كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مديرية في جنين

إعـــــــــــــداد

سهاد صالح سلمودي

قسم العلوم التربوية– كلية الدراسات العليا،

الجامعة العربية الأمريكية – فلسطين

suhad.saleh1@gmail.com

﴿المجلد الأربعون– العدد الأول – يناير ٢٠٢٤م﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

المستخلص

تسعى الدراسة الحالية للكشف عن مدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في مديرية جنين، هذا بالإضافة إلى التحقق من وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني من وجهة نظر عينة الدراسة، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٥١) مديرا ومديرة من مدراء المدارس الحكومية في مديرية جنين، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة المكون من (١٦١)مديرا ومديرة، موزعين على عدد من المدارس الأساسية والثانوية، ذكورا وإناثا، ومختلطة. وجميعها مدارس حكومية تابعة لمديرية التربية والتعليم في جنين، للعام الدراسي (٢٠٢٣_٢٠٢٤)، قامت الباحثة ببناء استبانة مكونة من (٣١) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: المعرفة والفهم، المهارات المهنية. كشفت النتائج أن المتوسط الحسابي لمدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية قبل الخدمة للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني قد بلغ (٣.٨٨) وانحراف معياري(٠.٥٦). وأن المجالات قد تراوحت بين أوافق ومحايد، وقد أوصت الدراسة ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني، والتأكيد على التكامل بين المقررات التربوية بين الجانبين العملي والنظري مع تحقيق معياري الاستمرارية والتتابع في معالجة المفاهيم والموضوعات والمهارات التربوية، بحيث تتم معالجتها في مقررات المناهج وطرق التدريس بصورة تتابعية وعند مستويات أكثر عمقا.

الكلمات المفتاحية : برامج إعداد المعلمين - المعايير المهنية للمعلم - الجامعات الفلسطينية - مديرية جنين

Abstract

The current study seeks to reveal the extent to which teacher preparation programs in Palestinian universities achieve the professional standards for the Palestinian teacher from the point of view of male and female school principals in the Jenin District. This is in addition to verifying the presence of differences between the average estimates of the study sample members' estimates of the extent to which teacher preparation programs in Palestinian universities achieve professional standards. For the Palestinian teacher from the point of view of the study sample, the researcher adopted the descriptive analytical approach. The study was applied to a sample consisting of (51) male and female principals of public schools in the Jenin District The study sample was selected randomly from the study population consisting of (161) male and female principals, distributed among a number of basic and secondary schools, male, female, and mixed. All of them are government schools affiliated with the Directorate of Education in Jenin. For the academic year (2023-2024), the researcher built a questionnaire consisting of (31) items, distributed into three areas: knowledge and understanding, and professional skills. The results revealed that the arithmetic mean of the extent to which teacher preparation programs in colleges of education in Palestinian universities achieve pre-service professional standards for Palestinian teachers reached (3.88) and a standard deviation of (0.56). The areas ranged between agree and neutral. The study recommended the necessity of reconsidering pre-service teacher preparation programs in colleges of education in Palestinian universities in light of the professional standards for the Palestinian teacher, and emphasizing the integration of educational curricula between the practical and theoretical sides while achieving the standards of continuity and succession in Addressing educational concepts, topics, and

skills, so that they are addressed in curriculum courses and teaching methods in a sequential manner and at deeper levels. The areas ranged between agree and neutral. The study recommended the necessity of reconsidering pre-service teacher preparation programs in colleges of education in Palestinian universities in light of the professional standards for the Palestinian teacher, and emphasizing the integration of educational curricula between the practical and theoretical aspects while achieving the standards of continuity and sequence in treating Educational concepts, topics and skills, so that they are addressed in curriculum courses and teaching methods in a sequential manner and at more profound levels.

Keywords: teacher preparation programs - teacher professional standards - Palestinian universities - Jenin District

المقدمة

يشهد العالم اليوم سلسلة من المتغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي أثرت على جميع العاملين في حقل التعليم بشكل عام، والمعلم بشكل خاص، حيث أضافت هذه المتغيرات والتطورات مسؤوليات وواجبات جديدة على الدور المنوط به، من هنا برزت أهمية إعداد المعلم وتأهيله بطريقة مختلفة عما كانت سابقا، الأمر الذي استلزم البحث في واقع برامج إعداد المعلمين في ظل تطور وتحول دور المعلم الذي كان ملقنا للمعرفة وناقلا لها، وأصبح مرشدا وميسرا إلى مصادر المعرفة والتعلّم، ومنسقا ومصححا لأخطاء عملية التعلّم، ومقوما لنتائجها، وموجها إلى ما يناسب قدرات كل معلم وميوله، وهذه الأدوار تستلزم معلما من نوع جديد، يحتاج إلى إعداد وتدريب مستمرين على المستجدات في مجال العملية التعليمية التعلمية.

ويعد المعلم من أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، كما أنه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة عبر الأجيال، وأداة لنمو الفرد وتنمية المجتمع، وبه يستمر تطور المجتمع حضاريا وبيولوجيا. وقد ازداد الاهتمام بتطويره بسبب التزايد في حجم المعرفة، حيث أن مستقبل المجتمع أصبح مرهونا بالارتقاء والنهوض بالمعلم، كونه المسؤول عن إرساء التجديد والتغيير في المجتمع، كما وأصبح موضوع إعداد المعلم من الموضوعات الرئيسة في عملية إصلاح النظام التربوي، حيث يعتمد نجاح المعلم في وظيفته على مستوى جودة برامج الإعداد المقدمة له قبل الخدمة، كونه يمتلك الدور الأساس والفعّال في تحقيق الأهداف التربوية من خلال ترجمتها في الميدان.

وقد أشار أبو غزلة (٢٠١٠)، إلى ضرورة الاهتمام بمدخلات برامج اعداد بوجود ثغرات في برامج إعداد المعلمين تمثلت في تدني مستوى المدخلات في كليات التربية مما يؤثر سلبا على تحصيلهم العلمي ومستوى أدائهم كمعلمين لاحقا، هذا بالإضافة إلى الضعف في المقررات التطبيقية في كليتي إعداد المعلمين حيث تركز كليات التربية على الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي.

إن تواضع قدرات المعلم المهنية والتربوية وتدني مستواه المهني يعكس افتقار برامج الإعداد والتأهيل في كليات التربية إلى متطلبات الجودة في التعليم في ضوء المعايير المهنية التي أقرتها هيئة تطوير مهنة التعليم في فلسطين بما فيها من مدخلات وعمليات ومخرجات تتمثل فيما يكتسبه الطالب المعلم من معارف ومهارات وقيم واتجاهات يكتسبها من البرامج التي تتوفر له في كليات التربية قبل الخدمة والعمل في مهنة التعليم وتوفر فيه الكفايات التي تطلبها مهنة التعليم، ما يحتمّ على القائمين على هذه البرامج إعادة النظر فيها لتلبي متطلبات العصر الحالي، وتوحيد سياسات كليات التربية بما ينسجم والمعايير والكفايات المطلوبة لممارسة عملية التعليم وفق متطلبات العصر.

أولا: مشكلة الدراسة

وعلى الرغم من تعدد البرامج التي تقدم في الجامعات والكليات لإعداد المعلمين قبل الخدمة، فهي بحاجة إلى إعادة النظر وتقييمها وتطويرها، لذا لا بد من تنظيم وتطوير عملية إعداد المعلمين وتحسين ملاءمة نوعية وإعداد خريجي هذه البرامج لاحتياجات المدارس، ويتطلب ذلك تحسين نوعية خريجي هذه البرامج وتحديد إطار ناظم لعملية إعداد المعلمين للمراحل الدراسية المختلفة في جميع مؤسسات التعليم العالي، والتي تعد الخريجين للخدمة وقبل التحاقهم بالمدارس، وهذا ما أكدته دراسة الترتوري والقضاة (٢٠٠٦) من ضرورة السعي المستمر للتطوير المهني للمعلمين مما ينعكس على تطوير النظام التعليمي الذي يعمل في اطاره ويشكل رأسمال الفكري للمؤسسة التربوية .

وقد برزت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي، حيث لاحظت تراجعا في مستوى أداء الطلبة على الرغم من وجود معلمين تخرجوا في جامعات و كليات ومعاهد تعّد الخريجين للعمل في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى نتائج الاختبارات الدولية التي يخضع لها طلبة المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووجود فجوة بين ما يحصل داخل المؤسسات التربوية وسوق العمل، ما يشير إلى قصور في برامج إعداد المعلمين، حيث لا زالت بحاجة إلى تطوير وإعادة النظر في أهدافها ومحتواها وآلية تطبيقها، مما جعلها غير قادرة على تحقيق معايير الجودة وأهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠، خاصة الهدف الرابع للتنمية المستدامة، فأصبح دور المعلم بارزا في تكوين شخصية متكاملة للمتعلم من جميع جوانبها، ما يتطلب إعادة هيكلية أنظمة إعداد المعلمين في كليات التربية، وأصبح الطالب/ المعلم بحاجة إلى معارف ومهارات وقيم واتجاهات تناسب الواقع الجديد الذي فرضته المتغيرات في ظل وجود مصطلحات العولمة والتنمية المستدامة وتحويل التعليم، لذا لا بد أن يكون الطالب/ المعلم معدّا بشكل جيد للقيام بالدور المنوط به، حيث أصبح الطلبة بحاجة إلى معلم قادر على فهم احتياجاتهم داخل المؤسسة التربوية وخارجها.

وقد تمثلت مشكلة الدراسة في الكشف عن واقع برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني.

ثانيا: أسئلة الدراسة

وفي ضوء ما تقدم فقد جاءت الدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية قبل الخدمة للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقيق برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقيق برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس في المدرسة؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقيق برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقيق برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير سنوات الخبرة

ثالثا: فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس في المدرسة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة واقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الادارة.

رابعا: أهداف الدراسة

في ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية للبحث في تحقيق الأهداف التالية:

١. الكشف عن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني من وجهة نظر عينة الدراسة.
٢. التحقق من وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني من وجهة نظر عينة الدراسة.
٣. تقديم توصيات للجهات المعنية لتطوير برامج إعداد المعلمين يعمم على الكليات التي تقدم برامج في إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية بما يتلاءم مع المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني.

خامسا: أهمية الدراسة

الأهمية النظرية للدراسة: تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث ترنو الباحثة إلى معرفة مدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني، كون الجامعة تمثل الحاضنة الرئيسة والأهم لتكوين رأس المال البشري المؤهل لمواجهة المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمعات في العصر الحاضر، لذا أصبح لزاما على هذه المؤسسات تزويد المتعلمين بالمهارات والكفايات اللازمة لإحداث التغيير في مجتمعاتهم.

الأهمية العملية للدراسة: وتعتبر الأهمية العلمية للدراسة في تقديم توصيات موجهة إلى واضعي البرامج في مؤسسات التعليم وإحداث التغيير المناسب والمتوازن بين ما يقدم للطلبة المعلمين من برامج تأهيل تتوافق مع متطلبات الحالية والمستقبلية والمشاركة الفاعلة من قبل هذه المؤسسات مما قد تفتح الدراسة الحالية من خلال نتائجها وتوصياتها ومقترحاتها الآفاق أمام الدارسين والمختصين لتطوير نماذج لبرامج اعداد المعلمين.

سادسا: حدود الدراسة

١. **الحدود الموضوعية،** تقتصر الدراسة الحالية على البحث في واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية ومدى توافر المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني في هذه البرامج من وجهة نظر مديري المدارس التي يعمل بها الطلبة بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية (أثناء الخدمة).
٢. **الحدود البشرية:** سوف تقتصر الدراسة على عينة الدراسة المكونة من مديري المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في جنين.
٣. **الحدود المكانية**: كليات التربية في الجامعات الفلسطينية
٤. **الحدود الزمانية:** العام الأكاديمي ٢٠٢٣_ ٢٠٢٤
٥. **الحدود الإجرائية**: ستقتصر الدراسة على استبيان يوزع على الفئة المستهدفة في الدراسة والتي حددتها الباحثة

سابعا: مصطلحات الدراسة الإجرائية والاصطلاحية

برامج إعداد المعلمين إجرائيا (Teacher preparation programs)**:** برامج منظمة تقدمها كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بالتعاون مع كافة أطراف العملية التعليمية، حيث توفر هذه البرامج خدمات أكاديمية تعزز المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يحتاجها المعلم في حياته المهنية ما بعد إنهاء المرحلة الجامعية.

برامج إعداد المعلمين اصطلاحا(Teacher preparation programs) : هي مجموعة البرامج التعليمية والتربوية التي تبنى بقصد تخريج جيل متمكن من المعلمين في مادته العلمية ومن مهاراته التدريسية (التويجري، ٢٠١٧: ١٤٨)

المعايير المهنية للمعلم إجرائيا (Professional standards in terms): يقصد بها في الدراسة الحالية المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي من المفروض أن يكون قد اكتسبها الطلبة المعلمين من كليات التربية قبل الخدمة ويطبقونها في المدارس اثناء الخدمة.

المعايير المهنية إصطلاحا(Professional standards in terms) مجموعة من العبارات التي يستند إليها في الحكم على جودة العمل في ضوء ما تضمنته هذه العبارة من وصف للسلوك والممارسات التي تعبر عن مجموعة من القيم والمعارف واتجاهات أو أنماط تفكير أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات باعتبارها خطوطا ارشادية تمثل المستوى النوعي المطلوب لإتقان الأداء.

(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، هيئة تطوير مهنة التعليم. (٢٠١٢). ملحق المعايير المهنية للمعلم الجديد).

الإطار النظري والدراسات السابقة

نموذج تيباك (TPACK)

يرى واضعو هذا النموذج أن برامج إعداد المعلمين تحتاج بشكل مستمر إلى المزيد من التأمل في مدى قدرتها على هندسة مخرجات جيّدة من الطلاب المعلمين، بحيث تكون لهم القدرة على أن يكونوا نواة إصلاح للنظام التربوي ويحققون تعليما جيّدا، فما يقدم للطالب (المعلم) من برامج إعداد بحاجة إلى تحليل عميق ودراسة متأنية في ظل ما يمر به العالم من تغيرات متسارعة، وما يحتاجه من برامج تعكس الدمج بين الجانب المعرفي (النظري)، والجانب العملي والتربية والتكنولوجيا، وهي متطلبات أساسية في عصر تحوّل التعليم وأهداف التنمية المستدامة، فقد لفت كل من ميشرا وكوهلر في نموذج تيباك (Technological Pedagogical and Content Knowledge) إلى ضرورة تقاطع الأشكال الأولية للمعرفة (المحتوى) وعلم أصول التربية (**PK**) والتكنولوجيا (**TK**) لتحقيق التعلم الجيّد، وعبّروا عنه بالمصطلح ( ) **TPACK**، مما يشير وفق هذا النموذج إلى أن هناك كفايات ضرورية يجب أن يمتلكها المعلمين تمكّنهم من دمج التكنولوجيا بالتعليم، ولكي يكتسب الطلبة مهارات القرن الواحد والعشرين (الغامدي، ٢٠١٦).

أهمية برامج أعداد المعلمين

ويعتبر بورين (Boren,2019p.281) أن برامج إعداد المعلمين هي المكان الذي يكتسب فيه المعلمون أساسا من المعرفة حول أصول التدريس قبل ممارسة المهنة، فضلا عن التعرض المبكر للخبرة العملية في المدارس، على الرغم من أن الكفاءة والاتقان في التدريس كما هو الحال في جميع المهن تتشكل من خلال الخبرات العملية والتعلم المستمر، إلا أن البرامج التي تعد المعلمين للعمل في التدريس، من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية يمكن أن تكون مساهما مبكرا وهاما في جودة عملية التدريس، كما تعد فاعلية برامج، عنصرا ضروريا في تقييم جودة التدريس ومن ثم تحسينه.

وأشار كل من ويل وآخرون

_Will, J., kuriloff P., Sutherland, D., Pennock, A., and Hoffman, B. .(2018)الى أن تحسين جودة المعلمين تعدّ من أكثر أهداف إصلاح التعليم تحديا، ومن أجل ذلك لا بد من المراجعة الدقيقة والعميقة لبرامج إعداد المعلمين كي تعمل بشكل أفضل.

ويؤكد سترونجي (stronge ,2018) على وجود ست صفات للمعلمين الفعّالين من منظور التدريس في القرن الواحد والعشرين وهي، ومهارات التخطيط التعليمي، والمعرفة المهنية، وتقييم التعلّم، وخلق بيئة تعليمية مناسبة، ومهارات تقديم التدريس، بالإضافة الى الكفاءة المهنية.

وأشار كل من كيسر وكونيج (Kaiser and Konig ,2019: p.608) إلى وجود خصائص تعكس تصرفات المعلم وأهدافه ومعتقداته، والتي تؤثر بشكل كبير على فعالية التدريس داخل الغرفة الصفية.

إعداد المعلم وتأهيله في المدرسة التربوية الحديثة.

منذ البداية الحقيقية للتعليم، يقدم المعلم خدمة مهنية لمجتمعه، من خلال تمكين طلابه من اكتساب المعارف والمهارات والمثل والقيم العليا، وإكسابهم مهارات التفكير الناقد والمواطنة الصالحة، من هنا كانت للمعلم والتعليم مكانة رفيعة، يؤدي المعلم دورا بالغ الأهمية في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى دوره إلى عملية التنشئة الاجتماعية، من هنا تبرز أهمية و وضرورة الاعتناء به من خلال تأهيله وإعداده كإنسان مهني من قبل المؤسسات التربوية المعنية بالتعليم، فبرز عدد من المبادئ التي تعد من أخلاقيات المهنة المتفق عليها عالميا من قبل المؤسسات المعنية بقضايا التعليم والمعلم وتتمثل هذه المبادئ في:

أولا: إكساب الطلبة المهارات الأساسية التي تعدهم لحياة كريمة، تمكّنهم من تحقيق ذاتهم في الحياة، ما يتطلب من المعلم معاملة الطلبة بالمساواة دون التحيز بسبب مكانة اجتماعية أو عرقية أو اقتصادية، هذا بالإضافة إلى الوعي بالفروق الفردية بين الطلبة، من أجل تلبية احتياجاتهم الفردية وتحقيق أهداف تتناسب مع نموّهم المتكامل وتقدير حقوق الطلبة في الحصول على التعلّم الجيّد والمستمر مدى الحياة.

ثانيا: مساعدة طلبتهم على تحديد أهدافهم وتوجيهها نحو أهداف تتوافق مع المجتمع من احترام للمسؤوليات والعلاقات وبناء الثقة بين جميع أطراف العملية التعليمية.

ثالثا: الالتزام بالسلوك الاجتماعي وواجبات المواطنة الصحيحة ليكون عنصر فاعل وقدوة في المجتمع، هذا بالإضافة إلى معالجة القضايا الاجتماعية والأساسية التي تهم مجتمعه بموضوعية منسجما مع قيم المجتمع ومثله.

رابعا: تمتاز مهنة التعليم باهتمامها بالعلاقات الإنسانية، ورفعة هذه العلاقات مما يتطلب من المعلم أن يتعامل بالروح الإيجابية التي يجب أن يتعامل بها، هذا بالإضافة إلى التعامل مع مؤسسته بإيجابية والمحافظة على العلاقات المهنية مع الزملاء والمنظمات التربوية، والسعي المستمر للتطوير المهني الذي يعمل على تطوير النظام التعليمي الذي يعمل في اطاره. (الترتوري والقضاة ٢٠٠٦)

أنواع برامج إعداد المعلم وتأهيله في مؤسسات التعليم العالي:

_الاعداد التخصصي:

ويقصد به تأهيل المعلم وإعداده ليكون ملما بالمعارف في كافة فروع المعرفة، كي يتمكن المعلم من العلم الذي سيقدمه لطلبته في المستقبل، وليحقق الابداع الذي يطمح إليه، ولا يتم ذلك إلا من خلال المعرفة بوصفها وسيلة التفكير والابداع، وهما وسيلتان لتطوير المعارف لدى المعلم وعليهما تستند قدرات ومهارات المعلم. (الرباطي، ٢٠١٨).

_ الإعداد المهني:

يعتبر التأهيل والإعداد المهني من أهم ركائز إعداد المعلم وتأهيله، حيث يعمل على تكوين وصقل شخصية المعلم ليكون قادرا على أداء مهامه التربوية ومتطلبات العملية التربوية وأهدافها، وإدراك الاحتياجات الخاصة بالطلبة وقدراتهم ومعرفة الفروق الفردية وامكاناتهم، هذا بالإضافة إلى تزويد المتعلمين بحصيلة معرفية من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، وأساليب الربط بين الخبرات الأساسية والوسائل المستخدمة، والإلمام بقدر كاف من المعلومات والخبرات التي تتعلق بالبيئة المدرسية في مراحلها المختلفة، من حيث الأهداف والوظائف والوسائل المستخدمة في عملية التعليم، ومعرفة أساليب التقويم والتوجيه والتدريب المستمر على الأسلوب العلمي في التفكير والابداع والقدرة على حل المشكلات. (الرباطي، ٢٠١٨).

الإعداد الثقافي: ويتمثل الإعداد الثقافي في قدرة المعلم على نقل الثقافة من جيل إلى جيل عن طريق التعلّم والتعليم، وهي متغيرة لتتناسب مع المجتمعات الإنسانية، لذا يجب أن يكون المعلم قادرا على الاختيار من بين العناصر الثقافية، ليستخدمها بفاعلية، ما يستوجب على المعلم الوعي والتمييز بما يقدمه للطلبة من مفاهيم صحيحة، **والقدرة** على حل المشكلات التي تواجه العملية التربوية لدى الطلبة. لذا فإن إعداد المعلم إعدادا ثقافيا جيدا من القضايا المهمة في برامج إعداد المعلمين؛ ليصبح قادرا على أن يكون ذا فاعلية، ويتمتع بكفاءة مهنية عالية فيصبح قادرا على اكتشاف الفروق الفردية بين المتعلمين، ويكون مصدر ثقة واحترام بالنسبة للطلبة، فيرتفع تحصيلهم ويصبح قادرا على تفعيلهم بشكل أكبر.

الإعداد التدريبي: يؤثر التدريب المستمر للمعلم على قدراته ومهاراته في التعليم، حيث يعمل على تطوير وتحسين قدرات المعلم أولا، ويطور من أدائه المهني ثانيا، لذا لا بد أن تقوم الجهات المسؤولة بإعادة النظر في عملية التدريب، من حيث المادة التدريبية وأسلوب التدريب وآليات متابعته، لضمان عملية التدريب بالشكل المطلوب والذي يحقق الأهداف المرجوة. (الرباطي، ٢٠١٨).

وتقتضي التغييرات الحديثة في أساليب تدريب المعلمين إعادة النظر في محتوى وإدارة برامج تدريب المعلمين على أن يكون الإعداد والتدريب في المدارس هو حجر الزاوية في العملية، (الرباطي، ٢٠١٨).

فلسفة بناء برامج إعداد المعلمين ومراحل تطورها

يتوقف مستقبل المجتمعات في الوقت الحاضر على الكيفية التي تعدّ بها أجيالها تربويا وتعليميا، في ظل متطلبات العصر المتغيرة بصورة سريعة، مما يحتّم إعداد المعلم وتهيئته بصورة جيدة، وبالتالي لا بد من بذل الجهود والمحاولات لتتماشى نظمها التربوية والتعليمية مع الاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال وفق إطار ناظم لعملية إعداد البرامج بما يخدم الخطوط العريضة للسياسات التربوية الخاصة ومتطلبات العصر ومتغيراته والنظريات التربوية.(المساعيد،٢٠١٧: ٦) .

وقد تمثلت الفلسفة التي تبنى عليها برامج إعداد المعلمين في ثلاثة أنواع من البرامج :

أولا: الإعداد المبني على الأهداف، حيث يضع معدو البرامج أهدافا وخطوط عامة، يحدد من خلالها محتوى دراسي للبرامج، يتم فيه توزيع هذه الأهداف على مجموعة من المقررات الدراسية، وتوزع هذه المقررات على الفصول الدراسية وفق خطة البرنامج حسب سنوات الدراسة، حيث يمرّ المتعلمون خلال فترة الدراسة بعدد من خبرات التدريس وعادة ما تكون غير مترابطة، يتم التركيز فيها على جوانب صغيرة من المحتوى والمهارات. وتعتمد فلسفة هذا التوجه على السلوك أو الأداء المتوقع للمتعلم أثناء عملية التعلّم، يتم فيه تحديد مستوى الأداء المطلوب من خلال وضع أهداف زمنية من أجل إنجاز العمل في مدة زمنية محددة، ومعايير تحدد الحد الأدنى من المهارات المعرفية، ما يجعل المعلمين يركزون في عملية تعليمهم على الجانب المعرفي وإغفال الجوانب الأخرى (حيدر، ٢٠١٦: ٢٧٦)

ثانيا: الإعداد المبني على الكفايات، تعد عملية إعداد المعلم المعتمدة على الكفايات من أبرز ملامح التربية الحديثة وأكثرها انتشارا في الأوساط التربوية والتعليمية، فهي تصف الكفاية التعليمية للمتعلم وما يجب أن يتقنه بعد تخرجه من الجامعة والتوجه للقيام بمهنته، والقدرة على أداء مهامه التعليمية بمستوى أداء ومؤشرات تضمن تحسين الناتج التعليمي المطلوب، لذا فإن عملية إعداد المعلم لمهنة التعليم تتضمن الأدوار والمهام التعليمية التي ينبغي أن يعد لها الطالب/ المعلم ليؤديها بمستوى معين من الإتقان، تتضمن المعارف والسلوكيات والمهارات والقيم. (الحرامشة ٢٠١٠: ٢٨).

ثالثا: الإعداد المبني على المعايير، تعد عملية الإعداد المبني على المعايير من أهم وأحدث حركات الإصلاح التربوي في العالم، وهي العنصر الأساس في تطوير جميع مكونات البرامج التعليمية وممارستها، على الرغم من توجه النظام العالمي لتبني المعايير، إلا أن حركة الإصلاح المبنية على المعايير في الدول العربية لا تزال بحاجة إلى مزيد من الجهد والوقت (حيدر، ٢٠١٦مرجع سابق: ٢٧٨).

أنظمة برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة:

أولا: النظام التكاملي، يتم فيه إعداد الطلبة إعدادا أكاديميا ومهنيا في آن واحد، مما يؤخذ عليه، كونه يقلل من القدرة على التعمّق في المواد التخصصية التي يدرسها الطالب، ما يؤثر سلبا على النجاح في إعداده في المساقات الاكاديمية، هذا بالإضافة إلى عدم التركيز في المواد التربوية (تقرير واقع برامج اعداد المعلمين في العالم العربي: ١٨_١٩ مرجع سابق).

ثانيا: النظام التتابعي، يهدف هذا النوع من البرامج إلى إعداد خريجي الكليات التخصصية الأخرى من غير كليات التربية، ومدة الإعداد فيه عام دراسي واحد، يدرس الطلبة الملتحقين به مجموعة من المقررات التربوية والنفسية التي تكافئ المقررات التربوية التي يدرسها طلاب كلية التربية، هذا بالإضافة إلى التدريب الميداني الذي يتم خلال فترة الدراسة. (نجيب وآخرون،٢٠١٦ :٢٠٧).

أهداف الإعداد والتأهيل للمعلم من قبل مؤسسات التعليم العالي

يتطلب إعداد المعلمين على المستوى العام معرفة مهنية وبعض الكفايات التعليمية التي تمكّنهم من القدرة على التقويم واتخاذ القرار، فمهما كانت المناهج معدة ومتطورة وذات جودة عالية، وأماكن الدراسة مهيأة من تنظيم واستعداد، إلا أنها ستبقى قليلة الجدوى، ما لم يكن فيها المعلم الكفؤ والمحترف، القادر على توظيف الإمكانات المادية بفاعلية، لديه القدرة على التفاعل مع عناصر ذلك المنهج ويطورها باستمرار، هذا بالإضافة إلى استكشاف قدرات الطلاب واستعداداتهم لتحقيق أهداف المناهج، كما أن نوعية المعلمين وإلمامهم في الجوانب المعرفية والمهنية تعتمد إلى حد كبير على برامج إعدادهم وتأهيلهم وما يقدم لهم من خبرات تربوية تضمن مستوى متميزا من الأداء، ونوعية ومحتوى البرامج أثناء فترة إعدادهم وقبل الانخراط في المهنة (المركز الاقليمي للجودة والتميز في التعليم،٢٠١٧: ١٥_١٦).

وتعد برامج إعداد المعلمين من أهم عناصر بناء الطالب/ المعلم قبل الخدمة، يتعرف خلالها الطالب على أهم متطلبات مهنة التدريس، ويكتسب معرفة معمقة عن خصائص التعليم الفعّال، حيث تشتمل على مجمل الأنشطة والخبرات التي تنظم في إطار برامج إعداد المعلمين، والتي تهدف إلى إكساب الطلبة المعلمين الكفايات والمهارات المهنية والمسلكية التي يحتاجونها لنجاح أدائهم لمهماتهم التعليمية المساندة.

وتعتبر التربية العملية المؤشر النهائي الذي يقاس به نجاح أو إخفاق عملية إعداد المعلم، فأي قصور في عملية الإعداد وبخاصة الجانب التطبيقي، سيؤدي إلى إيجاد معلمين غير معدّين بشكل جيد، ما يؤثر وبشكل سلبي على الكفايات والمهارات التدريسية (تقرير واقع برنامج اعداد المعلمين:٤٥).

وقد أشار السبحي (٢٠١٦:٣٦٠) أن برامج إعداد المعلمين في العالم العربي لا زالت تنفذ في أطر تعليمية بعيدة عن متطلبات الواقع، ولا تتناسب مع المستجدات الحديثة والاتجاهات العالمية المعاصرة، فلا بد من تمكينه وتقديم النوعية التعليمية الجيدة التي يفرضها مجتمع المعرفة، والتي تستوجب إكساب الطلاب المهارات التي تعينهم على التعامل الفعّال مع تحديات المجتمع.

أهمية المعايير المهنية للمعلم:

تكمن أهمية المعايير المهنية في انها تؤسس لمهنة التعليم بهدف تحسين وتطوير العملية التربوية بوجه عام والارتقاء بوضع المعلم المهني وتقدمه الوظيفي وتشجعه على العمل الجماعي والمشاركة بشكل خاص، ويظهر ذلك من خلال التطور المهني، حيث يكون الدافع وراء سعيه للارتقاء بنفسه وتطوير قدراته وإبداعاته، كما يظهر كذلك من خلال التقويم، حيث تعتبر المعايير مرجعية تربوية لبناء أدوات قياس وتقويم تتوافر فيها درجة مناسبة من الصدق والثبات والموضوعية فتتحقق العدالة والمساواة،، هذا بالإضافة للتعاون والشراكة بين عناصر المؤسسة التربوية من جهة وبين المجتمع المحلي من جهة أخرى، حيث ستكون دافعا للمعلم في تعزيز هذه العلاقة وإشراك الأهل والعناصر البشرية ذات العلاقة بعملية التعليم باعتبارها مسؤولية مشتركة.(المعايير المهنية للمعلم ، هيئة تطوير المعلم، ٢٠١٢ صفحة: ٩).

مجالات المعايير المهنية للمعلم:

تمثلت المعايير المهنية للمعلم في ثلاثة مجالات رئيسة متداخلة ومتكاملة تتمثل في:

١. **المعرفة والفهم**: حيث تعتمد كفاءة المعلم على مدى امتلاكه للمعرفة وتطورها ضمن السياقات الثقافية والاجتماعية والتاريخية، حيث تمثل المعرفة القاعدة العريضة التي تبنى عليها مهارات المعلم واتجاهاته ومعتقداته نحو مهنة التعليم، وتحقق الفاعلية والاستمرارية للعملية التعلمية التعليمية، هذا بالإضافة إلى اختيار ممارسات تربوية مخطط لها تقود إلى قرارات تربوية صحيحة، مع الإدراك أن العلاقة بين المعرفة والمهارات هي علاقة تكاملية تبادلية.
٢. **المهارات المهنية:** تظهر أهمية المهارات المهنية في قدرة المعلم على ترجمة المعرفة إلى ممارسات عملية في العملية التعليمية، مع ضرورة انسجامها مع قاعدتي المعرفة والفهم، وتتطور من خلال التجريب المستمر وتبادل الخبرات مع الأقران.

٣. الاتجاهات المهنية والقيم، حيث تعمل المعتقدات والاتجاهات على تشكيل منظومة قيمية لديه ولدى طلبته، لذا فإن التزام المعلم باتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم تدفع بالمعلم إلى النمو المعرفي والمهاري (المعايير المهنية للمعلم، هيئة تطوير المعلم ٢٠١٢، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية: ١٢)

الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة العديد من الدراسات السابقة والتي عنيت بموضوع الدراسة حيث تم عرضها من الاحدث الى الاقدم وكانت كما يلي:

دراسة الشميري(٢٠٢٢)، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات اليمنية ومقارنتها ببرامج إعداد المعلم في بعض الدول المتقدمة (الولايات المتحدة الامريكية، المملكة المتحدة، اليابان، ماليزيا) من خلال المكونات، نظام الإعداد ومدته، سياسة القبول، مكونات الإعداد، التقويم، وجودة واعتماد البرامج، مستخدمة في ذلك المنهج المقارن لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها وتوضيح جوانبها. خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها، أن مؤسسات إعداد المعلمين في اليمن تنحصر في كليات التربية، وتلتزم بالنظام التكاملي في برامج الإعداد، بالإضافة إلى عدم اهتمام كليات التربية في الجامعات اليمنية بتطبيق معايير القبول لاختيار الطلبة المتقدمين في برامج الإعداد مما يؤثر على مخرجاتها، بينما تهتم دول المقارنة بمعايير صارمة لاجتذاب الكفاءات في مهنة التعليم، ووجود قصور واضح في التربية العملية في كليات التربية في الجامعات اليمنية، من حيث الفترة الزمنية المحددة لها وآلية الإشراف، بينما تتسع مدتها في دول المقارنة لفصلين كاملين، مما يتطلب النظر في التربية العملية في كليات التربية في الجامعات اليمنية، هذا بالإضافة إلى غياب أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية، بينما تهتم دول المقارنة بالجودة والاعتماد في جامعاتها وكلياتها وبرامجها التخصصية، وهذا يتطلب وقفة جدية من قبل المسؤولين في التعليم العالي، بإلزام الجامعات بتقييم كلياتها وبرامجها وفق معايير معتمدة.

دراسة العموش (٢٠٢١)، هدفت الدراسة إلى التعرّف على دور برنامج التربية العملية في تعزيز المهارات في مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمات المتعاونات، تكونت عينة الدراسة من (٥٨) معلمة متعاونة، استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، تكونت الاستبانة من (٤١) فقرة موزعة على أربعة مهارات وهي إدارة الأزمات، التأقلم والمرونة، التواصل الفعّال، التعاون والعمل الجماعي، أظهرت نتائج الدراسة أن لبرنامج التربية العملية الجامعي دور في تعزيز المهارات الناعمة لدى طالبات معلم الصف المتدربات في مدارس مديريات محافظة

الزرقاء. وحسب تقديرات أفراد العينة على الأداة ككل جاء بدرجة متوسطة، كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدور برنامج التربية العملية الجامعي في تعزيز المهارات الناعمة لدى طالبات معلم الصف المتدربات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة تعزى لمتغير المديرية.

دراسة شوابكة (٢٠٢٠)، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في الأردن، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، قامت ببناء أداة الاستبانة، اشتملت على (٥٠) فقرة موزعة على (٧) مجالات وهي(أهداف البرنامج، والتخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقييم تعلم الطلبة، أخلاقيات مهنة التعليم، المعرفة الاكاديمية والمعرفة البيداغوجية) تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من طالبات السنة الرابعة وعددهن (٦٠) طالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تضمين المجالات السابقة في برامج إعداد المعلمين في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية هي(٤.١٢) وهي درجة مرتفعة، كما وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمجالات تعزى للمعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة (ف) ٢.٢٨، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(a=0,05).

دراسة بشارات والرمحي (٢٠١٧)، هدفت الدراسة إلى تقصي الوضع القائم لبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات الفلسطينية، وذلك من خلال التعرف على اتجاهات الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية نحو هذه البرامج، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحثان استبانة مكونة من عدة محاور للدراسة، تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية وجميع الطلبة المنتسبين لبرامج إعداد وتأهيل المعلمين في الجامعات الفلسطينية، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، اشتملت الاستبانة على عدة محاور وهي: مخرجات التعلّم المقصودة، المناهج، وتقييم الطلبة والتعلّم والتعليم، وتقدم الطلبة، ومصادر التعلم، وضمان الجودة وتحسينها. أظهرت النتائج أن هناك قصورا واضحا في هذه البرامج، تمثل في جميع محاورها مع وجود بعض الإفادة في مساقات التربية العملية. خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، أهمها ضرورة استخدام طرق تدريس مختلفة وتصميم اختبارات التقويم بطريقة تتماشى مع تغليب أسئلة التفكير على أسئلة الحفظ.

دراسة نوافله ونجيدات (٢٠١٤)، هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيا من وجهة نظر الطلبة، والكشف عما إذا كانت هناك فروقات في تقديرات الطلبة لفاعلية البرامج تعزى لتخصص الطالب (معلم صف، تربية ابتدائية)، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في

الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة تتكون من (٥٦) فقرة موزعة على المجالات السبع للمعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيا الصادرة عن وزارة التربية الأردنية عام (٢٠٠٦)، ثم طبقت على عينة الدراسة التي بلغ حجمها (٢٧٩) طالبا وطالبة، منهم (٨٠) تربية طفل و(١٩٩) معلم صف في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١١_٢٠١٢، أظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك على المقياس الكلي جاءت بدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأولى مجال أخلاقيات مهنة التعليم بدرجة عالية، ومجال المعرفة البيداغوجية بالمرتبة الثانية، وبدرجة عالية ومجال تنفيذ التدريس بالمرتبة الثالثة، وبدرجة عالية ومجال التخطيط للتدريس بالمرتبة الرابعة، وبدرجة متوسطة ومجال التربية والتعليم في الأردن بالمرتبة الخامسة، وبدرجة متوسطة، ومجال تقييم تعلم الطلبة بالمرتبة السادسة وبدرجة متوسطة.

دراسة السوالمة (٢٠١٤)، هدفت الدراسة إلى تحليل سياسات إعداد المعلمين والممارسات القائمة في الإعداد والتأهيل، وكشف مواطن الضعف فيها وتقديم التوصيات المناسبة لتعديل هذه السياسات بهدف تحسين أداء المعلمين وتعلم الطلبة، وخلصت الدراسة إلى وجود عيوب ونقائص في تلك العملية في عدة مجالات، وأوصت الدراسة بضرورة إقامة تعاون وثيق وبدء مفاوضات جادة بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي باعتبارها الجهة المنفذة لعملية إعداد المعلمين قبل ممارسة الخدمة ونقابة المعلمين، باعتبارها الجهة التي يفترض أن تعمل على الارتقاء بمهنة التعليم ورعاية حقوق المعلمين.

دراسة أبو غزلة (٢٠١٠)، هدفت الدراسة التعرف الى واقع برامج أعداد المعلمين والمأمول منها في كليات العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك من وجهة نظر هيئة التدريس، تم تطبيق الدراسة على (٨) من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك للعام ٢٠١٨_ ٢٠١٩ ، تم توظيف المقابلة شبه المفتوحة والمكونة من (٣٥) فقرة وقد أظهرت نتائج تحليل إجابات العينة بوجود ثغرات في برامج إعداد المعلمين تمثلت في تدني مستوى المدخلات في كليات التربية مما يؤثر سلبا على تحصيلهم العلمي ومستوى أدائهم كمعلمين لاحقا، هذا بالإضافة إلى الضعف في المقررات التطبيقية في كليتي إعداد المعلمين حيث تركز كليات التربية على الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي، هذا بالإضافة إلى أن طرق التدريس المتبعة في الكلية تعتمد على أسلوب المحاضرة والالقاء، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها، وضع معايير لقبول الطلبة في كليات العلوم التربوية، من ضمنها اجتياز اختبار مستوى في القراءة والكتابة والحساب وزيادة ساعات التطبيق الميداني للطلبة وزيادة المواد الثقافية في برامج إعداد المعلمين.

دراسة شاهين (٢٠٠٧)، هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، جاءت الاستبانة في عدة محاور، شملت أهداف البرنامج وخطواته، أدوار إدارة المدرسة، أدوار المعلم المتعاون. تكونت عينة الدراسة من (٣٨٩) طالبا معلما، تم اختيارهم عشوائيا وفق التوزيع الطبقي من مجتمع البحث والبالغ عددهم (١٥٥٧)، تم استخدام استبانة مكونة من (٦٣) فقرة، موزعة على أربعة محاور، توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين على برنامج التربية العملية وفقا لمتغيرات الحالة الوظيفية والتخصص واختيار المدرسة وأبعاد الاستبانة، وقد أوصى الباحث بضرورة إعادة تنظيم برنامج التربية العملية بما ينسجم ومتطلبات العصر وخصوصية المجتمع الفلسطيني، مع ضرورة توفير دليل خاص بالتربية العملية لكل من المشرف والطالب ومدير المدرسة والمعلم المتعاون، مع التأكيد على ضرورة تكامل أدوار مجتمع أصحاب العلاقة وفق معايير محددة ومضبوطة من قبل جميع الأدوار.

التعليق على الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات التي تم استثمارها في البحث بين القديمة والحديثة، اتفقت معظم الدراسات في تبني المنهج الوصفي وتنوع الأداة المستخدمة في جمع البيانات بين المقابلة والاستبانة.

تناولت الدراسات برامج إعداد المعلمين، هدفت بعضها إلى الكشف عن واقع برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطيني وبعض الجامعات والكليات العربية، وتحليل السياسات والممارسات القائمة فيها في الإعداد والتأهيل، والكشف عن مواطن القوة كما جاء في دراسة كل من بشارات والرمحي (٢٠١٧)، ودراسة الشمري (٢٠٢٢) والشوابكة (٢٠٢٠)، كما كشفت بعضها عن دور مساقات التربية العملية في تعزيز المهارات في المدارس وتقويمها كما في دراسة العموش (٢٠٢١) ودراسة شاهين (٢٠٠٧).

وقد توصلت معظم الدراسات إلى وجود قصور واضح في برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية، كما في دراسة بشارات والرمحي (٢٠١٧) ودراسة السوالمة (٢٠١٤)، كما أشارت دراسة العموش (٢٠٢١) إلى أهمية مساقات التربية العملية في تعزيز بعض المهارات الناعمة لدى طالبات معلم صف المتدربات في مدارس الزرقاء.

كما اتفقت معظمها في توصياتها، بضرورة استخدام طرق تدريس مختلفة، وتصميم اختبارات تقويم تتماشى مع تغليب أسئلة التفكير على أسئلة الحفظ والاستظهار، كما في دراسة بشارات والرمحي (٢٠١٧)، وضرورة استمرار مراجعة وتقويم برامج إعداد المعلمين لتلبية احتياجات المجتمع الفلسطيني.

إجراءات الدراسة

١- تم تحديد العنوان بدقة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة

٢- تحديد مجتمع الدراسة وعينة الدراسة

٣- تصميم استبانة بالاستفادة من الدراسات السابقة.

٤- عرض الاستبانة على لجنة من محكمين

٥- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة

٦- تحليل الاستبانات على برنامج SPPS

٧- مناقشة النتائج ووضع التوصيات

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على جمع البيانات من عينة الدراسة من مدراء المدارس الحكومية في مديرية جنين، باستخدام الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة، ودراسة استجابات مدراء المدارس الحكومية في مديرية جنين وتحليلها.

أفراد العينة:

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٥١) مديرا من مدراء المدارس الحكومية في مديرية جنين، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة المكون من (١٦١) مديرا ومديرة موزعين على عدد من المدارس، أساسية وثانوية، ذكور وإناث، ومختلطة. وجميعها مدارس حكومية تابعة لمديرية التربية والتعليم في جنين. للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠١٤)، وفيما يلي الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة:

الخصائص الديموغرافية:

جدول رقم (١) خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	19	37.3%
أنثى	32	62.7%
جنس المدرسة		
ذكور	18	35.3%
إناث	29	56.9%
مختلطة	4	7.8%
مستوى المدرسة		
1-4	24	47.1%
5-9	13	25.5%
10-12	12	23.5%
غير ذلك	2	3.9%
سنوات الخبرة		
1-5سنوات	19	37.3%
6-10سنوات	18	35.3%
اكثر من 10 سنوات	14	27.5%

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة ببناء استبانة مكونة من (٣٢) فقرة، وتم توجيهها للمدراء في مديرية التربية والتعليم جنين، وتم تطوير الاستبيان من خلال الاطلاع على دراسات تناولت " واقع برامج إعداد المعلمين" ، كما استفادت الباحثة من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، واختارت بعض الفقرات وأعادت صياغتها، وصاغت بعض الفقرات في ضوء الأدب النظري المتشكل لديها عن برامج إعداد المعلمين، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٣٢) فقرة يقابلها تدريج خماسي (أوافق بشدة=5، أوافق=4، محايد=3، أعترض=2، أعترض بشدة=1) وتوزعت فقرات الاستبانة على ثلاثة مجالات هي:

_**المعرفة والفهم**: تضمن هذا المجال (١١) فقرة.

_**المهارات المهنية**: تضمن هذا المجال (١٥) فقرات.

_**الاتجاهات المهنية والقيم**: تضمن هذا المجال (٦) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

جرى عرض الاستبانة بصورتها الأولية على المشرف الأكاديمي، وذلك بهدف تحكيم فقرات الاستبانة، ومعرفة مدى وضوح فقراتها وشموليتها لكافة جوانب واقع برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية في مديرية جنين، وكذلك ملائمة صياغة الفقرات، وإبداء الرأي في طريقة تصحيح الاستبانة، وقد تركزت آراء المشرف على إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وقامت الباحثة بتعديل الاستبانة في ضوء رأي المشرف الأكاديمي.

جدول (٢): الصدق الداخلي لفقرات الأداة:

الرقم	معامل R	الدلالة
المعرفة والفهم		
١	.571	.٠٠٠
٢	.512	.٠٠٠
٣	.266	.٠٠٠
٤	.766	.٠٠٠
٥	.631	.٠٠٠
٦	.632	.٠٠٠
٧	.523	.٠٠٠
٨	.647	.٠٠٠
٩	.521	.٠٠٠
١٠	.625	.٠٠٠
١١	.708	.٠٠٠
المهارات المهنية		
١	.491	.٠٠٠
٢	.541	.٠٠٠
٣	.702	.٠٠٠
٤	.605	.٠٠٠
٥	.626	.٠٠٠
٦	.561	.٠٠٠
٧	.515	.٠٠٠
٨	.714	.٠٠٠
٩	.755	.٠٠٠
١٠	.693	.٠٠٠
١١	.819	.٠٠٠
١٢	.855	.٠٠٠
١٣	.827	.٠٠٠
١٤	.811	.٠٠٠
١٥	.634	.٠٠٠
الاتجاهات المهنية والقيم		
١	.837	.٠٠٠
٢	.787	.٠٠٠
٣	.881	.٠٠٠
٤	.777	.٠٠٠
٥	.696	.٠٠٠
٦	.782	.٠٠٠

يوضح الجداول السابقة الاستدلال على وجود ارتباط واتساق داخلي بين فقرات الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون وكان ذلك مؤشراً لوجود صدق اتساق داخلي بين فقرات مجالات الدراسة مع درجاتها الكلية، حيث أن أغلب معاملات الارتباط عالية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

ثبات أداة الدراسة:

جرى تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة مكونة من (١٠) مدراء في مديرية التربية والتعليم في جنين، وتم استخدام اختبار كرونباخ الفا Cronbach's (Alpha) لاختبار ثبات الاستبانة، وقد بلغ معدل ثبات الاستبانة (٠.٩٣٧). كما جرى بعد ذلك تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٥١) من المدراء في مديرية التربية والتعليم في مديرية جنين وتم استخدام اختبار كرونباخ الفا(Cronbach's Alpha) لاختبار ثبات الاستبانة، وقد بلغ معدل ثبات الاستبانة (٠.٩٤٩). وهو معامل ثبات جيد جدا لإجراء هذه الدراسة واعتماد هذه الأداة كأداة مناسبة لهذه الدراسة.

جدول (٣)

كما حصلت مجالات الدراسة على معامل ثبات مختلفة، حيث حصل:

أسماء المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
المعرفة والفهم	١١	%٨٧.٤
المهارات المهنية	١٥	%٩١.٦
الاتجاهات المهنية والقيم	٦	%٨٨.١
المجال الكلي	٣٢	%٩٤.٤

التحليل الإحصائي والمعالجات الإحصائية:

جرى جمع البيانات باستخدام أداة الدراسة وهي الاستبانة، ومن ثم إدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة بعد ترميز الإجابات.

المعالجة الإحصائية:

١. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢. اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

٣. اختبار T.testللعينات المستقلة.

٤. معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات.

• مفتاح تصحيح الأداة:

تم اعتماد التوزيع التالي في عملية تصحيح أداة الدراسة واستخراج النتائج وفقا لمقياس ليكرت الخماسي للتعرف على إجابات أفراد عينة الدراسة على نحو التالي:

الجدول رقم (٤)

درجات الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض	أعترض بشدة
درجة الاستجابة	٥	٤	٣	٢	١
المتوسط الحسابي	4.21-5.0	3.41-4.20	2.61-3.40	1.81-2.60	1-1.80

درجات الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعترض	أعترض بشدة
درجة الاستجابة	٥	٤	٣	٢	١
المتوسط الحسابي	4.21-5.0	3.41-4.20	2.61-3.40	1.81-2.60	1-1.80

نتائج الدراسة

جرى عرض النتائج وتحليلها في ضوء تسلسل أسئلة الدراسة كما يلي:

لتحليل هذه الاستبانة جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالاتها الثلاث، وكانت النتائج كما يلي:

السؤال الأول:

ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية قبل الخدمة للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني؟

جدول ٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة لمدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية قبل الخدمة للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني

جدول (٥)

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	المعرفة والفهم	3.7611	.63739	أوافق
٢	المهارات المهنية	3.7020	.71782	أوافق
٣	الاتجاهات المهنية والقيم	3.1797	.658991	محايد
	مدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية قبل الخدمة للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني	3.8809	.56485	أوافق

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لمدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية قبل الخدمة للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني قد بلغ (٣.٨٨) بانحراف معياري(0.56) بدرجة أوافق، وأن مجال" المعرفة والفهم" بمتوسط حسابي(٣.٧٦) وانحراف معياري(٠.٦٣) بدرجة أوافق يليه مجال "المهارات المهنية " كان بمتوسط حسابي(٣.٧٠) وانحراف معياري(٠.٧١) بدرجة أوافق، أيضا، في حين جاء مجال "الاتجاهات المهنية والقيم" بمتوسط حسابي (٣.١٧) وانحراف معياري(٠.٦٥) بدرجة محايد، وأخيراً جاء المجال الكلي بمتوسط حسابي(٣.٨٨) وانحراف معياري(٠.٥٦).بدرجة موافق

ومن هذا المنطلق كان لا بد للباحثة تفصيل هذه النتائج على النحو التالي:

المعرفة والفهم:

قامت الباحثة باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعرفة والفهم كما يلي:

جدول٥: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال " المعرفة والفهم

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٠	يلتزم بالإرشادات الموجودة في دليل المعلم حول طرق التدريس	3.7451	1.12859	أوافق
١١	الإلمام بكيفية مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	3.6667	1.07083	أوافق
١	يمتلك معرفة بفلسفة المنهاج الفلسطيني وأهدافه وخطوطه العريضة	4.0392	.99922	أوافق
٩	يمتلك معرفة بقواعد التخطيط وآلياته وأنواعه	3.7059	.98578	أوافق
٦	يمتلك معرفة بكيفية ربط التخصص بمواضيع وحقول مختلفة وبشكل تكاملي ضمن سياقات متعددة	3.6471	.95548	أوافق
٤	يمتلك معرفة بكيفية تدريس التخصص وفق قدرات الطلبة واحتياجاتهم	3.6471	.93431	أوافق
٥	يمتلك معرفة بمتطلبات تدريس التخصص العمودية والأفقية	3.7843	.92334	أوافق
٣	يمتلك معرفة بطرائق تعلم الطلبة وفق قدراتهم وخصائصهم النمائية	3.8824	.90878	أوافق
٨	يمتلك معرفة بالمحتوى التعليمي للمقررات الدراسية	3.6275	.89355	أوافق
٧	يمتلك معرفة بطبيعة القياس والتقويم التربوي	3.8627	.87223	أوافق
٢	يمتلك معرفة بالمحتوى الدراسي للمرحلة التي يدرسها وطرائق إثرائه	3.7647	.81457	أوافق
	المعرفة والفهم	3.7611	.63739	أوافق

يتبين من الجدول (5) أن فقرات مجال" المعرفة والفهم" قد كانت جميعها بدرجة أوافق، فقد جاءت الفقرة " يلتزم بالإرشادات الموجودة في دليل المعلم حول طرق التدريس " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.74) بدرجة أوافق، وجاءت الفقرة " يمتلك معرفة بالمحتوى الدراسي للمرحلة التي يدرسها وطرائق إثرائه " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.76) بدرجة أوافق.

المهارات المهنية

قامت الباحثة باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المهارات المهنية كما يلي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات المهنية "

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعلمية التعليمية	3.8627	1.11390	أوافق
4	يوفر بيئة صفية داعمة لعملية التعلم والتعليم	3.8039	.80049	أوافق
12	يوظف التقنيات التعليمية في العملية التعليمية التعلمية	3.7255	1.00157	أوافق
8	يستخدم الوسائل التعليمية بطريقة احترافية	3.7059	1.23764	أوافق
3	يقوّم ممارساته التعليمية وفق تغذية راجعة واردة من العناصر ذات العلاقة (المشرفون على العملية التعليمية)	3.7059	.98578	أوافق
1	يوفر مناخا تعليما يمتاز بالمرونة والابتكار	3.6863	1.00976	أوافق
7	يعد الخطط التعليمية واضحة المعالم والأهداف	3.6863	.98975	أوافق
11	يوظف التقويم التربوي بأنواعه بشكل مستمر باعتباره جزءا أساسيا من عملية التعلم والتعليم	3.6863	.98975	أوافق
9	يوفر بيئة تعليمية تعلّمية آمنة لطلبته	3.6471	1.29342	أوافق
5	يوظف مهارات الاتصال والتواصل في العملية التعلمية التعليمية	3.6078	1.07849	أوافق
6	يربط موضوع تخصصه وبسياق اجتماعي وثقافي مرتبط بحياة الطالب وواقعه	3.5490	.87895	أوافق
13	ييسر عملية التعلم والتعليم لتمكين الطلبة من بناء المعرفة وتقييمها وتأملها بطرائق تساعدهم في أن يكونوا متعلمين مستقلين	3.5294	1.15504	أوافق
14	يربط التعلم بالمواقف الحياتية للطلبة	3.2027	1.00039	محايد
15	يفعل أسلوب الحوار بينه وبين الطلبة لتعزيز مهارات الاتصال والتواصل	3.1067	1.03961	محايد
2	يحفز طلبته على التفكير الناقد	3.1067	1.17757	محايد
	المهارات المهنية	3.7020	.71782	أوافق

يتبين من الجدول (6) أن فقرات مجال" المهارات المهنية" قد تراوحت بين درجة أوافق ودرجة محايد، فقد جاءت الفقرة " يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعلمية التعليمية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.86) وبانحراف معياري مقداره (1.11) بدرجة أوافق، وجاءت الفقرة " يحفز طلبته على التفكير الناقد " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.10) وبانحراف معياري مقداره (1.17) بدرجة محايد.

الاتجاهات المهنية والقيم

قامت الباحثة باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاتجاهات المهنية والقيم كما يلي:

جدول(٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث" الاتجاهات المهنية والقيم"

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	ينمي ثقة الطلبة بأنفسهم	4.2157	.70182	أوافق بشدة
١	يساعد الطلبة على إبراز قدراتهم ومواهبهم المختلفة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم	4.1373	.82510	أوافق
٣	يتأمل بصورة ذاتية وجماعية في ممارساته المهنية ويقيّمها لتلبية احتياجاته المهنية	4.0000	.95917	أوافق
٥	يلتزم بالتعاون والتواصل مع جميع الأطراف لتطوير نوعية التعليم	3.3333	.739371	محايد
٦	يتقبل التغذية الراجعة من ذوي العلاقة	2.2353	.789641	أعترض
٤	ممارسة للتقييم الذاتي لمعرفة مدى مناسبة أسلوبه لمستوى الطلبة	2.1569	.945991	أعترض
	الاتجاهات المهنية والقيم	3.1797	.658991	محايد

يتبين من الجدول (7) أن فقرات مجال" الاتجاهات المهنية والقيم" قد تراوحت بين درجة أوافق بشدة/ أعترض، فقد جاءت الفقرة " ينمي ثقة الطلبة بأنفسهم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.21) وبانحراف معياري مقداره (0.70) بدرجة أوافق بشدة، وجاءت الفقرة " ممارسة للتقييم الذاتي لمعرفة مدى مناسبة أسلوبه لمستوى الطلبة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.15) وبانحراف معياري مقداره (0.94) بدرجة أعترض.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

فحص الفرضية الأولى والتي تنص على: (لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس) لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample t-test) للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين من أجل استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة ودرجات الحرية وقيمة الدلالة الإحصائية، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (٨): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير الجنس

المجال	ذكر (N=١٩)		أنثى (N=٣٢)		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المعرفة والفهم	3.8756	.47645	3.6932	.71461	٤٩	٠.٩٨٨	.328
المهارات المهنية	3.8421	.44456	3.6187	.83494	٤٩	1.076	.287
الاتجاهات المهنية والقيم	4.1228	.52364	4.2135	.73352	٤٩	-.472-	.639
الدرجة الكلية	3.9468	.38602	3.8418	.65103	٤٩	.638	.526

*** دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس على جميع مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي حيث بلغ مستوى الدلالة له (٠.٥٣٦) وهي قيمة أعلى من القيمة المفروضة وعليه تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس.

فحص الفرضية الثانية والتي تنص على: (لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير جنس المدرسة).

وللتأكد من صدق الفرضيّة الصفريّة السابقة تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستخراج قيم المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية وقيم (ف) المحسوبة وقيم مستوى الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة وعلى الأداة الكلية للدراسة، والجدول التالي توضح نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (٩): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حسب متغير جنس المدرسة

المحور	بين المجموعات			داخل المجموعات			قيمة F	مستوى الدلالة
	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية		
المعرفة والفهم	.260	.130	٢	.418	20.053	٤٨	.311	.734
المهارات المهنية	.419	.209	٢	.528	25.344	٤٨	.397	.675
الاتجاهات المهنية والقيم	.857	.429	٢	.435	20.856	٤٨	.986	.380
المحور الكلي	.134	.067	٢	.330	15.819	٤٨	.204	.817

*** دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى جنس المدرسة على مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي حيث بلغ مستوى الدلالة له (٠.٨١٧) وهي قيمة أعلى من القيمة المفروضة وعليه تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير جنس المدرسة.

فحص الفرضية الثالثة والتي تنص على: (لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير مستوى المدرسة).

وللتأكد من صدق الفرضيّة الصفريّة السابقة تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستخراج قيم المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية وقيم (ف) المحسوبة وقيم مستوى الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة وعلى الأداة الكلية للدراسة، والجدول التالي توضح نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حسب متغير مستوى المدرسة

المحور	بين المجموعات			داخل المجموعات			قيمة F	مستوى الدلالة
	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية		
المعرفة والفهم	1.786	٥٩٥.	٣	18.527	٣٩٤.	٤٧	١.٥١١	٢٢٤.
المهارات المهنية	2.470	٨٣٢.	٣	23.294	٤٩٦.	٤٧	٦٦١.١	١٨٨.
الاتجاهات المهنية والقيم	.211	٠٧٠.	٣	21.503	٤٥٨.	٤٧	١٥٣.	٩٢٧.
المحور الكلي	1.214	٤٠٥.	٣	14.739	٣١٤.	٤٧	٢٩٠.١	٢٨٩.

*** دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى مستوى المدرسة على مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي حيث بلغ مستوى الدلالة له (٠.٢٨٩) وهي قيمة أعلى من القيمة المفروضة وعليه تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير مستوى المدرسة.

فحص الفرضية الرابعة والتي تنص على: (لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة).

وللتأكد من صدق الفرضيّة الصفريّة السابقة تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستخراج قيم المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية وقيم (ف) المحسوبة وقيم مستوى الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة وعلى الأداة الكلية للدراسة، والجدول التالي توضح نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (١١): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حسب متغير سنوات الخبرة في الإدارة

المحور	بين المجموعات			داخل المجموعات			قيمة F	مستوى الدلالة
	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية		
المعرفة والفهم	٩٠٧.	٤٥٤.	٢	٤٠٦.١٩	٤٠٤.	٤٨	١٢٢.١	٣٣٤.
المهارات المهنية	٥٤٩.	٢٧٥.	٢	٢١٤.٢٥	٢٥٢.	٤٨	٥٢٣.	٥٩٦.
الاتجاهات المهنية والقيم	٥٨٥.	٢٩٣.	٢	١٢٨.٢١	٤٤٠.	٤٨	٦٦٥.	٥١٩.
المحور الكلي	٥٦٧.	٢٨٣.	٢	٣٨٦.١٥	٣٢١.	٤٨	٨٨٤.	٤٢٠.

*** دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لسنوات الخبرة في الإدارة على مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي حيث بلغ مستوى الدلالة له (٠.٤٢٠) وهي قيمة أعلى من القيمة المفروضة وعليه تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة في الإدارة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

تمت مناقشة النتائج في ضوء تسلسل أسئلة الدراسة كما يلي:

نتائج السؤال الأول: ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية قبل الخدمة للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني؟

كشفت نتائج السؤال الأول من الدراسة أن المتوسط الحسابي لمدى تحقيق برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية قبل الخدمة للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني قد بلغ (٣.٨٨) وانحراف معياري (٠.٥٦)، وأن المجالات قد تراوحت بين أوافق ومحايد. وتعزى هذه النتائج إلى أن القيادات التربوية قد تنبهت إلى ضرورة النهوض بمستوى التعليم في الوطن من أجل مواجهة التحديات المعاصرة كعولمة التعليم والاقتصاد والثقافة من خلال تحسين مخرجات التعليم وذلك بالإعداد الجيد للمعلم الذي يمثل المفتاح الرئيس لعملية النهوض هذه. فقد لجأت القيادات التربوية إلى مراجعة برامج إعداد المعلمين، ووضع المعايير المهنية التي من شأنها رفع مستوى برامج الإعداد بما يضمن توفير كوادر من المعلمين المؤهلين لمواجهة التحديات المعاصرة.

وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من دراسة شوابكة (٢٠٢٠)، التي كشفت أن درجة تضمين المجالات السابقة في برامج إعداد المعلمين في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية هي (٤.١٢) وهي درجة مرتفعة، ودراسة العموش (٢٠٢١) التي كشفت أن برنامج التربية العملية الجامعي له دور في تعزيز المهارات الناعمة لدى طالبات معلم الصف المتدربات في مدارس مديريات محافظة الزرقاء. وحسب تقديرات أفراد العينة على الأداة ككل جاء بدرجة متوسطة. كما وتتفق هذه النتيجة مع نموذج ستيم (STEM) في ظل التطور والنمو التكنولوجي والمعرفي السريع الذي يشهده عالم اليوم ، تسعى المؤسسات التعليمية في دول العالم إلى مواكبة التطور في شتى مجالات العلوم، حيث بدأ العالم يتجه نحو نظام جديد في التعلّم يواكب تغيرات العصر وتحدياته المتسارعة ليتواءم مع متطلبات الحياة ويساهم في حل مشكلات المجتمع، من خلال ربط المجالات العلمية المختلفة في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة (STEM) بالحياة، لذا جاء هذا النظام كبديل عن الحفظ والاستظهار والتلقين، وتشجيع الطلبة على تطبيق ما يتعلمونه في المواقف الحياتية المستقبلية، فكان تعليم وفق نموذج (ستيم) حلا مباشرا يدمج بين النظرية والتطبيق.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقيق برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس؟

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس على جميع مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي حيث بلغ مستوى الدلالة له (٠.٥٣٦) وهي قيمة أعلى من القيمة المفروضة وعليه تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدراء وعلى اختلاف جنسهم شواءً كانوا مدراء او مديرات لديهم نفس التقديرات من خلال تعاملهم مع المعلمين حول واقع إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية. ولم تتفق هذه النتيجة مع أي من الدراسات السابقة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقيق برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى جنس المدرسة؟

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير جنس المدرسة على مجالات الدراسة، وعلى المجال الكلي حيث بلغ مستوى الدلالة له (٠.٨١٧) وهي قيمة أعلى من القيمة المفروضة وعليه تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير جنس المدرسة، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير جنس المدرسة أياً كان جنس المدرسة سواء مدارس ذكور أو إناث او مختلط، فالمدراء متفقون في إجاباتهم حول أهمية إعداد المعلم قبل الخدمة، وتنفيذ إستراتيجية تأهيل المعلمين التي تقضي بإنشاء هيئة لتطوير مهنة التعليم لوضع المعايير المهنية للمعلمين من أجل "إيجاد كوادر مهنية متميزة لمجابهة تحديات كبيرة تفرضها عليها طموحاتها ومقتضيات التنمية، وحاجة المجتمع الفلسطيني الملحة إلى مخرجات تعليمية تواكب في مستوياتها العلمية حركة التقدم والازدهار في العالم بروح تنافسية عالمية" ولم تتشابه نتيجة هذا السؤال مع أي من الدراسات السابقة.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقيق برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير مستوى المدرسة؟

كشفت نتائج السؤال الرابع إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمستوى المدرسة على مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي حيث بلغ مستوى الدلالة له (٠.٢٨٩) وهي قيمة أعلى من القيمة المفروضة وعليه تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير مستوى المدرسة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدراء وعلى اختلاف مستوى المدرسة أن المعلم ومهما كان مستوى الصف الذي يدرسه فهو بحاجة ماسة إلى برامج الإعداد والتأهيل ما قبل الوظيفة لكي يكون مؤهلا لمهنته، مع الحاجة بشكل دائم إلى الدورات التدريبية ما بعد الخدمة التي يمكنها أن تصقل مهاراته وقدراته، ولم تتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج أي من الدراسات السابقة.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحقيق برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية للمعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أشارت نتائج السؤال الخامس الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني تعزى لسنوات الخبرة في الإدارة على مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي حيث بلغ مستوى الدلالة له (٠.٤٢٠) وهي قيمة أعلى من القيمة المفروضة وعليه تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة في الإدارة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدراء وعلى اختلاف سنوات خبرتهم في العملية الإدارية لديهم إلمام واسع بأهمية برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأهمية امتلاك المعلمين لمهارات المعرفة والفهم، والمهارة المهنية بالإضافة إلى الاتجاهات المهنية والقيم.

كما يتفق العاملون في القطاع التربوي على أن الهدف الأسمى للتعليم هو إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الطالب وشخصيته، وتوجيهه بما يخدم ويحقق أهداف المجتمع وتطوره ونمائه، ولأن المعلم هو العنصر الأساسي في عملية التعليم فإن تدريبه وتأهيله لهما الدور الأكبر في نجاح العملية التربوية.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع دراسة العموش (٢٠٢١)، حيث أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وترى الباحثة من خلال مشكلة الدراسة، بأنه لابد من تنظيم وتطوير عملية إعداد المعلمين وتحسين ملاءمة نوعية وإعداد خريجي هذه البرامج لاحتياجات المدارس، ويتطلب ذلك تحسين نوعية خريجي هذه البرامج، وتحديد إطار ناظم لعملية إعداد المعلمين للمراحل الدراسية المختلفة في جميع مؤسسات التعليم العالي، والتي تعد الخريجين للخدمة قبل التحاقهم بالمدارس.

في ضوء نتائج البحث، قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات، تتمثل بالآتي:

١. ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني.
٢. التأكيد على التكامل بين المقررات التربوية، بين الجانب العملي والنظري مع تحقيق معياري الاستمرارية والتتابع في معالجة المفاهيم والموضوعات والمهارات التربوية، بحيث تتم معالجتها في مقررات المناهج وطرق التدريس بصورة تتابعية وعند مستويات أكثر عمقا.
٣. تطوير نموذج مقترح لبرنامج إعداد المعلمين بناء على خبرات دولية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو غزلة، محمد. (٢٠١٠). إعداد المعلم: الواقع والمأمول. المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم وتأهيله، رؤى معاصرة، **مجلة جامعة جرش**، ص ص:١_٢٧.

١. التويجري، أحمد. (٢٠١٧). تصور مقترح لمخرجات برنامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. كتاب مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠، جامعة القصيم، ص ص ٢٠١_٢٥٦

٢. الحراشة، محمد. (٢٠١٠). إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر مستقبل اعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العالمية في عمليات التطوير. كلية التربية، جامعة حلوان مصر. ص ص :٢٨_٢٩.

٣. حيدر، عبد اللطيف. (٢٠١٦). تجويد التعلم بين التنظير والواقع. مكتب التربية العربي لدول الخليج. السعودية، ص:٤٥٣.

٤. الرباطي، آدم. (٢٠١٨). إعداد المعلم وتأهيله. تم الاسترداد من موقع http://ila.io/4t5iu

٥. السبحي، عبد الحي. (٢٠١٦). أنموذج مقترح لبرنامج إعداد معلم المستقبل بكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. **مجلة كلية التربية**، ع (١٧١) الجزء الرابع، ص ص:٣٥٩_٤١٢.

٦. شاهين، محمد. (٢٠٠٧). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة. **مجلة جامعة الأقصى وسلسلة العلوم الإنسانية**،١١(١)، ص ص: ١٧١_٢٠٨.

٧. الشمري، محمد. (٢٠٢٢). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وإمكانية الإفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية. **مجلة الاندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٩(٦١) ص ص:١٠٣_١٧٣.

٨. شوابكة، ابتسام. (٢٠٢٠). واقع برامج تربية وإعداد المعلمين في الأردن. **المجلة العربية للنشر العلمي**، العدد (٦). ص ص:١_٢٧

٩. العموش، ريم. (٢٠٢١). دور برنامج التربية العملية الجامعي في تعزيز المهارات الناعمة لدى طالبات معلم الصف المتدربات في مدارس مديريات محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمات المتعاونات. **مجلة دراسات العلوم التربوية**،٤(٨)، ص ص ١_٨٩.

١٠. المساعيد، تركي. (٢٠١٧). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين _ المؤتمر الرابع لكلية التربية والعلوم الأساسية. عجمان. الامارات العربية المتحدة، ص ص ١_٩.

١١. نجيب، كمال وآخرون. (٢٠١٦). إعداد وتكوين المعلم: بين النظام التكاملي والتتابعي. **مجلة التربية المعاصرة**، ٣٣(١٠٣،١٠٤)،٢٠٧_٢٣٢.

١٢. نوافله، وليد ونجادات. أحمد. (٢٠١٤). تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيا من وجهة نظر الطلبة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، ٢٨(٢)، ص ص:٣٥٧_٣٩٦.

ثانيا: المواقع الالكترونية:

١. بشارات، عبد الله والرمحي، رفاء. (٢٠١٧). واقع برامج اعداد وتأهيل المعلمين في الجامعات الفلسطينية.**http://docplayer.ae**

٢. الترتوري، محمد والقضاة محمد. (٢٠٠٦). المعلم الجديد: دليل الإدارة الصفية الفعالة. Neelwalfurat.com /itempage.aspx. https://koha.birzeit.edu/cgi-bin/koha/opac-detai

٣. السوالمة، يوسف. (٢٠١٤). سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم " الحالة الأردنية ". المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم _ تونس وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين. المرصد العربي للتربية https://journals.qu.edu.qa/index.php/jes

٤. الغامدي، أريج. (٢٠١٦). تطبيق نموذج SAMRوTPACK لدمج التقنية داخل الفصول الدراسية. **المجلة الالكترونية الشاملة**، (٧). نموذج دمج التقنية داخل الفصل الدراسي .Net.educ.com

ثالثا: المراجع الأجنبية:

1. Boren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "quality education" from micro, me so and macro perspective. **International review of education Journal of lifelong learning**, 65(2),277_294.
2. Kaiser, G., and Kingie, J. (2019). Competence Measurement in **Journal of philosophy of culture and Axiology.** 7 (1)_Strong, H. (2018). Qualities of Effective Teachers, Alexandria.VA: ASCD. Google scholar.
3. Will, J. kuril off P. Sutherland, D. Pennock, A. and Hoffman, B. (2018). Teachers Preparation and Quality, The Role of Pre_ service Experience and school context in Urban classrooms.p.2

رابعا: التقارير والوثائق

١. المركز التعليمي للجودة والتميز في التعليم (٢٠١٧). تقرير واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي.
٢. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية هيئة تطوير المعلم. (٢٠١٢). المعايير المهنية للمعلم، صفحة ١٢.
٣. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، هيئة تطوير مهنة التعليم. (٢٠١٢). ملحق المعايير المهنية للمعلم الجديد.