أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد
الدكتور : أمجد محمود درادكة
أستاذ مساعد- جامعة الملك خالد
المملكة العربية السعودية

خلفية الدراسة:

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

ونحن في عصر التكنولوجيا الذي يعيشه مجتمعنا في الوقت الحاضر، والأدوات التي تستخدم في بث المعلومات والمعارف عن طريق الأقمار الصناعية والحاسوب والإنترنت والوسائل الالكترونية والأجهزة الإعلامية، أصبح العالم(قرية صغيرة) وكلما طالت فترة الاحتكاك الثقافي بين المجتمعات وتنوعت مظاهر الاتصال بينهما زاد التغير الثقافي(الشبيني، ٢٠٠٠: ٧٤):

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

- التسارع المذهل للثورة العلمية والتقنية المعلوماتية وتطبيقاتها في البلدان الصناعية في شتى مناحي الحياة.
- تعاظم الأهمية بأنشطة البحث العلمي، وأنظمة البحث والتطوير، وانعكاس هذا على الهياكل المهنية للقوى العاملة كماً وكيفاً، وتأثيرها على معدلات البطالة والتوظيف في كافة الأنشطة الاقتصادية(Madhukar,2003).
- تأثير التطورات العلمية والتقنية المتلاحقة، لاسيما في مجال الاتصالات والمعلومات، على الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية في جميع دول العالم(نوفل، ٢٠٠٢)؛(القريوتي، ١٩٩٣).

والمؤسسة التربوية، كما هو حال بقية مؤسسات الدولة؛ تعيش تطوراً ونمواً وتزايداً في المفاهيم والقيم والمعارف والممارسات يتطلب منها التوقف لتشخيص أوضاعها ومراجعة أدوارها بشكل مستمر وعلى فترات ليست بالبعيدة . يشير الحر (٢٠٠١: ١٧) إلى أن " مستقبل التربية ذو طبيعة شفافة، لأن التحديات التي تواجهها ذات طبيعة متحركة ومتغيرة، والضغوط الخارجية والداخلية متشابكة ومعقدة، لذلك فإن التوقع الذي يمكن وضعه يجب أن يأخذ في الاعتبار ملامح المستقبل العام لحياتنا، وطبيعة التحديات التي تواجهنا".

وبما أن المعلم يمثل أحد الأركان الرئيسة للعملية التربوية والتعليمية، فإن تفعيل دوره من منظور جديد مع المحافظة على أصالة ذلك الدور يسهم في تمكين المؤسسة التربوية من أداء رسالتها في إطار مفهوم الأصالة والمعاصرة.

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

ولكي يتحقق ذلك لابد من إعداد الأجيال للقيام بهذا الدور، والمعلم الكفؤ هو القادر على القيام بهذه المهمة، يقول داوود (٢٠٠٢:٦٥): إننا بحاجة إلى إيجاد الإنسان " الذي (تعلم كيف يتعلم) أي الإنسان الذي يفرز ويبوب ويحذف ويضيف إلى السيل المتدفق

من المعرفة حتى تتم عملية قبوله أو رفضه للتغيير بصورة سوية تمكنه من النمو دون اعوجاج ومن التطور دون ضياع".

وفي بناء برامج إعداد المعلمين توجد ثلاث اتجاهات هي(كامل وحمدان، ٢٠٠١):

الاتجاه الأول: يركز على المعرفة المتصلة بالتخصص الأكاديمي الذي سوف ينقله الطالب المعلم إلى المتعلمين.

الاتجاه الثاني: يركز على أن جوهر برامج إعداد المعلمين هو تنمية شخصيات الطلاب المعلمين عن طريق تزويدهم بالثقافة العامة وتعميق مجال التخصص الأكاديمي.

الاتجاه الثالث: ويهتم هذا الاتجاه بالجانب المهني أو التربوي المتصل بعمليتي التعليم والتعلم.

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

التفكير في برامج الإعداد النوعية بإتباع معايير جودة عالية في إعداد المعلمين الجدد، دون الاهتمام بالكم.

أن تعمل برامج إعداد المعلمين على اجتذاب المزيد من الطلبة المعلمين الذين يمثلون الأقليات العرقية والاثنية واللغوية، وذلك للتمكن من التعامل مع مجتمع الفئات والاحتياجات التعليمية للطلاب اللذين ينتمون لتلك الأقليات.

إيجاد التوازن المناسب بين القاعدة النظرية التأسيسية الجامعية والتطبيق في المواقع المدرسية.

أن يصبح المعلمون مختصين في مواضيع معينة، وأن يحملوا إعداداً عاماً في مجال التربية.

إقامة برامج تدريبية مبتكرة لجسر الفجوة بين التخرج والسنوات التي تعقبه، وأن تكون عملية إعداد المعلم عملية مستمرة تمتد طوال خدمة المعلمين وتشتمل على مزيج متواصل من الأعداد المتقدم والتطبيق خلال الخدمة.

التوفيق بين ما يتلقاه الطلبة المعلمين في الجامعة مع ما هو موجود في المدرسة وتقوية أواصر التعاون بين الجامعة التي تقوم بإعداد المعلم والمدرسة التي ستستقبله.

إعداد برامج موجزة(لا تأخذ وقتاً طويلا) عالية الجودة للمعلمين، مع رصد ميزانيات كافية لدعم البرامج ورفع رواتب المعلمين.

أن تتولى المؤسسات التعليمية وبالتعاون مع المدارس والجمعيات المهنية والجمهور العام مسؤولية إخضاع المعلم لمعايير الإجازة المعنية على المستوى المحلي والوطني.

وفي محاولة منها لتطوير المعلمين بدأت الولايات المتحدة الأمريكية في منح تراخيص مرفقة للراغبين في ممارسة مهنة التعليم، وهذه التراخيص تصلح لمدة تتراوح بين ثلاث وست سنوات وفق الولاية، وعلى المعلم أن يتابع أثناءها تطوير نفسه مهنياً. وتتطلب معظم الولايات أن يكون المعلم قد درس أثناء هذه الفترة بين (٣٠-٣٦) ساعة معتمدة أو أن يكون قد حصل على درجة الماجستير، وأن يبرهن على أنه معلم ناجح حتى يحصل على ترخيص دائم العمل في المهنة، ولكن بما أن الكثير من المعلمين لا يتابعون تحسين ممارستهم، لذا ألقى عدد كبير من الولايات نظام منح تراخيص دائمة مدى الحياة،

وبدأ يطلب من المعلمين تجديد تراخيصهم كل خمس سنوات أو ست سنوات، عليهم أن يحتفظوا أثناءها بمستوى عالٍ، وأن يشاركوا في برامج تدريبية(Berger, 1996).

مشكلة الدراسة:

نظراً للنقد الموجه إلى أساليب وبرامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، والتي تشير إلى نواحي قصور في تلك الأساليب والبرامج، كما أن إدارة البرامج ضعيفة الارتباط بالأهداف والسياسات التعليمية من جهة، وقاصرة عن الاستجابة لمتطلبات العصر، فضلاً عن عدم مواءمتها لمتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل من جهة أخرى.

لا يزال المعلم بحاجة إلى تجديد وتغيير في الأدوار التي يقوم بها بما ينسجم مع القيم والأهداف التربوية السامية التي تلبي احتياجات الحاضر وتخدم متطلبات المستقبل.

وكون المعلم يحمل رسالة الأنبياء، وله من الأدوار ما يمكنه من صناعة العقول القيادية في المجتمعات، ولذ فإن مشكلة هذه الدراسة تتلخص في التعرف على أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية.

هدف الدراسة وأسئلتها :

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين :

ما أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.

هل تختلف آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل تبعاً إلى اختلاف (الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، والجامعة، وأسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، والخبرة) ؟.

أهمية الدراسة:

الإفادة من نتائج البحث الحالي للتخطيط للمستقبل وخاصة البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

يعد البحث عن أساليب وبرامج إعداد المعلم المستقبل لمواجهة تحديات المستقبل من أهم القضايا التي يتوجب على الباحثين والدارسين، لمحاولة الوصول إلى إجابة للتساؤلات التي تثار بين حين وآخر حول المعلم ومدى قدرته على التطور والنمو في ظل المتغيرات المتسارعة، كونه مشدوداً بشكل أو بآخر إلى الماضي، وليست لديه مهارات التأقلم والتعامل مع متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل.

سوف تكون نتائج هذه الدراسة حافزاً للباحثين الآخرين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بأساليب إعداد المعلم وتخطيط وتنفيذ برامج تدريبية لإعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

محددات الدراسة:

هنالك عدد من المحددات التي تؤثر في تعميم النتائج، ومن هذه المحددات ما يلي:

- **اقتصرت الدراسة على الجامعات الحكومية التالية:(الأردنية، اليرموك، مؤتة، آل البيت)، والجامعات الخاصة (جرش، اربد، جدارا).**
- **اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس ممن هم برتبة أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد.**
- **تتحدد هذه الدراسة باستجابة أفراد العينة على أداة الدراسة.**

الدراسات السابقة:

أجرى البزاز(١٩٨٩) دراسة هدفت إلى إيجاد اتجاهات حديثة لإعداد المعلم بعدما تطرق إلى واقع المعلم في الدول العربية عامة والخليجية خاصة في إعداده وأساليب تكوينه. ومن هذا المنطلق اقترح الباحث إيجاد عدد من المقترحات والتوصيات تتناول فيها المعلم وتربيته، مثل المنهج وتحقيق عنصر التوازن فيه، وطريقة التدريس والاتجاه نحو الاستفادة منها، والتطبيقات العملية في ممارسة مهنة التدريس. كما تحدث الباحث عن دور سياسة القبول والتشريعات التربوية وبنية مؤسسات إعداد المعلم.

أما دراسة الحريقي (١٩٩٤) هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني لعينة من المعلمين والمعلمات قبل التخرج حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي لإجراء التجربة، وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالجانب المهني التربوي للمعلمين والمعلمات، وذلك لمواكبة التطورات العلمية التكنولوجية. ويأمل الباحث بإعادة تقييم برنامج الإعداد التربوي لطلاب وطالبات كلية التربية في جامعة الملك فيصل.

وفي دراسة قام بها الخطيب(٢٠٠٣) هدفت إلى بناء نموذج لبرنامج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة بتحدياتها التقنية والثقافية والمعلوماتية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وانطلقت مرتكزات هذا النموذج من استراتجيه تستند إلى المبادئ التالية: اعتماد إطار أو نموذج نظري لإعداد المعلمين، وضوح وتحديد أهداف برنامج إعداد المعلمين، وتلبية الحاجات المهنية للطلاب /المعلمين، المرونة وتعدد الاختبارات في برامج إعداد المعلمين، وتوجه برنامج إعداد المعلمين نحو الكفايات التعليمة، وأن يحقق برنامج المعلمين التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العلمية، استمرارية عملية إعداد المعلمين، وأن يمكن البرنامج الطلاب / المعلمين من تحقيق ذواتهم، واستثمار برنامج إعداد المعلمين لنتائج البحوث والدراسات العملية، واستثمار تكنولوجيا التربية، واعتماد المنهج المتعدد الوسائط في برنامج إعداد المعلمين، وإعداد المعلمين ومفهوم التربية المجتمعية.

وتوصلت الدراسة إلى أن المكونات الرئيسية المقترحة لبرنامج إعداد المعلم العربي للألفية الثالثة تتمثل في الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة الاجتماعية، والثقافة المهنية.

أما دراسة الصائغ(٢٠٠٩) هدفت إلى محاولة الكشف عن جوانب الضعف والقصور في إعداد المعلم في كليات التربية وكليات المعلمين سواء في الأهداف أو محتوى البرنامج أو الأنشطة المصاحبة أو التقويم... إلخ أو تدريبه أثناء الخدمة. وتقديم المقترحات ذات العلاقة لمواجهة القصور والضعف في هذه البرامج مما يؤدي إلى تحسين عملية إعداد المعلم وتدريبه، وعرض بعض الأساليب العملية لضمان احتفاظ المعلم بقدرته على الأداء المتميز. أولاً: في مجال برامج إعداد المعلم: تهدف برامج إعداد المعلم إلى إعداده ثقافياً وتخصصياً ومهنياً« تربوياً» ثم تصمم البرامج المختلفة لتحقيق هذه الأهداف، ويتكون البرنامج عادة من مجموعة من الأهداف الواضحة الإجرائية، ومحتوى البرامج حيث الإعداد الثقافي والتخصصي والمهني، وتحديد طرائق التدريس والأنشطة التربوية المصاحبة والتقنية التعليمية المستخدمة في البرنامج، وأخيراً تقويم مخرجات البرنامج وفق معايير ينبغي تحقيقها في كل مدخلات البرنامج. فهل حققت هذه البرامج أهدافها بوجه

عام؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بدراسة تحليلية لعدد من البحوث التي تناولت هذا البعد «واقع إعداد المعلم» في المملكة العربية السعودية من حيث أهداف البرامج ومحتواها والمواد التدريبية والنشاطات المصاحبة لها.

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: الإعداد الثقافي ضعف الإعداد الثقافي للمعلمين من خلال ضعف الخريجين في اللغة العربية ومهاراتها. صياغة أهداف برامج الإعداد بعض أهداف برامج إعداد المعلمين، صيغت بشكل عام. والتربية العملية لم تعط التربية العملية الاهتمام المطلوب قدرات مهملة إن هناك اتفاقاً بين الدراسات التقويمية المختلفة على عجز برامج إعداد المعلم عن تكوين بعض المهارات الأساسية لدى المعلم.

وفي دراسة أعدتها لجنة مراكز التطوير والبحث(Research & Development Center, 2003) حول سيناريوهات مستقبل إعداد المعلم في أوروبا. هدفت إلى مواجهة التحديات في إعداد المعلم ومقارنة السمات والتطورات وتبال الحلول المحتملة. حيث تبين وجود أربعة سيناريوهات توضح مستقبل إعداد المعلمين في أوروبا وهذه السيناريوهات هي نتيجة مشروع مركز التطوير والبحث (١٩) لمؤسسة إعداد المعلمين في أوروبا، السيناريوهات الأربعة مختلفة عن بعضها البعض في تركيزها على أربعة قوى محركة:البراجماتية والمثالية والفردية والتجانس الاجتماعي. وتم وصف كل سيناريو (واقعية) من حيث خصائص المجتمع والتعليم وإعداد المعلم وأدوار المعلمين ومعلمي المعلمين وموضحة في مشهد قصير. وقد تم تطوير السيناريوهات الأربعة خلال ثلاث اجتماعات:

السيناريو الأول: المادية الفردية: أن المبادئ المتضمنة لسيناريو المادية الفردية هي: حرية الاختيار وعند الأفراد، وتنوع الموارد، والفردية ولكن منهج براجماتي للمشاكل، والمدارس التي تعلم من اجل التعيين. إن المجتمع ذا تكنولوجيا عالية مجهزة في العديد من المباني .والبيوت الجديدة والمكاتب فيها تجهيزات حاسوبية وانترنت .وهناك تدخل حكومي قليل .

السيناريو الثاني: المثالية الفردية: إن المبادئ الضمنية لسيناريو المثالية الفردية تشمل على احترام الإفراد، والمبادئ الأخلاقية مهمة، الحقوق الفردية والحرية الفردية، وتحمل التنوع والتباين، والمسؤولية الفردية .

السيناريو الثالث: مادية التجانس الاجتماعي: لقد تطور المجتمع لأنه حل مادية لتنظيم الحياة البشرية. وهناك نظرة مثالية للمجتمع، هناك هدفان للإعداد : تقيم قوي عاملة لتلبية حاجات المجتمع، والمنهاج مرتب بجزأين : الجزء الأول يركز على المعرفة والخبرة الضرورية لقوى العمل. أما الجزء الثاني يركز على المبادئ الضمنية والمهارات الضرورية للمجتمع بالارتكاز إلى حل المشاكل براجماتي.

السيناريو الرابع: مثالية التجانس الاجتماعي: المبادئ الضمنية لمثالية التجانس الاجتماعي هي:الأهداف المشتركة للصالح العام، والقيم والمعتقدات المشتركة، والقيم الديمقراطية، وإحساس التضامن والتجانس.

وفي دراسة بروان(Brown, 2003) بعنوان " القيادة إصلاح إعداد المعلمين في تسع جامعات من ولاية الينوي الأمريكية ". هدفت إلى وصف وتوضيح سلوكيات وممارسات القيادة التي اشر فت على برامج إعداد المعلم، بالإضافة إلى دراسة التحديات والاستراتيجيات والعوامل البيئية التي أثرت على التغير المنظم في تسع كليات لإعداد المعلمين في ولاية الينوي الأمريكية لقد كان المشروع الإرشادي في إعادة تصميم إعداد

المعلم الينوي عبارة عن مسمى اصطلاحي لمدة ثلاث سنوات قام بإعداده مجلس الإعداد في ولاية الينوي، وقامت بتمويله مؤسسة (John D .X Catherine& Mac Arthur) .ولقد توقع أن تقوم المؤسسات التعليمية التسعة المشاركة بإعادة تصميم واحدة أو أكثر من برنامج إعداد المعلمين لديها بالتوافق مع المعايير (Intasc & NCATE).

ولقد طرحت الدراسة ثلاثة أسئلة بحثية رئيسية وهي :

ما هي العوامل الرئيسية التي أعاقت تطبيق الأهداف المحددة للمشروع ؟

ما هي ممارسات القيادة التي ساهمت في تطبيق الناجح لبرنامج الإرشاد ؟

ما هي الطرق التي يشعر فيها الكادر والإداريون بان الاستخدام الناجح لمعايير (INTASC)و (NCATE) في برنامج إعداد المعلمين قد ساهمت في إيجاد طلبة معدين بشكل أفضل في للتعلم في مدارس المستقبل ؟

واستخدمت الدراسة المدخل الوثاقي وهو احد مداخل المنهج الوصفي، وتم استنباط المعلومات الرئيسة لهذه الدراسة من خلال المقابلات التي تم إجراؤها مع عمداء كليات التربية المشاركة ونوابهم بالإضافة إلى مراجعة الوثائق، وملاحظات الباحث في ميدان العمل وتسجيل توقعات المشاركين وتصوراتهم وتنبؤاتهم عند نجاحات أو فشل برامج إعداد المعلم التي أعادوا تصميمها، وأخيرا تم تحليل البيانات منكل مؤسسة من حيث أوجه الاختلاف والتشابه مناجل التأكيد على العوامل المهمة التي أعاقت التطبيق الناجح.

وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: لقد اتخذ القادة إجراءات للتغير الميز ضمن مؤسساتهم، وإلى أن ممارسات القيادة كانت متشابهة في المستوى ولكن مختلفة من حيث المنهج، والى أن السياق الذي توجد فيه المدارس اثر بشكل فاعل على ممارسات التغير عند القادة، وإلى أن التصورات الشخصية للقادة لمؤسساتهم وآرائهم حول القيادة أثرت بشكل فاعل على تصرفاتهم، ورغبة الكادر في المشاركة في التغير، وبالإضافة إلى ذلك، فلقد خلق مسمى الإصلاح بنية تحتية للتعاون والمشاركة وتحدي القيم الثقافية التقليدية وطرح توقعات لما ينبغي على الطلبة تعلمه وما يقدرون على القيام به .

واعد جافان (Javan, 2004) دراسة بعنوان " تطوير برنامج إعداد المعلم الابتدائي قبل الالتحاق بالخدمة في الجمهورية الإسلامية الإيرانية " هدفت الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة لتطوير برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في إيران، وركزت الدراسة على ثلاثة أبعاد مهمة للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة وهي: سمات البرامج إعداد المعلم الفاعل والمنتج، وسياق / مجال إعداد المعلم، والوضع /المكانة الحالية لإعداد المعلم الابتدائي.

وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام مناهج كمية ونوعية ،وجمعت البيانات النوعية من مقابلات شبة مغلقة ومغلقة مع تسع شخصيات رئيسية في نظام الإعداد الإيراني ،وثمانية مدار من كليات إعداد المعلمين مختارة، وتم جمع البيانات النوعية باستخدام استبانتين تم توزيعها على المعلمين والطلبة وعلى مدرسيهم في كلية إعداد المعلمين .

وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية :

ـ على الرغم من وجود تاريخ طويل من الحضارة والإعداد الرسمي، يوجد مشاكل مزمنة في إعداد المعلمين، لم يتم التعامل معها منذ الإعداد الرسمي في البلاد. ومنها على سبيل المثال:الأجور المتدنية، والمكانة الاجتماعية المنخفضة، مما جعل الإعداد لمهنة التدريس عملية غير جذابة وغير محببة لدى معظم الكفاءات.

– أن الكثير من المعلمين ليسوا على علم ومعرفة بالطرق والمناهج الجديدة في الإعداد والتغير الحاصل، ولا يوجد تواصل فاعل ونشط بين كليات المعلمين والمدارس الابتدائية.

– تركيز التعليم في إعداد المعلمين على النظريات بدلا من الممارسة والتطبيق، كما أن سياق وجود إعداد المعلم لا يشجع على تطبيق مناهج ومبادئ الإعداد الفاعل.

– أن التركيب القومي الذي يحكم إعداد المعلمين يتمركز بدرجة كبيرة في التخطيط التربوي وتطوير المنهاج وعداد محتوى المواد الدراسية واتخاذ السياسات وصياغتها .

_ هناك عدد قليل من معلمي المدارس الابتدائية من المؤهلين والمبدعين القادرين على تنفيذ البرامج داخل المدرسة. هذه السلبيات تتطلب إحداث تغييرات في برامج إعداد المعلمين المرحلة الابتدائية .

_ ضرورة تركيز نموذج الشراكة المرتكزة على المدرس من اجل تطوير إعداد المعلم الابتدائي في إيران. وهذا النموذج يوفر مناخا تعاونيا بشكل اكبر في مؤسسات إعداد المعلم، والتوصيل الفاعل في مؤسسات والمدرس الابتدائية، وربط النظرية بالممارسة بشكل أكثر إنتاجية، ومرونة اكبر في أنظمة كليات المعلمين.

واعدت كارتي(Carty, 2004) دراسة بعنوان " تطوير بناء برنامج للتنمية الذاتية للكادر التعليمي لتطبيقه في كلية كليرانس فتزوري برايانت ". واستهدفت الدراسة تطوير برنامج للتنمية الذاتية للكادر التعليمي لتطبيقه في كلية المجتمع. وطرحت الدراسة خمسة أسئلة بحثية هي:

_ ما المتطلبات اللازمة لتطوير للكادر التعليمي في (كلية كليرانس فتزوري برايانت) ؟

_ ما العمليات أو الممارسات اللازمة لتطوير للكادر التعليمي التي تستخدمها كليات مجتمع أخرى؟

_ ما العناصر الملائمة والقابلة للتطبيق في برنامج لكادر التعليمي في كلية ؟

_كيف ينبغي أن يتم تطبيق برامج تطوير الكادر التعليمي ؟

_ كيف ينبغي أن يتم تقيم برامج تطوير الكادر التعليمي ؟

وتم إجراء الدراسة في سياق منهجيه حل المشكلات التطورية، كما تم تطبيق بعض مظاهر منهجية التقييم ومنهج البحث الوصفي . وقد اشتملت الإجراءات على مراجعة للدراسات السابقة من اجل تحديد عناصر التطوير للكادر التعليمي الفاعلة ،ومعايير التطبيق الناجحة وتأسيس اللجان الرسمية للمساعدة في التطوير الكادر التعليمي في كليات مجتمع أخرى، وإجراء جرد لتدريب الكادر التعليمي والحاجات التطورية لضمان توفير معلومات حول حاجات تطوير الكادر التعليمي، وتطوير البرنامج بالارتكاز على المعلومات من تحليل الحاجات والإجراءات السابقة ،وتم تشكيل خطط لتطبيق البرنامج والتقييم ،وتم تحديد مقترحات لنشرها على كليات المجتمع الأخرى في المنطقة .وكشفت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها ما يلي :

_ الكادر التعليمي في كلية (Clarence Fitzroy Bryant College) يحتاج إلى تدريب رسمي لمرة واحدة في كافة المواضيع ومدعومة بواسطة ( ) SYDNA .

_ هناك حاجة لتدريب طويل الأمد – إلى متوسط الأمد ومنظم ورسمي في إعداد الكبار من اجل تحضير محاضرات في الكلية لتسهيل إعداد الكبار.

_ لقد كانت عملية الإسناد فاعلة في تحديد ممارسات تطوير الكادر التعليمي الملائمة والقابلة للتطبيق والتي تم تطبيقها على برنامج تطوير الكادر التعليمي في الكلية.

_ لقد كانت لبرنامج تطوير الكادر التعليمي في الكلية تركيب وظيفي ملائم وقابل للتطبيق، والذي يشمل على فقرة توجيه وتحديد أهداف فردية وفرص تطوير وتدريب وراجعات للأداء وتقييم له، ونشاطات واعتراف .

_مشاركة الكادر التعليمي في العناصر المختلفة المحددة في دليل البرنامج يمكن أن تعزز بقوة أدائهم وتؤثر بشكل ايجابي التطور الوظيفي.

_ تطوير ملائم للبرنامج مع تقييم مستمر له إمكانية في تقديم دعم ملائم للأداء البشري في الكلية.

وقد أجريت سيلانيا (Celania, 2004) دراسة حول تصورات معلمي السنة الثانية في جامعة (Iowa) نحو معايير التدريس وتطبيق برنامج تجويد أداء العلمين في جامعة أيوا.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي السنة الثانية في جامعة أيوا نحو ثمانية معايير التدريس تعد جزءا من برنامج إعداد المعلم، انطلاقا من أن فهم تصورات المعلمين يساعد مصممي ومنفذي برنامج إعداد المعلمين على الفهم الأفضل لكفاءة وفاعلية برنامج تجويد المعلم، والهدف الثاني للدراسة يتمثل في جمع المعلومات حول نظام وفعال مرتكز على البحوث ومصمم لتطوير جودة أداء المعلم، وفهم ادوار المشرفين والإداريين في برنامج تصميم الدروس في جامعة أيوا.واستخدمت الدراسة المنهجية النوعية في تحليل البيانات لاستكشاف تصورات معلمي الفرقة الثانية في جامعة أيوا من خلال تطبيق استبانه تم إرسالها الكترونيا عبر البريد الالكتروني لكافة مجتمع الدراسة، وتم تصميم إشكال جرافيكية لتحليل نتائج الاستبانة لكل سؤال من أسئلتها السبعة عشر، وكانت بيانات المجموعة المستهدفة مسجلة على كاسيتات وعلى أشرطة فيديو، وتمت كتابتها تمهيدا للتحليل، وتم تحليل البيانات يدويا .

كشفت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها ما يلي :

ـ يتصور معلمو السنة الثانية في جامعة أيوا أن معايير التدريس فيها مرتكزة على البحوث وجيدة في التعامل مع الطلاب وجيدة لمهنة التعليم، ولقد طبق هؤلاء المعلمون المعايير في ممارستهم الصفية، وهم يعتقدون أن برنامج تجويد (كفاءة) المعلم طورت العلاقات مع المدرين والإداريين والمشرفين التربويين لأنهم منحوا فرصة أوسع للعمل معا نحو تحقيق هدف مشترك .

_ أن العناصر الخمسة الرئيسية لعملية التطبيق تتمثل السياسات الواضحة، والموارد الملائمة، والموئسات القادرة، والمطبقين القادرين ذوي الدافعية والحماسة، والظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية .

_ أن العناصر الخمسة الرئيسية لعملية التطبيق الناجح لم تلق الاهتمام الملائم، وعلية، فان معلمي السنة الثانية اظهروا ارتباكا نحو مقاييس التدريس في جامعة أيوا على الرغم من معتقداتهم بان المعايير ذات قيمة .

_ أدى نقص العناصر التالية إلى سوء فهم المعايير والمقاييس نفسها، كما لم يشجع تبني برنامج تجويد معلمي جامعة أيوا، هذه العناصر هي : مقدمة ومصممة بشكل

جيد لبرنامج تجويد المعلم، والوضوح والتجانس في الاتصال المتعلق بجوانب البرنامج وما يقترض من المعلمين القيام به، وآليات التغذية الراجعة التي قد تقدم أجوبة شخصية تتناول اهتمامات معلمي السنة الثانية .

_ أن هذه المعايير شجعت على التعبير عن آرائهم وساعدتهم على التطوير من خلال التعبير عن الأداء التعليمي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية التالية: (الأردنية، اليرموك، مؤتة، آل البيت)، والجامعات الخاصة(جرش، اربد، جدارا)، وقد بلغ العدد الكلي لهم حسب إحصاءات عام٢٠٠٧/٢٠٠٨م (٢٦٢٨) عضو هيئة التدريس ممن هم برتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، (٢٣٨٩)دكتور و(٢٣٩) دكتورة، وقد تكونت عينة الدراسة(٥٣٢) من أعضاء هيئة التدريس، وتشكل هذه النسبة ٢٥% من مجتمع الدراسة. والجدول رقم(١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، والجامعة، وأسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، والخبرة.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته أداة بحث رئيسية، وهي أداة إعداد معلم المستقبل كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، طور الباحث الأداة، اعتماداً على الأدبيات السابقة والدراسات السابقة، واعتماداً على المقابلات واللقاءات مع القادة الإداريين والتربويين في مختلف الميادين في الجامعات الأردنية، قام الباحث بتطوير أداة الدراسة والتي غطت ستة مجالات لإعداد معلم المستقبل. تكونت الأداة من (٤٧) فقرة موجبة الصياغة ضمن الإستراتيجيات التالية:

المجال الأول: أهداف البرامج:١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦.
المجال الثاني: الخطط الدراسية: ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥.
المجال الثالث: المقررات الدراسية: ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣.
المجال الرابع: الكتب والمراجع: ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢.
المجال الخامس: طرائق التدريس: ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠.
المجال السادس: أساليب التقويم:٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧،

واستخدم مقياس ليكرت(Likert) الخماسي حيث تقع الإجابة عن كل فقرة ما بين(موافق جداً، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق مطلقاً) وأعطيت عند التصحيح(٥، ٤، ٣، ٢، ١) درجات على التوالي، أنظر الملحق (١).

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة بعرض فقرات الاستبانة، والتي تكونت من(٤٧) فقرة، على مجموعة من المحكمين، تألفت من(١٥) محكماً من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة، كما حذفت الفقرة التي لم تحصل على (١٢) من أصل (١٥) من المحكمين؛ بحيث أصبح مجموع فقرات الاستبانة (٤٧) فقرة بدلاً من (٥٠) فقرة.

ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لهذه الاستبانة بتطبيقها على عينة مكونة من (٢٠) من مجتمع الدراسة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test, Retest) وبفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والثاني، بهدف استخراج معامل الارتباط بين آراء أعضاء هيئة التدريس في التطبيق الأول وأدائها في التطبيق الثاني، تم حساب معامل ارتباط بيرسون فبلغ (٠.٨٧) للاستبانة لجميع مجالاتها، كما تم حساب معامل الثبات لهذه الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ – ألفا فبلغت قيمة الثبات محسوباً على أساس الدرجة الكلية فكانت (٠.٨٩) والجدول رقم (٢) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات الستة بطريقة بيرسون، ومعامل كرونباخ – ألفا. وتعد هذه القيم كافية ومقبولة للتحقق من ثبات الأداة.

الجدول رقم (٢)

قيم معاملات الثبات للمجلات الستة التي تتعلق بآراء أعضاء هيئة التدريس لإعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية بطريقة بيرسون ومعامل كرونباخ – ألفا.

رقم المجال	المجال	قيمة معامل الثبات بطريقة بيرسون	قيمة معامل الثبات بطرقة معامل كرونباخ – ألفا	عدد الفقرات
	أهداف البرامج	٠.٨٨	٠.٨٩	
	الخطط الدراسية	٠.٨٦	٠.٨٨	
	المقررات الدراسية	٠.٨٩	٠.٩٠	
	الكتب والمراجع	٠.٨٥	٠.٨٧	
	طرائق التدريس	٠.٨٩	٠.٨٩	
	أساليب التقويم	٠.٨٦	٠.٨٨	
	الثبات العام	٠.٨٧	٠.٨٩	٧

متغيرات الدراسة:

متغيرات الدراسة المستقلة:

- الجنس: ويشتمل على ذكر، وأنثى
- التخصص: ويشتمل على علمي، وإنساني
- مصدر الحصول على آخر مؤهل: ويشتمل على دول عربية، ودول غير عربية.
- الجامعة: ويشتمل على حكومية، خاصة.
- اسم الجامعة: ويشتمل على الأردنية، واليرموك، ومؤتة، وآل البيت، وجرش، جدارا، واربد.
- الرتبة الأكاديمية: ويشتمل على أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد
- الخبرة: ويشتمل على أقل من ٥ سنوات، ومن ٥–١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات.

المتغير التابع: وهو أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وبلغ عدد الاستبانات المستردة والتي كانت صالحة لأغراض التحليل الإحصائي

(٥٣٢) استبانه، أما الاستبانات التي تم استبعادها كونها جاءت ناقصة في الاستجابات عن فقرات الاستبانة، فقد بلغت (٢٧) استبانه.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول(ما أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟) فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الدراسة والأداة الكلية.

للإجابة عن السؤال الثاني(هل تختلف آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل تبعاً إلى اختلاف (الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، والجامعة، وأسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، والخبرة) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء التدريس تبعاً لمتغيراتها. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، كما تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe)، كما تم إجراء اختبار تحليل التباين السباعي.

عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "إعداد معلم المستقبل كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية"، وقام بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
	أهداف البرامج	3.71	٠.44	الأولى
	الكتب والمراجع	3.69	٠.43	الثانية
	الخطط الدراسية	3.68	٠.45	الثالثة
	المقررات الدراسية	3.55	٠.45	الرابعة
	طرائق التدريس	3.38	٠.56	الخامسة
	أساليب التقويم	3.35	٠.74	السادسة
	المجال ككل	3.56	٠.26	–

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين من الجدول السابق أن المجال الأول "مجال أهداف البرامج " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (٠.٤٤)، وجاء المجال الرابع " مجال

الكتب والمراجع " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (٠.٤٣)، بينما جاء المجال السادس "مجال أساليب التقويم " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري(٠.٧٤). وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة المجالات ككل (3.56) بانحراف معياري (٠.٢٦). وهذا يقابل درجة متوسطة، وقد يعزى السبب إلى:

التسلط في صناعة القرار والأنظمة والتعليمات السائدة في الجامعات.

التغييرات السريعة في هذا العصر وفي جميع المجالات، مما يستدعي ضرورة الإبداع والاطلاع على ما هو جديد لضمان ملاحقة متطلبات العصر والاستجابة لها.

ضغوط العمل، وانهماكه بالعمل الروتيني. وقلة الحوافز.

قلة الدورات التدريبية التي يتلقاها عضو هيئة التدريس.

عدم توفير الفرص المناسبة والملائمة لأعضاء هيئة التدريس لتنمية مهاراتهم وتطوير قدراتهم الإبداعية، حيث لا تتاح لهم الحرية في تحديد الأسلوب المناسب لانجاز أعمالهم، واختياره لأسلوب المحاضرة.

ضعف الثقة المتبادلة فيما بين أعضاء هيئة التدريس والطالب.

تخوف بعض أعضاء هيئة التدريس من التغيير ومقاومتهم له، أناس يخافون من المجهول على الدوام، حتى وإن كان تخوفهم ذلك لا مبرر له. كما أنهم يؤمنون بطريقة واحدة صحيحة لأداء الأعمال يتعصبون لها دون غيرها(المعايطة، ٢٠٠٧).

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

أ- المجال الأول: أهداف البرامج:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية على فقرات مجال أهداف البرامج مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	الأهداف تراعي مختلف الأدوار المتوقعة من المعلم.	3.92	٠.87	الأولى
	عدد مقررات الإعداد التربوي مناسب لإعداد معلم مؤهل.	3.86	٠.98	الثانية
	الأهداف متوافقة مع أهداف التعليم العالي.	3.70	٠.97	الثالثة
	الأهداف مواكبة للاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم.	3.68	٠.95	الرابعة

	الأهداف واضحة ومحددة.	3.60	٠.92	الخامسة
	الأهداف شاملة لجوانب إعداد المعلم (الأكاديمي، والمهني والثقافي)	3.50	1.02	السادسة
	المجال ككل	3.71	٠.44	–

الدرجة العظمى من (٥)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٥) والتي نصت على" الأهداف تراعي مختلف الأدوار المتوقعة من المعلم " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (٠.٨٧)، وجاءت الفقرة رقم (٤) والتي كان نصها " عدد مقررات الإعداد التربوي مناسب لإعداد معلم مؤهل " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (٠.٩٨)، بينما احتلت الفقرة رقم (٢) والتي نصت على " الأهداف شاملة لجوانب إعداد المعلم (الأكاديمي والمهني والثقافي) " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (١.٠٢)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.71) وانحراف معياري (٠.٤٤).

ب- المجال الثاني: الخطط الدراسية:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية على فقرات مجال الخطط الدراسية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	الخطط الدراسية مسايرة للاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم.	3.87	٠.88	الأولى
٢	مكونات الخطط الدراسية متوازنة من حيث جوانب الإعداد التخصص والعام والتربوي.	3.83	٠.91	الثانية
٣	الخطط الدراسية متوافقة مع خطط المؤسسات الأخرى لإعداد المعلم.	3.76	٠.99	الثالثة
١	عدد مقررات الإعداد التربوي مناسب لإعداد معلم مؤهل.	3.75	1.02	الرابعة
٥	الخطط الدراسية تتضمن مقررات لا يحتاجها معلم المستقبل.	3.74	٠.96	الخامسة
٤	يوجد تداخل بين مقررات الخطط الدراسية يتجاوز حدود التداخل المقبول.	3.61	1.00	السادسة
٢	مدة الدراسة بالجامعة (٤) سنوات كافية لانجاز متطلبات التخرج.	3.58	1.06	السابعة
٨	عدد مقررات الإعداد التخصص مناسب لإعداد معلم مؤهل.	3.53	1.150	الثامنة
٩	عدد مقررات الإعداد العلم مناسب لإعداد معلم مؤهل.	3.46	1.19	التاسعة

المجال ككل	3.68	.45	

الدرجة العظمى من (٥)

يلاحظ من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٨) والتي نصت على "الخطط الدراسية مسايرة للاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (٠.٨٨)، وجاءت الفقرة رقم (٧) والتي كان نصها " مكونات الخطط الدراسية متوازنة من حيث جوانب الإعداد التخصص والعام والتربوي " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (٠.٩١)، بينما احتلت الفقرة رقم (١٠) والتي نصت على "عدد مقررات الإعداد العام مناسب لإعداد معلم مؤهل" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (١.١٩)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.68) وانحراف معياري (٠.٤٥).

ج- المجال الثالث: المقررات الدراسية:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية على فقرات مجال المقررات الدراسية مرتبة تنازلياً.

لرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٧	يتوفر للطالب وصف دقيق لمفردات كل مقرر يشمل أهدافه وأنشطته.	3.78	1.05	الأولى
٨	تغطي مفردات المقررات الدراسية المفاهيم الأساسية في هذه المقررات.	3.58	1.16	الثانية
٠	ترتبط المضامين الواردة في مفردات المقررات بالمواقف الحياتية للطالب.	3.57	1.09	الثالثة
٢	يسهم الطلاب بمرئيات في تطوير محتوى المقررات الدراسية.	3.57	.96	الرابعة
٦	تتلاءم مفردات المقررات التي أقوم بتدريسها مع أهدافها.	3.55	1.07	الخامسة
٣	تلبي المقررات الدراسية احتياجات معلم المستقبل من المعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات.	3.53	1.01	السادسة
٩	تسهم مفردات المقررات الدراسية في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المادة العلمية.	3.50	1.15	السابعة
١	الوقت المخصص للمقررات التي أقوم بتدريسها كاف.	3.36	1.10	الثامنة
	المجال ككل	3.55	.45	-

الدرجة العظمى من (٥)

يُلاحظ من الجدول السابق أن الفقرة رقم (١٧) والتي نصت على" يتوفر للطالب وصف دقيق لمفردات كل مقرر يشمل أهدافه وأنشطته " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (١.٠٥)، وجاءت الفقرة رقم (١٨) والتي كان نصها "

تغطي مفردات المقررات الدراسية المفاهيم الأساسية في هذه المقررات " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (١.١٦)، بينما احتلت الفقرة رقم (٢١) والتي نصت على " الوقت المخصص للمقررات التي أقوم بتدريسها كافٍ " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (١.١٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.55) وانحراف معياري (٠.٤٥).

د- المجال الرابع: الكتب والمراجع:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية على فقرات مجال الكتب والمراجع مرتبة تنازلياً

لرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٨	اعتمد في تدريسي على المذكرات والمصورات.	٣.٨٨	.90	الأولى
٩	يتضمن محتوى "الكتاب" أو الكتب المقررة أساليب وأنشطة متعددة.	3.87	.97	الثانية
٥	يتناسب "الكتاب" أو الكتب المقررة مع قدرات الطلاب.	3.83	.97	الثالثة
١٠	سعر" الكتاب" أو الكتب التي أقوم بتدريسها في متناول الطلاب.	3.73	1.04	الرابعة
٤	يغطي "الكتاب" أو الكتب المقررة مفردات المقرر الدراسي.	3.65	1.05	الخامسة
٢	محتويات" الكتاب" أو الكتب المقررة حديثة وتواكب التطور العلمي.	3.65	1.03	السادسة
٦	"الكتاب" أو الكتب المقررة متوفرة لجميع الطلاب.	3.60	.99	السابعة
٧	اعتمد في تدريسي على أكثر من مرجع.	3.60	.98	الثامنة
١	أفرض على الطلاب كتاباً من تأليفه.	3.40	1.08	التاسعة
المجال ككل		3.69	.43	–

الدرجة العظمى من (٥)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٢٨) والتي نصت على" اعتمد في تدريسي على المذكرات والمصورات " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٨٨) وانحراف معياري (٠.٩٠)، وجاءت الفقرة رقم (٢٩) والتي كان نصها " يتضمن محتوى "الكتاب" أو الكتب المقررة أساليب وأنشطة متعددة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (٠.٩٧)، بينما احتلت الفقرة رقم (٣١) والتي نصت على " أستاذ المقرر يفرض على الطلاب كتاباً من تأليفه " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي

(3.40) وانحراف معياري (١.٠٨)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.69) وانحراف معياري (٠.٤٣).

هـ- المجال الخامس: طرائق التدريس:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية على فقرات مجال طرائق التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٥	احترم وجهات نظر الطلاب.	3.62	1.03	الأولى
٣	أشجع الطلاب على التعليم الذاتي.	3.56	1.10	الثانية
٦	أرد على استفسارات الطلاب في حينها.	3.46	1.11	الثالثة
٨	أتيح للطلاب عرض مشكلاتهم الدراسية ومناقشتها معهم.	3.37	1.13	الرابعة
٧	أشجع الطلاب على المشاركة والمناقشة.	3.31	1.14	الخامسة
٤	استخدم طرائق تدريس متنوعة حسب الموقف التعليمي.	3.28	1.17	السادسة
٠	أتنوع في أساليب تدريسي للطلاب.	3.22	1.09	السابعة
٩	استفيد من شبكة الانترنيت لأغراض التدريس.	3.19	1.14	الثامنة
	المجال ككل	3.38	٠.56	-

الدرجة العظمى من (٥)

يُلاحظ من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٣٥) والتي نصت على" احترم وجهات نظر الطلاب " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (١.٠٣)، وجاءت الفقرة رقم (٣٣) والتي كان نصها " أشجع الطلاب على التعليم الذاتي " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (١.١٠)، بينما احتلت الفقرة رقم (٣٩) والتي نصت على " استفيد من شبكة الانترنيت لأغراض التدريس " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (١.١٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.38) وانحراف معياري (٠.٥٦).

و- المجال السادس: أساليب التقويم:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية، على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية على فقرات مجال أساليب التقويم مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٥	أوظف نتائج التقويم في معالجة ضعف تحصيل الطلاب.	3.46	1.11	الأولى
٢	استخدم في تقويم تحصيل الطلاب اختبارات تقيس الاتجاهات.	3.43	1.17	الثانية
١	استخدم في تقويم تحصيل الطلاب اختبارات تقيس المهارات.	3.40	1.12	الثالثة
٤	أتيح للطلاب مناقشة نتائج الاختبارات.	3.34	1.09	الرابعة
٥	أوظف نتائج التقويم في تطوير أدائي التدريسي.	3.32	1.22	الخامسة
٧	أتنوع في أساليب تقويمي للطلاب.	3.27	1.22	السادسة
٣	أشرك الطلاب في تحديد مواعيد الاختبارات.	3.22	1.27	السابعة
	المجال ككل	3.35	.74	-

الدرجة العظمى من (٥)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٤٥) والتي نصت على" أوظف نتائج التقويم في معالجة ضعف تحصيل الطلاب " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (١.١١)، وجاءت الفقرة رقم (٤٢) والتي كان نصها "استخدم في تقويم تحصيل الطلاب اختبارات تقيس الاتجاهات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (١.١٧)، بينما احتلت الفقرة رقم (٤٣) والتي نصت على " أشرك الطلاب في تحديد مواعيد الاختبارات " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (١.٢٧)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.35) وانحراف معياري (٧٤. ٠).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل تبعاً للاختلاف المتغيرات الجنس، والتخصص، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، والجامعة، وأسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، والخبرة؟ تمت الإجابة على هذا السؤال، على النحو التالي:

أ- حسب متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، حسب متغير الجنس على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٠):

جدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل حسب متغير الجنس

المجال	لجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف البرامج	كر	٤٤٣	3.75	.43
	نثى	٨٩	3.41	.42
الخطط الدراسية	كر	٤٤٣	3.67	.48
	نثى	٨٩	3.78	.22
المقررات الدراسية	كر	٤٤٣	3.57	.45
	نثى	٨٩	3.47	.49
الكتب والمراجع	كر	٤٤٣	3.69	.43
	نثى	٨٩	3.71	.44
طرائق التدريس	كر	٤٤٣	3.39	.55
	نثى	٨٩	٣.١٢	.61
أساليب التقويم	كر	٤٤٣	3.33	.77
	نثى	٨٩	3.49	.49
الأداة ككل	كر	٤٤٣	3.57	.27
	نثى	٨٩	3.54	.20

ب- حسب متغير التخصص:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفـراد العينـة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل، حسب متغير التخصص على مجـالات الدراسـة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١١):

جدول رقم (١١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل حسب متغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف البرامج	علمية	٩٤	٣.٨٣	.44
	إنسانية	٣٨	٣.٥٨	.45
الخطط الدراسية	علمية	٩٤	3.74	.41
	إنسانية	٣٨	3.65	.48
المقـــــررات الدراسية	علمية	٩٤	3.59	.46
	إنسانية	٣٨	٣.٣٤	.45
الكتب والمراجع	علمية	٩٤	3.78	.37
	إنسانية	٣٨	٣.٥١	.45
طرائق التدريس	علمية	٩٤	٣.٦٤	.63
	إنسانية	٣٨	3.43	.52
أساليب التقويم	علمية	٩٤	3.38	.79
	إنسانية	٣٨	3.33	.71
الأداة ككل	علمية	٩٤	٣.٦٩	.24
	إنسانية	٣٨	3.55	.26

ج- حسب متغير مصدر الحصول على آخر مؤهل:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفـراد العينـة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل، حسب متغير مصدر الحصول على آخـر مؤهـل على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة
لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل حسب متغير مصدر الحصول على آخر مؤهل

المجال	مصدر الحصول على أخر مؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف البرامج	دولة عربية	٢٤٦	٣.٤٨	.40
	دولة غير عربية	٢٨٦	٣.٧٧	.47
الخطط الدراسية	دولة عربية	٢٤٦	٣.٤٧	.47
	دولة غير عربية	٢٨٦	3.62	.44
المقررات الدراسية	دولة عربية	٢٤٦	٣.٣٨	.50
	دولة غير عربية	٢٨٦	٣.٦٩	.41
الكتب والمراجع	دولة عربية	٢٤٦	٣.٤٢	.42
	دولة غير عربية	٢٨٦	3.69	.44
طرائق التدريس	دولة عربية	٢٤٦	٣.٣١	.50
	دولة غير عربية	٢٨٦	٣.٥٨	.61
أساليب التقويم	دولة عربية	٢٤٦	٣.٣٧	.66
	دولة غير عربية	٢٨٦	٣.٥٤	.76
الأداة ككل	دولة عربية	٢٤٦	٣.٤٢	.26
	دولة غير عربية	٢٨٦	٣.٦٨	.25

د- حسب متغير نوع الجامعة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل، حسب متغير نوع الجامعة على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٣):

جدول رقم (١٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة
لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل حسب متغير نوع الجامعة

المجال	نوع الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف البرامج	حكومية	٥٧	3.70	.44
	خاصة	٥	٣.٥١	.45

الخطط الدراسية	حكومية	٥٧	٣.٧٦	.52
	خاصة	٥	٣.٥٤	.28
المقررات الدراسية	حكومية	٥٧	٣.٧١	.47
	خاصة	٥	٣.٥١	.40
الكتب والمراجع	حكومية	٥٧	٣.٦٨	.44
	خاصة	٥	٣.٤٤	.41
طرائق التدريس	حكومية	٥٧	٣.٥٧	.55
	خاصة	٥	٣.٣٣	.56
أساليب التقويم	حكومية	٥٧	٣.٥٥	.73
	خاصة	٥	٣.٢٨	.75
الأداة ككل	حكومية	٥٧	٣.٦١	.27
	خاصة	٥	٣.٤٩	.21

هـ- حسب متغير اسم الجامعة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، حسب متغير اسم الجامعة على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٤):

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل حسب متغير اسم الجامعة

المجال	اسم الجامعة	لعدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف البرامج	الأردنية	٥٥	3.68	.41
	اليرموك	٦٥	3.76	.46
	مؤتة	٥	3.75	.36
	آل البيت	٢	3.56	.48
	جرش	٨	3.82	.42
	جدارا	٥	3.67	.56

	اربد الأهلية	٢	3.74	.51
الخطط الدراسية	الأردنية	٥٥	3.57	.53
	اليرموك	٦٥	3.56	.63
	مؤتة	٥	3.74	.43
	آل البيت	٢	3.91	.22
	جرش	٨	3.72	.28
	جدارا	٥	3.63	.27
	اربد الأهلية	٢	3.74	.34
المقـــــررات الدراسية	الأردنية	٥٥	3.50	.44
	اليرموك	٦٥	3.43	.52
	مؤتة	٥	3.42	.51
	آل البيت	٢	3.76	.35
	جرش	٨	3.69	.36
	جدارا	٥	3.76	.32
	اربد الأهلية	٢	3.54	.44
الكتب والمراجع	الأردنية	٥٥	3.70	.45
	اليرموك	٦٥	3.60	.45
	مؤتة	٥	3.69	.43
	آل البيت	٢	3.67	.35
	جرش	٨	3.95	.33
	جدارا	٥	3.84	.26
	اربد الأهلية	٢	3.52	.50
طرائق التدريس	الأردنية	٥٥	3.23	.59
	اليرموك	٦٥	3.42	.53
	مؤتة	٥	3.51	.48
	آل البيت	٢	3.35	.52
	جرش	٨	3.18	.61
	جدارا	٥	3.50	.44

	اربد الأهلية	٢	3.60	٠.63
أساليب التقويم	الأردنية	٥٥	3.23	٠.89
	اليرموك	٦٥	3.31	٠.67
	مؤتة	٥	3.57	٠.56
	آل البيت	٢	3.50	٠.67
	جرش	٨	3.23	٠.62
	جدارا	٥	3.43	٠.60
	اربد الأهلية	٢	3.27	٠.92
الأداة ككل	الأردنية	٥٥	3.49	٠.31
	اليرموك	٦٥	3.51	٠.32
	مؤتة	٥	3.61	٠.23
	آل البيت	٢	3.64	٠.15
	جرش	٨	3.61	٠.20
	جدارا	٥	3.65	٠.18
	اربد الأهلية	٢	3.57	٠.23

ز- حسب متغير الرتبة الأكاديمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل، حسب متغير الرتبة الأكاديمية على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٥):

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف البرامج	أستاذ	٥٠	3.86	.38٠
	أستاذ مشارك	٦٧	3.74	.41٠
	أستاذ مساعد	١٥	3.65	.48٠
الخطط الدراسية	أستاذ	٥٠	3.62	.64٠

	أستاذ مشارك	٦٧	3.58	.50٠
	أستاذ مساعد	١٥	3.77	.34٠
المقررات الدراسية	أستاذ	٥٠	3.43	.56٠
	أستاذ مشارك	٦٧	3.67	.39٠
	أستاذ مساعد	١٥	3.50	.46٠
الكتب والمراجع	أستاذ	٥٠	3.73	.46٠
	أستاذ مشارك	٦٧	3.71	.33٠
	أستاذ مساعد	١٥	3.66	.49٠
طرائق التدريس	أستاذ	٥٠	3.05	.61٠
	أستاذ مشارك	٦٧	3.42	.54٠
	أستاذ مساعد	١٥	٣.٤٥	.55٠
أساليب التقويم	أستاذ	٥٠	3.02	.98٠
	أستاذ مشارك	٦٧	3.30	.79٠
	أستاذ مساعد	١٥	3.47	.60٠
الأداة ككل	أستاذ	٥٠	3.45	.39٠
	أستاذ مشارك	٦٧	3.57	.24٠
	أستاذ مساعد	١٥	3.58	.23٠

ح- حسب متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل، حسب متغير الخبرة على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٦):

جدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل حسب متغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف البرامج	أقل من ٥سنوات	45	3.67	.48
	من ٥-١٠ سنوات	63	3.67	.44
	أكثر من ١٠ سنوات	31	3.85	.38
الخطط الدراسية	أقل من ٥سنوات	45	3.81	.29
	من ٥-١٠ سنوات	63	3.71	.42
	أكثر من ١٠ سنوات	31	3.44	.62
المقررات الدراسية	أقل من ٥سنوات	45	3.58	.42
	من ٥-١٠ سنوات	63	3.52	.47
	أكثر من ١٠ سنوات	31	3.59	.47
الكتب والمراجع	أقل من ٥سنوات	45	3.64	.47
	من ٥-١٠ سنوات	63	3.70	.43
	أكثر من ١٠ سنوات	31	3.73	.37
طرائق التدريس	أقل من ٥سنوات	45	3.39	.52
	من ٥-١٠ سنوات	63	3.47	.53
	أكثر من ١٠ سنوات	31	3.17	.63
أساليب التقويم	أقل من ٥سنوات	45	3.60	.56
	من ٥-١٠ سنوات	63	3.28	.79
	أكثر من ١٠ سنوات	31	3.12	.76
الأداة ككل	أقل من ٥سنوات	45	3.62	.22
	من ٥-١٠ سنوات	63	3.56	.27
	أكثر من ١٠ سنوات	31	3.48	.28

يتبين من الجداول (١١، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، كما هو موضح في الجدول رقم(١٧).

جدول رقم (١٧)

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	توسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	توسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس ولكس=٠.٩٠٥ ح=٠.٠٥٨	أهداف البرامج	١.٤٢٤	١	.٤٢٤	.٤٦٠	٠.٠٠٧ *
	الخطط الدراسية	٠.٠٤٤	١	.٠٤٤	.٢٤٤	٠.٦٢٢
	المقررات الدراسية	٠.٠٨٧	١	.٠٨٧	.٤٢٩	٠.٥١٣
	الكتب والمراجع	٠.١٢٨	١	.١٢٨	.٦٨٧	٠.٤٠٩
	طرائق التدريس	٠.٤٢٥	١	.٤٢٥	.٥٠٨	٠.٢٢٢
	أساليب التقويم	٠.٤٣٤	١	.٤٣٤	.٨٧٨	٠.٣٥١
التخصص ولكس=٠.٩٥٨ ح=٠.٥٢٤	أهداف البرامج	2.215	١	.215	1.597	0.001*
	الخطط الدراسي	1.658	١	.658	.211	0.0001*
	المقررات الدراسية	1.652	١	.652	.219	0.001*
	الكتب والمراجع	1.024	١	.024	.505	0.004*
	طرائق التدريس	2.924	١	.924	0.369	0.001*
	أساليب التقويم	1.998	١	.998	.045	0.009*
أسم الجامعة هوتلنغ=٠.٦٩٥ ح=٠.١٤٦	أهداف البرامج	٠.٨٩٥	٦	.١٤٩	.٧٨١	٠.٥٨٦
	الخطط الدراسية	١.٧٠٩	٦	.٢٨٥	.٥٧٩	٠.١٥٩
	المقررات الدراسية	١.٦٦١	٦	.٢٧٧	.٣٧٥	٠.٢٣٠
	الكتب والمراجع	١.٦٨٤	٦	.٢٨١	.٥٠٨	٠.١٨١
	طرائق التدريس	٣.٥٣٥	٦	.٥٨٩	.٠٩٠	٠.٠٥٩
	أساليب التقويم	٢.٦٧٢	٦	.٤٤٥	.٩٠١	٠.٤٩٧
مصدر آخر مؤهل ولكس=٠.٩٢٦ ح=٠.١٢١	أهداف البرامج	1.177	١	.177	.162	0.001*
	الخطط الدراسية	1.264	١	.264	.022	0.001*
	المقررات الدراسية	1.004	١	.004	.995	0.006*
	الكتب والمراجع	1.082	١	.082	.817	0.002*
	طرائق التدريس	1.156	١	.156	.099	0.009*
	أساليب التقويم	2.965	١	.965	.002	0.001*
نوع الجامعة ولكس=٠.٩٤٢ ح=٠.٣٠٣	أهداف البرامج	1.066	١	.066	.581	0.003*
	الخطط الدراسية	1.474	١	.474	.189	0.001*
	المقررات الدراسية	1.073	١	.073	.338	0.008*

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	توسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	الكتب والمراجع	1.034	١	.034	.559	0.004*
	طرائق التدريس	1.542	١	.542	.468	0.007*
	أساليب التقويم	1.850	١	.850	.745	0.024*
الرتبة الأكاديمية هوتلنغ=٠.١٦٩ ح=٠.٠٦٧	أهداف البرامج	٠.٣٢٠	٢	.١٦٠	.٣٩	٠.٤٣٤
	الخطط الدراسية	٠.٩٧٤	٢	.٤٨٧	.٦٩٩	٠.٠٧١
	المقررات الدراسية	٠.٦٧٨	٢	.٣٣٩	.٦٨٤	٠.١٩٠
	الكتب والمراجع	٠.٢٧٠	٢	.١٣٥	.٧٢٥	٠.٤٨٧
	طرائق التدريس	١.٧٥١	٢	.٨٧٦	.١٠٦	٠.٠٤٨ *
	أساليب التقويم	١.٥٣٢	٢	.٧٦٦	.٥٥٠	٠.٢١٦
الخبرة هوتلنغ=٠.٢٣٧ ح=٠.٠٠٨	أهداف البرامج	٠.٨٢٧	٢	.٤١٤	.١٦٧	٠.١١٩
	الخطط الدراسية	١.٨٢١	٢	.٩١٠	.٠٤٧	٠.٠٠٨ *
	المقررات الدراسية	٠.١٦٣	٢	.٠٨٢	.٤٠٤	٠.٦٦٨
	الكتب والمراجع	٠.٠٥٥	٢	.٠٢٧	.١٤٧	٠.٨٦٤
	طرائق التدريس	١.٦٠٣	٢	.٨٠٢	.٨٤٤	٠.٠٦٢
	أساليب التقويم	٣.٠٧٣	٢	.٥٣٧	.١٠٩	٠.٠٥٤
الخطأ	أهداف البرامج	٢٣.٦٧٥	١٢٤	.١٩١		
	الخطط الدراسية	٢٢.٣٧١	١٢٤	.١٨٠		
	المقررات الدراسية	٢٤.٩٧٧	١٢٤	.٢٠١		
	الكتب والمراجع	٢٣.٠٧٩	١٢٤	.١٨٦		
	طرائق التدريس	٣٤.٩٥٦	١٢٤	.٢٨٢		
	أساليب التقويم	٦١.٣٠٠	١٢٤	.٤٩٤		
الكلي	أهداف البرامج	١٩٤٠.٨٣٣	١٣٨			
	الخطط الدراسية	١٩١٢.٤٣٢	١٣٨			
	المقررات الدراسية	١٧٨٤.٢٨١	١٣٨			
	الكتب والمراجع	١٩١٦.٧٤١	١٣٨			
	طرائق التدريس	١٦٢٨.٠٩٤	١٣٨			
	أساليب التقويم	١٦٣٤.٢٠٤	١٣٨			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠.٠٥)

يتبين من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=٠.٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل

تعزى لمتغير الجنس، ما عدا عند مجال أهداف البرامج، حيث كانت الفروق لصالح تقديرات الذكور.

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=٠.٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل تعزى لمتغيرات التخصص ومصدر آخر مؤهل ونوع الجامعة، وذلك لصالح تقديرات الكليات العلمية، وخريجي الدول الغير عربية، والجامعات الحكومية على التوالي.

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=٠.٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل تعزى لمتغير أسم الجامعة.

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=٠.٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ما عدا عند مجال طرائق التدريس، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (١٨) .

جدول رقم (١٨)

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

الرتبة الأكاديمية		ستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
	المتوسط الحسابي	.05	3.42	٣.٤٥
أستاذ	3.05		*٠.٣٧	*٠.٤٠
أستاذ مشارك	3.42			٠.٠٣
أستاذ مساعد	٣.٤٥			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠.٠٥)

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

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=٠.٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل تعزى لمتغير الخبرة، ما عدا عند مجال الخطط الدراسية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (١٩) .

جدول رقم (١٩)

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

الخبرة		أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
	المتوسط الحسابي	3.81	3.71	3.44

قل من ٥ سنوات	3.81		٠.١٠	٠.٣٧*
ن ٥-١٠ سنوات	3.71			٠.٤٧*
كثر من ١٠سنوات	3.44			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠.٠٥)

يتبين من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ومن ٥-١٠ سنوات) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الخبرة (أكثر من ١٠سنوات) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ومن ٥-١٠ سنوات).

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين السباعي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة ككل، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٢٠).

جدول رقم (٢٠)

نتائج اختبار تحليل التباين السباعي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة ككل حسب متغيراتها

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	5.621	١	5.621	1.114	0.355
التخصص	18.328	١	18.328	3.634	0.048*
أسم الجامعة	14.284	٦	2.381	0.472	0.344
مصدر آخر مؤهل	20.085	١	20.085	3.982	0.042*
نوع الجامعة	19.628	١	19.628	3.891	0.045*
الرتبة الأكاديمية	5.288	٢	2.644	0.524	0.528
الخبرة	4.281	٢	2.141	0.424	0.421
الخطأ	625.514	١٢٤	5.044		
الكلي	٢٥٩٥.٦٢٨	١٣٨			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠.٠٥)

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=٠.٠٥) بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغيرات الجنس، وأسم الجامعة، والرتبة الأكاديمية، والخبرة. بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح تقديرات الكليات العلمية، وعند متغير مصدر آخر مؤهل وذلك لصالح تقديرات خريجي الدول الأجنبية، وعند متغير نوع الجامعة، وذلك لصالح تقديرات الجامعات الحكومية.

وقد يعزى السبب إلى ما يلي:

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

أما بالنسبة إلى متغير أسم الجامعة فقد يعزى السبب إلى إدراك جميع أفراد العينة إلى أهمية أساليب وبرامج إعداد المعلم مهما كانت الجامعة التي ينتمي إليها، وأن الفروق لا تكاد تظهر، لذا جاءت النتائج فيها انسجام والتوافق.

أما بالنسبة إلى متغيري الرتبة الأكاديمية والخبرة فقد يعزى السبب أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم الأكاديمية وخبرتهم ينظرون إلى الأساليب والبرامج نفس النظرة، ويشعرون بتدني مؤسساتنا التعليمية لتلك الأساليب والبرامج.

أما بالنسبة إلى متغير التخصص فقد يعزى السبب إلى أن التخصصات العلمية أكثر اطلاعاً من التخصصات الإنسانية.

أما بالنسبة إلى متغير مصدر آخر مؤهل فقد يعزى السبب إلى وجود الموارد البشرية في داخل كل دولة تتبع إلى أنظمة وقوانين تختلف عن القوانين والأنظمة المعمول بها في الدول العربية، وأن خريجي الدول الأجنبية يكونوا أكثر اتقاناً للغة الانجليزية.

أما بالنسبة إلى متغير نوع الجامعة فقد يعزى السبب إلى النظرة الدونية للمجتمع بالنسبة إلى الجامعات الخاصة، أو إلى اختلاف الأهداف ففي الجامعات الخاصة هدفها مادي، أو إلى اختلاف الخطط والبرامج، أو إلى قلت المخصصات المادية.

التوصيات :

في ضوء النتائج يوصي الباحث بما يلي:

– إعادة النظر في الرؤية الفلسفية والتربوية للعملية التعليمية للمعلم، بحيث ترتكز على المنهجية، مستوعبة في الوقت نفسه معطيات العصر ومتطلبات المستقبل.

– التطوير الجاد في منهجية برامج إعداد المعلم وأنشطتها، والتوظيف النوعي لتقنيات التعليم التي تكسب المعلم شتى أنواع مهارات التعلم المطلوبة لمعلم المستقبل.

– تطبيق بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس، والابتعاد عن طرائق التلقين والاهتمام بتلك الطرائق التي تنمي مهارات التفكير، والإبداع والمبادأة في التعليم.

– استخدام أساليب التدريس الحديثة ووسائل التعلم، حتى تمتد إلى حياة المتعلم ويتم اكتساب صفة التعلم المستمر والتعاوني.

– أعضاء هيئة تدريس أكفاء ولكي يتحقق التطوير النوعي للمعلمين فلابد من وجود أعضاء هيئة تدريس أكفاء في الجامعات، لذا فانني أقترح:

– إعداد خطة لاستقطاب المعيدين المتميزين وتمكينهم من مواصلة دراساتهم العليا وفق برنامج زمني دقيق.

– إعداد نظام موضوعي دقيق لتقويم مستوى أداء عضو هيئة التدريس.

– إقامة ورش العمل والندوات والمؤتمرات بصفة دورية وفق تخطيط دقيق مبرمج زمنياً.

- إشراك الطلاب في تقويم أعضاء هيئة التدريس وكامل العملية التعليمية في مؤسسات إعداد المعلمين والاستفادة من نتائج هذا التقويم في التخطيط والمتابعة والتطوير.

– توفير المحيط العلمي المحفز للعمل والمحيط النفسي المساعد على استقرار عضو هيئة التدريس.

– تشجيع البحث التربوي ودعمه.

الاهتمام بالجوانب التطبيقية في تدريب المعلم أثناء الخدمة، ذلك إن ما نلحظه من برامج تدريبية تركز على أسلوب المحاضرات والنشرات والبحوث التربوية المختلفة، ولكنها لا تهتم بالحلقات الدراسية وورش العمل والنشاطات وتبادل الزيارات الميدانية التي

تساعد على تنمية مهارات المعلم مثل مهارة إدارة الصف، مهارة الاتصال، التعليم الفعال ...الخ.

الاهتمام بشكل واسع بالبحوث التقويمية للوقوف على مدى تحقيق البرنامج لمتطلبات المتعلمين، وإعدادهم المتكامل وللتأهيل لمهنة التدريس، على أن يشمل التقويم أهداف البرامج ومحتواها ونشاطاتها المصاحبة والمواد التدريبية. فالتقويم هو الطريق إلى نجاح البرنامج.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

البزاز، حكمة.(١٩٨٩). اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، مجلة رسالة الخليج العربي، المجلد ٩، العدد ٢٨.

الحر، عبد العزيز.(٢٠٠١). مدرسة المستقبل، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحريقي، سعد بن محمد.(١٩٩٤). فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين والمعلمات قبل التخرج، مجلة مركز البحوث التربوية، المجلد ١١، العدد٢، الرياض.

الخطيب، أحمد.(٢٠٠٣). نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة، بحث مقدم إلى مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة، كلية التربية-جامعة الأمارات العربية ٩-١١ مارس ٢٠٠٣ العين.

داوود، حسان.(٢٠٠٢). ما هي تربية المستقبل، دار الأمان، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، الطبعة الأولى.

الشبيني، محمد.(٢٠٠٠). أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية (رؤية حديثة للتوفيق بين الأصالة والمعاصرة)، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى.

الصايغ، محمد حسن.(٢٠٠٩). المعلم: كيف يتم إعداده؟! مأخوذ من شبكة الانترنت بتاريخ٢٠-١١-٢٠٠٩ من الموقع
.www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=1380

القريوتي، محمد قاسم.(١٩٩٣). المفاهيم الحديثة في الإدارة، النظريات والوظائف. عمان: المطابع المركزية.

كامل، مصطفى؛ وحمدان، مبارك.(٢٠٠١). فاعلية برامج الإعداد التربوي الأكاديمي في إكساب الطلاب المعلمين مهارات الأداء التدريسي للمواد الاجتماعية: دراسة على عينة من طلاب كلية التربية بأبها، دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد(٩٨)، جامعة عين شمس، القاهرة.

المعايطة، عبد العزيز عطاالله.(٢٠٠٧). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. ط١، عمان: دار حامد.

نوفل، محمد نبيل.(٢٠٠٢). الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرون، المجلة العربية للتربية، ٢٢(١)، المنظمة العربية للثقافة والفنون، القاهرة ١٤٣-١٨٣.

المراجع الأجنبية:

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

Brown, Francine.(2003). Leadership: The Reform of Teacher Preparation In Nine Illinois Universities. Dissertation abstract international-A 64\03,P 731.

Carty, Lincolin.(2004). Development and Validation of A staff Development Program for Implementation at the Clarence Fitzroy Bryant College At st. Kitts. Dissertation abstract international-A 65\01,P 57.

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

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

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

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

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