينة الدراسة، في كل مجال فرعي من مجالات المقياس وفقاً لمتغير تخصص الطالب في التربية الابتدائية. ولتحديد أي نوع من تحليل التباين توجب استخدامه، لمعرفة إن كانت هناك فروق دالة إحصائية بين تخصص تربية طفل وتخصص معلم صف على مستوى مجالات المقياس، فقد حسبت العلاقات الارتباطية بين المجالات الفرعية للمقياس كما هو مبين في الجدول (٩).

جدول (٩): العلاقات الارتباطية بين المجالات الفرعية لمقياس تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية ونتائج اختبار بارنلت (Bartlett) لقيم معاملات الارتباط للمجالات الفرعية للمقياس وفقاً لمتغير الدراسة.

المجالات الفرعية للمقياس	التربية والتعليم في الأردن	المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية	التخطيط للتدريس	تنفيذ التدريس	تقييم تعلم الطلبة	التطوير الذاتي	أخلاقيات مهنة التعليم
التربية والتعليم في الأردن	١						
المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية	٠,٦١	١					
التخطيط للتدريس	٠,٤٩	٠,٥٩	١				
تنفيذ التدريس	٠,٥٦	٠,٦٠	٠,٧٤	١			
تقييم تعلم الطلبة	٠,٥٤	٠,٥١	٠,٦٣	٠,٧٦	١		
التطوير الذاتي	٠,٥٢	٠,٥٠	٠,٥٥	٠,٦٧	٠,٧٨	١	
أخلاقيات مهنة التعليم	٠,٥٣	٠,٦٠	٠,٥٨	٠,٧٣	٠,٦٨	٠,٧٥	١
اختبار Bartlett للكروية	نسبة الأرجحية	كا ^٢ التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية			
	٠,٠٠٠	١٣٨١,٠١٣	٢٧	٠,٠٠٠			

وللكشف عن دلالة العلاقات الارتباطية بين المجالات الفرعية للمقياس، استخدم اختبار بارنلت (Bartlett) للكروية، حيث بلغت قيمة كاي تربيع (χ^2) (١٣٨١,٠١٣) بدرجات حرية (٢٧) وهي دالة إحصائياً، الأمر الذي استوجب إجراء تحليل التباين المتعدد على المجالات الفرعية للمقياس وفقاً للمتغير المستقل وهو التخصص. وقد استخدم اختبار Hotelling's Trace لمعرفة أثر تخصص الطالب في تقويمه لبرنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية، على مجالات المقياس وذلك كما في الجدول (١٠).

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين المتعدد للمجالات الفرعية للمقياس وفقاً لمتغير التخصص.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
التخصص	Hotelling's Trace	0.007	0.255	7	271	0.970

يلاحظ من الجدول (١٠) أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمتغير التخصص على أي من مجالات المقياس السبعة، وهذا يعني أن طلبة معلم الصف لا يختلفون عن طلبة تربية الطفل في تقويمهم لبرنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في مجال التربية والتعليم في الأردن، أو مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية، أو مجال التخطيط للتدريس، أو مجال تنفيذ التدريس، أو مجال تقييم تعلم الطلبة، أو مجال التقدير الذاتي، أو مجال أخلاقيات مهنة التعليم.

وقد تفسر هذه النتيجة في التشابه الكبير بين ما يقدم لطلبة تربية الطفل من برامج مع ما يقدم لطلبة معلم الصف، حيث إن هناك مساقات مشتركة بين التخصصين، يدرّسها المدرسون أنفسهم للطلبة من كلا التخصصين مندمجين معاً في نفس القاعة التدريسية، الأمر الذي أدى إلى عدم اختلاف طلبة تربية الطفل عن طلبة معلم الصف في تقديراتهم للبرنامج. ففي المجال الأول "التربية والتعليم في الأردن" نجد هناك مساق التعليم في الأردن (ت.د ١٠٢) يدرسه كلا التخصصين، وبالتالي كانت تقديرات طلبة معلم الصف لا تختلف عن تقديرات طلبة تربية الطفل.

وفي المجال الثاني "المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية"، نجد أن برنامج رياض الأطفال يقدم معرفة أكاديمية متخصصة في بعض المواد التي تلزمهم لتربية الأطفال الصغار، مختلفة عما يقدمه برنامج معلم الصف كمتطلبات للإعداد الأكاديمي، ولكن كلا البرنامجين ربما يقدمان ما يلزم لكل تخصص بنفس الفاعلية، الأمر الذي أدى إلى عدم اختلاف تقديرات الطلبة في كلا التخصصين. أما فيما يتعلق بالمعرفة البيداغوجية فهي متقاربة إن لم تكن متكافئة في كلا التخصصين، حيث إن هناك مساقات كثيرة مشتركة بين التخصصين تتعلق بالمعرفة البيداغوجية مثل؛ مساق نماذج التعليم واستراتيجياته، ومساق الإرشاد في الطفولة، ومساق الاطفال ذوو الحاجات الخاصة، ومساق الأسرة وتربية الطفل، ومساق التقويم في رياض الأطفال، ومساق تعليم التربية الرياضية في الصفوف الأولى، ومساق صعوبات التعلم لدى الاطفال، ومساق تربية الأطفال في الإسلام، ومساق التقويم في رياض الاطفال والصفوف الأولى، وغيرها. وهذا الاشتراك في المساقات بين التخصصين يسهم بشكل كبير في عدم اختلاف تقديرات طلبة معلم الصف عن تقديرات طلبة تربية الطفل في مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية.

وفي مجالات كل من: تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس، نجد أن هناك مسابقات مشتركة بين تخصص معلم الصف وتخصص تربية الطفل تتناول هذه المجالات، مثل مساق نماذج التعليم واستراتيجياته، ومساق تخطيط مناهج رياض الأطفال والصفوف الأولى، ومساق التقويم في رياض الأطفال والصفوف الأولى، ومساق صعوبات التعلم لدى الأطفال، ومساق الحاسوب في التربية، وغيرها، وهذه المسابقات المشتركة تسهم بشكل كبير في عدم اختلاف تقديرات طلبة معلم الصف عن تقديرات طلبة تربية الطفل في هذه المجالات الثلاثة.

وفي مجال التطوير الذاتي، فقد تسهم جميع المسابقات في مساعدة المتعلم كيف يتعلم، وكيف يتواصل مع الآخرين، وكيف يتأمل في طرق تدريسه ويقومها، وكيف يستخدم الحاسوب وشبكات الإنترنت في الحصول على المعرفة وتنفيذ بعض التعيينات المطلوبة في بعض المسابقات، وبالتالي نجد أنه لا تختلف تقديرات طلبة معلم الصف عن طلبة تربية الطفل لبرنامج إعداد المعلم في هذا المجال. أما بالنسبة لمجال أخلاقيات مهنة التعليم، فيمكن كذلك تمهينها في جميع المسابقات، وخصوصاً مسابقات كل من: تربية الأطفال في الإسلام، ومساق تعلم القيم وتعليمها، ومساق تعلم القرآن الكريم وتعليمه، والتي تشترك جميعها بين التخصصين، الأمر الذي أدى إلى عدم اختلاف تقديرات طلبة معلم الصف عن تقديرات طلبة تربية الطفل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنها توصي الجهات المسؤولة عن إعداد برامج إعداد المعلمين في جامعة اليرموك، بتحسين وتطوير هذه البرامج بشكل أفضل، خصوصاً المجالات التي جاءت فاعليتها بدرجة متوسطة (مجال التخطيط للتدريس، ومجال التربية والتعليم في الأردن، ومجال تقييم التعليم، ومجال التطوير الذاتي)، وذلك بتطوير وتحسين نقاط الضعف التي جاءت في كل مجال كما يلي:

١. في مجال التخطيط للتدريس: أن يركز برنامج إعداد المعلمين على مساعدة الطلبة على تصميم الأنشطة التفاعلية.
٢. في مجال التربية والتعليم في الأردن: أن يركز برنامج إعداد المعلمين على تعريف الطلبة بالتشريعات التربوية المتعلقة بعمل المعلم، والمرتكزات التربوية وانعكاساتها التعليمية، ومعايير المنهاج الوطني، واتجاهات التطوير التربوي في الأردن.
٣. في مجال تقييم تعلم الطلبة: أن يركز برنامج إعداد المعلمين على مساعدة الطلبة المعلمين في كيفية تحليل أداء طلبتهم وتقديم التغذية الراجعة لهم، وكيفية تصميم الأنشطة العلاجية وأدوات التقويم المتنوعة، وإشراك الطلبة في تقويم تعلمهم، وكيفية التواصل مع الإدارة المدرسية وأولياء الأمور في خصوص تعلم الطلبة، وكيفية استخدام السجلات المناسبة لتوثيق تقدم الطلبة.

٤ . في مجال التطوير الذاتي: أن يركز برنامج إعداد المعلمين على تشجيع الطلبة في تطوير أنفسهم في جميع الجوانب الأكاديمية والبيداغوجية، من خلال غرس حب التعاون بينهم ، وكيفية استخدام مصادر التعلم المختلفة، والمشاركة في المشروعات والنشاطات التطويرية، وتدريبهم على البحوث الإجرائية، والمشاركة في المؤتمرات والندوات، ومطالعة الدوريات والمجلات العلمية والتربوية.

References (Arabic & English)

- Abu Daggah, S. I., & Allulu, F. S. (2007). *Evaluation Study of the Teacher Preparation Program at the Faculty of Education at the Islamic University in Gaza*. Journal of the Islamic University (Humanities Studies series). 15 (1). 465-504.
- Canaan, A. A. (2007). *Vision for the Preparation of Teachers and Rehabilitation in accordance with the Requirements of Quality Systems as an essential step to School reform*. A paper presented to the Conference of School reform: Challenges and Ambitions. In Dubai from April 17 to 19.
- Dradkh, A. M. (2011). *Teacher Preparation Programs in Jordanian Universities from the point of view of Faculty Members*. Journal of Studies. Educational Sciences. 38 (3). 1030-1047.
- Flateh, I. M. (1985). *The Educational process in the Elementary School*. Safa Press. Mecca. Saudi Arabia.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for state Dialogue*. Washington.
- Javan, M.H. (2004). *Improving Pre-Service Elementary Teacher Education in the Islamic Republic of Iran*. Dissertation Abstract International-A64/10. 3649.
- Khalil, O., & Alhodeeby, A. (2008). *Evaluation the Performance of Teacher Preparation Programs at the Faculty of Education at Assiut University, from the point of View of Employers in light of some of*

the proposed Standards. Journal of the Faculty of Education . Assiut University. 24 (1). 1-28

- Khan, S. H. & Saeed, M. (2009). *Effectiveness of Pre-service Teacher Education Programme (B.Ed) In Pakistan: Perceptions of Graduates and Supervisors'*. Bulletin of Education and Research. 31(1). 83-98.
- Almatrofi, G. (2009). *The Extent to which the total Quality Standards in Science Teacher Preparation Program in Faculties of Teachers in Saudi Arabia*. Teachers College. Umm Al Qura University. Mecca. Saudi Arabia.
- Ministry of Education. (2006). *Conference on the Development of National Standards for Teachers Professionally*. Amman. Jordan.
- Ministry of Education. (A 2010). *Origins and Evolution of Educational Standards. Saudi Arabia*. Journal of knowledge. Number (182). Retrieved on 20 October, 2011 from the website: www.almarefh.org/news.php?action=show&id=4480
- Ministry of Education. (B 2010). *Assessment Criteria for Teacher and determine his Functions. Models of Arab and Western*. Saudi Arabia: Journal of knowledge. Number (182). Retrieved on 20 October, 2011 from the website: www.almarefh.org/news.php?action=show&id=4481.
- Morsi, M. M. (2002). *Recent Trends in Higher Education*. The world of Books. Cairo. Egypt.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2002). *what Teachers should Know and Be Able to Do?* NBPTS offices. Arlington August.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher preparation Institutions*. Washington

- Alnoori, A. (1987). *New Trends in Educational Planning in the Arab Countries*. House of Culture. Dawha.
- Ramadan, S. A. (2005). *The Development of Teacher Preparation Programs for Education Colleges in the light of total Quality Standards: Oman model*. Aatrak for Publication and Distribution. Cairo.
- Alsabeh, S. S. Ghalib, A. H., Abdu, S. (2010). *Evaluation of Preparing Arabic Language Teachers Programs in the Faculty of Education at Sanaa University in the light of total quality standards*. Arabic journal to ensure the Quality of University Education. 3 (5). 96-130.
- Alsaegh, M. H. (2009). *Teacher: How to be Prepared*. Retrieved on 15 December, 2012 from the site www.bab.com/articles/fullarticle.cfm
- Alsharee, B. (2009). *Evaluation Study of the Teacher Preparation Program at the Faculty of Education at Sultan Qaboos University in accordance with the Requirements of Accreditation Standards*. Arabic Journal to ensure the Quality of University Education. 2 (4). 1-50.
- Alshargy, M. R. (2004). *Evaluation of Science Teacher Preparation Program in Teachers Colleges in Saudi Arabia*. Journal of message Arabian Gulf. (92). 16-61.
- Shehata, H. (2004). *New Concepts for the Development of Education in the Arab world*. Arab House for the book. Cairo. Egypt.
- Altartouri, M. A., & Algdah, M. F. (2006). *The new Teacher. Teacher's Guide in Effective Classroom Management*. Dar Al-Hamed. Amman. Jordan.
- Unver, G. Bumen, N. Basbay, M. (2010). *The Effectiveness of Secondary Teacher Education Graduate Program according to*

Administrators, Faculty Members and Students. Educational Sciences: Theory and practice. 10(3). 1807-1824.

- Woodring, P. (1973). *New Trends in Teacher Education*. Translation: Hussein Suleiman Foorah. The World of Books. Cairo. Egypt.
- Yamani, A. (1998). *Evaluation Preparation Program of Secondary level Arabic Language Teacher at the Faculty of Education*". Unpublished MA Thesis. University of Aden.
- Zaitoon, A. (1993). *Methods of Teaching Science*. Dar Al-shroog. Jordan.

الملحق (١)
أداة تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا

المجال	المعايير	درجة الاكتساب			
		عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة جداً
الأول	التربية والتعليم في الأردن				
١	لدي معرفة بمرتكزات التربية والتعليم في الأردن وانعكاساتها التعليمية والتعلمية.				
٢	لدي معرفة بأهداف التربية والتعليم في الأردن والنتائج التربوية العامة التي تدل عليها.				
٣	أفهم التشريعات التربوية المتعلقة بعملية.				
٤	لدي معرفة بالأنساق المحيطة بالعملية التربوية.				
٥	لدي معرفة بمعايير المنهاج المدرسي الوطني.				
٦	لدي معرفة بالنتائج التعليمية الخاصة بالمباحث المدرسية التي أدرسها والمتوافقة مع المنهاج المدرسي.				
٧	أفهم اتجاهات التطوير التربوي في الأردن (المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERFKE))				
ثانياً: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية (التربوية) الخاصة					
٨	أفهم الأفكار الأساسية في المبحث/المباحث التي أعلمها والترابطات بينها.				
٩	أفهم أنماط/ طرق التعلم الخاصة بالمبحث/المباحث التي أعلمها.				
١٠	لدي معرفة بالعلاقات بين المبحث/المباحث التي أعلمها وغيرها من المباحث المدرسية.				
١١	لدي قدرة على تمثيل محتوى المبحث/المباحث التي أعلمها في أشكال وصيغ مختلفة يسهل على الطلبة تعلمها.				
١٢	لدي معرفة بمصادر المعرفة الأساسية الخاصة بالمبحث/المباحث التي أعلمها.				
ثالثاً: التخطيط للتدريس					
١٣	أصمم خططاً تدريسية مترابطة في ضوء النتائج التعليمية ووفق معايير منهاج المبحث/المباحث التي أعلمها.				
١٤	لدي معرفة بمبادئ تعلم الطلبة ونماذجهم وأستخدمها في تصميم الخطط الدراسية.				

					١٥	لدي معرفة بالمصادر التعليمية المتاحة في المدرسة والمجتمع بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات وأوظفها في تصميم الخطط التدريسية.
					١٦	لدي معرفة باستراتيجيات التدريس وأختار الملائم منها وفق الحاجات والأساليب التعليمية المتنوعة لطلبتني.
					١٧	أصمم نشاطات تعليمية تفاعلية، تحفز الطلبة على التعلم وتشاركهم فيه.
					١٨	أصمم بيئات تعليمية تتسم بالأمن والتشارك والتعاون.
رابعاً: تنفيذ التدريس						
					١٩	لدي قدرة على تكييف الخطط التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية/ المباحث التعليمية التعليمية وحاجات الطلبة.
					٢٠	أستخدم مصادر تعليمية عدة ملائمة بما في ذلك مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ضوء النواتج التعليمية المقصودة وتنوع الطلبة وحاجاتهم التعليمية.
					٢١	أنظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة.
					٢٢	أستخدم بفاعلية استراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف.
					٢٣	أتعامل بإيجابية واضحة مع المشاكل السلوكية للطلبة.
					٢٤	أستخدم بفاعلية استراتيجيات التدريس الملائمة والمتنوعة.
					٢٥	أهتم أثناء التدريس بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.
					٢٦	أتواصل بفاعلية مع طلبتي لتسهيل تعلمهم ونمائهم.
					٢٧	أراعي حاجات الطلبة وأحترمهم وأقبل آرائهم أثناء التدريس.
خامساً: تقييم تعلم الطلبة						
					٢٨	لدي معرفة بالعلاقات بين النتائج التعليمية والتدريس وتقييم الطلبة.
					٢٩	أختار و/أو أصمم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقديمهم فيه وفق النتائج التعليمية المقصودة - بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال- وأستخدمها بفاعلية.

					لدي قدرة على توثيق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقديمهم في التعلم وفق النتائج التعليمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	٣٠
					أتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقديمهم فيه.	٣١
					أتواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم طلبتي وتقديمهم فيه.	٣٢
					أشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقديمهم فيه.	٣٣
					أحلل أداء الطلبة وأقدم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقديمهم فيه.	٣٤
					أصمم نشاطات تعليمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقديمهم فيه.	٣٥
سادساً: التطوير الذاتي						
					أستخدم أدوات ووسائل ملائمة لتقييم تدريسي.	٣٦
					أحلل تدريسي وأتأمل به في ضوء نتائج تقييم تعلم طلبتي وتقديمهم.	٣٧
					أستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفتي وقدرتي على التعليم وذاتيته.	٣٨
					أستخدم استراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) فردية أو جماعية لتطوير قدرتي على التعليم.	٣٩
					أشارك في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية.	٤٠
					أطلع الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.	٤١
					أشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة ومديرية التربية.	٤٢
					أتعاون مع زملائي في المدرسة في تطوير نفسي مهنيًا.	٤٣
					أتواصل مع زملائي من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسي مهنيًا.	٤٤
					أهتم في رفع المستوى الأكاديمي والتربوي لي.	٤٥
سابعاً: أخلاقيات مهنة التعليم						
					ألتزم بواجباتي ومسؤولياتي المهنية وأقوم بها بإخلاص وأمانة وتواضع.	٤٦

٤٧	أقبل الطلبة وأعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل وأحافظ على أسرارهم.
٤٨	أتواصل مع الطلبة بمودة وعطف.
٤٩	ألتزم بالقيم الحميدة في تعاملي مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور والأطراف الأخرى.
٥٠	أتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي.
٥١	أستخدم مصادر المعلومات بمنهجية علمية سليمة.
٥٢	أوجه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات الآمنة.
٥٣	ألتزم برسالة المؤسسة التي أعمل فيها وأدافع عنها.
٥٤	أحافظ على مظهر عام يليق بمهنتي.
٥٥	أتعاون مع زملائي وأظهر اهتماماً بتنميتهم مهنيًا.
٥٦	أتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم.