

درجة تحقق بعض المعايير المهنية العالمية ومؤشرات أداء خريجي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الأونروا من وجهة نظرهم أنفسهم

غازي خضر، ابتسام أبو خليفة*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة تحقق بعض المعايير المهنية العالمية ومؤشرات أدائها لدى خريجي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الأونروا من وجهة نظرهم أنفسهم. ولتحقيق ذلك تم تطبيق قائمة المعايير المهنية العالمية للخريجين وفق اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية (INTASC) المؤلفة من (126) فقرة موزعة على عشرة مجالات: مادة التخصص، وتعلم التلاميذ، وتنوع المتعلمين، واستراتيجيات التعليم، وبيئة التعلم، والاتصال، والتخطيط للتدريس، والتقويم، والتفكير والنمو المهني، والتعاون والأخلاقيات والعلاقات مع أطراف المجتمع. وبعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة. تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة بلغت (113) فرداً، منهم (50) خريجاً و(63) معلماً ومعلمة من المعلمين الجدد، وبنسبة 28% من مجتمع الدراسة.

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الخريجين والمعلمين الجدد للمعايير المهنية العالمية بشكل عام كانت كبيرة وبمتوسط حسابي 4,25 من 5 وبنسبة 84%. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0,05 \geq \alpha)$ تعزى إلى متغير الجنس، وإلى متغير عدد سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسط أداء الخريجين ومتوسط أداء المعلمين على المعايير مجتمعة، وعدم جود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين المعدل التراكمي للطلبة الخريجين والدرجة الكلية على المقياس كاملاً.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحثان الاستمرار في عمل البرامج التعليمية النظرية وبرنامج التربية العملية في الكلية واستمرار تطويرها وفق المعايير العالمية في تقييم المعلمين، كما أوصى الباحثان ضرورة إجراء دراسات أخرى على كليات التربية وكليات إعداد المعلمين في المملكة الأردنية والوطن العربي.

الكلمات الدالة: معايير، معلمون، خريجون، مؤشرات أداء.

المقدمة

ويرى جاندا و فرانك (Gandal & Vranek, 2001) أن المعايير هي الأفكار الواضحة التي تدور حول ما يجب أن يتعلمه الطلبة في كل سنة دراسية، ويرى كل من ماكبراين وبرا نند (McBrien, & Brandt, 1997) أن المعايير تحدد ما الذي على الطلبة أن يتعلموه ويعرفوه ويظهر على سلوكهم، ويكونوا قادرين على أدائه وفعله، وترى الكعبي (2004) إن المعايير توفر لغة مشتركة وهدفاً عاماً يسعى إلى تحقيقه التربويون والمجتمع المحلي وأولياء الأمور، وقد تكون هذه المعايير أحد العناصر الرئيسية للمساعدة حول أداء المؤسسات، وتعبير المعايير عن مستوى الأداء أو مستوى الجودة المتوقع، وتحدد مستوى كفاية أداء الطالب عند اختباره في المعارف والمهارات والقيم ويقول رافيتش (Ravitch, 1995) أن المعايير هي ضمان النجاح والتميز والكفاءة في التعليم، ويرى ويجنز (1995) (Wiggins) أن المعايير العالية سواء للأشخاص والمؤسسات تتعكس من خلال استقلالية الفرد واستقامته وتنظيمه لذاته

بدأ الاهتمام في المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية بعد نشر كتاب أمة في خطر (Nation At Risk) في واشنطن عام 1983، الذي شكل دفعة ودعوة قويتين للإصلاح التربوي، وكانت المعايير تشكل أملاً في تحسين أداء الطلبة كونها تجعل متطلبات التخرج صارمة جداً (Scherer, 2001)، وقد تبنت الولايات المتحدة أجنحة المعايير لدرجة أنها عدتها المخلص في حينها، وذلك لأنها استخدمت التقييم لتقارن بين جودة المدارس، وأعطت نوعاً من الإضاءة المنصفة، وساعدت على رفع مستويات تحصيل الطلبة، ولاقت استحساناً وإقبالاً شديدين كما ذكر جاندا و فرانك (Gandal & Vranek, 2001).

* كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2013/11/20، وتاريخ قبوله 2014/6/5.

إعداد المعلم بأنه الترياق الشافي لمواجهة مشكلات التفاوت في مستويات التحصيل، ولعل السؤال الأبرز والأهم في هذا السياق هو كيف يتم إعداد وتدريب المعلم؟ فالشيء المهم في عملية تنظيم وإعداد المعلم ينعكس من خلال ضبط أمرين هاميين هما مدخلا برامج إعداد المعلم الرئيسة، ويتمثلان في المخرجات المتعلقة بدرجة تأثير الإعداد، والتعلم والمهنية والتدريب، وقد اعتبر هيرست، أن التدريب الميداني هو العامل الأساس والمكمل للمعرفة، المهنية ودليل اختبار صارم (Smith, 2004)

وفي ضوء ذلك، فقد ظهرت دعوات عالمية ومحلية لإثارة الاهتمام بالمعلم وإعداده، واتضح ذلك جلياً من خلال نتائج الأبحاث والدراسات في هذا المجال، فعلى الصعيد الدولي، أشارت الوكالة القومية للتدريس في الولايات المتحدة إلى أن التحديات الموجودة اليوم في المدارس، تتطلب أن يعد المعلمون أفضل من ذي قبل؛ لأن معلمي القرن الواحد والعشرين، يواجهون اليوم الكثير من التحديات كما يواجهون اتساعاً في نطاق الأدوار والمسؤوليات التي تتعلق بطبيعة الأجيال الجديدة (الأدغم، 2003).

ومن هنا فإن العالم اليوم بحاجة إلى معلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة، في الوقت الذي تسعى فيه دول العالم عام (2015) إلى توفير التعليم للجميع، كما أن هناك (60) مليون معلم يعملون في سلك التعليم، عدد كبير منهم غير مدربين وغير مؤهلين، إضافة إلى هذا، فإن المعارف والمهارات التي يحتاجونها لم يتم الاتفاق بعد على تثبيتها (Perraton et al., 2002)، لذا أخذت تبرز بقوة أهمية الالتفات إلى تربية المعلم ابتداءً من اختياره وانتهاءً بتدريبه أثناء الخدمة، والتي هي عملية مستمرة، ليس لها حدود إلا بنهاية الخدمة (شوق وزميله، 1995).

وقد أشار إبراهيم (2003) إلى ضرورة إعداد المعلم مع الأخذ في الحسبان تنمية مدركاته حول مفهوم التربية من خلال تشكيل فكرة، وتنمية قيمه ومهاراته، وتعديل سلوكه بما يتفق ومتطلبات مهنة التدريس مع التأكيد على تنمية وعيه بمظاهر التغيير في المجتمع وموقف التربية منها .

فيما أشار نورس (Norris, 1990) إلى أن خبرة الطالب المعلم تمثل ذروة الاستهلال في عملية إعداد المعلم، فهي الفرصة التي يتاح للفرد خلالها ممارسة مهنة التعليم من أجل تطبيق النظريات والطرق التي سبق لهم دراستها في مرحلة الإعداد، وتتجلى في هذه المرحلة أهمية أدوار المشرفين والمعلمين المتعاونين بوصفهم المصادر الأولى لمكونات خبرات الطالب المعلم.

ومن أجل أن يقوم المعلم بما هو مطلوب منه على الوجه الأمثل يوجد اتفاق عام بين التربويين على المعالم الأساسية لإعداده، وتشمل خمسة جوانب هي: الإعداد الأكاديمي،

وسيطرته التامة عليها بعاطفته ووجدانه باعتباره فناناً ذا حرفيه عالية جداً، ويضيف أنه يوجد للمدرسة معايير عندما يكون لديها توقعات عالية لجميع طلبتها وفي جميع المواد والصفوف. وقد أورد ماكبراين وبراندت (McBrien, & Brandt, 1997) ثلاثة أنواع للمعايير التربوية هي معايير المحتوى التي توضح ما الذي على الطلبة أن يتعلموه من المواد الدراسية المختلفة مثل اللغات الرياضيات والعلوم، ومعايير الأداء تحدد مستوى الأداء المقبول للتعلم، ومعايير فرص التعلم التي تحدد ظروف ومصادر التعلم التي تقدم للطلبة فرصاً متساوية للوصول إلى معايير الأداء المقبول، بينما ترى الكعبي (2004) أن أنواع المعايير هي معايير المحتوى الأكاديمي، ومعايير الأداء الأكاديمي، ومعايير الكفاءة، أما فائز وجيمس (Vars & James. A, 2000) فقد صنفا المعايير في ثلاثة مجالات هي مجال الأهداف المدرسية، ومجال المعايير المحورية، ومجال المهارات الحياتية.

ويرى كل من جاندال وفرانك (Gandal & Vranek, 2001) ورافيتش (Ravitch, 1995) والكعبي (2004) وكذلك كلوث وستروت (kluth & Straut, 2001) أن المعايير يجب أن تتصف بالتحديد والدقة، والقابلية للقياس، وفي صميم عملية التعليم، ومتوافق عليها أكاديمياً ومجتمعياً، وشاملة ومتناسكة ومتسقة معاً، إضافة إلى مراعاتها المراحل النمائية للطلبة، لتكون في متناول جميع أطراف العملية التعليمية .

لقد تم إنشاء اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد (INTASC) في عام 1987 الذي وفق معاييره تمت الدراسة الحالية، وهو عبارة عن مجموعة من وكالات التعليم الحكومي ومنظمات وطنية تعليمية مخصصة لإصلاح نظام إعداد المعلم وتكوينه في مرحلته الثلاث (الإعداد - إصدار التراخيص - التنمية المهنية)، ويقوم عمل هذا الاتحاد على فرضية أساسية هي أن المعلم الفعال يجب أن يكون قادراً على دمج المحتوى المعرفي الأكاديمي له مع احتياجات الطلبة متطلباتهم ليؤكد على حقيقة مؤداها أن الطلبة جميعهم يجب أن يكونوا قادرين على التعلم والأداء بمستوى عالٍ ومتقدم وفق المعايير الواردة، ويتفق المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس واتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد (NBPTS) & (INTASC) على الرأي القائل أن التدريس فن معقد ويتطلب أداء قائماً على المعايير، واستراتيجيات تقييم من شأنها أن تمكن من إصدار أحكام مبررة وتقوم ما يمكن أن يؤديه المعلمون بصورة حقيقة في مواقف التدريس المختلفة باستمرار .

ونظراً للإجماع على أن جودة المعلم هي الأكثر أهمية من بين العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة والتطوير التعليمي، فقد اعتبر

من امتلاك مهارات التكنولوجيا المتقدمة والتعامل معها، والقدرة على توظيف الحاسوب في المجالات التعليمية التعليمية.

وقد سعت بعض الولايات الأمريكية لوضع معاييرها الخاصة بمهنة التعليم ومنها معايير كاليفورنيا لمهنة التعليم وهي كما يلي(www. Ctc.ca.gov):

المعيار الأول: إشراك ودعم جميع الطلاب في التعلم، وله المؤشرات التالية (http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf.p5):

1. ربط معرفة الطلاب السابقة وخبراتهم واهتماماتهم بأهداف التعلم.
2. استخدام استراتيجيات ومصادر تعليمية متنوعة بحيث تستجيب لاحتياجاتهم المختلفة.
3. تيسير الخبرات التعليمية التي تطور الاستقلالية والتفاعل والاختيار.
4. إشراك الطلاب في حل المشكلات، والتفكير الناقد، والنشاطات الأخرى بحيث يصبح الموضوع ذا معنى.
5. تطوير الضبط الداخلي Self Control والتعلم لدى جميع الطلبة.
6. مراقبة تعلم الطالب وتعديل التعليمات والتوجيهات أثناء التدريس.

المعيار الثاني: تهيئة بيئة التعلم الفعالة للطلاب والمحافظة عليها وله المؤشرات التالية. المرجع السابق(p7):

1. تعزيز التطور الاجتماعي والمسؤولية المجتمعية والرعاية ليتم التعامل مع الطالب باحترام إلى حد ما .
2. خلق بيئات تعلم فعلية تعزز تعلم الطلاب، لتعكس التنوع، وتشجع التفاعلات البناءة والمثمرة بين الطلاب.
3. توفير بيئة تعلم مادية وفكرية مناسبة، وأمنة عاطفياً.
4. خلق بيئة تعليمية صارمة مع التوقعات العالية والدعم المناسب لجميع الطلاب.
5. تطوير التواصل للحفاظ على معايير سلوك عالية للفرد والجماعة في التعلم.
6. توظيف الإجراءات والمعايير الصفية لدعم السلوك الإيجابي وضمان المناخ الذي يمكن جميع الطلاب من التعلم.
7. استخدام وقت التدريس لتحسين التعلم.

المعيار الثالث: فهم وتنظيم موضوع الحماية لطالب التعلم المرجع السابق(p10):

1. عرض المحتوى التعليمي بما يتناسب والتطور المعرفي للطلاب.
2. تنظيم المنهاج بحيث يعزز فهم الطلبة لموضوع التعلم.
3. ربط الأفكار والمعلومات المتعلقة بالجوانب المختلفة

والإعداد المهني، والإعداد الثقافي، والإعداد الشخصي، والإعداد التكنولوجي وفيما يأتي توضيح لها (الدرج، 2004):

1-الإعداد العلمي الأكاديمي التخصصي: ويشمل هذا الجانب المواد الأساسية العلمية التخصصية والمواد المساندة لها التي ينبغي للمعلم أن يدرسها، وتقع ضمن تخصصه العلمي الذي سيقوم بتدريسه، فالهدف العام من الإعداد الأكاديمي هي أن يتفهم المعلم تفهماً كاملاً أساسيات ومفاهيم المادة الدراسية التي سيتخصص بها مستقبلاً مما سيجعل معلم المستقبل متمكناً من مادة تخصصه، وهذا التمكن له آثار إيجابية هامة للمعلم أهمها: ثقة المعلم بنفسه، وثقة الطلبة به كمعلم كفؤ يستطيع أن يفيدهم في نموهم العلمي وفي قدراتهم على التفكير السليم وربط المادة الدراسية بتطبيقات عملية وجوانب حياتية مناسبة.

2-الإعداد المهني: ويشمل هذا الجانب الدراسات التربوية والنفسية النظرية والعملية التي تمكن معلم المستقبل من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية وتسهيل عملية التدريس، ومواجهة المواقف التعليمية المتنوعة. والإعداد المهني يكسب معلم المستقبل المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس، حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التدريس ويحقق أهدافها المنشودة، والجانب العملي في هذا الإعداد يتضمن التدريب الميداني (التربية العملية) الذي يضع المعلم في مواجهة الواقع التعليمي.

3-الإعداد الثقافي: ويشمل هذا الجانب دراسات معلم المستقبل التي تزوده بمعارف وإدراكات في جوانب متنوعة، ويتضمن هذا النوع من الإعداد ثقافة عامة وثقافة تخصصية، وتتمثل الثقافة العامة في معرفة وإدراك وفهم جوانب علمية واجتماعية ودينية وتربوية وثقافية وصحية واقتصادية ومشكلات محلية وعالمية، وتتمثل الثقافة التخصصية في معرفة وإدراك وفهم جوانب متصل بالمادة الدراسية التي تخصص فيها.

4-الإعداد الشخصي: ويشمل هذا الجانب تهيئة معلم المستقبل لاكتساب السمات الشخصية السوية والسلوك الشخصي المتميز، والاتجاهات والقيم والاهتمامات المرغوب فيها، وقد توجد مقررات دراسية يعينها هذا الإعداد ويتم أيضاً من خلال القدوة الحسنة لمن يقومون بإعداد المعلم، ومن خلال الأنشطة الطلابية المتنوعة سواء الرياضية أم الثقافية، أم الاجتماعية، أم الفنية وغيرها. ومن السمات المرغوبة: الصوت الواضح المعبر، واللياقة البدنية، والإيمان الواضح، والعقيدة الراسخة، والتحلي بالآداب، واحترام شخصية وآراء الآخرين، والعدل، والموضوعية عند إصدار الأحكام، وطابع الود والتعاون.

5-الإعداد التكنولوجي: ويشمل هذا الجانب تمكين المعلم

التعليم العالي ومخرجاته.

مشكلة الدراسة وأهميتها

بعد إجراء دراسة استطلاعية لمنظومة المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التي يمتلكها طلبة الكلية وخريجوها التي تميزهم وتجعلهم يظهرون تميزاً نظرياً في امتحان الكفاءة الجامعية، كما لوحظ تميزهم في مدارسهم في أثناء تدريسهم عملياً من خلال مشاركة الباحثين في برنامج التربية العملية وتكوين طلبة الكلية لسنوات عديدة، وتبين أن هناك حاجة ماسة لبيان حقيقة هذا التميز قياساً إلى معايير عالمية وليس فقط محلية، مما دفع الباحثان لاستقصاء وتحديد مدى امتلاك خريجي هذه الكلية الحاليين والسابقين الملحقين بمدارس وكالة الغوث الدولية للمعايير المهنية العالمية للخريجين ومؤشرات أدائها حسب (INTASC) وهذه المعايير هي من أرقى المعايير العالمية المعتمدة، علماً أن بعض الدراسات أشارت إلى ما تعانيه كليات التربية من صعوبات تتعلق بسياسات القبول والمقررات الأكاديمية، وطرائق التدريس ووسائله، وأساليب التقويم ومشكلات برامج التربية العملية (شالقي، 2000). ويرى النجار (2007) أن الحاجة ماسة لتحسين جودة البرنامج المخصص للطلاب المعلم داخل كليته، ويكون ذلك بوسيلتين هما: التقويم الداخلي الذاتي، والتقييم الخارجي عبر هيئة وطنية مستقلة على أن يتم ذلك وفق معايير ومستويات عالمية ومحددة مع مراعاة السياق الوطني والإقليمي لتلك المعايير والمستويات، ويوجب هذا أن تعيد كليات التربية صياغة رؤيتها ورسالتها وأهدافها لتتبنى المعايير العالمية في الجودة الشاملة لخريجها وفق الرؤى الجديدة للتطور العالمي (الكثيري، 2004) وتعد هذه الدراسة من الأهمية بمكان لتحديد واقع خريجي إحدى أهم كليات تربية (صناعة) المعلمين في الأردن بشكل خاص وفي الوطن العربي بشكل عام، إضافة لتقديمها معايير أشهر المؤسسات العالمية (INTASC) مرجعية للقياس والاعتماد في جامعاتنا التي تسعى لتطوير مهنة التعليم التي يركز عليها تطوير الوطن ونهضة الأمة.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك خريجي كلية العلوم التربوية والآداب والمعلمين الجدد في مدارس (UNRWA) للمعايير المهنية العالمية للخريجين ومؤشرات أدائها وفق اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية (INTASC) من وجهة نظر الخريجين والمعلمين أنفسهم، وتجب الدراسة عن الأسئلة التالية:

لموضوع التعلم.

4. تطوير فهم الطلاب من خلال استراتيجيات تعليمية ملائمة لموضوع التعلم.
 5. استخدام مواد ومصادر وتقنيات لجعل الموضوع سهل المنال للطلاب.
- المعيار الرابع:** تعليم التخطيط، وتصميم تدريس تجارب التعلم لجميع الطلاب. وله المؤشرات التالية المرجع السابق (p12):
1. تصور وتقييم خلفيات واهتمامات وحاجات الطلاب النمائية.
 2. بناء وتوضيح الأهداف لتعلم الطلاب.
 3. تطوير وتتابع الأنشطة والمواد التعليمية المناسبة لتعلم الطلاب.
 4. تصميم خطط قصيرة المدى وطويلة المدى تعزز تعلم الطلاب.
 5. تعديل الخطط التعليمية لمواءمة احتياجات الطلاب.

المعيار الخامس: تقييم تعلم الطلبة، وله المؤشرات التالية

المرجع السابق (p14):

1. بناء أهداف تعليمية وإعلانها لجميع الطلاب.
2. جمع واستخدام مصادر متعددة للمعلومات لتساعد في تقييم الطلاب.
3. حث وتوجيه جميع الطلاب لتقييم تعلمهم.
4. استخدام نتائج التقويم في توجيه التعليم.
5. التواصل مع الطلاب والعائلات ومن لهم علاقة بنجاح الطلاب.

المعيار السادس: تطوير المعلم ليكون المربي المهني

المحترف. وله المؤشرات التالية المرجع السابق (p16):

1. التأثير على الخبرات التعليمية والتخطيط المهني التطويري.
2. بناء أهداف مهنية وإتاحة الفرص للتطور المهني.
3. العمل مع المجتمعات لتحسين الممارسات المهنية.
4. العمل مع العائلات لتحسين الممارسات المهنية.
5. العمل مع الأقران (الزملاء) لتحسين الممارسات المهنية.

وتأتي هذه الدراسة لتحديد درجة تحقق بعض المعايير المهنية العالمية ومؤشرات أدائها وفق اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية (INTASC) لدى خريجي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الأونروا من وجهة نظرهم أنفسهم. وذلك من أجل تحسين التدريس ورفع مستوى جودته إلى أقصى ما تستطيعه قدرات واستعدادات طلبتها في ظل السعي الحثيث لوزارة التعليم العالي لرفع سوية

المعلمون الجدد: وهم المعلمون خريجو الكلية للأعوام الخمسة السابقة والمعينون مدرسين في مدارس وكالة الغوث الدولية.

المعايير المهنية: عبارات تبدأ بالفعل المضارع أو المصدر وتصف درجة استجابة العينة على المعايير الواردة في الأداة وعددها (10) معايير .

مؤشرات الأداء Performance Indicators

عبارات تبدأ بالفعل المضارع أو المصدر وتصف مستوى جودة مراحل أو أجزاء من مستوى استجابة العينة على المعايير الواردة في الأداة وعددها (126) مؤشرا موزعة على (10) معايير.

وكالة الغوث الدولية: مؤسسة دولية تابعة لهيئة الأمم المتحدة تعنى بشؤون اللاجئين الفلسطينيين التربوية والاجتماعية والصحية في الشرق الأدنى ومنها الأردن .

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

قام **الحجري (2001)** بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي لسلطنة عمان، وتكون مجتمع الدراسة من 365 طالباً وطالبة التحقوا بالبرنامج خلال العام الدراسي 99/2000م. وقد طبقت الدراسة على (157) طالباً وطالبة. كما شملت الدراسة (115) خريجاً من بين (436) خريجاً. وتم جمع البيانات المتعلقة بالدراسة من خلال استبانة قام الباحث ببنائها وتم التأكد من صدقها وثباتها، واشتملت على (78) فقرة وزعت على ثمانية محاور رئيسية. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج عديدة أوضحت أن تقديرات أفراد عينة الدراسة متوسطة لأربعة مجالات، هي: أهداف المقررات الدراسية، ومدى الإفادة منها، ومدى استخدام أساليب التقويم، ودرجة تحقق الكفايات التدريسية، ومدى وفرة العوامل المساعدة على تحقيق أهداف التربية العملية، وتراوحت متوسطات التقديرات عليها ما بين (1,8-2) كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين وتقديرات الخريجين في عدة مجالات ولم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين، تعزى لمتغير الجنس .

وقام **مجاهد (2002)** بدراسة بعنوان " الاعتماد المهني للمعلم: مدخل تحقيق الجودة في التعليم، وهدفت الدراسة إلى التعرف على فلسفة الاعتماد المهني للمعلم وأهدافه وإجراءاته وعلاقة الاعتماد المهني للمعلم بتحقيق الجودة في التعليم، كما

السؤال الأول: ما درجة امتلاك خريجي كلية العلوم التربوية والآداب والمعلمين الجدد في مدارس (UNRWA) للمعايير المهنية لعالمية للخريجين ومؤشرات أدائها من وجهة نظر الخريجين والمعلمين أنفسهم؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في درجة امتلاك المعايير المهنية العالمية لدى أفراد عينة الدراسة من الخريجين والمعلمين الجدد تعزى لمتغير الجنس؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين خريجي كلية العلوم التربوية وبين المعلمين الجدد في درجة امتلاك المعايير المهنية العالمية؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة امتلاك خريجي كلية العلوم التربوية والآداب للمعايير المهنية العالمية ومعدلاتهم التراكمية في الجامعة؟

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في درجة امتلاك المعايير المهنية العالمية لدى أفراد عينة الدراسة من الخريجين والمعلمين الجدد تعزى لعدد سنوات الخبرة لديهم؟

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على استقصاء الأدب التربوي والدراسات السابقة بشكل عام فيما يخص المعايير المهنية العالمية ومؤشرات أدائها لدى خريجي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الأونروا وفق اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية (INTASC). واقتصرت كذلك على آراء خريجي كلية العلوم التربوية والآداب (الجامعية) للفصل الأخير والمعلمين الجدد في مدارس وكالة الغوث الدولية في الفصل الثاني للعام الدراسي 2010/2011م، ويرتبط صدق نتائج هذه الدراسة بمدى صدق استجابة عينتها وهم خريجو السنة الرابعة والمعلمون الجدد في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن على فقرات أداة الدراسة.

التعريفات الإجرائية

لغايات هذه الدراسة تم اعتماد التعريفات الإجرائية التالية:
درجة امتلاك: تعبر عن مستوى استجابة العينة للمعايير ومؤشرات الأداء الواردة في أداة الدراسة وتقع بين كبيرة جدا إلى قليلة جدا على مقياس ليكرت الخماسي.

خريجو كلية العلوم التربوية والآداب: وهم الطلبة خريجو السنة الرابعة في نهاية الفصل الدراسي الثاني 2010/2011م

في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم أداة لتقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة التي طورت من قبل الباحثة، وتتكون الأداة من استبيان يحوي (109) فقرات موزعة على ثلاثة عشر محوراً، وكانت أهم نتائج الدراسة أن معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم متوافرة بدرجة قليلة بشكل عام، وتوجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين بشكل عام ولصالح الذكور. أما بالنسبة للمحاور فيوجد فروق دالة إحصائية في معظم المحاور وفقاً لمتغير الجنس. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الفئتين (أعضاء هيئة التدريس، الطلبة) حول تقييمهم لمدى توافر معايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء وفقاً لمتغير الوظيفة، وفي ضوء نتائج هذا البحث أوصت الباحثة بالعمل على تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية من خلال تحديد جوانب الضعف ومعالجتها، وتحديد جوانب القوة وتعزيزها.

وقام العاجز (2006) بدراسة عنوانها "معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة"، وهدفت إلى التعرف إلى بعض النظم والمعايير العالمية في اختيار وإعداد المعلمين، والكشف عن طرق اختيار المعلمين في الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المعايير العالمية، ووضع رؤية مستقبلية لتطوير نظام إعداد المعلم في الجامعات الفلسطينية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال عمليات التحليل لعمليات اختيار وإعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية في ضوء الخبرة والتجارب العالمية وضمن معايير تؤكد الجودة في عمليات الاختيار والإعداد والتدريب، وأوصى الباحث بتوجيه دفة برامج إعداد المعلم للإعداد التكاملية وترك الإعداد التتابعي لدواعي الحاجة الملحة حيث ثبت بالتجربة أن الإعداد التكاملية يؤثر إيجاباً في وضع معايير اختيار المعلم وكذلك في تهيئة المعلم نفسياً للمهنة منذ بداية الدراسة الجامعية، وكذلك أهمية تحديث مفردات المناهج والمقررات، وتضمين برامج الإعداد كل ما من شأنه زيادة تأصيل هوية الطالب/ المعلم وتقوية انتمائه الديني والوطني والمهني، ويمكنه من التعامل مع التقنية، وتطبيق استراتيجيات التدريس وطرائقه على النحو المحقق لغايات التربية وأهدافها، والارتقاء بالحد الأدنى لمتطلبات التخرج من برامج الإعداد، وإطالة مدة برنامج التربية العملية (فصل دراسي كامل كحد أدنى يمارس فيه الطالب التدريس داخل الصفوف يسبقه بضعة أسابيع للمشاهدة).

دراسة الدعامي (2007, Al-Daami) بعنوان "إصلاح

قدمت الدراسة بعض الخبرات الأجنبية في مجال اعتماد المعلم مثل تجربة أمريكا واليابان. وقد أوصت الدراسة بضرورة تشكيل هيئة أو مجلس وطني لاعتماد مهنة التعليم خاص بوزارة التربية ويكون مخصصاً لإصدار الرخص للمعلمين لمزاولة المهنة، كما هدفت لمعرفة الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام الاعتماد المهني للمعلم وقد توصلت الدراسة إلى وضع خطوات لتطبيق الاعتماد المهني للمعلم في مصر مع إبراز بعض الصعوبات المتوقعة لتطبيق نظام الاعتماد المهني.

وقام أبو الأسرار (2005) بدراسة عنوانها "تقييم مستويات أداء معلم العلوم للحلقة الأولى من التعليم الأساسي باليمن". وهدفت الدراسة لإعداد معايير تقييم أداء معلم العلوم للحلقة الأولى من التعليم الأساسي باليمن في ضوء متطلبات التثور العلمي، وذلك من أجل تحديد مدى فاعلية برنامج مقترح لتقييم مستويات أداء معلم العلوم للحلقة الأولى من التعليم الأساسي باليمن في ضوء متطلبات التثور العلمي ومن ثم تقييم الوضع الحالي لبرامج إعداد معلم العلوم لهذه المرحلة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراستها، وكانت أهم نتائج الدراسة أنه بمطابقة أهداف برنامج الإعداد الأكاديمي الحالي بمعايير الأهداف، تبين أن هذه الأهداف غير محددة، ولم تستوف المعايير الواجب مراعاتها عند صياغة الأهداف الخاصة بأي برنامج تعليمي، كما تبين أن أهداف البرامج الحالية لم تستوف كثير من عناصر ومتطلبات التثور العلمي في المجالات المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية بشكل عام، كما أشارت النتائج أيضاً إلى غياب كثير من مهارات التفكير العلمي، وتشير النتائج إلى انخفاض مستوى طلبة عينة الدراسة على مقياس التثور العلمي بشكل عام، حيث لم يصل أياً من الطلبة إلى حد الكفاية التي تم اعتماده في هذه الدراسة وهو (75%)، مما يدل على أن برنامج الإعداد الأكاديمي الحالي لم يزود الطلبة/المعلمين بمفاهيم ومتطلبات التثور العلمي اللازمة لهم خلال فترة إعدادهم بالقدر الكافي، وأما بالنسبة لمستوى الطلبة/المعلمين المطلوب من التثور العلمي المعرفي فلم يتحقق إلا بنسب ضئيلة، وأوصت الباحثة أنه يجب على المسؤولين عند بناء وتطوير برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلم العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في معيار تحديد الأهداف العامة وكذلك الأهداف الخاصة (الإجرائية) عند بناء هذه البرامج وتضمينها عناصر ومتطلبات التثور العلمي.

وقام الجهراي (2006) بدراسة عنوانها "تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة" وهدفت الدراسة لتقييم برنامج إعداد معلم العلوم

المخرجات، وكذلك أصبحت المعايير العالمية لجودة إعداد المعلم واقعا مستقرا في جميع البلدان التي تسعى مؤسساتها التربوية لتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي مثل معايير اعتماد تعليم المعلمين (NCATE)، كما اتفق أفراد عينة الدراسة على أهمية جميع المعايير المقترحة وبمتوسط حسابي (2,77) من 3، وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثتان بتبني المعايير الواردة لتحسين برنامج إعداد المعلم في كليات التربية.

وقام الورثان(2010) بدراسة عنوانها "مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم" والتي هدفت إلى معرفة مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أهم نتائج الدراسة أن جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم حازت على درجة تقبل كبيرة من المعلمين في إدارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء، وأوصى الباحث بالعمل بمعايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم في جميع المراحل الدراسية الثلاث في التعليم العام، حيث حظيت على درجة تقبل كبيرة من المعلمين، وضرورة توفير المناخ التعليمي الملائم والمحافظة عليه.

وقامت عون (2010) بدراسة عنوانها دراسة تقييمه لمدى تطبيق معايير (NCATE) في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية بالإطار المفاهيمي للكلية وعلى مدى تطبيق المعايير الستة (NCATE) "البرامج المقدمة، نظام التقييم والتقييم، الخبرات الميدانية، التنوع، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتمييزهم المهنية والموارد والحوكمة" في كلية التربية من وجهة نظر وكيلات أقسام كلية التربية. إضافة للمقترحات والتوصيات التي قد تساعد في تطبيق المعايير بشكل أفضل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت مجتمع الدراسة الأصلي كاملا عينة لها، والذي تكون من جميع وكيلات أقسام كلية التربية، واستخدمت الإستبانة كأداة للدراسة. وتفاوتت النتائج حول مدى توفر مؤشرات كل من الإطار المفاهيمي والمعايير الستة في أقسام كلية التربية / قسم البنات بجامعة الملك سعود، إلا أنه توجد ملاحظات عامة تمثلت في أن معيار التنوع كان الأقل توفراً بحسب آراء وكيلات الأقسام، وقد كانت استجابات أقسام التربية الفنية والتربية الإسلامية أكثر الأقسام شغلاً لخانة غير الموجود ثم قسم الإدارة التربوية وقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم وقسم مناهج وطرق التدريس وقسم علم النفس كانت إجاباتهم تقريبا متوازنة بين الموجود وغير الموجود بينما انفرد قسم التربية الخاصة بالإجابة عن جميع المؤشرات بموجود. وتوصلت الدراسة إلى كثير من النتائج

المناهج الدراسية في سياق عالمي": دراسة للمعلمين في الأردن، وهدفت الدراسة إلى تحليل عمليات إصلاح المناهج لتحسين أوضاع المدارس والمدرسين، واستخدم الباحث منهج البحث النوعي بالمقابلات والتحليل، ويرى الباحث الفجوة بين الإنجازات التعليمية التي تعيشها الدول الغنية نسبيا والدول التي يعيش مواطنوها في فقر أخذة في الاتساع في جميع أنحاء العالم باتجاه زيادة التهديدات المرتبطة بالتماسك الاجتماعي. مسحت هذه الدراسة 500 معلم من معلمي المرحلة الابتدائية الأردنية حول مشاركتهم في برنامج التغيير في المناهج الدراسية ورغبتهم في المشاركة في ذلك، وأجريت مقابلات مع اثني عشر منهم يشكلون مفاتيح المعلومات وهم أبرز الذين أخبرونا بأرائهم حول آثار الإصلاح، وحول مؤهلات المعلمين وزيادة أعداد المعلمين الذكور، وتوصلت الدراسة إلى أن المعايير العامة ومعدلات التغيب عن المدرسة لم تتجانح في إثارة هؤلاء المعلمين للتحسين، وفشلت جهود السيطرة المركزية لدفع المعلمين على المشاركة في التغييرات، ويلقي المسؤولون والمديرون باللائمة على فشل المدارس على المدرسين، والمدرسون يلقون اللوم على الآباء.

وقام صومان(2009) بدراسة عنوانها "درجة توافر معايير الجودة الشاملة الدولية لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين" والتي هدفت إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة الدولية لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت أهم نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير الجودة الشاملة الدولية لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن كانت كبيرة بشكل عام، وأوصى الباحث باستمرار الاهتمام بالمعايير الدولية للجودة الشاملة والاعتماد عليها.

وقامت السالوس والميمان (2010) بدراسة عنوانها "تحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" وهدفت الدراسة إلى التعرف بمفهوم الجودة ومبادئها في مجال إعداد المعلم، وكذلك التعرف بالتجارب العالمية والإقليمية الهامة في مجال الاعتماد الأكاديمي، إضافة إلى شرح واقع إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة طيبة، وتحديد أهم المعايير المقترحة لجودة برامج إعداد المعلم كما يعبر عنها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة طيبة. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي في دراستهما، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن الجودة الشاملة المنشودة في المؤسسات التعليمية عبارة عن مجموعة من المعايير والسمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو

أهمها:

الدراسات الأجنبية:

وقام بيك (Beck, 2002) بإجراء دراسة هدفت إلى الوقوف على نوع الدعم والتغذية الراجعة المطلوبة التي يحتاج إليها الطالب المعلم وآليات تزويده بها، وقد طبقت الدراسة على طلبة التحقوا ببرنامج تأهيل بعد البكالوريا، لإعداد معلمين للمرحلة الابتدائية في "تورنتو" وكان عددهم 65 طالبًا معلمًا، وتم جمع البيانات المطلوبة للدراسة من خلال المقابلات التي أجريت مع طلبة معلمين تم اختيارهم عشوائيًا، بالإضافة لاستبانة حول إدارة برنامج الإعداد ككل. وقد تبين من نتائج الدراسة أن العناصر الأساسية التي تشكل أسس نجاح برنامج الإعداد هي توفير الدعم المعنوي من قبل المعلمين المشاركين في التدريب، وعلاقة الأقران أو الزمالة بالمعلمين المتعاونين ودرجة التعاون معهم، كذلك فإن المرونة في المحتوى التعليمي وطرق التدريس تشكل عوامل إضافية، كذلك فإن للتغذية الراجعة التي يتلقونها تترك أثرًا على إنجازهم، وكيفية تقديمها بطرق إنسانية، وأخلاقية، وعملية، وفهم كل ما يقال حول التعليم والتعلم في الغرفة الصفية الحقيقية، وحجم العبء الملقى على عاتق الطالب المعلم، جميعها تسهم في تقرير مستوى نجاح برنامج الإعداد.

وقام كل من فالي وريبرت (Valli, Rennert, 2002) بدراسة عنوانها "المعايير الجديدة والتقدير (التقييم): التحول في منهج تعليم المدرسين"، وهدفت إلى تحليل المعايير الجديدة والتقدير (التقييم) وعملية التحول في منهج تعليم المدرسين من خلال فحص التحول في منهج تعليم المدرسين في سبع مؤسسات للتعليم العالي في الولايات المتحدة والتي كانت المطورة لبرامج تعليم المعلمين القائمة على أساس أداء المعلمين 'performance-based'، وذلك التوضيح الإرشادي للتمييز بين الحركة التاريخية القائمة على أساس كفايات المعلمين والحركة المعاصرة القائمة على أساس تقييم أداء المعلمين المستند إلى المعايير بخلاف سابقتها التاريخية السالفة المعتمدة أو القائمة على أساس أداء المعلمين وكفاءاتهم، هذا التوضيح الإرشادي يوفر الأساس لتحليل مقارن لتغيير المناهج الدراسية في هذه المؤسسات السبعة، مع التركيز على أربعة أسئلة:

1. هل المعايير وتقييم الأداء تعبران عن صورة المعلم بقدر كبير من الكفاءة لهذا العمل الفكري الذي يتطلب دراسة متأنية؟.
2. هل هي لا تعكس الطابع المعقد والمتكامل لتدريس المعرفة؟.
3. هل هي كذلك لأنها تثير صورة التدريس التي تتمحور حول المتعلم والتي تعتمد على السياق؟.

1. تقديم دورات تدريبية مفصلة للهيئات التدريسية خاصة بكل معيار، مثلًا التقويم الذاتي، التنوع، وهكذا.
 2. إشراك كل الجامعة في محاولة تطبيق معايير منظمة (NCATE) من قبل اللجنة وتقديم مفهوم المعايير.
 3. عمل ورش العمل مناسبة لاحتياجات المتدربين والحصول على معلومات من المتدربين قبل ورش العمل.
 4. ضرورة عمل دليل مفصل بالخطوات والإجراءات اللازمة لما يقترح القيام به مفصلاً وبالتدرج وعملي.
 5. تعريف المشرفين على وحدات توكيد الجودة بالخطوات اللازمة، والتعليمات عن كيفية تطبيق النماذج وخطوات تطبيق المعايير، وتحديد المصطلحات الخاصة بها والاتفاق على طرق قياسها، والعلاقة بين التقارير وإرسال المطبوعات والنماذج لهم بشكل دوري ولا ينتظر أن تطلبها الجامعة.
 6. يجب أن تكون ورش العمل وكل الوثائق باللغة العربية حتى يتم استيعابها وتطبيقها وتبادلها، والمساعدة في توعية الأساتذة، وضرورة التوزيع في القائمين في التقديم.
- وقامت **عبد الغفار والفضلي (2011)** بدراسة عنوانها "مستوى القيم المهنية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات - الأقسام الأدبية بجدة في ضوء ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم" وهدفت إلى تحديد مستوى القيم المهنية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بجدة، في ضوء ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتم إعداد استبانة لقياس مستوى القيم المهنية في ضوء ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، وتكونت الاستبانة من عدد من المحاور هي: قيم الانتماء لمهنة التعليم، وقيم خلقية، وقيم النمو الأكاديمي والمهني، وقيم العلاقات الإنسانية. وأشتمل كل محور على عدة مكونات من القيم. تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من الطالبات المنتظمات المقيدات في المستوى الثامن (الطالبات المعلمات) بكلية التربية للبنات الأقسام الأدبية في العام الدراسي (1430-1431هـ) في التخصصات التالية: الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، والتاريخ، والجغرافيا، واللغة الإنجليزية. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى القيم المهنية بجميع مكوناتها لدى عينة البحث. وكان ترتيب القيم تنازليًا كما ظهرت في نتائج البحث كما يلي: قيم العلاقات الإنسانية، قيم النمو الأكاديمي والمهني، قيم خلقية، قيم الانتماء لمهنة التعليم. كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص. ومن أهم توصيات البحث ضرورة التأكيد على ترسيخ القيم المهنية لدى الطالبات المعلمات خاصة من خلال برامج إعداد المعلم.

4. هل الدعوة إلى المسؤولية المشتركة لتقييم جودة التدريس في بيئات حقيقية؟

وخلصت الدراسة إلى الدروس والمعضلات التي تواجه مدرسي المدرسين ومربيهم أو صانعي السياسات المشاركة في جهود الإصلاح على أساس الأداء..

دراسة بوتّر ومايسلز (Potte & Meisels, 2005) بعنوان "تعزيز إعداد المعلم وتحسين مهارات التدريس الكلية". الدروس المستفادة من تنفيذ "العلم أن الأمور" والمعايير التي تستند تسلسل التخصصات العلمية في البرنامج الدراسي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للأدب التربوي والدراسات والبحوث المنشورة، وهدفت الدراسة إلى تعزيز إعداد المعلمين وتحسين مهاراتهم الكلية في التدريس، في عملية تعاونية للغاية طوّرتنا ووضعنا دورات ومساقات العلوم التمهيدية بتسلسل لتحسين محو الأمية وخاصة باتجاه مستقبل المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في تخصص التعليم المدرسي. وقد صممت هذه المواد بالطبع باستخدام وتوظيف نتائج البحوث في التعليم والتعلم لتوفير الدقة ذات الصلة، وإشراك أصحاب العلاقة، إضافة للأخذ بمعايير التجربة القائمة على أسس علمية. وقد وفرت أكثر من عشر سنوات من التخطيط المشترك، وتطوير وتنفيذ وتقييم هذه الدورات والمساقات تسلسل العلوم للشركات والمعلمين في المستقبل برؤى كبيرة، وأهمية النجاح في تحقيق أهدافنا. وتصف هذه الورقة التاريخ والطبيعة التكرارية للتحسينات المستمرة، والتغييرات في الممارسة التعليمية بكليتها، وتستخدم استراتيجيات للتغلب على مخراجات المقاومة من الطلبة، وذلك لتحسين نتائج التعلم وتطوير وهياكل الدعم لأعضاء هيئة التدريس، بالاعتماد على الدور الأساسي والمفيد في تحسين تقييم النتائج. تجربتنا مع المؤسسات المختلفة والطلاب وأعضاء هيئة التدريس توفر الأساس للدروس التي تعلمناها، وينبغي أن تكون عوناً للآخرين في المشاركة لدفع عجلة التعليم والعلوم باستمرار للأمام. وتوصلت الدراسة إلى أن إشراك الطلاب في التعلم هو التحدي، ويتطلب مهارات جديدة لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وأهمية تطوير مهارات جديدة وإن استغرق ذلك وقتاً طويلاً، لكن الممارسة تحسن النتائج، وقد نتوقع مقاومة الطلبة باستمرار لكن التواصل في كثير من الأحيان هو الأساس المنطقي للتأكيد على ما نفعه ونتوقع منه توقعات عالية للتعلم، والطلبة يتطلبون توجيهات كبيرة وممارسات للتعاون النشط والتعلم وأنشطة فعالة أكثر، وتصميم على المرونة في عمليات التصنيف للطلبة لضمان استيعاب الطلبة للتنمية الفكرية لهم، وزيادة دوافعهم

وجهدهم وتعزيز رضاهم على المدى البعيد، وأهمية الدعم من الأقران، وأعضاء هيئة التدريس والعمداء، والمشاركة الجماعية الناجحة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة اهتمام بعض هذه الدراسات بتقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كليات التربية كدراسة الحجري (2001)، أو تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية كدراسة الجهري (2006)، أو دراسة معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية مثل دراسة العاجز (2006)، أو تعزيز إعداد المعلم وتحسين مهارات التدريس الكلية مثل دراسة بوتّر ومايسلز (2005, Potter & Meisels)، واهتمت بعض الدراسات بتحقيق الجودة في التعليم وطرح معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم مثل دراسة السالوس والميمان (2010)، ومجاهد (2002)، وصومان (2009)، والورثان (2010)، وتنوعت أهداف بعض الدراسات بين تقويم مستويات أداء معلم العلوم للحلقة الأولى مثل أبو الأسرار (2005)، وإصلاح المناهج الدراسية في سياق عالمي مثل دراسة دراسة الدعامي (2007, Al-Daami)، أو مستوى القيم المهنية لدى الطالبات المعلمات كدراسة عبد الغفار والفضلي (2011)، أو بالوقوف على نوع الدعم والتغذية الراجعة المطلوبة للطالب المعلم وآليات تزويده بها مثل دراسة بيك (2002, Beck) والمعايير الجديدة للتقويم كدراسة فالي وريزرت (2002, Valli, Rennert)، وتقردت دراسة عون (2010) بتقييم مدى تطبيق معايير الإنكيت (NCATE) في كلية التربية للبنات دون الذكور.

وتأتي هذه الدراسة مختلفة عن كل الدراسات السابقة وتمييزة عنها في موضوعها وأهدافها وخاصة أنها استخدمت أشهر المعايير العالمية بعد ترجمتها وتحريرها في تربية المعلمين في كليات إعداد المعلمين وقف اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد (INTASC).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الوصول للنتائج من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، وبناء أداة الدراسة لجمع البيانات وتحليلها وفق برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع خريجي كلية العلوم التربوية والآداب (UNRWA) تخصص معلم صف في

أما عينة الدراسة فهي عينة عشوائية بسيطة بلغت (113) فرداً، منهم (50) خريجاً و(63) معلماً ومعلمة من المعلمين الجدد، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، المعدل التراكمي للخريج وعدد سنوات الخبرة للمعلم.

الفصل الدراسي الأول والثاني للعام الدراسي 2010/2011 وعدهم (155) ومن جميع المعلمين الجدد الذين تتراوح خبراتهم بين سنة وخمس سنوات في مدارس وكالة الغوث الدولية ومن خريجي كلية العلوم التربوية (UNRWA) وعدهم (250) معلماً.

الجدول (1)
توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغيرات	مستويات المتغيرات	العدد
الجنس	ذكر	19
	أنثى	94
الفئة المستهدفة	خريج	50
	معلم جديد	63
المعدل التراكمي للخريج	جيد	8
	جيد جداً	25
	ممتاز	17
عدد سنوات الخبرة للمعلم	أقل من سنة	19
	2-3 سنوات	22
	3-5 سنوات	22

توزيع فقرات مقياس المعايير المهنية العالمية للخريجين
(INTASC)

رقم المعيار	المعيار	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
1	مادة التخصص	14	14-1
2	تعلم التلاميذ	7	21-15
3	تنوع المتعلمين	17	38-22
4	استراتيجيات التعليم	12	50-39
5	بيئة التعلم	17	67-51
6	الاتصال	13	80-68
7	التخطيط التدريسي	10	90-81
8	تقويم التقويم	11	101-91
9	التفكير والنمو المهني	11	112-102
10	التعاون والأخلاقيات والعلاقات	14	126-113

استخدم في هذه الدراسة مقياس المعايير المهنية العالمية للخريجين حسب اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة (INTASC) ملحق (1)، حيث تمت ترجمة المعايير في نسختها الأصلية من موقع المؤسسة (http://www.ccsso.org) وتكريم الترجمة ومراجعتها، ثم اختصار وتحرير المؤشرات الواردة لتناسب البحث مع المحافظة على المعاني والمفاهيم الكلية للمؤشرات لتخرج الأداة في صورتها النهائية المعتمدة، ويتكون هذا المقياس من (126) مؤشراً موزعة على عشرة معايير: مادة التخصص، وتعلم التلاميذ، وتنوع المتعلمين، واستراتيجيات التعليم، وبيئة التعلم، والاتصال، والتخطيط للتدريس، والتقويم، والتفكير والنمو المهني، والتعاون والأخلاقيات والعلاقات مع أطراف المجتمع، وتم اعتماد توزيع ليكرت الخماسي التدريج (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة، وبدرجة قليلة جداً) وبهذا تتراوح الدرجة الكلية عليه ما بين (126، 630) ويبين الجدول (2) توزيع الفقرات وعدها على معايير المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس: يتألف المقياس من (126) فقرة تم ترجمتها إلى اللغة العربية ثم تمت مراجعتها

الجدول (2)

باستخدام معامل كرونباخ α والجدول التالي الجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي لمعايير المقياس العشرة وللمقياس بجميع فقراته.

يلاحظ أن قيم معاملات ثبات المجالات الفرعية تراوحت بين 0.51 و0.71، أما معامل الثبات الكلي الداخلي للمقياس فقد بلغ 0.83 وهي مؤشرات مناسبة لثبات المقياس.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول: "ما درجة امتلاك خريجي كلية العلوم التربوية والآداب والمعلمين الجدد في مدارس (UNRWA) للمعايير المهنية لعالمية للخريجين ومؤشرات أدائها من وجهة نظر الخريجين والمعلمين أنفسهم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الأفراد على الفقرات على كل مجال من مجالات المقياس وعلى المقياس كاملاً. كما استخرجت المعايير اللازمة لتحديد درجة امتلاك الخريج والمعلم للمعايير المهنية للخريجين (INTASC) على كل مجال من مجالات المقياس وعلى المقياس كاملاً وذلك بالاستعانة بأراء المحكمين حيث حددت درجة قطع يمكن من خلالها الحكم على درجة امتلاك الخريج/ المعلم للمعايير تتلخص فيما يلي:

القيمة 1 - 2,5 2,6 - 3,5 3,6 - 5

درجة امتلاك المعيار درجة قليلة درجة متوسطة درجة كبيرة

وبناءً على ذلك تم تحديد درجة قطع لمستويات كل مجال من مجالات المقياس كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول (3)

معاملات كرونباخ للاتساق الداخلي للمقياس ومجالاته الفرعية.

رقم المعيار	المعيار	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مادة التخصص	14	0,71
2	تعلم التلاميذ	7	0,62
3	تنوع المعلمين	17	0,62
4	استراتيجيات التعليم	12	0,70
5	بيئة التعلم	17	0,58
6	الاتصال	13	0,53
7	التخطيط التدريسي	10	0,58
8	التقويم	11	0,58
9	التفكير والنمو المهني	11	0,56
10	التعاون والأخلاقيات والعلاقات مع أطراف المجتمع	14	0,51
	المقياس كاملاً	126	0,83

الجدول (4)

وتدقيقها وتدقيقها من حيث الصياغة واللغة، وتحقق الباحثان من صدق المقياس بالطرق التالية:

صدق المحكمين

حيث تم عرض المقياس على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، للتأكد من دقة الترجمة ووضوح الفقرات وملاءمتها وانتمائها للمجالات التي أدرجت تحتها، حيث أجريت التعديلات اللازمة على الفقرات وانتمائها للمجالات التي أدرجت تحتها.

صدق البناء

تم التحقق من صدق البناء لمقياس المعايير المهنية للخريجين (INTASC) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج نطاق عينة الدراسة مؤلفة من (30 خريجاً ومعلماً) وتم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجات على المجالات التي تنتمي إليها، وقد وجد أن معاملات ارتباط كل فقرة بالمعيار الذي تنتمي له كانت ذا دلالة عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ باستثناء 4 فقرات لم يكن ارتباطها ذا دلالة وهذه النتائج تؤكد صدق الأداة.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلم وخريج من خارج نطاق عينة الدراسة واستخرج معامل الاتساق الداخلي

درجات القطع لمجالات المقياس وللمقياس كاملاً

رقم المعيار	المعيار	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة
1	مادة التخصص	35-14	49-36	70-50
2	تعلم التلاميذ	17-7	24-18	35-25
3	تنوع المعلمين	43-17	60-44	85-61
4	استراتيجيات التعليم	30-12	42-31	60-43
5	بيئة التعلم	43-17	60-44	85-61
6	الاتصال	33-13	46-34	65-47
7	التخطيط التدريسي	25-10	35-26	50-36
8	التقويم	28-11	39-29	55-40
9	التفكير والنمو المهني	28-11	39-29	55-40
10	التعاون والأخلاقيات والعلاقات	35-14	49-36	70-50
	المقياس كاملاً	315-126	441-328	630-454

التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في درجة امتلاك المعايير المهنية العالمية لدى أفراد عينة الدراسة من الخريجين والمعلمين الجدد تعزى لعدد سنوات الخبرة لديهم؟

نتائج الدراسة ومناقشتها: السؤال الأول: ما درجة امتلاك خريجي كلية العلوم التربوية والآداب والمعلمين الجدد في مدارس (UNRWA) للمعايير المهنية العالمية للخريجين ومؤشرات أدائها من وجهة نظر الخريجين والمعلمين أنفسهم؟ للإجابة من هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل مجال من مجالات المقياس وعلى المقياس كاملاً، كما هو موضح في الجدول (5).

تم استخراج نتائج اختبار ت (T.Test) لعينتين مستقلتين للإجابة من السؤال الثاني: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في درجة امتلاك المعايير المهنية العالمية لدى أفراد عينة الدراسة من الخريجين والمعلمين الجدد تعزى لمتغير الجنس؟ كما تم استخراج نتائج اختبار ت (T.Test) لعينتين مستقلتين للإجابة من السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين خريجي كلية العلوم التربوية وبين المعلمين الجدد في درجة امتلاك المعايير المهنية العالمية؟. وقد تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين درجة امتلاك خريجي كلية العلوم التربوية والآداب للمعايير المهنية العالمية ومعدلاتهم التراكمية في الجامعة؟ واستخدم تحليل

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات المقياس وعلى المقياس كاملاً

رقم المعيار	المجال أو المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	مادة التخصص	59,48	6,95	كبيرة
2	تعلم التلاميذ	30,22	3,36	كبيرة
3	تنوع المعلمين	72,17	7,72	كبيرة
4	استراتيجيات التعليم	51,54	6,50	كبيرة
5	بيئة التعلم	72,1	8,66	كبيرة
6	الاتصال	55,19	8,61	كبيرة
7	التخطيط التدريسي	42,59	6,99	كبيرة
8	التقويم	46,14	7,03	كبيرة
9	التفكير والنمو المهني	45,53	6,74	كبيرة
10	التعاون والأخلاقيات والعلاقات ...	60,32	7,58	كبيرة
	المقياس كاملاً	534,79	55,81	كبيرة

الأولى، ونكاد هذه الكلية تتفرد بهذه الميزات عن أية كلية تربية في الوطن العربي، وبالتالي فإن هذه النتيجة ربما تعزى لنوعية المدخلات ونوعية العمليات وبالتالي تميز المخرجات من الناحيتين النظرية والعملية .

السؤال الثاني: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في درجة امتلاك المعايير المهنية العالمية لدى أفراد عينة الدراسة من الخريجين والمعلمين الجدد تعزى لمتغير الجنس ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل معيار من معايير المقياس وعلى المقياس كاملاً، تبعاً لمتغير الجنس، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات وبين الجدول (6) هذه النتائج.

الجدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل معيار من معايير المقياس وعلى المقياس كاملاً، تبعاً لمتغير الجنس، ونتائج اختبار (ت)

رقم المعيار	المعيار	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	مادة التخصص	ذكر	19	63,32	4,16	3.82	*0.00
		أنثى	94	58,70	7,15		
2	تعلم التلاميذ	ذكر	19	84, 30	2,54	1.09	0.29
		أنثى	94	30,10	3,5		
3	تنوع المعلمين	ذكر	19	71,68	19, 8	0.29-	0.78
		أنثى	94	72,27	7,67		
4	استراتيجيات التعليم	ذكر	19	52,42	4,4	0.86	0.4
		أنثى	94	51,36	6,85		
5	بيئة التعلم	ذكر	19	74,05	5,86	1.5	0.14
		أنثى	94	71,60	9,09		
6	الاتصال	ذكر	19	57,79	5,21	2.06	*0.04
		أنثى	94	54,66	9,07		
7	التخطيط التدريسي	ذكر	19	43,37	5,43	0.64	0.53
		أنثى	94	42,44	7,28		
8	التقويم	ذكر	19	47,0	4,86	0.76	0.45
		أنثى	94	45,97	7,40		
9	التفكير والنمو المهني	ذكر	19	47,05	5,80	1.21	0.24
		أنثى	94	45,22	6,90		
10	التعاون الأخلاقيات والعلاقات	ذكر	19	59,63	8,53	0.39-	0.70
		أنثى	94	60,46	7,41		
	المقياس كاملاً	ذكر	19	547,16	41,13	1.33	0.19
		أنثى	94	532,29	58,19		

* مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha \geq 0.05)$

إعداد المعلم وتأهيله في ضوء معايير الجودة الشاملة لكنها دراسات وصفية تحليلية أو نوعية لم تدرس أثر متغير الجنس في اكتساب أو توظيف المعايير. ويلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث من الخريجين والمعلمين الجدد على معيار مادة التخصص لصالح الذكور ومعيار الاتصال لصالح الذكور أيضاً حيث كانت قيمة (ت) دالة إحصائياً.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05 \geq \alpha$) بين خريجي كلية العلوم التربوية وبين المعلمين الجدد في درجة امتلاك المعايير المهنية العالمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة على كل مجال من مجالات المقياس وعلى المقياس كاملاً لكل من الخريجين والمعلمين الجدد. ويبين الجدول (7) هذه النتائج.

يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث من الخريجين أو المعلمين الجدد على المعايير مجتمعة (المقياس كاملاً) فقد بلغت قيمة ت على المعيار كاملاً (1,33). وهي غير دالة إحصائياً. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والخريجين الذكور والإناث درسوا في الكلية نفسها ويدرسون في مدارس تخضع لنفس الظروف وتعيش في ظل إدارة تعليمية واحدة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحجري (2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين لبرنامج الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان تعزى إلى متغير الجنس. وتختلف مع نتيجة دراسة الجهراني (2006) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية في جامعة صنعاء بين الجنسين لصالح الذكور. وبالرغم من وجود دراسات كثيرة حول

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة على كل مجال من مجالات المقياس وعلى المقياس كاملاً للخريجين والمعلمين الجدد، ونتائج إختبار (ت)

المعيار	الفئة المستهدفة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
1	خريج	50	56,4	6,32	4,51	*00,000
	معلم	63	61,9	6,49		
2	خريج	50	29,3	3,27	2,66	*0,009
	معلم	63	30,95	3,28		
3	خريج	50	70,22	7,15	2,44	*0,016
	معلم	63	73,71	7,87		
4	خريج	50	50,74	6,27	1,17	0,25
	معلم	63	52,17	6,65		
5	خريج	50	70,44	8,51	1,73	0,09
	معلم	63	73,25	8,64		
6	خريج	50	54,84	6,83	0,38	0,71
	معلم	63	55,46	9,84		
7	خريج	50	41,96	5,88	0,86	0,39
	معلم	63	43,10	7,76		
8	خريج	50	45,04	7,38	1,49	0,14
	معلم	63	47,02	6,67		
9	خريج	50	44,46	7,36	1,51	0,13
	معلم	63	46,38	6,13		
10	خريج	50	59,46	6,49	1,07	0,29
	معلم	63	61,00	8,33		
المقياس كاملاً	خريج	50	521,98	53,61	2,21	*0,03
	معلم	63	544,95	55,84		

* مستوى الدلالة الإحصائية ($0,05 \geq \alpha$)

النظري الذي درسه المعلمون في الكلية عمليا في المدارس وبالتالي تعميق عملية اكتساب المعارف وتثبيتها، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحجري (2001) في تقييم برنامج الاعداد المهني للمعلمين، ودراسة الجهري (2006) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين والخريجين لبرنامج الاعداد المهني للمعلمين أو لمعايير الجودة الشاملة .

السؤال الرابع: السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين درجة امتلاك خريجي كلية العلوم التربوية والآداب للمعايير المهنية العالمية ومعدلاتهم التراكمية في الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على كل معيار من المعايير والدرجة الكلية على المقياس وبين المعدلات التراكمية في الجامعة وبيّن الجدول (8) هذه النتائج.

الجدول رقم (8)

معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على مقياس المعايير المهنية للخريجين حسب اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية والمعدل التراكمي في الجامعة.

المعيار	معامل الارتباط بالمعدل التراكمي	مستوى الدلالة
1	0.3	*0.075
2	0.06	0.55
3	0.15	0.14
4	0.02	0.57
5	0.243	* 0.007
6	0.001	0.99
7	0.01	0.9
8	0.17	* 0.01
9	0.05	0.63
10	0.11	* 0.002
المقياس كاملا	0.051	0.61

* مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha \geq 0.05)$

على العلاقة الموجبة ببعض المعايير كل على انفراد ربما تعزى للتباين بين أعلى المعدلات وأدناها في الكلية، فأصحاب المعدلات التراكمية الأعلى يمتلكون معرفة بالمعايير بدرجة أكبر من الآخرين. لكن لم توجد دراسات تؤيد أو تخالف هذه النتيجة فلم تبحث الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها في هذه الدراسة العلاقة بين معدل الطالب في الجامعة ودرجة امتلاكه للمعايير المهنية.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في درجة امتلاك المعايير المهنية العالمية

يلاحظ من الجدول رقم (7) وجود فروق ظاهرية في درجة امتلاك المعايير المهنية على المقياس كاملا وعلى بعض المعايير منفردة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزى للفئة المستهدفة كونها من الخريجين أو المعلمين الجدد، تم استخراج نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات على كل معيار من معايير المقياس، وعلى المقياس كاملا كما هو موضح في الجدول (7). يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسط أداء الخريجين ومتوسط أداء المعلمين وذلك على المقياس كاملا لصالح المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر المعايير بين المعلمين والخريجين على المعيار الأول والثاني والثالث لصالح المعلمين، وربما تعزى هذه النتيجة لتطبيق الإطار العلمي

يلاحظ من الجدول رقم (8) عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين المعدل التراكمي والدرجة الكلية على المقياس كاملا، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين المعدل التراكمي وكل من المعايير التالية كل على انفراد: مادة التخصص، وبيئة التعلم، والتفويض، والتعاون والأخلاقيات والعلاقات مع أطراف المجتمع.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة بشكل عام ذوو معدلات تراكمية عالية ومقاربة تقترب من متوسط 85%، والدلالة

لدى المعلمين الجدد تعزى لعدد سنوات الخبرة لديهم؟
للإجابة عن هذا السؤال، تم تصنيف المعلمين إلى ثلاث فئات وفقاً لخبراتهم (أقل من سنة، 2-3 سنوات، أكثر من 3 سنوات)، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية للتقديرات التي أعطاها المعلمون لأنفسهم لدرجة امتلاكهم المعايير المهنية العالمية كما يظهر في الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك المعلمين للمعايير المهنية العالمية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

رقم الفقرة	أقل من سنة		2-3 سنوات		أكثر من 3 سنوات	
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
1	6,96	59,47	6,69	61,32	4,97	54,59
2	3,45	30,16	2,86	31,18	3,54	31,41
3	7,69	72,37	7,28	72,41	8,32	76,18
4	5,27	51,53	5,85	51,77	8,42	53,14
5	8,33	71,63	9,05	73,18	8,61	74,73
6	7,17	55,32	6,79	55,95	13,97	55,09
7	5,09	43,53	5,22	43,82	11,24	42
8	5,61	46,47	5,58	47,23	7,97	47,27
9	6,76	45,37	6,76	46,55	4,96	47,09
10	9,02	61,31	8,88	58,68	6,79	63,05
المقياس كاملاً	56	537,16	58,02	542,09	54,70	554,55

دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمعايير العشرة وللمقياس كاملاً. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعايير المهنية العالمية تعزى لعدد سنوات الخبرة للمعيار الأول فقط كما هو مبين في الجدول (10)، ولا توجد فروق ذات دلالة على باقي المعايير، وعلى المقياس كاملاً.

يوضح الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير المهنية العشرة وللمقياس كاملاً للتقديرات التي أعطاها المعلمون لأنفسهم لدرجة امتلاكهم المعايير المهنية العالمية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ويبين الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات على فقرات المقياس جميعها وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. وللكشف عن

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمعيار الأول الذي أظهر دلالة إحصائية حسب متغير سنوات الخبرة للمعلمين

المعيار الأول	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مادة التخصص	بين المجموعات	278,60	2	1390,3	3,58	*0,03
	داخل المجموعات	2332,83	60	38,88		
	الكلية	2611,43	62			

تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمقياس كاملاً تعزى لمغير عدد سنوات الخبرة. ولمعرفة مصدر الفروق على المعيار الأول تم إجراء اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول رقم (11) يوضح هذه النتائج.

يوضح الجدول رقم (10) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في درجة إمتلاك المعلمين للمعايير المهنية العالمية، تعزى لعدد سنوات الخبرة، وذلك على المعيار الأول حيث كانت قيم الإحصائي (ف) دالة إحصائياً. أما باقي معايير المقياس فلم تظهر فروقاً ذات دلالة. ولم

الجدول (11)

نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية للمعيار الأول الذي أظهر دلالة إحصائية حسب متغير سنوات الخبرة للمعلمين

مصدر التباين	المتغيرات التابعة		المجموعات	3	2	1
	رقم المعيار	المعيار				
سنوات الخبرة	1	مادة التخصص	1	أكثر من 3 سنوات	3-2 سنوات	أقل من سنة
			2	4,88*	1,85-	-
			3	6,73*	-	1,85
				-	6,73*	4,88-

إعداد المعلم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة أو للمعايير المهنية العالمية.

التوصيات

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحثان بما يلي:
استمرار العمل بالبرامج التعليمية النظرية وبرنامج التربية العملية في الكلية واستمرار تطويرها وفق المعايير العالمية في تربية المعلمين.

إجراء دراسات أخرى على كليات التربية وعلى كليات إعداد المعلمين في المملكة والوطن العربي للمقارنة والاستفادة من تجربة الأونروا في هذا المجال.

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (11) أعلاه أن الفروق على المعيار (1) كانت دالة إحصائياً بين فئة الخبرة الأقل من سنة، وفئة الخبرة أكثر من 3 سنوات لصالح الخبرة الأقل من سنة. كما كانت الفروق دالة إحصائياً بين فئة الخبرة الأقل من سنة، وفئة الخبرة من 2-3 سنوات لصالح الخبرة من 2-3 سنوات. وقد تعود هذا الفروق إلى أهمية الخبرة بالنسبة لمعيار مادة التخصص، وأهمية تذكر المجال المعرفي للتخصص من مفاهيم وافترضات وحقائق ومعلومات. وهذه النتيجة تبقى في إطار متغيرات تتعلق بأفراد عينة الدراسة كون الخبرة بالنسبة لمعيار مادة التخصص قد تزيد من درجة توظيف المعايير المهنية العالمية، وقد لا تؤثر. كما أن معظم الدراسات السابقة لم تنظر لمتغير عدد سنوات الخبرة وأثره في

المصادر والمراجع

العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

الحاج، فيصل عبد الله وآخرون، 2008، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان الأردن.

الحجري، راشد بن محمد بن سالم، 2010، تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين والخريجين.

الدريج، محمد، 2004. التدريس الهادف. العين: دار الكتاب الجامعي.

السالوس، منى بنت علي، وبدرية بنت صالح والميمان، 2010، نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بحث مقدم لمؤتمر تطوير

إبراهيم، محمد عبد الرزاق، 2003، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

أبو الأسرار، فاطمة عبد الرحمن أحمد، 2005، تقويم مستويات أداء معلم العلوم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باليمن، رسالة دكتوراة، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

الأدغم، رضا أحمد حافظ، 2003، تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الأمم المتحدة، الجمعية العامة، 2000، تقرير المفوض العام لوكالة الأمم المتحدة للجمعية العامة - الدورة 55، ملحق رقم 13.

الجهرائي، إيمان محمد حزام أحمد، 2006، "تقييم برنامج إعداد معلم

- التعليم: رؤى ونماذج، منشور في الكتاب السنوي لجمعية جستن السعودية.
- شالافي، لينا، 2000، دراسة مقارنة لنظم كليات التربية في إعداد المدرسين في جامعة دمشق، الجامعة الأردنية، جامعة الملك سعود، جامعة عين شمس، جامعة محمد الخامس، المجلة العربية للتربية/مج 20، ع1
- الشهابي، بجاش حميد، 2003، تطوير برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة تعز في ضوء الاحتياجات المعاصرة . دراسة مقدمة للمؤتمر العالمي الخامس عشر، بعنوان مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة. والذي عقد بجامعة عين شمس في الفترة الواقعة 22 يوليو . 21
- شوق، محمود أحمد ، ومحمد مالك محمد سعيد، 1995، تربية المعلم للقرن الواحد والعشرين، الرياض، مكتبة العبيكان.
- صومان، أحمد ابراهيم، 2009، درجة توافر معايير الجودة الشاملة الدولية لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين "بحث مقدم للمؤتمر الدولي السابع: التعليم في مطلع الألفية الثالثة- الجودة، الإتاحة، التعلم مدى الحياة-15-16 يوليو 2009م، عمان/الأردن.
- العاجز، فؤاد، 2006، معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة، في ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية، بعنوان التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، الواقع والتطلعات(المنعقد في الفترة، 19-20، ديسمبر 2006.
- عبد الغفار، نورة عواد ومنى عبد المحسن الفضلي، 2011، " مستوى القيم المهنية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات - الأقسام الأدبية بجدة في ضوء ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم " مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد54، العدد15.
- عون، وفاء، 2010، دراسة تقييميه لمدى تطبيق معايير الإنكيت NCATE، في كلية التربية للبنات بحث منشور ضمن ندوات كلية التربية، بجامعة الملك سعود.
- الكثيري، راشد بن حمد، 2004، رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم في الوطن العربي، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، ج1، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.
- الكعبي، نعيمة عبدالله، 2004، مستوى تحقق معايير المحتوى الأكاديمي عند أطفال التمهيدي في رياض الأطفال في مملكة البحرين. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- مجاهد، محمد إبراهيم مطوه، 2002، "الاعتماد المهني للمعلم: مدخل تحقيق الجودة في التعليم"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد، 48.
- النجار، عبد الوهاب محمد، 2007، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للعلوم التربوية والنفسية، جستن، 15-16 مايو، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة، القصيم.
- الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد، 2010، بعنوان مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا - كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- Al-Daami, Kadhum Khan. 2007 . Curriculum reform in a global context: a study of teachers in Jordan, Journal of Curriculum Studies, 39, (3) 339 – 360.
- Beck, Clive .2002 . Components of a good practicum placement, Student Teacher Perceptions <http://www.findarticle-com/p/articles/miqa360lis-200204/ai-nqou9695/print>.
- Cobb, belmcl. 1999. An International Comparison of Teacher Education. ERIC Digest. No.D 436486. <http://www.ericdigests.org/2000-3/teacher-htm> .
- Cooperating Teachers in Agriculture and Expectations of Teacher.
- Educators Regarding These Components of a Teacher Education
- Gandal, Matthew and Vranek, Jennifer, .2001. STANDARDS: Here Today, Here Tomorrow. Education Leadership/Sep: 2001 Yearbook of the Association for Supervision Development .pp. 7-13. <http://www.angelfire.Com/ma4/reda1121/S.htm>. <http://www.ccsso.org>. <http://www.Ctc.ca.gov>.
- Journal of Teacher Education . 55 (1) 3-7.
- Kluth , Paula and Straut, Diana. 2001. Making Standards Work: Association for Supervision Development . pp. 43- 46 .
- McBrien, J. L. and Brandt, R. S, .1997. A Guide to Education Term, The Language of Learning: Association for Supervision Development . 93.
- Norrise, Richard J. 1990. Selection of Student Teaching Centers
- Perraton, Hilary and Creed, charlotte and Robinson , Bernadette . 2002.
- Potter Robert, and Meisels, Gerry .2005.Enhancing Teacher Preparation and Improving Faculty Teaching Skills: Lessons Learned from Implementing, "Science That Matters" a Standards Based, Interdisciplinary Science Course Sequence.
- Program . *Journal of Agriculture Education* ,31 (1): 58-63 .
- Ravitch, Diana, .1995. National Standards and Curriculum Reform. Ed. Allan C. Ornstein & Linda S. Behar: 1995 Contemporary Issues in Curriculum .pp. 187-1995.
- Scherer,Marge. 2001. How and Why Standards Can

Valli, Linda; Rennert, Peter .2002. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (2): 201 – 225.

Vars, Gordon F. and James A. 2000. 3pages; 1microfish ERIC Accession.

Wiggins, Grant .1995. Standards; Not standardization: Evoking Quality Student Work. Ed. Allan C. Ornstein & Linda S. Behar: 1995 Contemporary Issues in Curriculum . 187-1995.

Improve STANDARDS ACHIEVEMENT a conversation with Robert J. Marzano. Education Leadership/Sep: 2001 Yearbook of the Association for Supervision Development . 14-18.

Smith Marilyn Cochran. 2004. Teacher Education in dangerous Time .

Teacher Education Guide lines .Using Open and Distance Learning.

The Degree of Accomplishing the Universal Professional Standards and Performance Indicators Concerning Graduates Faculty of Educational Sciences and Arts in UNRWA from their own Perspectives

*Ghazi Khader and Ibtisam Abu Khalifa **

ABSTRACT

The aim of this study determines the degree of accomplishing the universal professional standards and performance indicators concerning graduates of Faculty of Educational Science and Arts in UNRWA from their own perspectives. The list of Interstate New Teacher Assessment Support Consortium Standards (INTASC) in the United States is applied. The list consists of (126) items distributed among ten domains: the specialization, learning, and the diversity of learners, teaching strategies , learning environment, communication, planning for teaching, assessment, reflection and professional development, cooperation , ethics and relationships with the local community.. The study sample is a simple random sample consisted of (113) people, of whom (50) undergraduates who graduated from the faculty and (63) newly appointed teachers. The study sample constituted 28% of the study population. The researchers ensured the psychometric properties of the study instrument to verify its validity and reliability.

The study results show that the degree of accomplishing the universal professional standards and performance indicators is great with a mean score (4.25) out of (5) and the percentage was (84%). Results of the study also shows that there were no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) due to the gender and years of experience. and that there were statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the average performance of both the graduate students and newly appointed teachers. However, the study reveals that there was no positive and statistically significant correlation between the graduate students' cumulative average and the total score on the whole survey.

In light of the study results the researchers recommended the continuing of the theoretical educational programs; as well as practical program in the faculty and improving them to be in conformity with the universal standards in teacher education programs. The researchers also recommended conducting further studies on faculties of education and teacher training programs in Jordan and the Arab world .

Keywords: standars; teachers; graduates; performance indicators.

* University college of Educational Science and Arts. Received on 20/11/2013 and Accepted for Publication on 5/6/2014.