مدى توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان/الاردن

د. وفاء سليمان عوجان
جامعة القصيم
المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة العاصمة.

قام الباحث بإعداد الاستبانة بالمعايير التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في مؤتمرها عام ٢٠٠٦ والتي تحددت محاورها في سبعة مجالات واشتملت على ٥٦ فقرة تهدف بمجملها إلى التعرف إلى درجة توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين شملت عينة الباحثة من ٣١ مشرفا ومشرفة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

وقد أظهرت النتائج أن المهارات المتعلقة بمجال التطوير الذاتي وتقييم الطلبة وتقييم التدريس يتوافران بدرجة متوسطة، بينما المعايير الوطنية المتعلقة بالمجالات الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة والتخطيط للتدريس وتنفيذ التدريس وأخلاقيات مهنة التعليم في الأردن كانت درجة توافرها ضعيفة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق حسب اختلاف جنس المشرف التربوي. ووجود فروق حسب اختلاف سنوات الخدمة في كل من مجالات التربية والتعليم في الأردن والأكاديمية والبيداغوجية الخاصة والتخطيط للتدريس، بينما لم يكن هنالك فروق في كل من مجالات تنفيذ التدريس و تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس والتطوير الذاتي وأخلاقيات مهنة التعليم وطريقة الحل.

المقدمة:

تولي الكثير من الدول – سواء النامية أم المتقدمة – تحسين عملية التعليم اهتماماً كبيرا وذلك للاعتقاد السائد بأن هذه العملية تسهم بشكل حقيقي في تحقيق أهداف هذه الدول وآمالها المستقبلية ويعتبر الأردن من أكثر دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا نجاحاً في الأنظمة التعليمية التي تتسم بمزيج من الهندسة (المدخلات من موارد مادية، مناهج وأساليب تدريس وإدارة وتمويل) والحوافز (تقييم، متابعة ومكافآت) والمساءلة العامة، وهي العناصر التي يستند إليها إصلاح التعليم. (الطريق لإصلاح التعليم لم ينتهي بعد في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا– تقرير البنك الدولي ٢٠٠٨).

وفي خطاب العرش لجلالة الملك عبد الله الثاني للعام ٢٠٠٧ أمام البرلمان أكد جلالته على الحاجة إلى المزيد من الاهتمام بعمليات المساءلة في النظام التعليمي.

ونادى الميثاق الوطني الأردني بتأهيل المعلم الأردني وإشراكه في عملية صنع القرار التربوي ورفع مستواه العلمي والمعرفي والمعيشي، ونادت بذلك أيضاً وثيقة كلنا الأردن إلا أن العديد من الملاحظات تشير إلى الحاجة لمزيد من تدريب وتأهيل المعلمين

فمثلاً نتائج تقرير المسح الصحي العالمي بالاعتماد على طلبة المدارس في الفئة العمرية (١٣–١٥) سنة في الأردن: بينت أن هناك حاجة لبناء قدرات الكوادر التعليمية عندما أشارت إلى سلوكيات مهددة للصحة وعوامل الوقاية.

وكانت أبرز المقترحات للمركز الوطني لحقوق الإنسان في دراسة أجراها على واقع تعليم حقوق الإنسان في النظام المدرسي الأردني "خلال المدة من ٣١ /١١/٢٠٠٥ – ٢٨/ ٢ / ٢٠٠٦" عقد دورات تدريبية للمعلمين وللمعلمات وللمشرفين التربويين ورفع مستوى وضع المعلم من الناحية المادية والمهنية وبناء قدراته العلمية والمهارية NCHR،٢٠٠٦، وقد أشار المركز الوطني لحقوق الإنسان في تقريره السنوي الثالث والمتعلق حول حقوق الإنسان في الأردن لعام ٢٠٠٦ إلى ازدياد ظاهرة العنف المدرسي، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بإجراء دراسة مسحية حول هذه الظاهرة، وأظهرت نتائج الدراسة ان أعلى أشكال العنف شيوعاً كانت حالات العنف بين الطلاب أنفسهم، يليها حالات العنف الواقعة من قبل الطلاب على المعلمين ثم حالات العنف التي تمارس من قبل المعلمين على الطلبة.

وظهرت في الآونة الأخيرة نداءات متعددة من بعض التربويين لإصلاح التعليم والرقي بمستواه، وتطوير إمكاناته البشرية والمادية وقد تساءل الباحث د. سليمان صويص في دراسته حول "تقييم واقع التربية على حقوق الإنسان في الأردن" كيف للمعلم أن يدرس حقوق الإنسان بصورة حية في الوقت الذي لا يحصل هو نفسه فيه على العديد من حقوقه، وفي مقدمتها تأمين الحد الأدنى من العيش الكريم له ولأسرته؟ ألا يعتبر تدني المكانة المعنوية والأدبية للمعلم في المجتمع كما هو جار في الوقت الحاضر ذات تأثير سلبي على "الرسالة" التي يؤديها ؟ ألا تؤثر طبيعة وشخصية المعلم والعوامل المؤثرة بها على تعليم حقوق الإنسان؟ وقد وضح البكري أن ارتفاع المستوى الاقتصادي لبعض المعلمين من خلال الدروس الخصوصية لا يؤدي إلى رفعة المكانة الاجتماعية، لأن الزيادة في الدخل في المستوى الاقتصادي ليست مؤسسة على رفعة المكانة المهنية كما أوضح د.حامد الفاجح رئيس مكتب التربية العربي أهمية تمكين المعلم اقتصادياً حيث تعاني مهنة المعلم حالياً من هوان كبير في ظل اتجاه المعلمين إلى امتهان حرف أخرى تقلل من هيبتهم لمواجهة تردي الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي تشهدها الدول العربية عامة.

وعندما قام برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بتقييم برامج مختلفة في التربية عام ٢٠٠٥ في عدد من جامعات العالم العربي (٢٤ جامعة من ١٣ دولة عربية من بينها الأردن) وقياس أداء الطلبة المقبلين على التخرج في كل البرامج التربوية التي يتم تقييمها باستخدام اختبارات دولية قابلة للمقارنة إقليمياً ودولياً، كانت نتائج عملية التقييم أن نقاط الضعف واضحة في المعايير الأكاديمية الموضوعة لتقييم الطلبة، حيث لا يوجد دليل سواء داخلي أو خارجي يبين شفافية وعدالة عملية التصحيح كما أن التركيز ما زال على قياس التذكر واسترجاع المعلومات، إضافة إلى ذلك لا يوجد دليل على قياس المهارات العقلية العليا، فمفهوم الخبرة يشمل تطوير جميع جوانب الأداء وليست مرتبطة بسنوات العمل وإنما ترتبط بالقدرة على تطوير الأداء المهني بما يرتبط بالمهام الوظيفية الآنية، وباستخدام المعايير يمكن توفير رؤية واضحة عن احتياجات وجوانب الأداء أو المعارف التي يحتاجها المعلم في مستوى مهني معين سواء كان معلماً مبتدئاً أو متمرساً، وتشمل هذه المعايير أيضاً أداة للتقييم الذاتي من أجل تقنين وتطوير الأداء (Moon, 2000). وبلا شك سوف تنعكس هذه المعايير المهنية على سياسات التطوير المهني وترتبط بها. فالمعايير المهنية تؤطر جميع سياسات التطوير المهني سواء في إعداد المعلم قبل الخدمة أو إثناءها، وتشكل إطارا عاماً يساعد المعلمين والقادة على التخطيط النوعي والفعال لاحتياجاتهم من التطوير الوظيفي، وتشكل أساساً مرجعياً عاماً لوصف عملهم (Moon, 2000) ومن المهم معيارية هذا المقياس وعلميته ودلالاته، وإخضاعه دوماً للنقد والمراجعة والتطوير، ثم الجدية في تطبيقه وتقويم المعلم على أساس نتائجه ودلالاته. مما يساهم في رفع التوقع العام كيف يجب ان تكون معايير المؤسسات التربوية.

وجاء مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا الذي نظمته وزارة التربية والتعليم خلال شهر أيار ٢٠٠٦ بالتعاون مع الجامعات الأردنية بمشاركة ١٢٠ مختصا من وزارة التربية والجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. وقد أوصى بوضع معايير يجب توافرها في المعلم .

مشكلة الدراسة:

تأهيل العاملين في مهنة التعليم وتدريبهم يجب أن يخضع لمعايير وأسس لتزويد المتدربين بالمعلومات التربوية والمهارات والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة المتغيرات (NCATE. 2000).

وفي شهر أيار ٢٠٠٦ نظمت وزارة التربية والتعليم مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين هدف الى تطوير برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة. وتضمنت برامج إعداد المعلمين أربعة افتراضات تتمثل بالأساس الأكاديمي حيث التركيز على المعرفة التخصصية، والكفاية الاجتماعية أي تحليل التعلم ليبني على ضوئها برامج الإعداد، والمنحى الإنمائي حيث أن الخصائص النمائية للمتعلم تحدد ما يجب تعليمه للطلبة ومعلميهم، ومنحى إعادة البناء الاجتماعي، والآن وبعد مرور فترة من الزمن جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى مدى توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من مسايرة موضوعها للاتجاهات والمتغيرات العالمية الحديثة التي تنادي بأهمية دور المعلم كركيزة أساسية في تطوير العملية التعليمية والإسهام في تطوير الأداء التعليمي بشكل عام. واعتبار قائمة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين بمثابة محددات تقويمية لتطوير أداء المعلم وترسيخ لدور الجامعات في متابعة مدى توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا والتي تم إعدادها بالتعاون بين الوزارة والجامعات عام ٢٠٠٦، وتعتبر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وثيقة مرجعية لتطوير الخطط الدراسية في إعداد المعلمين في الجامعات إضافة إلى تنظيم مسار التدريب للمعلمين أثناء الخدمة في الوزارة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تقديرات المشرفين على فقرات الأداة ككلّ؟
٣. هل تعزى هذه الفروق إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لاتفاق خطواته وأهدافه مع اهداف البحث الحالي.

التعريفات الإجرائية:

المعايير الوطنية: هي معايير يجب توافرها في المعلم وقد خلص إليها مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا والذي نظمته وزارة التربية والتعليم خلال شهر أيار ٢٠٠٦ بالتعاون مع الجامعات الأردنية بمشاركة ١٢٠ مختصا من وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. وقد جاءت في سبعة مجالات هي:

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن وذلك بأن:

- يُظهر فهماً للمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي في الأردن ولخصائصه الرئيسة ولاتجاهات تطويره.
- يُظهر معرفة بمرتكزات التربية والتعليم في الأردن ويوضح انعكاساتها التعليمية والتعلمية.
- يُظهر فهماً لأهداف التربية والتعليم في الأردن وللنتاجات التربوية العامة التي تدل عليها.
- يُظهر معرفة بالتشريعات التربوية المتعلقة بعمله.
- يُظهر معرفة بالسياقات التربوية .
- يُظهر فهماً لمعايير المنهاج المدرسي.
- يُظهر فهماً للنتاجات التعلمية الخاصة بالمبحث أو المباحث المدرسية التي يدرسها والمتوافقة مع معايير المنهاج المدرسي.
- يُظهر فهماً لاتجاهات التطوير التربوي في الأردن (المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي بما في دلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERFKE).

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة وذلك بأن:

- يُظهر فهماً للمبحث أو المباحث التي يعلمها وكيفية تحويلها إلى محتوى قابل للتعلم.
- يُظهر فهماً للأفكار الأساسية في المبحث أو المباحث التي يعلمها وللترابطات بينها.
- يُظهر فهماً لأنماط وطرق التفكير الخاصة بالمبحث أو المباحث التي يعلمها.
- يُظهر معرفة بالعلاقات بين المباحث التي يعلمها وغيرها من المباحث المدرسية.
- يُظهر قدرة على تمثيل محتوى المباحث التي يعلمها في أشكال وصيغ مختلفة يسهل على الطلبة تعلمها.
- يُظهر معرفة بمصادر المعرفة الأساسية الخاصة المباحث التي يعلمها.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس وذلك بأن:

- يخطط لتدريس فعال.
- يُصمم خططاً تدريسية متماسكة في ضوء النتاجات التعلمية ووفق معايير منهاج المبحث/المباحث التي يعلمها.
- يُظهر فهماً لمبادئ تعلم الطلبة ونمائهم ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية.
- يُظهر معرفة بالمصادر التعلمية المتاحة في المدرسة والمجتمع بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) ويوظفها في تصميم خططه التدريسية.
- يُظهر معرفة باستراتيجيات التدريس ويختار الملائم وفق حاجات وأساليب التعليم المتنوعة لطلبته.
- يُصمم نشاطات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم والمشاركة.
- يُصمم بيئات تعلمية تفاعلية تتسم بالأمن والتشارك والتعاون.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس وذلك بأن:

- ينفذ الخطط التدريسية بفعالية.
- يكيف خططه التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية/التعلمية وحاجات الطلبة.
- يستخدم مصادر تعلمية عدة ملائمة بما في ذلك مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ضوء النواتج التعلمية المقصودة وتنوع الطلبة وحاجاتهم التعلمية.

- ينظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة.
- يستخدم بفاعلية استراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف والتدريس.
- يتعامل بنجاح مع السلوك المشكل للطلبة.
- يُظهر في تدريسه اهتماماً واضحاً بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.
- يتواصل بفاعلية مع طلبته لتسهيل تعلمهم ونمائهم.
- يظهر رعاية لجميع الطلبة.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة وذلك بأن:

- يُظهر فهماً لاستراتيجيات وأساليب تقييم تعلم الطلبة ويستخدمها بفعالية.
- يُظهر فهماً للعلاقات بين النتاجات التعلمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة.
- يصمم ويختار أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتاجات التعلمية المقصودة– بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال – ويستخدمها بفعالية.
- يوثق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدمهم في التعلم وفق النتاجات التعلمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- يتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقدمهم فيه.
- يتواصل مع إدارة المدرسة والمنطقة التعليمية حول تعلم طلبته وتقدمهم فيه.
- يُشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.
- يحلل أداء الطلبة ويقدم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقدمهم فيه.
- يصمم نشاطات تعلمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.

المجال السادس: التطوير الذاتي وذلك بأن:

- يستخدم المصادر والأدوات والوسائل المتيسرة لتطوير نفسه مهنياً.
- يستخدم أدوات ووسائل ملائمة لتقييم تدريسه.
- يُحلل تدريسه ويتأمل فيه في ضوء نتائج تقييم تعلم طلبته وتقدمهم.
- يستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته وقدرته على التعليم.
- يستخدم استراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) إما فردياً أو جماعياً لتطوير قدرته على التعليم.
- يشارك في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية.
- يطالع الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.
- يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية.
- يتعاون مع زملائه في المدرسة وخارجها في تطوير نفسه مهنياً.
- يظهر اهتماما في رفع مستواه الاكاديمي والتربوي .

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التعليم وذلك بأن:

- يُظهر في سلوكه داخل المدرسة وخارجها أخلاقيات مهنة التعليم.

- يُظهر التزاماً بواجباته ومسؤولياته المهنية ويؤديها بإخلاص وأمانة وتواضع.
- يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على أسرارهم.
- يتواصل مع الطلبة بمودة وتعاطف.
- يلتزم القيم الحميدة في تعامله مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور والأطراف الأخرى.
- يتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي.
- يستخدم ويوجه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات بأخلاقية.
- يُظهر التزاماً برسالة المؤسسة التي يعمل فيها ويدافع عنها.
- يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته.
- يتعاون مع زملائه ويظهر اهتماماً بتنميتهم مهنياً.
- يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على المشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي (٢٠١٠/٢٠١١).

المشرف التربوي : قائد تربوي يتمتع بكفاءة عالية وثقافة واسعة وقدر كبير من الخبرة التربوية فهو خبير فني، وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على حل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية، لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة ومساعدة المعلمين على النمو المهني، ورعاية التطوير المهني للمعلمين.

الإطار النظري:

ثمة التزام كبير في الأردن لإجراء عملية إعادة هيكلة لقطاع التعليم كجزء من منظومة شاملة لتنمية الموارد البشرية ومع أن الإصلاح المطلوب يشمل كل مظاهر وآليات التعليم؛ إلا أنه يجب أن يتوجه بدرجة أكبر إلى المعلم بوصفه الحلقة الأقوى في عملية التعليم، وهو المحرك لأية جهود تصب في إصلاح أو تطوير التعليم (TN, BPTS, 2008) والمعلم الكفء هو المعلم القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بفاعلية وإتقان وتمثل الخصائص المعرفية والمهنية، والانفعالية وسمات شخصية المعلم دوراً مهماً في فاعلية وكفاءة العملية التعليمية، فهي بالنسبة للطالب تشكل أحد المداخل التربوية المهمة التي تؤثر في الناتج التحصيلي له (NCATE. 2000).

إن الحياة في عصر المعلومات بتقنياتها المتقدمة، وتفجر المعرفة بمعدلاتها المتسارعة وما نجم عن ذلك من تحديات ومستجدات جعلت القضايا التربوية ومشاكلها تحظى باهتمام كبير سواء على المستوى المحلي أو العربي أو العالمي وقد وضح د. المنجي بوسنينة مدير عام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الالكسو) إلى ان المتغيرات العالمية الحالية والتطور التكنولوجي والمعرفي الذي يشهده العالم يحتم تفعيل تطوير التعليم العربي بحيث لا يقتصر دور المعلم على تلقين الطالب بل تأهيله وبناء شخصيته وإكسابه المعارف، وتستدعي التكنولوجيات الجديدة أدواراً جديدة للمعلمين، واستحداث أساليب تربوية وبناء بيئة للتعلم بوسائل غير تقليدية.

أوضحت جرباوي، أن الإعداد الثقافي للمعلم مرتبط بثقافة مجتمعه والعصر الذي يعيش فيه المعلم، والثقافة العامة بمعناها الواسع ضرورية لكل معلم بصفته مربياً وبخاصة في عصرنا هذا وما يحمله الإعلام المفتوح من مخاطر؛ لذا فإن إعداد المعلم في هذا الجانب بما ينمي وعيه بثقافة مجتمعه ومشكلاته وعلاقاته يعد أمراً ضرورياً، ومن المسلم به أن القوى العاملة المؤهلة في سلك

التعليم والتي تتميز بمؤهلات متوازنة ستكون المفتاح لتحقيق الازدهار والتنوع في الصناعات الوطنية في الأردن والقدرة التنافسية محليا وإقليميا، وان التدريب ورفع مستوى المهارات أصبح أداة فعالة لتعزيز الإنتاجية.

- تمهين التعليم والاتجاه العالمي نحوه:

يتجه العالم المعاصر نحو تمهين التعليم (مهنية المعلم) فلم يعد التدريس على الصعيد العالمي كله، خاصة في الدول المتقدمة أو الساعية إلى التقدم مجرد وظيفة، أو حتى مجرد عمل يتطلب قدراً من المعارف والمهارات، إنما أصبح التدريس مهنة بالمعنى الكامل للكلمة كالطب والهندسة وغير ذلك من المهن الأخرى وتنطوي المهنة على أربعة أبعاد هي: المعارف المتخصصة، ومهارات استخدام هذه المعارف في أداء تستند على معايير، ومسئولية والتزام خلقي يتمتع به المتخصص، وتلقى على عاتقه في تقبله للمحاسبة والمساءلة أمام أعضاء المهنة وأمام المجتمع بأسره وهذه المهنة تتطلب من المعلمين التمكن من معارف ومهارات فنية معينة قائمة على الدراسة المستمرة الجادة والبحث العلمي المستمر وليس "أن يكون التدريس مهنة من لا مهنة له" (Jones, Heilbron & 1997)، وهناك دراسات تحليلية للعوامل التي تؤثر على اختيار الأفراد لمهنة التعليم (Moon, 2000). وفي تقرير اليونسكو المعنون "التعليم في مجتمع المعلومات وفي سبيل إقامته" بين دور المعلم في النمو الاقتصادي الشامل الذي يمثل مفتاحاً للتخفيف من الفقر وتعزيز الازدهار – وهو افتراض تدعمه التطورات في بلدان شتى كسنغافورة، وفنلندا، وإيرلندا، وكوريا، وشيلي، وكانت كلها بلداناً فقيرة قبل نحو ٣٥ عاماً

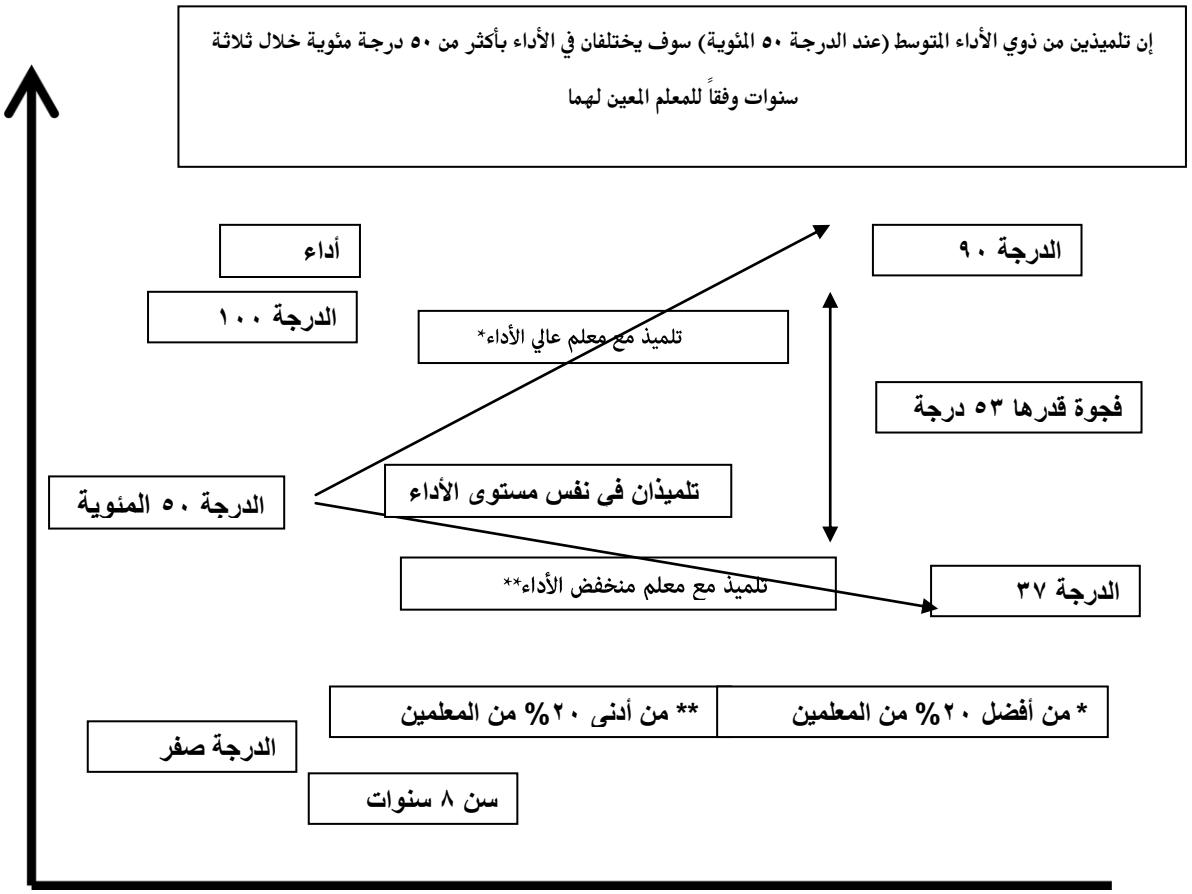
كما عقد بدران مقارنة بين بلدين، هما الأردن وكوريا الجنوبية، وكانا قبل (٣٠) سنة متعادلتين إلى حد كبير. أما الآن !!!

عنصر المقارنة	كوريا	الأردن
الإنفاق على التعليم لكل فرد (دولار)	٣٩٤	٩٧
الإنفاق على البحث والتطوير (دولار لكل فرد)	٢٦٠	٣.٥
الإنفاق على الكتب لكل فرد (دولار)	١٧	اقل من ٥
الاختراعات المسجلة سنوياً لكل عشرة آلاف من السكان	٩.٣	---
الصادرات الإلكترونية (دولار لكل فرد)	١٣٢٤	٣٥
المرأة في القوى العاملة (نسبة مئوية)	٤٤٪	١٥٪
المرأة في القوى العاملة الماهرة	٣٤٪	غير متوفر
الإنفاق على الصحة لكل فرد (دولار)	٥١٨	١٣١
البطالة	٤.١٪	١٥٪
نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (دولار)	٩٦٠٠	١٧٥٠

يشير بدران إلى أهمية بذل الجهد لرفع نوعية التعليم وتطوير الثقافة المجتمعية لتتجاوب مع متطلبات القفزة الاقتصادية الاجتماعية.

كما نبه (بيان من الاجتماع الرابع للفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع) المجتمع العالمي إلى أهمية التعليم الجيد الذي ييسر التعلّم من زاوية تنمية الملكة الإبداعية، والحصول على التعليم الأفضل ليس بتوفير عدد أكبر من المعلمين و لكن بتوفير أفضل المعلمين (Ingram, 2007). وهناك طريقة واحدة لتقليص الفجوة الأكاديمية وهو التأكد من حصول كل طالب على المعلم الجيد وعلى ضوء ذلك ترسم الدول المهتمة بمواكبة سرعة التطور الحاصل على المجالات كلها سياسة تضمن جذب أفضل الأفراد لمهنة التعليم، فباجتذاب ١٠ – ٣٠٪ فقط من المتفوقين من خريجي الجامعات تحصل على التعليم الجيد فمثلا وزارة التربية اليابانية تنتقي معلميها من جامعات القمة، وتخضعهم للتدريب في أكاديميات خاصة قبل الخدمة

يشير النموذج التالي إلى اختلاف تلميذين من ذوي الأداء المتوسط وفقا لأداء معلم كل منهما:



المصدر: (تطوير التعليم و التدريب في مملكة البحرين ،٢٠٠٨)

حظيت القضايا التربوية ومشاكلها باهتمام كبير سواء على المستوى المحلي أو العربي أو العالمي، وبذلت فيها جهوداً كبيرة من العديد من المنظمات الدولية كاليونسكو والإلسكو، وغيرها الكثير من المؤسسات والجمعيات الأهلية والحكومية (السايس ٢٠٠٨)، فنحن في عصر التحول من تنظيمات صناعية واجتماعية.

وأصبح هناك ضرورة للاهتمام بمعايير مهنة المعلم التي تحدد بوضوح متطلبات الأداء والمعرفة والمهارات التي يحتاجها المعلم والتي يقتضيها العمل بالمدارس.

ووفقاً للمتغيرات الدولية التي يمر بها العالم فقد تم إجراء حوار موسع حول تحديث وتطوير المعايير والتصنيفات فى مجالات العمل والتعليم والتدريب في اجتماع خبراء العمل العربي تحت عنوان "المعايير المهنية العربية ... الواقع والمأمول".

وفي مؤتمر" اللقاء الأول عن المعلم العربي: وضع معايير استرشادية للأداء"، قال الأمين العام لجامعة الدول العربية "إننا لم نتحرك كثيرا في هذا المجال رغم أولويته الملحة، ومستوى خريجي نظامنا التعليمي خارج السباق والمنافسة العالمية".

فكثير من مدارس التعليم العام في البلدان المختلفة تسعى إلى تطوير أداء المدرسين، وذلك من خلال متابعة ممارساتهم التدريسية وتقويمها (Viadero, 2000) ومشروع "معايير كفاءة المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال" يمضي في توسيع البرامج بإلقاء الضوء على إصلاح التعليم.

إن ارتفاع مستوى الأبعاد الأربعة في أي مهنة (المعارف، المهارات، المسئولية، المساءلة) من شأنه أن يؤدي مباشرة إلي ارتفاع مستوى المكانة المهنية لهذه المهنة بين المهن الأخرى، وارتفاع المكانة المهنية يؤدي بدوره بالضرورة إلى ارتفاع المكانة الاجتماعية ومن ثم الاقتصادية لأصحاب تلك المهنة، وارتباط المكانة الاجتماعية برفعة المكانة المهنية لأصحاب المهنة هو ما يؤدي إلي عراقة المهنة وارتفاع شأنها في المجتمع لذا كان لزاماً على القائمين على اختيار وإعداد المعلمين من استخدام أدوات علمية لانتقاء المعلمين، ومعايير مشابهة لتخريجهم وتدريبيهم ومتابعة تقويمهم أثناء مزاولة مهنة التعليم.

- المعايير الوطنية لتنمية المعلمين:

هناك واجبات لكل مهنة ولا بد لكل من يعمل في هذه المهنة أن يمارسها بشكل صحيح ، وتبنى هذه الواجبات على جوانب معرفية ومهارات واتجاهات نحو العمل، ومعايير الأداء المهني لكل مهنة هي مستوى الأداء الذي يقبل به سوق العمل، وتبدأ خطوات اشتقاق المعايير بإعداد توصيف مهني للمهنة التي سيتم اشتقاق معايير أداء لها، وذلك من خلال دراسة المهنة في سوق العمل لفترة كافية بحيث يمكن تحليل ما يقوم به العامل، وتحديد الواجبات، والتعرف على مستوى الأداء الذي يقبله صاحب العمل لذا تعد عملية تحديد المعايير أمراً في غاية الأهمية لضمان تحقيق الجودة في الأداء.

ويعرف قاموس التربية المعيار بأنه أعلى مستويات الأداء التي يسعى الفرد للوصول إليها، ويتم على ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها.

ويستخدم لفظ معيار بشكل عام بمعنى: أداة للمعايرة أو ميزان للمقارنة أو محك للمراجعة، مع فروق بينها، أو بمعنى مستوى إنجاز يعد مقبولا أو متفقا عليه، .وفي ذات الوقت هو النص المعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن يكون ماثلاً بوضوح في جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأي برنامج ما.

يعرف قاموس أكسفورد المعايير بأنها: مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة، ينظر إليها كهدف محدد مسبقاً للمسألة التعليمية، أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض، ويعرفها آخرون بأنها عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين.

وهذا يعني أن المعايير المهنية للأداء المقبول في مهنة من المهن تصف ما يجب على العامل القيام به ومستوى الأداء المقبول لكل مهارة، ولا تتحدث عن أداء تدريبي أو تعليمي أو منهج أو مواد دراسية وتدريبية، فقد يصل الفرد إلى إتقانها دون تعليم وتدريب رسمي (وإن ارتبط بها معايير للتدريب والاختبارات)، وأن هناك معايير لتقويم جودة التعليم والتدريب المهني والفني ومخرجاتها، ومن الطبيعي أن تتقارب أو تتطابق بعض معايير المهنة مع معايير جودة التدريب أو الاختبارات

ومن الضروري دوماً تحديث هذا التوصيف المهني والتأكد من مسايرته للمتغيرات بشكل مستمر، تستخدم معايير الأداء المهني وما تحتوي عليه من محكات لتحديد الأجور، أو اختيار الكفاءات للترقي لوظائف أعلى، أو تحديد التدريب المطلوب سواء عند إدخال تكنولوجيا جديدة أو تحديد متطلبات الصحة والسلامة المهنية لتلك المهنة

- الاشراف التربوي:

كانت بداية الإشراف التربوي في أمريكا عام ١٩٥٤م حيث كان مجلس المدينة المشتمل على أولياء أمور الطلاب يهتم باختيار المعلمين ذوي السمعة الطيبة وعزل الآخرين الذين لا يتمتعون بأخلاق سليمة، أشار Glanz and Neville إلى أن اجتماعا ضم ٤٥ مختصاً في المناهج والإشراف في الولايات المتحدة الأمريكية أظهر اختلافاً بينهم حول مفهوم وأهداف ومدى أهمية الإشراف التربوي وجدواه (Glanz, & Neville, 1997). ورغم الاختلاف بين التربويين في تعريف الإشراف التربوي

وتحديد أهدافه، والقناعة بتأثيره في تحسين أداء المعلمين داخل الصف الدراسي، إلا أنه ظل عملية تربوية تؤكد ضرورة استمرارها جميع الجهات المعنية بالتربية والتعليم في القطاعين العام والخاص في معظم دول العالم وقد مر مفهوم الإشراف التربوي بتطورات كثيرة ومتنوعة حيث اقترنت وظيفة الإشراف بالمراقبة الدورية على معلمي المدارس ومتابعة مدى تقدم التلاميذ من النواحي العلمية ثم الحكم وما يتبع ذلك من اتخاذ قرار إما بالثواب أو العقاب للعاملين في المدرسة إلى أن اتسع المفهوم، وكان المفهوم الشامل للإشراف والذي يسعى لتحليل جميع العناصر المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم.

لقد حدث تطور لافت في مفهوم الإشراف التربوي خلال العقدين الأخيرين نتيجة الأبحاث والدراسات التربوية المتواصلة وخصوصاً بعد أن كشفت هذه الدراسات جوانب القصور في الأنماط السابقة للإشراف التربوي، أو فيما كان يعرف بـالتفتيش والتوجيه التربوي وفي محاولة لتلافي أوجه القصور، وإحداث التغييرات المنشودة في عمليات التعليم والتعلم بأساليب جديدة تأخذ في حسبانها البعد الإنساني إلى جانب البعد المعرفي، كما تعتمد مبدأ التنمية المستدامة ومبدأ التعلم مدى الحياة فالإشراف يفرض نفسه أكثر فأكثر على الساحة التربوية باعتباره ضرورة اقتصادية واجتماعية وأخلاقية ولقد واكب التطور في مفاهيم الإشراف التربوي في الأردن مروره عبر ثلاث مراحل هي: والذي يتحرى البحث عن الأخطاء ومراقبة المعلم، وكان الاتصال أحادياً بين المفتش والمعلم، مما عجل بانتهاء مرحلة التفتيش والذي كان انعكاسا لفلسفة المجتمع في ذلك الوقت استبدل مسمى التفتيش بمسمى التوجيه التربوي (١٩٦٢– ١٩٧٥) رغبةً في تطوير العمل التربوي وتوثيق الصلة بالمعلم، إلى أن أستبدل التوجيه التربوي والذي يوحي بالفوقية، أيّ أن إرادة الموجه تعلو إرادة المعلم وبمسمى الإشراف التربوي في عام ١٩٧٥ الذي يلغي هذه الظاهرة التوجيهية ويدل على التفاعل بين المعلم والمشرف التربوي وذلك بغرض تشخيص الموقف التعليمي وتحليله وتقويمه ثم تحسينه وتطويره، وتطور هذا المفهوم ليشمل جميع عناصر العملية التعليمية والتربوية.

من هنا برزت مكانة الإشراف التربوي في الهيكل التنظيمي على أنه أداة لتطوير البيئة التعليمية بحيث لا يمكن الاستغناء عنه، لاسيما وأن كل عمل بحاجة إلى الإشراف حتى يتم تطويره والارتقاء بمستواه، فكيف إذا كان الأمر متعلقاً بالتربية والتعليم المسئولين عن بناء الإنسان الصالح.

الدراسات السابقة:

دراسة نصر الاستطلاعية (٢٠٠٨) في فعالية الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي إربد وجرش في الأردن، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر عدد من المتغيرات في فعالية ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية وكانت نتائج تحليل المعلومات كما يلي:

أن المعلمين الذكور أكثر فعالية من الإناث في ممارسة الكفايات التعليمية في مجالات (معرفة الموضوع الدراسي واستخدام الوسائل والأنشطة التعليمية).

ليس هناك اختلاف بين الخبرة التدريسية للمعلم، والموضوع الدراسي الذي يدرسه، والدرجة العلمية الحاصل عليها وبين درجة فعاليته في ممارسته للكفايات التعليمية على كل من المجالات السبعة موضوع البحث.

إن تقدير المدير للمعلم لها علاقة ذات دلالة إحصائية مع درجة فعاليته في ممارسته للكفايات التعليمية في مجالات (معرفة الموضوع الدراسي واستخدام الوسائل والأنشطة التعليمية والتخطيط وتحديد الأهداف وتحليلها للعملية التعليمية، ومع مجال الدافعية).

وأظهرت نتائج الدراسة أن حوالي ٤٩,٧٪ من معلمي المرحلة الثانوية طوروا فعاليتهم للكفايات التعليمية من خلال الخبرة في التدريس، ٨,٠٦٪ من استجابات المعلمين أظهرت أن الجامعة كانت المصدر الرئيسي لتطوير فعاليتهم للكفايات التعليمية.

هدفت دراسة عدنان إلى معرفة مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم: وهي دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء وهدفت إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لها، والمقترحات التي تفعل تقبلهم للمعايير، وخلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، نوعه، مدة الخبرة في التدريس – المرحلة الدراسية) ماعدا متغير الجنسية فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين غير السعوديين، وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالمعلم السعودي والاعتناء بإعداده.

وفي دراسة عبد السلام (2007) المعنونة بعرض مرئي معلوماتي لأعمال المرحلة الأولى من مشروع إستراتيجية التمكين والتنمية الإنسانية في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى خلصت الدراسة إلى أن التعليم بشكل عام لا يستجيب لمتطلبات العصر وسوق العمل ويعاني من وجود فجوات كبيرة في المهارات وزيادة معدل نمو المعلمين على معدل نمو الطلبة فمعدل نمو التلاميذ كان بواقع ١٢.٣٪ بينما بلغ معدل نمو المعلمين17 % حتى أواخر الألفية الثانية مما يؤشر على وجود بطالة مقنعة بين المعلمين في التعليم الأساسي وكذلك الحال في التعليم الثانوي، كما تتدنى جودة التعليم في ليبيا وقد أدى ذلك إلى تدني معدلات الكفاءة لمستويات لا تتناسب مع حجم الاستثمارات المسخرة ولا الطموحات المعقودة على التعليم لهذا تحتل ليبيا المرتبة ١١٠ من بين (١١١) دولة تمت دراستها من حيث الجودة الإجمالية لنظام التعليم، في حين يعتبر معدل الالتحاق بالتعليم في ليبيا ضمن أعلى المعدلات في العالم، كما أبرزت البيانات المتاحة عن معلمي التعليم الأساسي أن ما يقارب ٧٢ ٪ من المعلمين هم أنصاف مؤهلين وأن من يمكن وصفهم بالمؤهلين، لا يزيد عن ١٩%، وأوصت الدراسة برفع كفاءة المعلمين وتصحيح التشوهات الفنية والعددية في الرصيد القائم من المعلمين ووضع حلول جذرية لمشكلة المعلمين الاحتياط مع التأكيد على تبني معايير محددة في تعيين المعلمين بما يجعلهم أكثر قدرة على ممارسة المهنة .

قام الباحث خالد (٢٠٠٧) بدراسة بعنوان الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة اربد من وجهة نظر المشرفين التربويين وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين، في مدينة اربد في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) مشرفاً ومشرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير إستبانة تكونت من (٣٣) فقرة وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين في مدينة اربد من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت عالية مع وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين الدبلوم العالي والماجستير لصالح حملة درجة الماجستير، وبين الماجستير والدكتوراه لصالح الدكتوراه، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة، وبناء على هذه النتائج يوصي الباحث بالمتابعة المستمرة من المشرفين التربويين في زيارتهم للمعلمين في المدارس، ومن خلال عقد ورشات عمل وندوات ودورات تدريبية تضع حلولاً للمشاكل التربوية التي يواجهها المعلمون في الميدان في استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، وبإجراء دراسات أخرى تتناول فئات أخرى كالمعلمين والمديرين من وجهات نظرهم.

دراسة أحمد (٢٠٠٥) حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، وقد خلصت إلى التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج منها أن الكفايات المهنية تتوافر لدى المعلمين بدرجة متوسطة.

وفي دراسة د. عبد الحميد ورفاقه (2002) في اليمن استهدفت الدراسة تقويم الكفايات الأدائية للمعلم في مرحلة التعليم

الأساسي وذلك لمعرفة أوجه القوة والضعف في أداء المعلم، خلصت إلى أن الكفايات الرئيسة الضرورية للتدريس– التي اشتمل عليها المقياس – تمارس من قبل معلمي مرحلة التعليم الأساسي بنسب تقل عن مستوى الإتقان، والذي حدده فريق الدراسة بـ ٨٠٪، أما مجالات الكفايات فقد كانت ممارسة المعلمين لها يقل عن مستوى التمكن.

في دراسة قام بها محمد (١٩٩٧) تطرق إلى استقصاء أوجه المعاناة التي يلاحظها المعلمون والمعلمات في المدارس القطرية فيما يتعلق بالإشراف والتوجيه المدرسي، ومن أبرز هذه المشكلات:

١. افتقاد بعض الموجهين والمشرفين للعدالة في التعامل مع المعلمين وخاصة المعلمين الجدد قليلي الخبرة في التدريس.
٢. بعض المشرفين التربويين لا يؤدون عملهم بروح المشرفين، بل في شخص المفتش الذي يتصيد الأخطاء.
٣. يطالب المشرفون المعلمين الجدد بأعمال تفوق قدراتهم وأوقاتهم.
٤. مطالبة المعلم الجديد بمهام خارج نطاق العمل المدرسي، في الوقت الذي لا تتوفر فيه إمكانيات التدريس وممارستهم النشاط.
٥. عدم منح المعلم الجديد صلاحية تنفيذ طرق تربوية جديدة في التعليم أو تجريب الجديد في مجال التربية

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة العاصمة عمان وبلغ عددهم (٢٠٢).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٣١ مشرفاً أي ما نسبته (١٥٪) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حيث تم اختيار المشرفين التربويين وتم تقسيمهم الى فئات حسب متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة) والجدول رقم (١) يوضح خصائص العينة:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة للمشرفين التروبيين في محافظة عمان

حسب متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)

الجنس		المؤهل العلمي				الخبرات بالسنوات			
ذكور	إناث	بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير	دكتوراه	اقل من ٥	٥–١٠	١٠–١٥	أكثر من ١٥
٢٤	٧	١	٦	١٦	٨	٩	٤	١٠	٨

التعرف إلى درجة توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة العاصمة.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث استبانة لقياس درجة توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان، وللإجابة عن أسئلة الدارسة، فقد طور الباحث استبانة أولية تضم مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين

اعتمادا على الأدب النظري والدراسات السابقة المتصلة بالدراسة، كما تم الاستعانة بنصائح وتوجيهات الخبراء في الميدان التربوي، وقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء التربويين المختصين في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم وتقديرهم لمدى ملائمة فقرات الاستبانة، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ودمج الفقرات المتشابهة لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية، لتضم (٥٦) فقرة تهدف بمجملها قياس درجة توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمتمثلة بالمجالات السبعة التالية : (التربية والتعليم في الأردن، المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية، التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقييم تعلم الطلبة، التطوير الذاتي أخلاقيات مهنة التعليم).

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة اعتمد الباحث على صدق المحتوى من خلال عرض فقرات الاستبانة التي تضم مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين التربويين في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم الذين قاموا بتحكيم الاستبانة لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم لمدى ملائمة فقرات الاستبانة الخاصة بمجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين في الأردن، وفي ضوء اقتراحات المحكمين. وملاحظاتهم تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات ودمج الفقرات المتشابهة، وإضافة بعض الفقرات، لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية حيث اشتملت على سبعة مجالات تضم (٥٦) فقرة لقياس درجة توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

ثبات الأداة:

لغرض التحقق من ثبات الأداة قام الباحث بإتباع طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-Test)، على عينة من مجتمع الدراسة تكونت من (١٢) مشرفاً حيث تم تطبيق الأداة على أفراد العينة مرة ثانية بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين استجابات أفراد العينة في المرتين، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٠.٨٥).

كذلك تم استخدام طريقة (كرونباخ– الفا) لإيجاد درجة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة حيث كانت قيمة ألفا لاستجابات المشرفين (٠.٨٧).

إجراءات الدراسة:

بعد قيام الباحث ببناء أداة الدراسة الخاصة بالمعايير الوطنية لتنمية المعلمين، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، والتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، ثم تفريغ الاستبانة وإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب وإجراء عمليات التحليل الإحصائي المناسبة واستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية:

تم تحديد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة واستخدام اختبار لمعرفة اثر الجنس واستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way-Anova)، لفحص الفروق حسب متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة كما استخدام الباحث الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-Test) لقياس ثبات الأداة، ومعادلة (كروتباخ الفا) لحساب الاتساق الداخلي للأداة.

واستخدم الباحث المعيار التالي للحكم على درجة مدى توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان كما يلي:

المتوسطات (٤.٥–٥) تمثل درجة توافرها كبيرة جدا.

المتوسطات (٣.٥ أقل من ٤.٥) تمثل درجة توافرها كبيرة .

المتوسطات (٢.٥– أقل ٣.٥) تمثل درجة توافرها متوسطة .

المتوسطات (١.٥– أقل ٢.٥) تمثل درجة توافرها متدنية .

المتوسطات (أقل من ١.٥) تمثل درجة توافرها متدنية جدا .

نتائج الدراسة:

لمعرفة درجة توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة الواردة في أداة القياس (الاستبانة)، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

المجـــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التطوير الذاتي	٢.٦١٣٣	٠.٧٧٥٠٥
تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس	٢.٥١٦١	٠.٧٤٨٤٣
الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	٢.١٨٣٩	٠.٦٠٢٢٧
التخطيط للتدريس	٢.١٧٧٤	٠.٦٧٧٦٠
تنفيذ التدريس	٢.١٣٢٦	٠.٦٢٤٢٢
أخلاقيات مهنة التعليم	٢.١١٠٩	٠.٧٥٣٧٥
التربية والتعليم في الأردن	٢.٠٨٦٨	٠.٦٠٦٠٥
مجمل المجالات	٢.٢٧١٤	٠.٥٧٢٣٢

يتضح من الجدول أعلاه أن المهارات المتعلقة بمجال التطوير الذاتي وتقييم الطلبة وتقييم التدريس يتوافران بدرجة متوسطة، لأن المتوسطات الحسابية لها بلغت ٢.٦١ و ٢.٥٢ ، بينما المعايير الوطنية المتعلقة بالمجالات الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة والتخطيط للتدريس وتنفيذ التدريس وأخلاقيات مهنة التعليم والتربية والتعليم في الأردن كانت درجة توافرها ضعيفة لأن قيم متوسطاتها الحسابية كانت أقل من ٢.٣٣.

ولمعرفة فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب اختلاف جنس المشرف، تم استخدام اختبار ت، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (٣): نتائج اختبار (ت) لدرجات توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين حسب اختلاف جنس المشرفالتربوي

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التربية والتعليم في الأردن	ذكر	٢.١١٨١	٠.٦٣٨٨٦	٠.٥٢٥	٢٩	٠.٦٠٣
	أنثى	١.٩٧٩٦	٠.٥٠٤٦٠			
الأكاديمية والبيدغوجية الخاصة	ذكر	٢.١٥٤٢	٠.٦١٥٧٢	٠.٥٠٢	٢٩	٠.٦١٩
	أنثى	٢.٢٨٥٧	٠.٥٨٧١٦			

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتدريس	ذكر	٢.٢٢٢٢	٠.٦٦٠٦٠	٠.٦٧٥	٢٩	٠.٥٠٥
	أنثى	٢.٠٢٣٨	٠.٧٦٦٣٦			
تنفيذ التدريس	ذكر	٢.١٢٥٠	٠.٥٩٢٧٧	٠.١٢٤	٢٩	٠.٩٠٢
	أنثى	٢.١٥٨٧	٠.٧٧٤٧٥			
تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس	ذكر	٢.٤٢٧١	٠.٧٠٢٢١	١.٢٣٧	٢٩	٠.٢٢٩
	أنثى	٢.٨٢١٤	٠.٨٦٥٤٩			
التطوير الذاتي	ذكر	٢.٥٤٥٤	٠.٨٢١٩٣	٠.٩٠٠	٢٩	٠.٣٧٥
	أنثى	٢.٨٤٦٠	٠.٧٩٣٩٤			
أخلاقيات مهنة التعليم	ذكر	٢.١٠٥٣	٠.٦٥١٠٤	٠.٠٧٥	٢٩	٠.٩٤١
	أنثى	٢.١٢٩٩	٠.٥٦١٠٤			
طريقة الحل	ذكر	٢.٢٥٠٢	٠.٥٦٩١٢	٠.٣٧٦	٢٩	٠.٧١٠
	أنثى	**٢.٣٤٣٩**	**٠.٦٢٣٠٥**			

يشير الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب اختلاف جنس المشرف التربوي، وذلك لأن قيم ت المحسوبة لجميع المجالات والمجال الكلي كانت أعلى من ٠.٠٥ .

ولمعرفة فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب اختلاف سنوات خدمة المشرف التربوي، تم استخدام اختبار ف، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (٤): نتائج اختبار (ف) لدرجات توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين حسب اختلاف سنوات الخدمة

المجال	مصادر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التربية والتعليم في الأردن	بين المجموعات	٨.١٣٤	٢	٤.٠٦٧	٣٩.٤٨٣**	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٢.٨٨٤	٢٨	٠.١٠٣		
	المجموع	١١.٠١٩	٣٠			
الأكاديمية الخاصة	بين المجموعات	٢.١٧٢	٢	١.٠٨٦	٣.٤٩٠*	٠.٠٤٤
	داخل المجموعات	٨.٧١٠	٢٨	٠.٣١١		
	المجموع	١٠.٨٨٢	٣٠			
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	٣.٥٣٤	٢	١.٧٦٧	٤.٨٣١*	٠.٠١٦
	داخل المجموعات	١٠.٢٤٠	٢٨	٠.٣٦٦		
	المجموع	١٣.٧٧٤	٣٠			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	٠.٢٨٩	٢	٠.١٤٤	٠.٣٥٤	٠.٧٠٥
	داخل المجموعات	١١.٤٠١	٢٨	٠.٤٠٧		
	المجموع	١١.٦٨٩	٣٠			

المجال	مصادر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس	بين المجموعات	٠.٩٤٧	٢	٠.٤٧٤	٠.٨٣٦	٠.٤٤٤
	داخل المجموعات	١٥.٨٥٧	٢٨	٠.٥٦٦		
	المجموع	١٦.٨٤	٣٠			
التطوير الذاتي	بين المجموعات	٢.١٤٥	٢	١.٠٧٢	١.٨٩١	٠.١٧٠
	داخل المجموعات	١٥.٨٧٦	٢٨	٠.٥٦٧		
	المجموع	١٨.٠٢١	٣٠			
أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	٢.٢٧٨	٢	١.١٣٩	٢.١٦٠	٠.١٣٤
	داخل المجموعات	١٤.٧٦٦	٢٨	٠.٥٢٧		
	المجموع	١٧.٠٤٤	٣٠			
طريقة الحل	بين المجموعات	١.٥٤٢	٢	٠.٧٧١	٢.٦٠٧	٠.٠٩٢
	داخل المجموعات	٨.٢٨٤	٢٨	٠.٢٩٦		
	المجموع	٩.٨٢٦	٣٠			

عند مستوى دلالة إحصائية أقل من ٠.٠٥

عند مستوى دلالة إحصائية أقل من ٠.٠١

يشير الجدول أعلاه أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين حسب اختلاف سنوات الخدمة في كل من مجال التربية والتعليم في الأردن والأكاديمية الخاصة والتخطيط للتدريس وذلك لأن قيم الدلالة الإحصائية لها كانت أقل من ٠.٠٥، بينما لم يكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من المجالات الآتية تنفيذ التدريس وتقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس والتطوير الذاتي وأخلاقيات مهنة التعليم وطريقة الحل.

ولمعرفة فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب اختلاف المستوى التعليمي للمشرف التربوي، تم استخدام اختبار ف، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (٥): نتائج اختبار (ف) لمتغيرات الدراسة حسب المستوى التعليمي

المجال	مصادر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التربية والتعليم في الأردن	بين المجموعات	٠.١٣٦	٣	٠.٠٤٥	٠.١١٣	٠.٩٥٢
	داخل المجموعات	١٠.٨٨٢	٢٧	٠.٤٠٣		
	المجموع	١١.٠١٩	٣٠			
الأكاديمية والبيدغوجية الخاصة	بين المجموعات	٢.٣٠٢	٣	٠.٧٦٧	٢.٤١٥	٠.٠٨٨
	داخل المجموعات	٨.٥٨٠	٢٧	٠.٣١٨		
	المجموع	١٠.٨٨٢	٣٠			
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	١.٨٥٠	٣	٠.٦١٧	١.٣٩٦	٠.٢٦٥

المجال	مصادر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	داخل المجموعات	١١.٩٢٤	٢٧	٠.٤٤٢		
	المجموع	١٣.٧٧٤	٣٠			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	٠.٨٥٤	٣	٠.٢٨٥	٠.٧١٠	٠.٥٥٥
	داخل المجموعات	١٠.٦٨٩	٢٧	٠.٤٠١		
	المجموع	١١.٦٨٩	٣٠			
تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس	بين المجموعات	١.١٥٩	٣	٠.٣٨٦	٠.٦٦٧	٠.٥٨٠
	داخل المجموعات	١٥.٦٤٦	٢٧	٠.٥٧٩		
	المجموع	١٦.٨٠٤	٣٠			
التطوير الذاتي	بين المجموعات	٠.٧٧٦	٣	٠.٢٥٩	٠.٤٠٥	٠.٧٥١
	داخل المجموعات	١٧.٢٤٥	٢٧	٠.٦٣٩		
	المجموع	١٨.٠٢١	٣٠			
أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	١.٣٤٨	٣	٠.٤٤٩	٠.٧٧٣	٠.٥١٩
	داخل المجموعات	١٥.٦٩٦	٢٧	٠.٥٨١		
	المجموع	١٧.٠٤٤	٣٠			
طريقة الحل	بين المجموعات	٠.٤٦٩	٣	٠.١٥٦	٠.٤٥١	٠.٧١٩
	داخل المجموعات	٩.٣٥٧	٢٧	٠.٣٤٧		
	المجموع	٩.٨٢٦	٣٠			

يشير الجدول أعلاه أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين وتنفيذ التدريس وتقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس والتطوير الذاتي وأخلاقيات مهنة التعليم وطريقة الحل وذلك لأن قيم الدلالة الإحصائية لها كانت أعلى من ٠.٠٥.

مناقشة النتائج:

لقد أظهرت النتائج أن المهارات المتعلقة بمجال التطوير الذاتي وتقييم الطلبة وتقييم التدريس يتوافران بدرجة متوسطة؛ ولعل السبب يعود إلى متابعة وزارة التربية والتعليم لسجلات التقييم وإقامتها العديد من الدورات الهادفة للمدرسين، بينما المعايير الوطنية المتعلقة بالمجالات الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة والتخطيط للتدريس وتنفيذ التدريس وأخلاقيات مهنة التعليم في الأردن كانت درجة توافرها ضعيفة؛ ولعل السبب يعود إلى اكتظاظ الصفوف بالطلبة وإلى ازدحام الجدول اليومي للمدرس، كما أشارت إلى عدم وجود فروق حسب اختلاف جنس المشرف التربوي إذ كانت الفروق غير دالة إحصائياً مما يشير إلى اشتراك المشرفين والمشرفات في وجهات نظرهم حول درجات توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين. ووجود فروق حسب اختلاف سنوات الخدمة في كل من مجال التربية والتعليم في الأردن والأكاديمية والبيداغوجية الخاصة والتخطيط للتدريس وربما يعود الأمر إلى ازدياد شعور المشرفين بأهمية تنمية مهارات المعلم المتعلقة بالتخطيط للتدريس والبيداغوجية الخاصة والمهارات المعرفية والذهنية المتعلقة في مجال التربية والتعليم في الأردن كلما ازدادت خبرة المشرف، بينما لم يكن هنالك فروق في كل من مجالات تنفيذ

التدريس وتقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس والتطوير الذاتي وأخلاقيات مهنة التعليم تعود إلى سنوات الخبرة بل المشرفون مع اختلاف سنوات الخبرة يجمعون على التوافر المحدود للمهارات عند المعلم في هذه المحاور.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بـ:

- إجراء الدراسة في مديريات أخرى وخاصة المديريات النائية.
- إجراء دراسات أخرى تتناول فئات أخرى كوجهات نظر المعلمين والمديرين وأولياء الأمور.
- تقييم البرامج التدريبية في وزارة التربية والتعليم من حيث الإعداد والتأهيل ومعالجة نقاط الضعف فيها وتعزيز نقاط القوة.
- المتابعة المستمرة من المشرفين التربويين للمعلمين في المدارس، وعقد ورشات عمل وندوات ودورات تدريبية تضع حلولاً للمشاكل التربوية التي يواجهها المعلمون في الميدان .
- استمرار التعاون والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم والجامعات خاصة في مجال إعداد المعلمين وتأهيلهم مما يرفع من سوية العمل التربوي ويعزز الخدمة التربوية والتعليمية في المملكة.
- التفكير بجدية في تكوين مؤسسة أو هيئة وطنية للاعتماد التربوي في المملكة تسهم في ضبط مستوى التعليم والتحقق من المستوى النوعي لأية مؤسسة تتولى عملية إعداد المعلمين سواء أكانت كلية للتربية أم مركزاً تأهيلياً أو تدريبياً.

المراجع :

١. أبو الحريري، رافدة (٢٠٠٦). الإشراف التربوي واقعة وآفاقه المستقبلية، عمان، الأردن، دار الفكر .

٢. أبو دقة، سناء إبراهيم . عرفة، لبيب (٢٠٠٧) الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم : "تجارب عربية وعالمية" ورقة عمل مقدمة لورشة العمل التي تحمل عنوان "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين"

٣. إدارة البحث والتطوير التربوي (٢٠٠٨): الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم للأعوام (٢٠٠٨ – ٢٠١٠)، وزارة التربـية والتعلـيم

٤. بيان برازيليا (٢٠٠٤) بيان من الاجتماع الرابع للفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع، برازيليا، البرازيل، ٨–١٠ نوفمبر/تشرين الثاني ٢٠٠٤

٥. بدران، إبراهيم (٢٠٠٣) استراتيجية الثقافة المجتمعية في البلدان العربية، عمان: إصدار الدائرة الثقافية في أمانة عمان.

٦. بدوي، أبو بكر عابدين (٢٠٠٦) المعايير المهنية ودورها في تنظيم وتنمية القوى العاملة ورقة مقدمة إلى اجتماع خبراء حول المعايير المهنية العربية – الواقع والمأمول منظمة العمل العربية /القاهرة

٧. بوحوش، عمار (١٩٨٩) مناهج البحث العلمي :أسس وأساليب، عمان، الأردن: مكتبة المنار.

٨. تطوير التعليم و التدريب في مملكة البحرين (٢٠٠٨)، وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.

٩. الحكيمى، عبد اللطيف (٢٠٠٥) تطوير البرامج الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الإمارات المتحدة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، كلية التربية – جامعة الإمارات المتحدة.

١٠. حسن، محمد صديق (١٩٩٧) المعلم القطري وهموم المهنة، مجلة التربية، ع (١٢٣)، قطر.

١١. حمصي، أنطون (١٩٩١) أصول البحث في علم النفس، دمشق :منشورات جامعة دمشق.

١٢. الجارودي، ماجدة (٢٠٠٨) ندوة "تمهين التعليم " وزارة التربية والتعليم السعودية.

١٣. الخولي، محمد علي (١٩٨٠) قاموس التربية، بيروت: دار العلم للملايين.

١٤. خوجة، صديق. الأقصم إبراهيم والقرني ،مرعي(٢٠٠٢) الإشراف التربوي ضرورة حتمية

١٥. الدويبي، عبد السلام بشير (2007) عرض مرئي معلوماتي لأعمال المرحلة الأولى من مشروع استراتيجية التمكين والتنمية الإنسانية، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى

١٦. ديوان التشريع و الرأي (٢٠٠٩) نظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم /صادر بمقتضى المادة ١٢٠ من الدستور نظام رقم (٦١) لعام ٢٠٠٢.

١٧. ربيع، هادي (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي .

١٨. السايس، ناهدة (٢٠٠٨) استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتعزيز الجودة في مؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني – شبكة يونيفوك: ورشة العمل حول تعزيز الجودة والسياسات الوطنية في برامج التدريب المهني والتعليم التقني – الكويت، ٢٤–٢٦ مارس/آذار، وزارة العمل /المملكة الأردنية الهاشمية

١٩. الشكر، غازي أحمد؛ عبيد، صديقة محمد؛ الديري، علي أحمد (٢٠٠٧) التنمية المهنية لمعلم المرحلة الإعدادية: معلم الضوء نموذجاً، ورقة قدمت في المؤتمر التربوي الحادي والعشرون تطوير وطموح من أجل المستقبل" ٢٤– ٢٥ يناير٢٠٠٧ م" وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.

٢٠. طعاني، حسن (٢٠٠٥) الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، عمان، الأردن: دار الشروق .

٢١. عابد، محمود محمد (٢٠٠٤) المرجع في الإشراف والعملية الإشرافية، الأردن: دار الكتاب الثقافي .

٢٢. عبيدات، ذوقان١٩٨١ " تطوير برنامج الإشراف التربوي في الأردن" رسالة دكتوراه . كلية التربية، جامعة عين شمس القاهرة .

٢٣. عليان، محمد؛ الشخشير، خولة (٢٠٠٧) "الآليات المستخدمة لمنح شهادة مزاولة المهنة للمعلم "، ورشة عمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي، برنامج تدريب وإعداد المعلمين، وزارة التربية والتعليم العالي مشروع التعليم العالي.

٢٤. العنزي، بشرى بنت خلف (٢٠٠٧) تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر بعنوان " الجودة في التعليم العام " الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) إقامته بفرعها في القصيم يومي الثلاثاء والاربعاء ٢٨–٢٩ ربيع الاخر ١٤٢٨هـ الموافق ١٥–١٦مايو٢٠٠٧م.

٢٥. الغتم، نورة (٢٠٠٧) رؤية جديدة للإشراف التربوي في ضوء متطلبات تطوير المرحلة الإعدادية، المؤتمر التربوي السنوي الحادي والعشرون (التعليم الإعدادي: تطوير وطموح من أجل المستقبل).

٢٦. غنيم، أحمد علي (٢٠٠٥) تطبيق مبادى ادارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة مج ١٧، ٢٤ ، ٢٠٠٥.

٢٧. "النص الكامل لوثيقة وبرنامج عمل كلنا الأردن (٢٠٠٧) برنامج العمل ملتقى كلنا الأردن٢٧–٢٠٠٧/٧/٢٦

٢٨. الفراجي، هادي (٢٠٠٥) الأنشطة التعليمية ودور المشرف والمعلم في تصميمها وتقويمها، اللقاء التربوي الخامس، دائرة الإشراف التربوي، المديرية العامة للتعليم، وزارة التربية والتعليم، مسقط.

٢٩. القصير، بشير؛ العتوم، حيدر؛ بطارسة، سمر؛ الجوهري، نائلة (٢٠٠٤) تقرير الأردن حول المسح الصحي العالمي بالاعتماد على طلبة المدارس في الفئة العمرية (١٣–١٥) سنة: عوامل الاختطار والسلوكات المهددة للصحة وعوامل الوقاية،(ترجم إلى اللغة العربية : د. نائلة الجوهري، د. بشير القصير

٣٠. ليلي، ستيف، (٢٠٠٧) نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين: نموذج نكاتي (NCATE)، ترجمة: صالح بن عبدالعزيز النصار(نشرت هذه الورقة باللغة الإنجليزية ضمن أعمال المؤتمر الوطني الأول للجودة في التعليم العالي (صفر، ١٤٢٨هـ).

٣١. معايير اليونسكو بشأن كفاءة المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

٣٢. المجلس الأعلى للتعليم في قطر (٢٠٠٨) معايير مهنية لمعلمي وقادة المستقلة.

٣٣. مركز التميز للمنظمات غير الحكومية تصنيف ورقم الوثيقة (٢٠٠٣) أدلة تدريبية، عدد (٢٤).

٣٤. المركز الوطني لحقوق الإنسان (٢٠٠٦) واقع تعليم حقوق الإنسان في النظام المدرسي الأردني.

٣٥. المركز الوطني لحقوق الإنسان (٢٠٠٧) تقرير حقوق الإنسان في الأردن ٢٠٠٦: الحق في التعليم

٣٦. المعهد الوطني للتدريب التربوي (٢٠٠٦). الدليل التدريبي، وزارة التربية والتعليم العالي.

٣٧. المصري، منذر واصف (٢٠٠٨) المواءمة بين العرض والطلب في الموارد البشرية: ورقة عمل مقدمة من منظمة العمل العربية المنتدى العربى للتنمية والتشغيل /الدوحة ، ١٥– ١٦ نوفمبر/ تشرين الثاني

٣٨. مقابله، نصر (٢٠٠٨) دراسة استطلاعية في فعالية الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي إربد وجرش في الأردن، المجلة التربوية الكويت: المجلد:٢٢ العدد : ٨٨ .

٣٩. القوشي، عبد الله (٢٠٠٣) الإشراف التربوي: التعريف والأهداف بين النظرية والتطبيق، مجلة جامعة الملك سعود م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ٢٦٣–٢٩٤ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

٤٠. منظمة العمل العربية (٢٠٠٦)، " المعايير المهنية العربية ... الواقع والمأمول " التقرير الختامي والتوصيات النهائية لاجتماع خبراء (القاهرة /، ٢٧ – ٢٩ / ٦)

٤١. منظمة العمل العربية (٢٠٠٧) مؤتمر العمل العربى: الدورة الرابعة والثلاثين (شرم الشيخ، ١٠ –١٧ مارس/ آذار)

٤٢. الميثاق الوطني الأردني http://parliament.jo/pdf/w2.doc.

٤٣. المومني، خالد سليمان أحمد (٢٠٠٧) الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة اربد من وجهة نظر المشرفين التربويين، رسالة دكتوراه غير منشورة، اليرموك.

٤٤. الورثان، عدنان (٢٠٠٧) مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم: دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء، مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الجودة في التعليم العام.

45. Glanz, J., and Neville, R. (1997) Educational Supervision: Perspective, Issues, and Controversies. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishing, Inc.,
46. Guttman, C. (2003). Education in and for the information society. Paris: UNESCO
47. Ingram, D. (2007) Standards in the context of Teacher Accreditation http://www.apec.edu.tw/information/APEC%20Seminar%20CDROM/KEYNOTE%20INGRAM%20presentation%20Standards_Teacher%20Accreditation.ppt
48. Ingvarson, L , Kleinhenz, E, Mckenzie, P. (2006). Teacher education accreditation : a review of national and international trends and practices. Available on Web site: http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/webdav/site/tasite/users/ldeluca/public/Teacher%20Education%20Accreditation%20%20A%20Review%20of%20National%20and%20International%20Trends%20and%20Practices
49. Makrakis, V. (2005). Training teachers for new roles in the new era: Experiences from the United Arab Emirates ICT program. Proceedings of the 3rd Pan-Hellenic Conference on Didactics of Informatics, Korinthos, Greece.
50. Moon, B.; Butcher, J. & Bird E. (2000) Leading Professional Development in Education, Routledge, ISBN 0415243823, 9780415243827
51. NCATE. (2000). NCATE 2000 Standards. Washington, DC: Author. Available on NCATE's Web site, www.ncate.org.
52. TN BPTS (2008) Standards Development, The National Board for Professional Teaching Standards.http://www.nbpts.org/the_standards/standards_development
53. (WSIS, 2008) World Summit on the Information Society Geneva 2003 - Tunis 2005.

ملحق (١)

الأخ المشرف/ الأخت المشرفة:

يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة درجة توافر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين، لذا أرجو منك أولاً تعبئة البيانات الأولية ثم الإجابة عن جميع الفقرات.

- القسم الأول: البيانات الأولية،

يرجى تعبئة البيانات التالية:

- اسم المديريـة : مديرية التربية والتعليم لمنطقة .....

يرجى وضع دائرة في المكان المخصص لذلك وفقاً للمعلومات التي تتناسب مع حالتك فيما يلي:

- الجنـس : ◊ ذكر ◊ أنثى .
- مؤهلك العلمي :

◊بكالوريوس .

◊ دبلوم عالي.

◊ ماجستير.

◊ دكتوراه.

- تعتبر خدمتك في الإشراف حسب سنوات الخبرة من فئة :

◊ الخدمة القصيرة: ٥ سنوات فأقل.

◊ الخدمة المتوسطة: ٦– ١٠ سنوات

◊ الخدمة الطويلة نسبيا: ١٠– ١٥سنوا

◊ الخدمة الطويلة: ١٥ سنة فأكثر

* نوع المدارس التي تشرف عليها : ◊ حكومية ◊ خاصة ◊ وكالة الغوث.

نشكرك جزيل الشكر على تعاونك.

الباحثة: د. وفاء عوجان

المجالات	درجة سلوك المجال				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
مجال التربية والتعليم في الأردن					
١. يظهر معرفة بمرتكزات التربية والتعليم في الأردن ويوضح مرتكزاتها التعليمية والتعلمية.					
٢. يظهر فهماً لأهداف التربية والتعليم في الأردن وللنتاجات التربوية العامة التي تدل عليها.					
٣. يظهر معرفة بالتشريعات التربوية المتعلقة بعمله.					
٤. يظهر معرفة بالأنساق المحيطة بالعملية التربوية.					
٥. يظهر فهماً لمعايير المنهاج المدرسي الوطني.					
٦. يظهر فهماً للنتاجات التعليمية الخاصة بالمبحث أو المباحث المدرسية التي يدرسها والمتوافقة مع معايير المنهاج المدرسي.					
٧. يظهر فهماً لاتجاهات التطوير التربوي في الأردن المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصد المعرفة (EREKE).					
المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة.					
٨. يظهر فهماً للأفكار الأساسية في المبحث أو المباحث التي يعلمها وللترابط بينها.					
٩. يظهر فهماً لأنماط/ طرق التعلم الخاصة بالمبحث/ المباحث التي يعلمها.					
١٠. يظهر معرفة بالعلاقات بين المبحث/ المباحث وغيرها من المباحث المدرسية.					
١١. يظهر قدرة على تمثيل محتوى المبحث/ المباحث التي يعملها في أشكال وصيغ مختلفة تسهل على الطلبة تعلمه.					
١٢. يظهر معرفة بمصادر المعرفة الأساسية الخاصة بالمبحث/ المباحث التي عملها.					
مجال التخطيط للتدريس .					
١٣. يصمم خططاً تدريسية مترابطة في ضوء النتاجات التعلمية ووفق معايير منهاج المبحث/ المباحث التي يعملها.					
١٤. يظهر فهماً لمبادئ تعلم الطلبة ونمائهم ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية.					
١٥. يظهر معرفة بالمصادر التعليمية المتاحة في المدرسة والمجتمع بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) ويوظفها في تصميم خططه التدريسية.					
١٦. يظهر معرفة بإستراتيجيات التدريس التعليمية ويختار الملائم منها وفق الحاجات والأساليب التعلمية المتنوعة لطلبته.					

المجالات	درجة سلوك المجال				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١٧. يصمم نشاطات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم وتشركهم فيه.					
١٨. يصمم بيئات تعلمية تفاعلية تتسم بالأمن والتشارك والتعاون.					
مجال تنفيذ التدريس .					
١٩. يكيف خططه التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية وحاجات الطلبة.					
٢٠. يستخدم مصادر تعلمية عدة ملائمة بما في ذلك مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ضوء النواتج التعلمية المقصودة وتنوع الطلبة وحاجاتهم التعلمية.					
٢١. ينظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة.					
٢٢. يستخدم بفاعلية إستراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف.					
٢٣. يتعامل بإيجابية واضحة مع المشاكل السلوكية للطلبة.					
٢٤. يستخدم بفاعلية إستراتيجيات التدريس الملائمة والمتنوعة.					
٢٥. يظهر في تدريسه اهتماماً واضحاً بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.					
٢٦. يتواصل بفاعلية مع طلبته لتسيل تعلمهم ونمائهم.					
٢٧. يظهر رعاية واحتراماً لجميع الطلبة.					
مجال تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس .					
٢٨. يظهر فهماً للعلاقات بين النتاجات التعلمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة.					
٢٩. يختار و/ أو يصمم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتاجات التعلمية المقصودة مستخدماً بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال ويستخدمها بفعالية.					
٣٠. يوثق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدمهم في التعلم وفق النتاجات التعلمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.					
٣١. يتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقدمهم فيه.					
٣٢. يتواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم الطلبة وتقدمهم فيه.					
٣٣. يشارك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.					
٣٤. يحلل أداء الطلبة ويقدم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقدمهم فيه.					
٣٥. يصمم نشاطات تعلمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.					
مجال التطوير الذاتي					
٣٦. يستخدم أدوات ووسائل ملائمة لتقييم تدريسه.					
٣٧. يحلل تدريسه ويتأمل فيه في ضوء نتائج تقييم تعلم الطلبة وتقدمهم.					
٣٨. يستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته وقدرته على التعليم وذاتيته.					

المجالات	درجة سلوك المجال				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
٣٩. يستخدم إستراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) إما فردياً أو جماعياً لتطوير قدرته على التعلم.					
٤٠. يشارك في المؤتمرات والملتقيات الدورات التربوية.					
٤١. يطالع الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.					
٤٢. يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة ومديرية التربية والتعليم.					
٤٣. يتعاون مع زملائه في المدرسة في تطوير نفسه مهنياً.					
٤٤. يتواصل مع زملائه من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسه مهنياً.					
٤٥. يظهر اهتماماً في رفع مستواه الأكاديمي والتربوي.					
مجال أخلاقيات مهنة التعليم.					
٤٦. يظهر التزاماً بواجباته ومسؤولياته المهنية ويؤديها بإخلاص وأمانة وتواضع.					
٤٧. يقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على أسرارهم.					
٤٨. يتواصل مع الطلبة بمودة وتعاطف.					
٤٩. يلتزم بالقيم الحميدة في تعامله مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور والأطراف الأخرى.					
٥٠. يتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي.					
٥١. يستخدم مصادر المعلومات بمنهجية علمية سليمة.					
٥٢. يوجه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات الآمنة.					
٥٣. يظهر التزاما برسالة المؤسسة التي يعمل فيها ويدافع عنها.					
٥٤. يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته.					
٥٥. يتعاون مع زملائه ويظهر اهتماماً بتنميتهم مهنياً.					
٥٦. يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وعلم.					