برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

*أمجد محمود درادكة**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هدفت إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر هذه باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، ونوع الجامعة، واسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء وتطوير استبانه مكونة من (46) فقرة، اشتملت على ستة مجالات هي: (أهداف البرامج، والخطط الدراسية، والمقررات الدراسية، والكتب والمراجع، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم) وتم التحقق من صدقها وثباتها.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل (3.56). واحتل مجال "الكتب والمراجع" المرتبة الأولى، ثم جاء 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 الإحصائية (α=0.05) بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغيرات الجنس، واسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة. وهناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، ونوع الجامعة، وذلك لصالح تقديرات الكليات العلمية، وخريجي الدول الأجنبية، والجامعات الحكومية على التوالي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بعدة توصيات منها: إعادة النظر في الرؤية الفلسفية والتربوية للعملية التعليمية للمعلم، بحيث ترتكز على المنهجية، مستوعبة في الوقت نفسه معطيات العصر ومتطلبات المستقبل.

الكلمات الدالة: برامج، إعداد المعلمين، الجامعات الأردنية، أعضاء هيئة التدريس.

خلفية الدراسة وأهميتها

إن التغيرات التي يشهدها عالمنا اليوم والتي تتسارع وتيرتها وتتعدد مجالاتها تتطلب من مؤسسات الدولة المختلفة إظهار الحد الأدنى من القدرة على التأقلم والتكيف مع طبيعة التغيير وسرعته، في مجالات الحياة وصورها المختلفة، من تكنولوجيا واتصال وتواصل وتطور معرفي وانفجار معلوماتي وثورة رقمية. ولكي تحافظ مؤسسات الدولة على بقائها لا بد من قيامها بأداء أدوار جديدة في الوقت الذي تؤدي فيه أدوارها التقليدية الأصيلة، وهو ما يمثل تحدياً قوياً -على مستوى المؤسسة والفرد- تتنافر وتتجاذب فيه الثقافات، وتكون القيم المؤسسية والفردية معرضة للمساومة والذوبان.

ونحن في عصر التكنولوجيا الذي يعيشه مجتمعنا في الوقت الحاضر، والأدوات التي تستخدم في بث المعلومات والمعارف عن طريق الأقمار الصناعية والحاسوب والإنترنت والوسائل الالكترونية والأجهزة الإعلامية، أصبح العالم (قرية صغيرة) وكلما طالت فترة الاحتكاك الثقافي بين المجتمعات وتنوعت مظاهر الاتصال بينهما زاد التغير الثقافي (الشبيني، 2000: 74).

وبما أن المؤرخين يطلقون على هذا العصر اسم عصر التفجير المعرفي والتكنولوجي، وأن هذا التفجير التكنولوجي قد أضاف مسؤوليات وواجبات جديدة إلى الدور الذي يضطلع به المعلم في المجتمع المعاصر، الأمر الذي يلزم إدارة برامج إعداد المعلمين التقليدية بإجراء مراجعة جذرية للأساليب، والطرق، والممارسات التي تعتمدها مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين بهدف تمكين معلمي المستقبل من أداء أدوارهم الجديدة التي تحتملها التحولات الاجتماعية والحضارية التي يشهدها مجتمعنا المعاصر، ومن هذه التطورات ما يلي:

* جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية. تاريخ استلام البحث 2010/3/9، وتاريخ قبوله 2010/8/11.

1. التسارع المذهل للثورة العلمية والتقنية المعلوماتية وتطبيقاتها في البلدان الصناعية في شتى مناحي الحياة.
2. تعاظم الأهمية بأنشطة البحث العلمي، وأنظمة البحث والتطوير، وانعكاس هذا على الهياكل المهنية للقوى العاملة كماً وكيفاً، وتأثيرها على معدلات البطالة والتوظيف في كافة الأنشطة الاقتصادية (Madhukar, 2003).
3. تأثير التطورات العلمية والتقنية المتلاحقة، لاسيما في مجال الاتصالات والمعلومات، على الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية في جميع دول العالم (نوفل، 2002)؛ (الفريوتي، 1993).

ويتمثل دور المعلم لمواجهة هذا التحدي بالتركيز على تشجيع وتطوير التعلم الذاتي وإعادة النظر في آليات بناء إنتاجية المعرفة والتركيز على تطويرها وتفعيلها بالطرق السليمة، وعليه كذلك أن يتولى الاهتمام بالوسائل والطرق المختلفة لمواكبة المستجدات في الثورة المعرفية والتطور التكنولوجي.

وانطلاقاً من الدور الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيماناً بمركزية التأثير الذي يجسده المعلم على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف أنواعها وفلسفاتها، وأهدافها، ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها، كما تيح لهم فرص النمو المستمر، وتيسر لهم الظروف لتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية (الاسطل والخالدي، 2005).

ولكي يتحقق ذلك لابد من إعداد الأجيال للقيام بهذا الدور، والمعلم الكفؤ هو القادر على القيام بهذه المهمة، يقول داوود (65:2002): إننا بحاجة إلى إيجاد الإنسان" الذي (تعلم كيف يتعلم) أي الإنسان الذي يفرز ويبوب ويحذف ويضيف إلى السيل المتدفق من المعرفة حتى تتم عملية قبوله أو رفضه للتغيير بصورة سوية تمكنه من النمو دون اعوجاج ومن التطور دون ضياع".

وفي بناء برامج إعداد المعلمين توجد ثلاثة اتجاهات هي: الاتجاه الأول: يركز على المعرفة المتصلة بالتخصص الأكاديمي الذي سوف ينقله الطالب المعلم إلى المتعلمين. والاتجاه الثاني: يركز على أن جوهر برامج إعداد المعلمين هو تنمية شخصيات الطلاب المعلمين عن طريق تزويدهم بالثقافة العامة وتعميق مجال التخصص الأكاديمي. أما الاتجاه الثالث: ويهتم هذا الاتجاه بالجانب المهني أو التربوي المتصل بعمليتي التعليم والتعلم (كامل وحمدان، 2001).

ويقترح جونز (Jones, 1998) النقاط التالية يمكن لإدارة مؤسسات إعداد المعلمين الاهتداء بها عند التخطيط لبرامج إعداد المعلمين وهي:

1. التفكير في برامج الإعداد النوعية بإتباع معايير جودة عالية في إعداد المعلمين الجدد، دون الاهتمام بالكم.
2. أن تعمل برامج إعداد المعلمين على اجتذاب المزيد من الطلبة المعلمين الذين يمثلون الأقليات العرقية والاثنية واللغوية، وذلك للتمكن من التعامل مع مجتمع الفئات والاحتياجات التعليمية للطلاب اللذين ينتمون لتلك الأقليات.
3. أن يصبح المعلمون مختصين في مواضيع معينة، وأن يحملوا إعداداً عاماً في مجال التربية.
4. إقامة برامج تدريبية مبتكرة لجسر الفجوة بين التخرج والسنوات التي تعقبه، وأن تكون عملية إعداد المعلم عملية مستمرة تمتد طوال خدمة المعلمين وتشتمل على مزيج متواصل من الأعداد المتقدم والتطبيق خلال الخدمة.
5. التوفيق بين ما يتلقاه الطلبة المعلمون في الجامعة مع ما هو موجود في المدرسة وتقوية أواصر التعاون بين الجامعة التي تقوم بإعداد المعلم والمدرسة التي ستستقبله.
6. إيجاد التوازن المناسب بين القاعدة النظرية التأسيسية الجامعية والتطبيق في المواقع المدرسية.

وفي محاولة منها لتطوير المعلمين بدأت الولايات المتحدة الأمريكية في منح تراخيص مرفقة للراغبين في ممارسة مهنة التعليم، وهذه التراخيص تصلح لمدة تتراوح ما بين ثلاث وست سنوات وفق الولاية، وعلى المعلم أن يتابع أثناءها تطوير نفسه مهنياً. كما تتطلب معظم الولايات أن يكون المعلم قد درس أثناء هذه الفترة ما بين (30-36) ساعة معتمدة أو أن يكون قد حصل على درجة الماجستير، وأن يبرهن على أنه معلم ناجح حتى يحصل على ترخيص دائم العمل في المهنة، وبما أن الكثير من المعلمين لا يتابعون تحسين ممارستهم، لذا إلغاء عدد كبير من الولايات نظام منح تراخيص دائمة مدى الحياة، وبدأ يطلب من المعلمين تجديد تراخيصهم كل خمس سنوات أو ست سنوات، وعليهم أن يحتفظوا أثناءها بمستوى عالٍ، وأن يشاركوا في برامج تدريبية (Berger, 1996).

مشكلة الدراسة

إن الارتقاء بمؤسسات إعداد المعلمين أصبحت الهاجس

الأكبر لدى النخب العلمية والتربوية، وذلك لما للمعلم من دور كبير ومكانة كبيرة على الأصعدة العلمية والتربوية والمهنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولأن المعلم كما يقال يدعم البنيان الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي والعلمي والمعلوماتي، لذا فهو حجز الزاوية المهم في البناء، والمعيار الأساسي في تقدم وتطور البلد.

ونظراً للاستياء من البرامج التقليدية لتدريب المعلمين لعدم كفايتها وفعاليتها، ونتيجة للتطورات التي تمت في ميدان تكنولوجيا التربية واستجابة للحاجات التدريبية المتجددة للمعلمين أثناء الخدمة، فقد برزت الحاجة إلى اعتماد طرق وأساليب جديدة في إعداد المعلمين تتجاوز الثغرات والعيوب التي لحقت بالبرامج التقليدية لإعداد المعلمين (الخطيب، 2001).

ولقد كان للتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي حدثت على المستوى الإقليمي والعربي والدولي، انعكاسات على النظم التربوية بشكل عام وعلى برامج إعداد المعلمين بشكل خاص. وكان من نتيجة هذه التطورات استجابة المعلم لهذه المتغيرات وبرزت ادوار جديدة ومتغيرة للمعلم، الأمر الذي ترتب عليه مراجعة جذرية لمرتكزات برامج إعداد المعلمين، ليتمكن هذا المعلم من اكتساب الكفايات المهنية والعلمية التي تتطلبها هذه الأدوار الجديدة لتفي باحتياجات القرن الحادي والعشرين.

وانطلاقاً من القول المأثور "لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه" يفسر تولية الإصلاحيات- التربوية العالمية الحديثة- "المعلم" الأهمية القصوى، حيث جعلت منه اللبنة الأساسية لأي ارتقاء تربوي، فالمعلم الفعال "هو مفتاح التفوق في العالـم (جبرائيل، 2000).

وكون المعلم لا يزال بحاجة إلى تجديد وتغيير في الأدوار التي يقوم بها بما ينسجم مع القيم والأهداف التربوية السامية التي تلبي احتياجات الحاضر وتخدم متطلبات المستقبل، ونظراً للنقد الموجه إلى برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، والتي تشير إلى نواحي قصور في تلك البرامج، كما أن إدارة البرامج ضعيفة الارتباط بالأهداف والسياسات التعليمية من جهة، وقاصرة عن الاستجابة لمتطلبات العصر، فضلاً عن عدم مواءمتها لمتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل من جهة أخرى، فإن مشكلة هذه الدراسة تتلخص في التعرف على برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل تختلف آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لبرامج إعداد المعلمين تبعاً إلى اختلاف (الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، ونوع الجامعة، واسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة

1- تنبع أهمية الدراسة من كونها من أولى الدراسات التي تناولت برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية.
2- تناولها عنصراً رئيساً من عناصر العملية التعليمية وهو المعلم، ومحاولة تطوير مهاراته لتحقيق أهداف تربية النشء في هذا العصر المتجدد.
3- تساعد نتائج هذه الدراسة على إلقاء الضوء على برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية.
4- الإفادة من نتائج البحث الحالي للتخطيط للمستقبل وخاصة البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.
5- يعد البحث عن برامج إعداد المعلمين لمواجهة تحديات المستقبل من أهم القضايا التي يتوجب على الباحثين والدارسين، لمحاولة الوصول إلى إجابة للتساؤلات التي تثار بين حين وآخر حول المعلم ومدى قدرته على التطور والنمو في ظل المتغيرات المتسارعة.
6- ستكون نتائج هذه الدراسة حافزاً للباحثين الآخرين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بأساليب إعداد المعلم وتخطيط وتنفيذ برامج تدريبية لإعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

حدود الدراسة

هنالك عدده حدود تؤثر في تعميم النتائج، وهي كما يلي:

1. اقتصرت الدراسة على الجامعات الحكومية التالية: (الأردنية، اليرموك، مؤتة، آل البيت)، والجامعات الخاصة (جرش، اربد، جدارا).
2. اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس ممن هم برتبة أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد.
3. تتحدد هذه الدراسة باستجابة أفراد العينة على أداة الدراسة.
4. العام الدراسي2008/2007م.

الدراسات السابقة

دراسة قام بها الخطيب (2003) هدفت إلى بناء نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة بتحدياتها التقنية والثقافية والمعلوماتية. وانطلقت مرتكزات هذا النموذج من استراتجيه تستند إلى المبادئ التالية: اعتماد إطار أو نموذج نظري لإعداد المعلمين، وضوح وتحديد أهداف برنامج إعداد المعلمين، وتلبية الحاجات المهنية للطلاب/المعلمين، المرونة وتعدد الاختبارات في برامج إعداد المعلمين، وتوجه برنامج إعداد المعلمين نحو الكفايات التعليمية، وأن يحقق برنامج المعلمين التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العلمية، واستمرارية عملية إعداد المعلمين، وأن يمكن البرنامج الطلاب/المعلمين من تحقيق ذواتهم، واستثمار برنامج إعداد المعلمين لنتائج البحوث والدراسات العملية، واستثمار تكنولوجيا التربية، واعتماد المنهج المتعدد الوسائط في برنامج إعداد المعلمين، وإعداد المعلمين ومفهوم التربية المجتمعية. وتوصلت الدراسة إلى أن المكونات الرئيسية المقترحة لبرنامج إعداد المعلم العربي للألفية الثالثة تتمثل في الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة الاجتماعية، والثقافة المهنية.

أما دراسة الصائغ (2009) فقد هدفت إلى محاولة الكشف عن جوانب الضعف والقصور في إعداد المعلم في كليات التربية وكليات المعلمين سواء في الأهداف أو محتوى البرنامج أو الأنشطة المصاحبة أو التقويم... الخ أو تدريبه أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية. وتقديم المقترحات ذات العلاقة لمواجهة القصور والضعف في هذه البرامج مما يؤدي إلى تحسين عملية إعداد المعلم وتدريبه، وعرض بعض الأساليب العملية لضمان احتفاظ المعلم بقدرته على الأداء المتميز. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: ضعف الإعداد الثقافي للمعلمين من خلال ضعف الخريجين في اللغة العربية ومهاراتها. وبعض أهداف برامج إعداد المعلمين، صيغت بشكل عام. ولم تعط التربية العملية الاهتمام المطلوب قدرات مهملة، وإن هناك اتفاقاً بين الدراسات التقويمية المختلفة على عجز برامج إعداد المعلم عن تكوين بعض المهارات الأساسية لدى المعلم.

وأجرت مراكز التطوير والبحث (Research and Development Center, 2003) دراسة حول سيناريوهات مستقبل إعداد المعلم في أوروبا. هدفت إلى مواجهة التحديات في إعداد المعلم ومقارنة السمات والتطورات وتبادل الحلول المحتملة. حيث تبين وجود أربعة سيناريوهات توضح مستقبل إعداد المعلمين في أوروبا، السيناريوهات الأربعة مختلفة عن بعضها بعضاً في تركيزها على أربعة قوى محركة: البراجماتية والمثالية والفردية والتجانس الاجتماعي. وتم وصف كل سيناريو (واقعية) من حيث خصائص المجتمع، والتعليم، وإعداد المعلم، وأدوار المعلمين. وقد تم تطوير السيناريوهات الأربعة خلال ثلاثة اجتماعات: السيناريو الأول: المادية الفردية: وتشمل على: حرية الاختيار، وتنوع الموارد، والفردية.السيناريو الثاني: المثالية الفردية: وتشمل على احترام الإفراد، والمبادئ الأخلاقية، والحقوق الفردية، والحرية الفردية، وتحمل التنوع والتباين، والمسؤولية الفردية. السيناريو الثالث: مادية التجانس الاجتماعي: هناك نظرة مثالية للمجتمع، وهناك هدفان للإعداد: تقديم قوى عاملة لتلبية حاجات المجتمع، والمنهاج، وهو مرتب بجزأين: الجزء الأول يركز على المعرفة والخبرة الضرورية لقوى العمل. والجزء الثاني يركز على المبادئ الضمنية والمهارات الضرورية للمجتمع بالارتكاز إلى حل المشاكل براجماتي. أما السيناريو الرابع: مثالية التجانس الاجتماعي: المبادئ الضمنية لمثالية التجانس الاجتماعي هي: الأهداف المشتركة للصالح العام، والقيم والمعتقدات المشتركة، والقيم الديمقراطية، وإحساس التضامن والتجانس.

وأعد جافان (Javan, 2004) دراسة هدفت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة لتطوير برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في إيران، وركزت على ثلاثة أبعاد مهمة للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة وهي: سمات برامج إعداد المعلم الفاعل والمنتج، وسياق مجال إعداد المعلم، ومعرفة وضعية إعداد معلم المرحلة الابتدائية الحالية. وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: يوجد مشاكل مزمنة في إعداد المعلمين، لم يتم التعامل معها منذ الإعداد الرسمي في البلاد. ومنها على سبيل المثال: الأجور المتدنية، والمكانة الاجتماعية المنخفضة. وأن الكثير من المعلمين ليسوا على علم ومعرفة بالطرق والمناهج الجديدة في الإعداد والتغير الحاصل، ولا يوجد تواصل فاعل ونشط بين كليات المعلمين والمدارس الابتدائية. وتركيز التعليم في إعداد المعلمين على النظريات بدلاً من الممارسة والتطبيق، كما أن سياق وجود إعداد المعلم لا يشجع على تطبيق مناهج ومبادئ الإعداد الفاعل. وأن التركيب القومي الذي يحكم إعداد المعلمين يتمركز بدرجة كبيرة في التخطيط التربوي، وتطوير المنهاج، وإعداد محتوى المواد الدراسية، واتخاذ السياسات وصياغتها. وهناك عدد قليل من معلمي المدارس الابتدائية من المؤهلين والمبدعين القادرين على تنفيذ البرامج داخل المدرسة.

وقد أجرت سيلانيا (Celania, 2004) دراسة حول

تصورات معلمي السنة الثانية في جامعة (Lowa) نحو معايير التدريس وتطبيق برنامج تجويد أداء المعلمين في جامعة أيوا. وأظهرت الدراسة النتائج التالية: يتصور معلمو السنة الثانية في جامعة أيوا أن معايير التدريس فيها مرتكزة على البحوث، والتعامل مع الطلاب، ومهنة التعليم. وأن العناصر الخمسة الرئيسية لعملية التطبيق تتمثل بـ السياسات الواضحة، والموارد الملائمة، والمؤسسات القادرة، والمطبقين القادرين ذوي الدافعية والحماسة، والظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وأن العناصر الخمسة الرئيسة لعملية التطبيق الناجح لم تلق الاهتمام الملائم، وعلية فان معلمي السنة الثانية أظهروا ارتباكا نحو مقاييس التدريس في الجامعة على الرغم من معتقداتهم بأن المعايير ذات قيمة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية التالية: (الأردنية، اليرموك، مؤتة، آل البيت)، والجامعات الخاصة (جرش، اربد، جدارا)، وقد بلغ العدد الكلي لهم حسب إحصاءات عام 2008/2007م (2628) عضو هيئة التدريس ممن هم برتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد؛ (2389) عضو هيئة تدريس ذكور و(239) عضو هيئة تدريس إناث، وقد تكونت عينة الدراسة من (532) من أعضاء هيئة التدريس، وتشكل هذه النسبة 25% من مجتمع الدراسة. والجدول رقم (1) يبين توزع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، ونوع الجامعة، واسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، والخبرة.

الجدول رقم (1)
توزع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، ونوع الجامعة، واسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، والخبرة

المتغير	العدد							
الجنس	ذكر (443)	أنثى (89)						
التخصص	علمي (194)	إنساني (338)						
مصدر آخر مؤهل	دولة عربية (246)	دولة غير عربية (286)						
الجامعة	حكومية (457)	خاصة (75)						
اسم الجامعة	الأردنية (155)	اليرموك (165)	مؤتة (75)	آل البيت (62)	جرش (28)	جدارا (25)	اربد (22)	
الرتبة الأكاديمية	أستاذ (150)	أستاذ مشارك (167)	أستاذ مساعد (215)					
الخبرة	اقل من 5 سنوات (276)	من 5-10 سنوات (165)	أكثر من 10 سنوات (91)					

أداة الدراسة

استخدم الباحث في دراسته أداة بحث رئيسية، وهي أداة برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، طور الباحث الأداة، اعتماداً على الأدبيات السابقة والدراسات السابقة، واعتماداً على المقابلات واللقاءات مع القادة الإداريين والتربويين في مختلف الميادين في الجامعات الأردنية، قام الباحث بتطوير أداة الدراسة والتي اشتملت على ستة مجالات لإعداد برامج المعلمين. تكونت الأداة من (46) فقرة موجبة الصياغة ضمن المجالات التالية:

1. المجال الأول: أهداف البرامج:18، 19، 20، 21، 22.
2. المجال الثاني: الخطط الدراسية: 30، 31، 32، 34، 35، 36، 38، 39، 46.
3. المجال الثالث: المقررات الدراسية: 25، 26، 27، 28، 29، 40، 43، 44.
4. المجال الرابع: الكتب والمراجع: 1، 15، 16، 17، 33، 37، 41، 42، 45.
5. المجال الخامس: طرائق التدريس: 2، 4، 6، 7، 8، 11، 12، 13.
6. المجال السادس: أساليب التقويم: 3، 5، 9، 10، 14، 23، 24.

واستخدم مقياس ليكرت (Likert) الخماسي حيث تقع الإجابة عن كل فقرة ما بين (موافق جداً، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق مطلقاً) وأعطيت عند التصحيح (5، 4، 3، 2، 1) درجات على التوالي، أنظر الملحق (1).

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة بعرض فقرات الاستبانة، والتي تكونت من (46) فقرة، على مجموعة من المحكمين، تألفت من (15) محكماً من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة، كما حذفت الفقرة التي لم تحصل على (12) من أصل (15) من المحكمين؛ بحيث أصبح مجموع فقرات الاستبانة (46) فقرة بدلاً من (50) فقرة.

الجـدول رقم (2)

قيم معاملات الثبات للمجالات الستة التي تتعلق بآراء أعضاء هيئة التدريس لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية بطريقة بيرسون ومعامل كرونباخ – ألفا

رقم المجال	المجال	قيمة معامل الثبات بطريقة بيرسون	قيمة معامل الثبات بطرقة معامل كرونباخ – ألفا	عدد الفقرات
.1	أهداف البرامج	0.88	0.89	5
.2	الخطط الدراسية	0.86	0.88	9
.3	المقررات الدراسية	0.89	0.90	8
.4	الكتب والمراجع	0.85	0.87	9
.5	طرائق التدريس	0.89	0.89	8
.6	أساليب التقويم	0.86	0.88	7
	الثبات العام	0.87	0.89	46

الجـدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
4	**الكتب والمراجع**	3.69	0.43	كبيرة	الأولى
1	**أهداف البرامج**	3.68	0.44	كبيرة	الثانية
2	**الخطط الدراسية**	3.68	0.45	كبيرة	الثانية
3	**المقررات الدراسية**	3.55	0.45	متوسطة	الرابعة
5	**طرائق التدريس**	3.38	0.56	متوسطة	الخامسة
6	**أساليب التقويم**	3.35	0.74	متوسطة	السادسة
	المجال ككل	3.56	0.26	متوسطة	

* الدرجة العظمى من (5).

ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لهذه الاستبانة بتطبيقها على عينة مكونة من (20) من مجتمع الدراسة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test, Retest) وبفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والثاني، بهدف استخراج معامل الارتباط بين آراء أعضاء هيئة التدريس في التطبيق الأول وأدائها في التطبيق الثاني، تم حساب معامل ارتباط بيرسون فبلغ (0.87) للاستبانة لجميع مجالاتها، كما تم حساب معامل الثبات لهذه الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ – ألفا فبلغت قيمة الثبات محسوباً على أساس الدرجة الكلية فكانت (0.89) والجدول رقم (2) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات الستة بطريقة بيرسون، ومعامل كرونباخ – ألفا. وتعد هذه القيم كافية ومقبولة للتحقق من ثبات الأداة.

متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة المستقلة:

- الجنس: ويشتمل على ذكر، وأنثى
- التخصص: ويشتمل على علمي، وإنساني
- مصدر الحصول على آخر مؤهل: ويشتمل على دول عربية، ودول غير عربية.
- نوع الجامعة: ويشتمل على حكومية، خاصة.
- اسم الجامعة: ويشتمل على الأردنية، واليرموك، ومؤتة، وآل البيت، وجرش، جدارا، واربد.
- الرتبة الأكاديمية: ويشتمل على أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد
- عدد سنوات الخبرة: ويشتمل على أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات.

المتغير التابع: وهو برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وبلغ عدد الاستبانات المستردة والتي كانت صالحة لأغراض التحليل الإحصائي (532) استبانه، أما الاستبانات التي تم استبعادها كونها جاءت ناقصة في الاستجابات عن فقرات الاستبانة، فقد بلغت (27) استبانه.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول (ما برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟) فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الدراسة والأداة الكلية. وللإجابة عن السؤال الثاني (هل تختلف آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لبرامج إعداد المعلمين تبعاً إلى اختلاف (الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، ونوع الجامعة، واسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، والخبرة؟) فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء التدريس تبعاً لمتغيراتها. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، كما تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe)، كما تم إجراء اختبار تحليل التباين السباعي.

عرض النتائج ومناقشتها:

تم اعتماد التدريج التالي للحكم على درجة الموافقة على برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية حسب تقديرات أفراد العينة:

المـدى	التصحيح
1.00 - أقل من 2.50	قليلة
2.50 - أقل من 3.60	متوسطة
3.60 فما فوق	كبيرة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (3).

يتبين من الجدول رقم (3) أن مجال "الكتب والمراجع" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (0.44)، وجاء مجال "أهداف البرامج ومجال "الخطط الدراسية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.44) (0.45) على التوالي، بينما جاء المجال السادس "أساليب التقويم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري(0.74). وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة المجالات ككل (3.56) بانحراف معياري (0.26). وهذا يقابل درجة متوسطة، وقد يعزى السبب إلى:

- التسلط في صناعة القرار والأنظمة والتعليمات السائدة في الجامعات.
- التغييرات السريعة في هذا العصر وفي جميع المجالات، مما يستدعي ضرورة الإبداع والاطلاع على ما هو جديد لضمان ملاحقة متطلبات العصر والاستجابة لها.
- ضغوط العمل، وانهماكه بالعمل الروتيني. وقلة الحوافز.
- قلة الدورات التدريبية التي يتلقاها عضو هيئة التدريس.
- ضعف الثقة المتبادلة فيما بين أعضاء هيئة التدريس والطالب.
- تخوف بعض أعضاء هيئة التدريس من التغيير ومقاومتهم له. كما أنهم يؤمنون بطريقة واحدة صحيحة لأداء الأعمال يتعصبون لها دون غيرها (المعايطة، 2007).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، حيث كانت على النحو التالي:

أ- المجال الرابع: الكتب والمراجع:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (4).

الجـدول رقم (4)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية على فقرات مجال الكتب والمراجع مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
16	اعتمد في تدريسي على المذكرات والمصورات.	3.88	0.90	الأولى
41	يتضمن محتوى "الكتاب" أو الكتب المقررة أساليب وأنشطة متعددة.	3.87	0.97	الثانية
42	يتناسب "الكتاب" أو الكتب المقررة مع قدرات الطالب.	3.83	0.97	الثالثة
33	سعر" الكتاب" أو الكتب التي أقوم بتدريسها في متناول الطلاب.	3.73	1.04	الرابعة
45	يغطي "الكتاب" أو الكتب المقررة مفردات المقرر الدراسي.	3.65	1.05	الخامسة
37	محتويات" الكتاب" أو الكتب المقررة حديثة وتواكب التطور العلمي.	3.65	1.03	الخامسة
1	الكتاب أو الكتب المقررة متوفرة لجميع الطلاب.	3.60	0.99	السابعة
15	اعتمد في تدريسي على أكثر من مرجع.	3.60	0.98	السابعة
17	أفرض على الطلاب كتاباً من تأليفي.	3.40	1.08	التاسعة
	المجال ككل	3.69	0.43	-

* الدرجة العظمى من (5).

الجـدول رقم (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية على فقرات مجال أهداف البرامج مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
18	الأهداف تراعي مختلف الأدوار المتوقعة من المعلم.	3.92	0.87	الأولى
20	الأهداف متوافقة مع أهداف التعليم العالي.	3.70	0.97	الثانية
21	الأهداف مواكبة للاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم.	3.68	0.95	الثالثة
22	الأهداف واضحة ومحددة.	3.60	0.92	الرابعة
19	الأهداف شاملة لجوانب إعداد المعلم (الأكاديمي، والمهني والثقافي)	3.50	1.02	الخامسة
	المجال ككل	3.68	0.44	-

يتبين من الجدول رقم (4) أن الفقرة رقم (16) والتي نصت على"اعتمد في تدريسي على المذكرات والمصورات" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.90)، وجاءت الفقرة رقم (41) والتي كان نصها "يتضمن محتوى "الكتاب" أو الكتب المقررة أساليب وأنشطة متعددة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.97)، بينما احتلت الفقرة رقم (17) والتي نصت على " أفرض على الطلاب كتاباً من تأليفي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (1.08)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.69) وانحراف معياري (0.43).

ب- المجال الأول: أهداف البرامج:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (5).

يتبين من الجدول رقم (5) أن الفقرة رقم (18) والتي

نصت على "الأهداف تراعي مختلف الأدوار المتوقعة من المعلم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.87)، وجاءت الفقرة رقم (20) والتي كان نصها "الأهداف متوافقة مع أهداف التعليم العالي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.98)، بينما احتلت الفقرة رقم (19) والتي نصت على "الأهداف شاملة لجوانب إعداد المعلم (الأكاديمي والمهني والثقافي)" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (1.02)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.68) وانحراف معياري (0.44).

الجـدول رقم (6)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية على فقرات مجال الخطط الدراسية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
32	الخطط الدراسية مسايرة للاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم.	3.87	0.88	الأولى
39	مكونات الخطط الدراسية متوازنة من حيث جوانب الإعداد التخصص والعام والتربوي.	3.83	0.91	الثانية
31	الخطط الدراسية متوافقة مع خطط المؤسسات الأخرى لإعداد المعلم.	3.76	0.99	الثالثة
35	عدد مقررات الإعداد التربوي مناسب لإعداد معلم مؤهل.	3.75	1.02	الرابعة
30	الخطط الدراسية تتضمن مقررات لا يحتاجها معلم المستقبل.	3.74	0.96	الخامسة
46	يوجد تداخل بين مقررات الخطط الدراسية يتجاوز حدود التداخل المقبول.	3.61	1.00	السادسة
38	مدة الدراسة بالجامعة (4) سنوات كافية لانجاز متطلبات التخرج.	3.58	1.06	السابعة
34	عدد مقررات الإعداد التخصص مناسب لإعداد معلم مؤهل.	3.53	1.150	الثامنة
36	عدد مقررات الإعداد العام مناسب لإعداد معلم مؤهل.	3.46	1.19	التاسعة
	المجال ككل	3.68	0.45	-

- الدرجة العظمى من (5)

الجـدول رقم (7)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية على فقرات مجال المقررات الدراسية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
43	يتوفر للطالب وصف دقيق لمفردات كل مقرر يشمل أهدافه وأنشطته.	3.78	1.05	الأولى
28	تغطي مفردات المقررات الدراسية المفاهيم الأساسية في هذه المقررات.	3.58	1.16	الثانية
26	ترتبط المضامين الواردة في مفردات المقررات بالمواقف الحياتية للطالب.	3.57	1.09	الثالثة
44	يسهم الطلاب بمرئيات في تطوير محتوى المقررات الدراسية.	3.57	0.96	الرابعة
25	تتلاءم مفردات المقررات التي أقوم بتدريسها مع أهدافها.	3.55	1.07	الخامسة
29	تلبي المقررات الدراسية احتياجات معلم المستقبل من المعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات.	3.53	1.01	السادسة
27	تسهم مفردات المقررات الدراسية في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المادة العلمية.	3.50	1.15	السابعة
40	الوقت المخصص للمقررات التي أقوم بتدريسها كافٍ.	3.36	1.10	الثامنة
	المجال ككل	3.55	0.45	-

- الدرجة العظمى من (5)

الجـدول رقم (8)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية على فقرات مجال طرائق التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
6	**احترم وجهات نظر الطلاب.**	3.62	1.03	الأولى
12	**أشجع الطلاب على التعليم الذاتي.**	3.56	1.10	الثانية
7	**أرد على استفسارات الطلاب في حينها.**	3.46	1.11	الثالثة
4	**أتيح للطلاب عرض مشكلاتهم الدراسية ومناقشتها معهم.**	3.37	1.13	الرابعة
13	**أشجع الطلاب على المشاركة والمناقشة.**	3.31	1.14	الخامسة
8	**استخدم طرائق تدريس متنوعة حسب الموقف التعليمي.**	3.28	1.17	السادسة
2	**أتنوع في أساليب تدريسي للطلاب.**	3.22	1.09	السابعة
11	**استفيد من شبكة الانترنيت لأغراض التدريس.**	3.19	1.14	الثامنة
	المجال ككل	3.38	0.56	-

* الدرجة العظمى من (5)

ج- المجال الثاني: الخطط الدراسية:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (6).

يُلاحظ من الجدول رقم (6) أن الفقرة رقم (32) والتي نصت على "الخطط الدراسية مسايرة للاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.88)، وجاءت الفقرة رقم (39) والتي كان نصها "مكونات الخطط الدراسية متوازنة من حيث جوانب الإعداد التخصص والعام والتربوي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.91)، بينما احتلت الفقرة رقم (36) والتي نصت على "عدد مقررات الإعداد العام مناسب لإعداد معلم مؤهل" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.19)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.68) وانحراف معياري (0.45).

د- المجال الثالث: المقررات الدراسية:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (7).

يُلاحظ من الجدول رقم (7) أن الفقرة رقم (43) والتي نصت على "يتوفر للطالب وصف دقيق لمفردات كل مقرر يشمل أهدافه وأنشطته " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.05)، وجاءت الفقرة رقم (28) والتي كان نصها " تغطي مفردات المقررات الدراسية المفاهيم الأساسية في هذه المقررات " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (1.16)، بينما احتلت الفقرة رقم (40) والتي نصت على " الوقت المخصص للمقررات التي أقوم بتدريسها كافٍ " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (1.10)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.55) وانحراف معياري (0.45).

هـ- المجال الخامس: طرائق التدريس:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (8).

يُلاحظ من الجدول رقم (8) أن الفقرة رقم (6) والتي نصت على "احترم وجهات نظر الطلاب" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (1.03)، وجاءت الفقرة رقم (12) والتي كان نصها "أشجع الطلاب على التعليم الذاتي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.10)، بينما احتلت الفقرة رقم (11) والتي نصت على "استفيد من شبكة الانترنيت لأغراض التدريس" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.14)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.38) وانحراف معياري (0.56).

الجـدول رقم (9)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية على فقرات مجال أساليب التقويم مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
24	أوظف نتائج التقويم في معالجة ضعف تحصيل الطلاب.	3.46	1.11	الأولى
9	استخدم في تقويم تحصيل الطلاب اختبارات تقيس الاتجاهات.	3.43	1.17	الثانية
10	استخدم في تقويم تحصيل الطلاب اختبارات تقيس المهارات.	3.40	1.12	الثالثة
5	أتيح للطلاب مناقشة نتائج الاختبارات.	3.34	1.09	الرابعة
23	أوظف نتائج التقويم في تطوير أدائي التدريسي.	3.32	1.22	الخامسة
3	أتنوع في أساليب تقويمي للطلاب.	3.27	1.22	السادسة
14	أشرك الطلاب في تحديد مواعيد الاختبارات.	3.22	1.27	السابعة
المجال ككل		3.35	0.74	-

*الدرجة العظمى من (5)

الجـدول رقم (10)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية حسب متغيرات الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل

المتغيرات	الجنس				التخصص				مصدر الحصول على آخر مؤهل			
	ذكر		أنثى		علمية		إنسانية		دولة عربية		دولة عربية	
المجال	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع
أهداف البرامج	3.75	0.43	3.41	0.42	3.83	0.44	3.58	0.45	3.48	0.40	3.77	0.47
الخطط الدراسية	3.67	0.48	3.78	0.22	3.74	0.41	3.65	0.48	3.47	0.47	3.62	0.44
المقررات الدراسية	3.57	0.45	3.47	0.49	3.59	0.46	3.34	0.45	3.38	0.50	3.69	0.41
الكتب والمراجع	3.69	0.43	3.71	0.44	3.78	0.37	3.51	0.45	3.42	0.42	3.69	0.44
طرائق التدريس	3.39	0.55	3.12	0.61	3.64	0.63	3.43	0.52	3.31	0.50	3.58	0.61
أساليب التقويم	3.33	0.77	3.49	0.49	3.38	0.79	3.33	0.71	3.37	0.66	3.54	0.76
الأداة ككل	3.57	0.27	3.54	0.20	3.69	0.24	3.55	0.26	3.42	0.26	3.68	0.25

و- المجال السادس: أساليب التقويم:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (9).

يتبين من الجدول الجدول رقم (9) أن الفقرة رقم (24) والتي نصت على" أوظف نتائج التقويم في معالجة ضعف تحصيل الطلاب "قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.11)، وجاءت الفقرة رقم (9) والتي كان نصها "استخدم في تقويم تحصيل الطلاب اختبارات تقيس الاتجاهات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (1.17)، بينما احتلت الفقرة رقم (14) والتي نصت على "أشرك الطلاب في تحديد مواعيد الاختبارات" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (1.27)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.35) وانحراف معياري (74. 0).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أ- حسب متغيرات الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، حسب متغيرات الجنس والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل على مجالات الدراسة،

حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (10).

الجـدول رقم (11)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية حسب متغير نوع الجامعة

المتغير / المجال	نوع الجامعة			
	حكومية		خاصة	
	سَ	ع	سَ	ع
أهداف البرامج	3.70	0.44	3.51	0.45
الخطط الدراسية	3.76	0.52	3.54	0.28
المقررات الدراسية	3.71	0.47	3.51	0.40
الكتب والمراجع	3.68	0.44	3.44	0.41
طرائق التدريس	3.57	0.55	3.33	0.56
أساليب التقويم	3.55	0.73	3.28	0.75
الأداة ككل	3.61	0.27	3.49	0.21

الجـدول رقم (12)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية حسب متغير اسم الجامعة

المتغير / المجال	اسم الجامعة													
	الأردنية		اليرموك		مؤتة		آل البيت		جرش		جدارا		اربد الأهلية	
	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع
أهداف البرامج	3.68	0.41	3.76	0.46	3.75	0.36	3.56	0.48	3.82	0.42	3.67	0.56	3.74	0.51
الخطط الدراسية	3.57	0.53	3.56	0.63	3.74	0.43	3.91	0.22	3.72	0.28	3.63	0.27	3.74	0.34
المقررات الدراسية	3.50	0.44	3.43	0.52	3.42	0.51	3.76	0.35	3.69	0.36	3.76	0.32	3.54	0.44
الكتب والمراجع	3.70	0.45	3.60	0.45	3.69	0.43	3.67	0.35	3.95	0.33	3.84	0.26	3.52	0.50
طرائق التدريس	3.23	0.59	3.42	0.53	3.51	0.48	3.35	0.52	3.18	0.61	3.50	0.44	3.60	0.63
أساليب التقويم	3.23	0.89	3.31	0.67	3.57	0.56	3.50	0.67	3.23	0.62	3.43	0.60	3.27	0.92
الأداة ككل	3.49	0.31	3.51	0.32	3.61	0.23	3.64	0.15	3.61	0.20	3.65	0.18	3.57	0.23

ب- حسب متغير نوع الجامعة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، حسب متغير نوع الجامعة على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (11).

جـ- حسب متغير اسم الجامعة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، حسب متغير اسم الجامعة على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (12).

الجـدول رقم (13)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية حسب متغير الرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة

المتغيرات / المجال	الرتبة الأكاديمية						عدد سنوات الخبرة					
	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		أقل من 5 سنوات		من 5-10 سنوات		أكثر من 10 سنوات	
	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع
أهداف البرامج	3.86	.380	3.74	.410	3.65	.480	3.67	0.48	3.67	0.44	3.85	0.38
الخطط الدراسية	3.62	.640	3.58	.500	3.77	.340	3.81	0.29	3.71	0.42	3.44	0.62
المقررات الدراسية	3.43	.560	3.67	.390	3.50	.460	3.58	0.42	3.52	0.47	3.59	0.47
الكتب والمراجع	3.73	.460	3.71	.330	3.66	.490	3.64	0.47	3.70	0.43	3.73	0.37
طرائق التدريس	3.05	.610	3.42	.540	3.45	.550	3.39	0.52	3.47	0.53	3.17	0.63
أساليب التقويم	3.02	.980	3.30	.790	3.47	.600	3.60	0.56	3.28	0.79	3.12	0.76
الأداة ككل	3.45	.390	3.57	.240	3.58	.230	3.62	0.22	3.56	0.27	3.48	0.28

د- حسب متغيران الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، حسب متغير الرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (13).

يتبين من الجداول (10، 11، 12، 13) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، كما هو موضح في الجدول رقم (14).

يتبين من الجدول رقم (14) أنه:

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الجنس، ما عدا عند مجال أهداف البرامج، حيث كانت الفروق لصالح تقديرات الذكور.

2. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات التخصص ومصدر آخر مؤهل ونوع الجامعة، وذلك لصالح تقديرات الكليات العلمية، وخريجي الدول غير العربية، والجامعات الحكومية على التوالي.

3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير اسم الجامعة.

4. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ما عدا عند مجال طرائق التدريس، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (15).

يُلاحظ من الجدول رقم (15) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).

5. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الخبرة، ما عدا عند مجال الخطط الدراسية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (16).

يتبين من الجدول رقم (16) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات

ذوي الخبرة (أكثر من 10سنوات) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات).

الجـدول رقم (14)
نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	أهداف البرامج	1.424	1	1.424	7.460	* 0.007
	الخطط الدراسية	0.044	1	0.044	0.244	0.622
ولكس=	المقررات الدراسية	0.087	1	0.087	0.429	0.513
0.905	الكتب والمراجع	0.128	1	0.128	0.687	0.409
	طرائق التدريس	0.425	1	0.425	1.508	0.222
ح=0.058	أساليب التقويم	0.434	1	0.434	0.878	0.351
التخصص	أهداف البرامج	2.215	1	2.215	11.597	0.001*
	الخطط الدراسية	1.658	1	1.658	9.211	0.0001*
ولكس=	المقررات الدراسية	1.652	1	1.652	8.219	0.001*
0.958	الكتب والمراجع	1.024	1	1.024	5.505	0.004*
	طرائق التدريس	2.924	1	2.924	10.369	0.001*
ح=0.524	أساليب التقويم	1.998	1	1.998	4.045	0.009*
اسم الجامعة	أهداف البرامج	0.895	6	0.149	0.781	0.586
	الخطط الدراسية	1.709	6	0.285	1.579	0.159
هوتلنغ=	المقررات الدراسية	1.661	6	0.277	1.375	0.230
0.695	الكتب والمراجع	1.684	6	0.281	1.508	0.181
	طرائق التدريس	3.535	6	0.589	2.090	0.059
ح=0.146	أساليب التقويم	2.672	6	0.445	0.901	0.497
مصدر آخر مؤهل	أهداف البرامج	1.177	1	1.177	6.162	0.001*
	الخطط الدراسية	1.264	1	1.264	7.022	0.001*
ولكس=	المقررات الدراسية	1.004	1	1.004	4.995	0.006*
0.926	الكتب والمراجع	1.082	1	1.082	5.817	0.002*
	طرائق التدريس	1.156	1	1.156	4.099	0.009*
ح=0.121	أساليب التقويم	2.965	1	2.965	6.002	0.001*
نوع الجامعة	أهداف البرامج	1.066	1	1.066	5.581	0.003*
	الخطط الدراسية	1.474	1	1.474	8.189	0.001*
ولكس=	المقررات الدراسية	1.073	1	1.073	5.338	0.008*
0.942	الكتب والمراجع	1.034	1	1.034	5.559	0.004*
	طرائق التدريس	1.542	1	1.542	5.468	0.007*
ح=0.303	أساليب التقويم	1.850	1	1.850	3.745	0.024*
الرتبة الأكاديمية	أهداف البرامج	0.320	2	0.160	0.839	0.434
	الخطط الدراسية	0.974	2	0.487	2.699	0.071
هوتلنغ=	المقررات الدراسية	0.678	2	0.339	1.684	0.190
0.169	الكتب والمراجع	0.270	2	0.135	0.725	0.487
	طرائق التدريس	1.751	2	0.876	3.106	* 0.048
ح=0.067	أساليب التقويم	1.532	2	0.766	1.550	0.216
الخبرة	أهداف البرامج	0.827	2	0.414	2.167	0.119

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
هوتلنغ= 0.237 ح=0.008	الخطط الدراسية	1.821	2	0.910	5.047	* 0.008
	المقررات الدراسية	0.163	2	0.082	0.404	0.668
	الكتب والمراجع	0.055	2	0.027	0.147	0.864
	طرائق التدريس	1.603	2	0.802	2.844	0.062
	أساليب التقويم	3.073	2	1.537	3.109	0.054
الخطأ	أهداف البرامج	23.675	124	0.191		
	الخطط الدراسية	22.371	124	0.180		
	المقررات الدراسية	24.977	124	0.201		
	الكتب والمراجع	23.079	124	0.186		
	طرائق التدريس	34.956	124	0.282		
	أساليب التقويم	61.300	124	0.494		
الكلي	أهداف البرامج	1940.833	138			
	الخطط الدراسية	1912.432	138			
	المقررات الدراسية	1784.281	138			
	الكتب والمراجع	1916.741	138			
	طرائق التدريس	1628.094	138			
	أساليب التقويم	1634.204	138			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = 0.05)

الجـدول رقم (15)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند مجال طرائق التدريس حسب متغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
	المتوسط الحسابي	3.05	3.42	3.45
أستاذ	3.05		*0.37	*0.40
أستاذ مشارك	3.42			0.03
أستاذ مساعد	3.45			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = 0.05)

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين السباعي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة ككل، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (17).

يتبين من الجدول رقم (17) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغيرات الجنس، واسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة. بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح تقديرات الكليات العلمية، وعند متغير مصدر آخر مؤهل وذلك لصالح تقديرات خريجي الدول الأجنبية، وعند متغير نوع الجامعة، وذلك لصالح تقديرات الجامعات الحكومية.

وقد يعزى السبب إلى ما يلي:

1. بالنسبة إلى متغير الجنس: أن أعضاء هيئة التدريس يعملون في ذات البيئة وتحكمهم ثقافة تنظيمية واحدة، ويخضعون لذات ظروف العمل وقوانينه وتعليماته، وتطبق عليهم نفس الأنظمة واللوائح والسياسيات والاستراتيجيات، ولا يوجد تفرقة من قبل الإدارة تبعاً للنوع الاجتماعي فبالتالي يتم التواصل والتفاعل الايجابي بينهم بشكل مستمر مما يؤدي حدوث تقارب فكري من حيث الاهتمامات والاتجاهات، كما يمكن اعتبار ذلك مؤشراً على درجة تحمل المسؤولية والرغبة في العمل لدى الجنسين وبالتالي لا يستغرب وجود اتفاق حول برامج إعداد المعلمين.

الجـدول رقم (16)
نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند مجال الخطط الدراسية حسب متغير الخبرة

الخبرة		أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
	المتوسط الحسابي	3.81	3.71	3.44
أقل من 5 سنوات	3.81		0.10	*0.37
من 5-10 سنوات	3.71			*0.47
أكثر من 10سنوات	3.44			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = 0.05)

الجـدول رقم (17)
نتائج اختبار تحليل التباين السباعي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة ككل حسب متغيراتها

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	5.621	1	5.621	1.114	0.355
التخصص	18.328	1	18.328	3.634	0.048*
اسم الجامعة	14.284	6	2.381	0.472	0.344
مصدر آخر مؤهل	20.085	1	20.085	3.982	0.042*
نوع الجامعة	19.628	1	19.628	3.891	0.045*
الرتبة الأكاديمية	5.288	2	2.644	0.524	0.528
سنوات الخبرة	4.281	2	2.141	0.424	0.421
الخطأ	625.514	124	5.044		
الكلي	2595.628	138			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = 0.05)

2. أما بالنسبة إلى متغير اسم الجامعة فقد يعزى السبب إلى إدراك جميع أفراد العينة إلى أهمية أساليب وبرامج إعداد المعلم مهما كانت الجامعة التي ينتمي إليها، وأن الفروق لا تكاد تظهر، لذا جاءت النتائج فيها انسجام والتوافق.
3. أما بالنسبة إلى متغيري الرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة فقد يعزى السبب إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية يتبعون نفس الطريقة في إعطاء المحاضرة.
4. أما بالنسبة إلى متغير التخصص فقد يعزى السبب إلى أن التخصصات العلمية أكثر اطلاعاً من التخصصات الإنسانية.
5. أما بالنسبة إلى متغير مصدر آخر مؤهل فقد يعزى السبب إلى وجود الموارد البشرية في داخل كل دولة تتبع إلى أنظمة وقوانين تختلف عن القوانين والأنظمة المعمول بها في الدول العربية، وأن خريجي الدول الأجنبية يكونون أكثر اتقاناً للغة الانجليزية.
6. أما بالنسبة إلى متغير نوع الجامعة فقد يعزى السبب إلى النظرة الدونية للمجتمع بالنسبة إلى الجامعات الخاصة، أو إلى اختلاف الخطط والبرامج، أو إلى قلة المخصصات المادية.

التوصيـات

في ضوء النتائج يوصي الباحث بما يلي:

1. إعادة النظر في الرؤية الفلسفية والتربوية للعملية التعليمية للمعلم، بحيث ترتكز على المنهجية، مستوعبة في الوقت نفسه معطيات العصر ومتطلبات المستقبل.
2. التطوير الجاد في منهجية برامج إعداد المعلم وأنشطتها،

والتوظيف النوعي لتقنيات التعليم التي تكسب المعلم شتى أنواع مهارات التعلم المطلوبة لإعداده.

3. تطبيق بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس، والابتعاد عن طرائق التلقين والاهتمام بتلك الطرائق التي تنمي مهارات التفكير، والإبداع والمبادأة في التعليم.
4. استخدام أساليب التدريس الحديثة ووسائل التعلم، حتى تمتد إلى حياة المتعلم ويتم اكتساب صفة التعلم المستمر والتعاوني.
5. الاهتمام بالجوانب التطبيقية في تدريب المعلم، ذلك إن ما نلحظه من برامج تدريبية تركز على أسلوب المحاضرات والنشرات والبحوث التربوية المختلفة، ولكنها لا تهتم بالحلقات الدراسية وورش العمل والنشاطات وتبادل الزيارات الميدانية التي تساعد على تنمية مهارات المعلم مثل مهارة إدارة الصف، مهارة الاتصال، التعليم الفعال ...الخ.
6. الاهتمام بشكل واسع بالبحوث التقويمية للوقوف على مدى تحقيق البرنامج لمتطلبات المتعلمين، وإعدادهم المتكامل وللتأهيل لمهنة التدريس، على أن يشمل التقويم أهداف البرامج ومحتواها ونشاطاتها المصاحبة والمواد التدريبية. فالتقويم هو الطريق إلى نجاح البرنامج.

المراجع

الاسطل، إبراهيم حامد وفريال يونس الخالدي، 2005، مهنة التعليم وادوار المعلم في مدرسة المستقبل، الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.

جبرائيل، بشارة، 2000، المعلم في مدرسة المستقبل، المؤتمر الثاني لوزراء التربية في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، دمشق. .

الخطيب، أحمد، 2001، الإدارة الجامعية(دراسات حديثة)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، اربد، الطبعة الأولى.

الخطيب، أحمد، 2003، نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة، بحث مقدم إلى مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة، كلية التربية-جامعة الأمارات العربية 9-11 مارس 2003 العين.

داوود، حسان، 2002، ما هي تربية المستقبل، دار الأمان، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، الطبعة الأولى.

الشبيني، محمد، 2000، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية (رؤية حديثة للتوفيق بين الأصالة والمعاصرة)، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى.

الصائغ، محمد حسن، 2009، المعلم: كيف يتم إعداده؟! مأخوذ من شبكة الانترنت بتاريخ20-11-2009 من الموقع www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=1380.

القريوتي، محمد قاسم، 1993، المفاهيم الحديثة في الإدارة، النظريات والوظائف. عمان: المطابع المركزية.

كامل، مصطفى، ومبارك حمدان، 2001، فاعلية برامج الإعداد التربوي الأكاديمي في إكساب الطلاب المعلمين مهارات الأداء التدريسي للمواد الاجتماعية: دراسة على عينة من طلاب كلية التربية بأبها، دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد(98)، جامعة عين شمس، القاهرة.

المعايطة، عبد العزيز عطاالله، 2007، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. ط1، عمان: دار حامد.

نوفل، محمد نبيل، 2002، الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرون، المجلة العربية للتربية، 22 (1)، المنظمة العربية للثقافة والفنون، القاهرة 143-183.

Berger, Marsha. 1996. Developing A Quality Teaching force, Egyptian Society for Development and childhood and ministry of Education: 285-311.

Celania, Elizabeth. 2004. A study of Lowa second-year Teachers perception of the Lowa Teaching Standards and implementation of the Lowa Teacher's Quality program. Dissertation abstract international-A 65\02, P 357.

Javan, Mohammad Hussein. 2004. Improving Pre-service Elementary Teacher Education in the Islamic Republic of Iran. Dissertation abstract international-A 64\10, P 369.

Jones, Alan. 1998. Ten points of Debate in Teacher Education: looking for Answers to Guide our future. Teacher Education quarterly, (25) no(4):9-15.

Madhukar, I. 2003. Impact of Globalization on Education, Delhi, Authors press.

Research and Development Center. 2003. Scenarios for the Future of Teacher Education in Europe. European Journal of Teacher Education. 26 (1): 21-35 Retrieved sep 25,2005 form the word wide.

Teacher-Training Programs at Jordanian Universities from the Point of View of Faculty Members

*Amjad Mahmood Daradkah**

ABSTRACT

This study aimed at determining the teacher-training programs at Jordanian universities from the viewpoint of faculty members, also aimed to determine the degree of divergent views of these different variables of Gender, specialty, and the source to obtain the latest qualified, and the type of university, and the name of the university, academic rank, years of experience. To achieve the objectives of the study has been building and developing Questionnaire consisting of (46) paragraph, which included six areas: (program objectives, and lesson plans, and curricula, books and references, teaching methods, and evaluation methods) and verified its validity and reliability. The results of the study to the following: mean of the estimates for the sample of the study on the Questionnaire as a whole (3.56). and occupied the area of "books and references" ranked first, and then came the field of "program goals" and the field of "study plans" came in second, and then came the field of "courses", then the field of "teaching methods", whilst the area of "evaluation methods" in the last rank. There are no statistically ($\propto$ = 0.05) significant differences at the level of statistical significance (between the estimates of the sample on the Domains of study as a whole due to the variables of Gender, and the name of the university, academic rank, years of experience. There are significant differences due to the variable of specialization, and the source to obtain the latest qualified, and the type of university, and estimates for the benefit of science faculties, and graduates of foreign countries, public universities, respectively. In light of these results the researcher recommended a number of recommendations, including: re-consideration of the philosophical and educational vision of the educational process for the teacher, so based on the methodology, absorbing at the same time the modern age and future requirements.

Keywords: Programs, Teacher Training, Jordanian Universities, Faculty Members.

* King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia. Received on 9/3/2010 and Accepted for Publication on 11/8/2010.