مجلة جامعة الملك سعود، م24، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (3)، ص ص907-931، الرياض (2012م/1433هـ)

درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي التربية الإسلامية في الأردن

*** صادق حسن شديفات؛ ** هتوف فرح سمارة سمارة؛ *** رنده علي محاسنه**

** أستاذ مشارك بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية*

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب 330206 الرمز 13133

E-mail: sadeq_shudefat@yahoo.com

***معلمة بوزارة التربية والتعليم*

الرصيفة، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب 2038 الرمز 13710

E-mail: hat_sm3@yahoo.com

****أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية*

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب 330206 الرمز 13133

E-mail: r_mahasneh@hotmail.com

(قدم للنشر في 1430/12/20هـ؛ وقبل للنشر في 1431/7/9هـ)

الكلمات المفتاحية: المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، معلمو التربية الإسلامية، الأردن.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، في المدارس التابعة لمديرية تربية محافظة الزرقاء في الأردن، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديريهم والمشرفين التربويين. تكونت عينة الدّراسة من (143) معلماً ومعلمة، و(36) مديراً، و(11) مشرفاً تربوياً. ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم استخدام استبانة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، والتي اشتملت على (56) فقرة موزعة على ستة مجالات، بعد التحقق من صدقها وثباتها. كشفت نتائج الدراسة أن درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث جاء معيار تنفيذ التدريس في الدرجة الأولى. وكشفت النتائج أن درجة تحقق المعايير الوطنية من وجهة نظر المديرين كانت مرتفعة، وجاء معيار أخلاقيات مهنة التعليم في الدرجة الأولى، بينما جاء معيار التخطيط للتدريس في الدرجة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً عند المعلمين تعزى لمتغير الجنس، والخبرة التدريسية، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة للمؤهل العلمي، ولصالح حملة ماجستير فأكثر. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات العملية والنظرية.

المقدمة

يواجه المعلم في عمره الوظيفي متغيرات ش 90 لا يمكن مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي ؤهله لذلك، فالعلوم تتطور والأبحاث تضيف

إليها كل يوم جديد، والمجتمعات هي الأخرى تتغير، والتربية ليست بمعزل عن هذا كله، وعليه فقد أصبح التحدي الكبير لدى المعلم في أثناء الخدمة أن يواكب هذه المتغيرات التي تُغني جميع عناصر العملية التعليمية، ويحتاج إلى التزود بمهارات متجددة لملاحقتها من خلال برامج متكاملة وشاملة تعتمد على التخطيط العلمي، بالإضافة إلى حرص المعلم على النمو الذاتي المتواصل (شوق ومحمود، 2001).

فالمعلم يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية، ويحتل المرتبة الأولى بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح عملية الإصلاح التربوي، ونظراً للتطورات التي ظهرت على أدوار المعلم في ضوء التطور المعرفي والعلمي والتكنولوجي؛ فقد أصبح من الضروري تطوير برامج إعداد المعلم أثناء الخدمة. وتطلب هذا التطوير وضع الخطط والبرامج التدريبية لمعرفة مدى فاعلية البرامج التي استخدمت لتنمية المعلم مهنياً وشخصياً ومعرفياً (وزارة التربية والتعليم، 2006).

ومن العوامل الأساسية في زيادة كفاءة المعلم رغبته في التعليم باستمرار، وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية، بما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة باستمرار على مستوى عالٍ من الكفاءة، وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار، وقد قيل إن 20% من وقت المعلم يجب أن يُخصص لعملية المتابعة المهنية؛ حيث إن المعارف والخبرات في هذا العصر ما هي إلا بضاعة قابلة للاستهلاك (رحمة، 1982).

لقد عُنيت المجتمعات منذ القدم بتدريب المعلم وإعداده، وكذلك الأمر في المجتمع الإسلامي، وهناك مقولة شهيرة مفادها «أن المعلم مصنوع لا مطبوع»، وقد عبر عن هذه الحقيقة ابن خلدون عندما قال: «إن التعليم إحدى صناعات المجتمعات الإنسانية»، وقد عُنيت المجتمعات البشرية المختلفة بتربية المعلمين كلٌّ حسب فلسفته وعقيدته. وطلب العلم في الإسلام فريضة، ولقد كرم المجتمع الإسلامي المعلمين عبر العصور، وعد المسلمون في جزيرة صقيلة المعلم مجاهداً؛ فأعفي من الاشتراك في الجهاد (عبدالله، 2004).

ونظراً لاختلاف الفلسفات التربوية، واختلاف الثقافات السائدة بين الدول نرى أنه ليس هناك اتفاق على كفايات محددة يمكن اعتمادها في كافة برامج النمو المهني للمعلمين، ولكن نرى أن برامج النمو المهني للمعلمين في مجملها تركز على كفايات معينة قد تتكرر بتسميات مختلفة، ولكنها تندرج في الغالب ضمن مجالات نذكر منها: الخصائص الشخصية، التخطيط والتنفيذ، التقييم، والإدارة الصفية، ومهما كان الاختلاف حول هذه الكفايات فإن الأهم هو مدى امتلاك المعلمين لهذه الكفايات وواقع ممارستهم الفعلي لها، وهذا ما ركزت عليه البحوث التربوية، وذلك نظراً لأهميتها وفاعليتها في التطوير التربوي من جهة، ولأنها تعتبر محكاً لتقييم أداء المعلمين من جهةٍ أخرى (كويران، 2009).

كما أن نجاح المعلم في مهنته يعتمد على مدى مواكبته للمستجدات التي تطرأ على العملية التربوية، ويتطلب ذلك من وزارة التربية والتعليم تهيئة البرامج والدورات، وورش العمل التي تلعب دوراً هاما في رفع كفاءة المعلم الوظيفية في جميع المجالات؛

حيث إن هناك ثلاثة عناصر في العملية التربوية تشترك وتتفاعل معاً من أجل تكوين منظومة للتنمية المهنية للمعلم، تهدف في مجملها إلى الارتقاء بالمعلم في كافة المجالات، وهذه العناصر تتمثل في أن التربية تركز على القيم، في سياق علمي وعملي، ويركز التعليم على المعارف، في سياق معرفي علمي، ويركز التدريب على المهارات، في سياق منهجي تطبيقي، وهذه العناصر في مجملها تشكل منظومة التنمية المهنية للمعلم (حداد، 2008).

على المعلم أن يتعلم بنفسه كيف يتعلم طوال حياته المهنية فمن غير المنطقي أن يعتقد المعلم أنه بمجرد حصوله على الشهادة التي تسمح له بمزاولة المهنة، يمكنه أن يتوقف عن متابعة كل جديد من المعارف والمعلومات التي تتطور وتزداد يوما بعد يوم (سعفان ومحمود، 2002).

إن عملية النمو المهني للمعلم تشتمل على تطوير في الأنظمة المعرفية، وأنظمة الإعداد والتدريب، التي بدورها تشتمل على تشريعات وأساليب؛ تهدف إلى زيادة فاعلية أداء المعلم من خلال تحسين كفاياته المعرفية والمسلكية، وينعكس ذلك على أداء المعلم من خلال استيعابه لكل جديد يطرأ على مجال عمله، وتوظيف التكنولوجيا وإجراء البحوث التي تساعده في حل المشكلات التي يواجهها في مسيرته التعليمية (المومني، 2003).

ويعرف يوسف (1987، ص 67) برامج تنمية المعلمين بأنها: «كل برنامج منظم ومخطط يمكّن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقة المعلمين الإنتاجية. ولابد لهذا التدريب من خطة مسبقة وأن يتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة واضحة وإستراتيجية مستنيرة وأهداف محددة».

وكما ورد في (حداد، 2008) يُعرف كولنز (Collins, 1999) التنمية المهنية للمعلم بأنها التحديث والتطوير المستمر في معارف المعلم ومعتقداته حول العملية التعليمية التعلمية، والأدوار التي يمكنه القيام بها داخل الغرفة الصفية. أما كونين (Quinn, 2003) فيرى أن الهدف من التنمية المهنية للمعلم هو إيجاد ثقافة داعمة للابتكار، والتجديد، والمشاركة بين الزملاء، وتشجيع المعلمين على الانخراط، في التخطيط وحل المشكلات، والنظر بعمق إلى المعرفة الموجودة في المحتوى الدراسي، وتوظيف مهارات في تنفيذ المحتوى الدراسي، وتوظيف استراتيجيات وطرق تقويم متنوعة، والتوظيف الواسع للتكنولوجيا.

ويعرف (شوق ومحمود، 2001،ص213) برامج تنمية المعلمين بأنها: «مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج إعداده، وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية التربوية للمعلمين الموجودين فعلا في المهنة، ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما سيحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصاتهم وذلك من خلال التخطيط العلمي، والتنفيذ الكفؤ والتقويم المستمر».

لقد تنبه العالم إلى أن أي تطوير في العملية التربوية لن يجدي نفعاً إذا لم يتم تغيير

النظرة إلى المعلم وأدواره، ونرى أن النظرة للمعلم والأدوار التي يقوم بها اختلفت خلال عمليات التطوير التربوي من أكاديمي ملقن للمعرفة، إلى معلم صاحب رسالة ومهنة، وفي موجة الإصلاح الثالثة التي سادت العالم الغربي، وفي أمريكا على وجه التحديد، ظهر ما يعرف بمفهوم المساءلة المهنية القائم على مبدأ إعداد المعلمين وإجازتهم لمزاولة المهنة، وتقييم أدائهم ومراجعة أعمالهم باستمرار من قبل زملائهم ومديريهم، وتعهدهم بأن يظل التزامهم في المقام الأول لعملهم، وأن يستند تدريسهم على معايير مهنية محددة، بمعنى آخر فإن إصلاح التعليم يقوم على أساس ينظر فيه إلى المعلم على أنه مهني معرض للمساءلة المهنية فيحملهُ ذلك مسؤولية ما يعمل، ويكرس فيهِ الالتزام (الشيخ، 1992).

ونظراً لما يُعرف بحركة المساءلة المهنية وظهور حركة المعايير، أصبح التركيز أكبر على المعايير المهنية كمحكات للحكم على أداء المعلم ومعظم الدول الكبرى في العالم وضعت معايير للعمل في ضوئها. فعلى سبيل المثال هناك في الولايات المتحدة الأمريكية معايير جمعية كاليفورنيا، ومعايير الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC, 2005)، ومعايير الجمعية الوطنية لتعليم العلوم (NSTA, 2003) وغيرها من المعايير. وفي أستراليا أيضاً هناك اهتمام كبير بالمعايير المهنية للمعلمين ومنذ أواخر التسعينيات تقريباً، وكما جاء في ورقة عمل حول تطوير المعايير المهنية للمعلمين مقدمة من الجمعية الاسترالية للبيئة التعليمية في عام (2008) Australian Association for Environmental Education، هناك اهتمام متواصل على مستوى حكومي عالٍ بتطوير المعايير المهنية للمعلمين وباستمرار، وبمقارنتها بالمعايير الأمريكية ومعايير المملكة المتحدة، وفي مجملها فإن المعايير المهنية للمعلمين في استراليا تركز على أربعة محاور هي: معرفة مهنية متخصصة، ممارسة مهنية، قيم وأخلاقيات المهنة، علاقات مهنية متبادلة. وحسب الجمعية الاسترالية فإن الهدف من هذه المعايير هو رفع مكانة المعلم اجتماعياً، وتحديد معرفة وممارسات مهنية متخصصة لديه، وتطوير احترام وتقدير الذات لدى المعلم (سمارة، 2010).

ففي الأردن وفي ضوء التطوير التربوي المبني على الاقتصاد المعرفي وتماشياً مع حركة المساءلة المهنية، عقدت وزارة التربية والتعليم في شهر أيار من عام (2006) في عمان مؤتمر *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً* ولمدة ثلاثة أيام، وبمشاركة كل من وزارة التربية والتعليم، والجامعات الأردنية، وعدد من الخبراء الدوليين الذين ساهموا بالمشاركة بخبراتهم. حيث هدف المؤتمر لمناقشة مسودة المعايير الموضوعة مسبقاً من قبل اللجنة ومناقشة تجارب دولية في تطوير المعايير وتوظيفها، وتم اعتماد المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في صورتها النهائية والتي اشتملت على (56) كفاية مضمنة في سبعة مجالات (وزارة التربية والتعليم، 2006).

تنبهت وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى أن هناك حاجة ضرورية إلى تحديد ما يجب على المعلم الأردني امتلاكه من معارف ومهارات واتجاهات، حتى تتحقق الأهداف المتوقعة من مشروع التطوير التربوي من أجل اقتصاد المعرفة، وعملت الوزارة على

تشكيل فريق محوري مركزي من المديريات العامة في الوزارة لهذه الغاية، حيث تم وضع قائمة أولية بالكفايات اللازمة، وتم توزيعها على عينات من العاملين في مديريات الوزارة العامة ومديريات التربية والتعليم والمعلمين ومديري المدارس وعلى الجامعات الحكومية والخاصة، ثم قامَ الفريق بتعديل قائمة الكفايات في ضوء الملاحظات التي تم رصدها من العينات. ومن ثم شكلت الوزارة لجنة من موظفيها وأصحاب الاختصاص في الجامعات الحكومية، للموافقة على قائمة الكفايات بصورتها النهائية، إلا أن الوزارة اقترحت أن تُعاد صياغة هذه الكفايات على شكل معايير لبتم اعتمادها في إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها. وتمت الموافقة على هذه المعايير من قبل وزارة التربية والتعليم في شهر أيار من عام (2006) وتم وضع خطة إجرائية لتطبيق هذه المعايير بمشاركة الجامعات الأردنية، وعدد من الخبراء الدوليين وتم في المؤتمر مناقشة مسودة المعايير ومناقشة تجارب دولية في هذا المجال، وتوضيح الفلسفة التي تستند إليها المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً. وتم وضع إطار عام لعملية تنفيذ هذه المعايير وتطوير آليات من قبل الوزارة والجامعات لمتابعة ذلك، وقد حددت سبعة مجالات للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن وهي: التربية والتعليم في الأردن، والمعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، والتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة، والتطوير الذاتي، وأخلاقيات مهنة التعليم.

مشكلة الدراسة

في ضوء ما تم تقديمه عن عمليات التطوير التربوي والتي بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بتنفيذها منذ عام 2003 ممثلة بمشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة (Education Reform for Knowledge Economy (ERfKE1)). هذا البرنامج الذي يأتي كإحدى حلقات تطوير التعليم في الأردن قد شمل مجالات عدة: كتطوير السياسات التربوية، وتطوير المناهج، كما شمل تحسين المصادر المادية، مثل: الأبنية المدرسية، والتجهيزات التربوية والتوسع في تعليم ما قبل المدرسة لرياض الأطفال في المدارس الحكومية، استجابة للحاجات الاجتماعية للمتعلمين؛ ليكونوا قادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في حياتهم اليومية بسهولة ويسر؛ مما تطلب تغييراً في أدوار المعلم التقليدية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين؛ ليكون قادراً على استيعاب منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية، مسلحاً بمهارات التفكير العلمي المنظم والمعرفة العلمية الشاملة، ومتمثلاً للقيم والاتجاهات التربوية الحديثة؛ لهذه الغاية عقد مؤتمر *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا* في عمان من عام 2006، بهدف الارتقاء بمستوى الجودة المهنية للمعلم الأردني؛ لذا كان لا بد من إجراء دراسات تقويمية وباستمرار للوقوف على حقيقة الارتقاء بمهنة التعليم، وبمدى تمثّل المعلمين – وهنا معلمو التربية الإسلامية – للمعايير الوطنية؛ وذلك نظراً للدور الهام الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية، وفي هذه المرحلة الحساسة من العمر على وجه التحديد، والتي يُشكل الطالب فيها هويته الشخصية. تتميز التربية الإسلامية بشموليتها للروح والعقل والبدن؛ فمعلم التربية

الإسلامية بالإضافة لتأثيره في البناء المعرفي للطالب، فهو كذلك يساعد في بناء المنظومة القيمية لديه، وفي ظل هذا الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي نواكبه أصبح معلم التربية الإسلامية كغيره من المعلمين مطالباً بأدوار مهنية جديدة تواكب هذا التطور، فكان لابد له من تمثّل هذه المعايير؛ وبناءً على ذلك، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مدى تمثل معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا في الزرقاء من وجهة نظر المعلمين أنفسهم،ومن وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؛ وبهذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي: «**ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية؟**».

أسئلة الدّراسة

في ضوء مشكلة الدراسة السابقة، صيغت الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظرهم؟
2. ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المديرين؟
3. ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < .05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية، فالمعلم يواجه في عمره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكن مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك؛ وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار، والعمل وفق معايير محددة بعيداً عن العشوائية؛ من هنا جاءت فكرة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في الأردن في العام 2006م. وفي ضوء ذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا؛ حيث من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تقديم صورة عن واقع درجة تحقق هذه المعايير عند معلمي التربية الإسلامية. ويمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من:

– المسؤولين في وزارة التربية والتعليم؛ لمعرفة مدى فعالية وممارسة هذه المعايير عند معلمي التربية الإسلامية في الميدان التربوي وعلاقتها ببعض المتغيرات.

– معلمي التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم؛ بتزويدهم بتغذية راجعة هادفة عن آرائهم أنفسهم ومديريهم ومشرفيهم حول مدى ممارستهم للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا.

– طلبة المدارس حيث إن ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية بدرجة مرتفعة تنعكس إيجابا على طريقة تدريس وتقييم معلمي التربية الإسلامية لهؤلاء

الطلبة.

– برامج التنمية المهنية التي يحتاجها معلمو التربية الإسلامية وذلك من أجل المواءمة بين هذه المعايير وبرامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل استخدام أفضل لها أثناء الخدمة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

المرحلة الثانوية

هي المرحلة التي تشمل الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي في نظام التربية والتعليم في الأردن.

معلمو التربية الإسلامية

وهم المعلمون والمعلمات الذين يحملون مؤهلاً أكاديمياً، والمعينون في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2009 – 2010 والذين يدرّسون الصفوف الثانوية في مديرية التربية وتعليم الزرقاء.

المشرفون التربويون

وهم المشرفون والمشرفات المعينون في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2009 – 2010 في قسم الإشراف والتأهيل التربوي، ويوكل إليهم متابعة أداء معلمي التربية الإسلامية في مدارسهم.

المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً

هي المعايير التي تمت الموافقة عليها من قبل وزارة التربية والتعليم في المؤتمر الذي عقد في أيار من عام (2006) وتمت المصادقة عليها من قبل وزارة التعليم العالي والجامعات الأردنية (وزارة التربية والتعليم، 2006).

وحددت بسبعة مجالات هي:

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن.

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس.

المجال السادس: التطوير الذاتي.

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التعليم.

درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين والمعلمات

تقاس باستجابات أفراد العينة لفقرات الاستبانة المعدّة لتحديد التقديرات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين.

محددات الدراسة

للدراسة مجموعة من المحددات تتلخص في الآتي:

– أجريت هذه الدراسة على معلمي التربية الإسلامية التابعين لمديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء في الفصل الثاني من العام الدراسي 2010/2009 في الأردن ومديريهم ومشرفيهم التربويين.

– جمعت بيانات الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2010/2009.

– تعتمد نتائج الدراسة على صدق الاستبانة التي طورت لجمع البيانات وما قام به الباحثان من إجراءات لتطبيق أداة الدراسة.

متغيرات الدراسة

1 – المتغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة متغيرات مستقلة هي: جنس المعلم (ذكر، أنثى)، وخبرة المعلم في التدريس (أقل

من 5 سنوات، 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، والمؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم التربية، ماجستير فأكثر)، والوظيفة (معلم، مدير، مشرف)

2 – المتغير التابع: درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا.

الدراسات السابقة

لقد تم الاطلاع على البحث التربوي بمصادره المتنوعة، وتبين أن هناك الكثير من الدراسات التي تناولت عناصر العملية التربوية، وخاصة الدراسات التي عُنيت بممارسات المعلم وأدواره المهنية؛ وذلك من حيث امتلاك المعلمين لها أو من حيث مدى ممارستهم الواقعية لها. بعض الدراسات عنيت بالكفايات التعليمية للمعلمين، وبعضها تناول الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقد تبين من الدراسات الحديثة أن هناك اهتماماً واضحاً بما يُعرف بالمعايير المهنية للمعلمين في الأردن، وفي غيرها من الدول، ومن هذه الدراسات:

أجرت سمارة (2010) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة في الأردن، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديريهم.وقد تكونت عينة الدّراسة من (298) معلماً ومعلمة، و(41) مديراً ومديرة. ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم استخدام استبانة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، والتي اشتملت على (56) بنداً موزعة على سبعة مجالات، بعد التحقق من صدقها وثباتها. كشفت نتائج الدراسة عن أن درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث جاء معيار أخلاقيات مهنة التعليم في الرتبة الأولى، وجاء في الرتبة الأخيرة معيار التطوير الذاتي. كما أظهرت النتائج أن درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين من وجهة نظر مديريهم كانت مرتفعة؛ وجاء في الرتبة الأولى معيار المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، وأخلاقيات مهنة التعليم، وجاء في الرتبة الأخيرة معيار التطوير الذاتي. وأظهرت الدّراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمديرين في تحديدهم لدرجة تحقق المعايير الوطنية لدى المعلمين، في مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة فقط ولصالح المعلمين. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً عند المعلمين تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي والخبرات التدريسية.

وأجرى الزعبي والسلامات (2010) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى امتلاك معلمي العلوم للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنياً، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي مادة العلوم. حيث تكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة و(20) مدير مدرسة و(20) مشرفاً تربوياً لمادة العلوم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدم الباحثان أداة على شكل استبانة اشتملت على سبعة مجالات للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنياً. وأظهرت النتائج أن المجال الخامس (تقويم تعلم الطلبة) حاز على أعلى نسبة مئوية في حين حاز المجال الأول

(التربية والتعليم في الأردن) على أقل نسبة مئوية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للخبرة. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الوظيفة.

وقام حداد (2008) بدراسةٍ هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتطوير كفايات تعليمية لمعلمي ومعلمات الأحياء في المرحلة الثانوية، في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن. استخدم الباحث أداتين: الأولى استبانة تقدير معلمي ومعلمات الأحياء لممارساتهم للكفايات التعليمية، والثانية بطاقة ملاحظة ممارسة معلمي ومعلمات الأحياء للكفايات التعليمية. تكونت عينة الدراسة الأولى من (140) معلماً ومعلمة لمادة الأحياء في محافظة إربد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت العينة الثانية من (13) معلماً ومعلمة هم بحاجة إلى التدريب من عينة الدراسة الأولى. درب أفراد عينة الدراسة على البرنامج التدريبي لمدة (24) ساعة على مدى ستة أيام وكانت النتائج: قدّر المعلمون والمعلمات المستوى الكلي لممارستهم للكفايات التعليمية المشتملة في استبانة الدراسة بنسبة عالية. وكان تقدير مستوى ممارسة (28) كفاية بنسبة عالية، و(3) كفايات بنسبة متوسطة، و(7) كفايات بنسبة متدنية. وتبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية لتقدير ممارسة المعلمين والمعلمات للكفايات باختلاف الجنس، إلا في معيار المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة ولصالح المعلمات. وباختلاف المؤهل العلمي إلا في معيار المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة ولصالح المعلمين والمعلمات ذوي المؤهلين (بكالوريوس + دبلوم في التربية، والماجستير فأكثر)، أو باختلاف خبراتهم إلا في معياري المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، وتنفيذ التدريس، ولصالح الخبرة (10) سنوات فأكثر. واختلف تقدير معلمي ومعلمات عينة الدراسة الذين دُربوا بالبرنامج التدريبي لممارستهم الكفايات التعليمية كأثر للتدريب بالبرنامج، كما اختلف التقدير الملاحظ لممارستهم للكفايات التعليمية التي هم بحاجتها كأثر للتدريب.

وفي دراسة قام بها الأحمد (2006) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الإسلامية في الصفوف العليا (4 – 6) في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، تكونت عينة الدراسة من (185) معلماً و(25) مشرفاً. أداة البحث استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها تضمنت في صورتها النهائية (70) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (التخطيط، التنفيذ، الوسائل التعليمية، الإدارة الصفية والتعامل مع الطلبة، التقويم). بينت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في الصفوف العليا (4 – 6) بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمين: حازت الفقرة «التعرف على أنواع الوسائل التعليمية المناسبة لمادة التربية الإسلامية» من مجال الوسائل التعليمية على أعلى تقدير لنسبة الاحتياج في حين كان أقل تقدير لنسبة احتياج للفقرة «ربط موضوعات الدرس بخبرات التلاميذ السابقة». كما بينت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين: حصلت الفقرة «تنويع

المثيرات لاستثارة دافعية التلاميذ وجذب انتباههم» من مجال التنفيذ على أعلى تقدير لنسبة احتياج، في حين كان أقل تقدير لنسبة احتياج للفقرة «إشراك التلاميذ في إعداد الوسائل التعليمية بما يتناسب مع قدراتهم» من مجال الوسائل التعليمية. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين وبين تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لصالح المشرفين في جميع المجالات، ما عدا مجال التخطيط اليومي للتدريس، حيث كانت التقديرات متقاربة. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية تعزى للمؤهل (بكالوريوس،دبلوم). وبينت كذلك عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى للمؤهل (تربوي، غير تربوي) إلا في مجال التقويم لصالح المؤهلين تربويا. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى لسنوات الخبرة إلا في مجال التقويم لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

وأجرى البداح (2006) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق أغراض الدراسة أعد الباحث استبانة ضمنها (67) كفاية من الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. عينة الدراسة تكونت من (33) من مشرفي التربية الإسلامية و(87) مديراً من مدراء المدارس الابتدائية وبذلك يكون حجم العينة (120) وجميعهم يتبعون إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. أظهرت النتائج أن الكفايات التعليمية التي شملتها الاستبانة تعد متوفرة لدى معلمي التربية الإسلامية حيث بلغ المتوسط العام لمدى توفر الكفايات (74,67%) وجاءت درجات التوفر للكفايات كالآتي: فقد ظهر من النتائج أن (11) كفاية حصلت على درجة توفر كبيرة، و(49) كفاية حصلت على درجة توفر متوسطة، و(7) كفايات حصلت على درجة توفر قليلة. أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التخطيط الفصلي لصالح المدراء. وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التخطيط اليومي للدرس. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمديرين في مدى توفر الكفايات المهنية والعلمية لتنفيذ الدرس.كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المشرفين والمعلمين في مدى توفر كفايات إدارة الصف وضبطه. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمديرين في مدى توفر كفايات استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية لصالح المدراء. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التقويم لصالح المدراء.

وقامت زيونتس وأخريات (Zionts et. al., 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين للمعايير المهنية من حيث أهميتها وسهولة تطبيقها. وذلك حسب معايير

(NCATE) وهو المجلس الاستشاري العالمي لبرامج تعليم المعلم، و(CEC) وهو المجلس الاستشاري العالمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (129) معلم تلميذ أي معلم تحت التجربة من خريجي إحدى الجامعات الشمالية في ولاية ميتشغان؛ حيث تم توزيع استبيان عليهم عاد منها (67) استبياناً. أداة الدراسة عبارة عن استبانة تم تضمينها (63) بنداً موزعة في سبع مجموعات أُخذت بشكل مباشر من قائمة المعايير الخاصة بالمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC, 2000) وهي: الفلسفة والتاريخ والمؤسسات القانونية للتعليم الخاص، وخصائص المتعلمين، والمساعدة والتحليل والتقييم، والمحتوى التعليمي والممارسة، والتعامل مع الطالب والمهارات الاجتماعية، والتواصل والتعاون بين الزملاء، والممارسات المهنية والأخلاقية. أظهرت نتائج الدراسة أن معايير (CEC) من حيث الأهمية تنحصر بين مهمة ومتوسطة الأهمية، ولكن بالمقابل هناك صعوبة عالية في تطبيقها. وعزت الباحثات الاختلافات في تصنيف المعايير إلى الاختلاف الثقافي والمادي بين المعلمين من جهة، وعدم اهتمام المعلمين بتطوير هذه المعايير من جهة أخرى.

في دراسةٍ أجراها خصاونة وآخرون (Khasawneh et. al., 2006) هدفت إلى قياس تصورات طلبة التعليم المهني فيما يتعلق بتطبيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من قبل معلميهم في الفصول الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (280) طالباً من طلبة التعليم المهني في ثلاث جامعات رسمية هي (الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك) تم اختيارها بالطريقة العنقودية العشوائية. صممت أداة الدراسة بالاستناد إلى المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن (2006)؛ حيث اشتملت على سبعة أبعاد تتضمن (52) بنداً.أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلبة في التعليم المهني حول تطبيق المعايير الوطنية للتنمية المهنية من قبل معلميهم كانت بشكل عام من متوسطة إلى عالية، وكان هناك اتفاق على أن تصورات الطلبة حول تطبيق معيار التربية والتعليم في الأردن ومعيار أخلاقيات المهنة بدرجة مرتفعة. في حين كانت التصورات حول تطبيق باقي المعايير بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات طلبة التعليم المهني نحو تطبيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من قبل معلميهم تعزى إلى الجنس. وعدم وجود فروق بين الجامعات الثلاثة في التصورات حول تطبيق المعايير في مجالات المعرفة البيداغوجية الخاصة، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة والتدريس، والتطوير الذاتي، بينما وجدت فروق بين الجامعات الثلاث حول تطبيق المعايير في مجالات التربية والتعليم في الأردن، والتخطيط للتدريس، وأخلاقيات المهنة.

نلاحظ من الدراسات السابقة أن الدراسات التي تناولت المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن، ومدى امتلاك المعلمين لهذه المعايير هي دراسة سمارة (2010)، ودراسة الزعبي والسلامات (2010)، ودراسة خصاونة وآخرين.(Khasawneh et. al., 2006) دراسة حداد (2008) تناولت تطوير الكفايات التعليمية لدى

المعلمين، من خلال برنامج تدريبي في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً. تناولت بعض الدراسات الأدوار الجديدة التي يقوم بها المعلمون في ضوء حركة المعايير كدراسة خصاونة وآخرين (Khasawneh et. al. ,2006). وأشارت بعض الدراسات إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية؛ وذلك من وجهة المشرفين التربويين والمدراء كدراسة الأحمدي (2006)، وبعض الدراسات إلى مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية كدراسة البداح (2006). كما أن بعض الدراسات تناولت تصورات المعلمين حول المعايير المهنية من حيث أهميتها وسهولة تطبيقها، كدراسة زيونتس وأخريات (Zionts et. al., 2006).

وتختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات التي تناولت المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً؛ حيثُ تناولت شريحة هامة جداً من المعلمين ألا وهم معلمو التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؛ وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية بالإضافة للدور المعرفي والعلمي الذي يساعد على بنائه في النظام المعرفي للطالب، فهو كذلك يعمل على بناء منظومة قيمية لدى الطالب، وفي هذه المرحلة الهامة من العمر فالتربية الإسلامية كما ذكرنا من قبل تتميز بشموليتها للعقل والبدن والروح. أما دراسة سمارة (2010) فقد تناولت معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، ودراسة (الزعبي والسلامات) فقد تناولت معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا، في حين أن دراسة (حداد) قد تناولت معلمي الأحياء للمرحلة الثانوية، أما دراسة (خصاونة وآخرون) فقد تناولت تصورات طلبة الجامعات الرسمية حول مدى تطبيق هذه المعايير من قبل معلميهم في الصفوف، وهذه هي الدراسات الوحيدة التي تناولت المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات تربية محافظة الزرقاء (مديرية الزرقاء الأولى، مديرية الزرقاء الثانية، مديرية الرصيفة) والبالغ عددهم (211) معلماً ومعلمة، منهم (120) معلمة و(91) معلماً؛ وذلك حسب إحصائيات قسم التخطيط التربوي لمديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء في الفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2008، ومديريهم ومشرفيهم التربويين.

عينة الدراسة

يعتبر مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلمين والمعلمات هو عينتها؛ وقد تم استثناء (25) معلماً ومعلمة، اتخذت كعينة استطلاعية لغايات تحديد معامل ثبات الأداة، وبعد توزيع الاستبانات عاد منها (143) استبانة شكلت عينة الدراسة. في حين تألفت عينة المديرين من (36) مدير مدرسة، أما عينة المشرفين فتألفت من (11) مشرفاً تربوياً.

أداة الدّراسة

ولتحقيق أغراض هذه الدراسة قام الباحثان بتصميم أداة للدراسةِ، وهي عبارة عن استبانة تتضمن المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، حيث تألفت من جزأين: الجزء

الأول اشتمل على البيانات الشخصية لأفراد العينة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، والجزء الثاني اشتمل على المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً والبنود المدرجة تحت كل مجال، حيث تكونت أداة الدراسة من سبعة مجالات هي: مجال التربية والتعليم في الأردن (7) معايير، مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة (5) معايير، مجال التخطيط للتدريس (6) معايير، مجال تنفيذ التدريس (9) معايير، مجال تقويم تعلم الطلبة (8) معايير، مجال التطوير الذاتي (10) معايير، مجال أخلاقيات مهنة التعليم (11) معيارا.

وقد صممت الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ توزعت عليه استجابات أفراد العينة على النحو الآتي:(1) «لا أوافق بشدة»، (2) «لا أوافق»، (3) «محايد»، (4) «أوافق»، (5) «أوافق بشدة» وذلك للحكم على درجة ممارسة كفايات المجال من وجهة نظر المعلمين. بعد الرجوع إلى الأدب التربوي اعتمد الباحثان المعايير التالية لتصنيف درجة تحقق المعايير لدى المعلمين من وجهة نظرهم إلى (قليلة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً) حسب متوسطات إجابات أفراد العينة لكل فقرة؛ وبذلك تكون المستويات الأربعة على النحو الآتي: الفقرة التي يبلغ المتوسط الحسابي للعلامات فيها 4,5 فأكثر تكون بدرجة مرتفعة جداً. الفقرة التي يتراوح المتوسط الحسابي للعلامات فيها بين 3,5 – 4,49 تكون بدرجة مرتفعة. الفقرة التي يتراوح المتوسط الحسابي للعلامات فيها بين 2,5 – 3,49 تكون بدرجة متوسطة. الفقرة التي يبلغ المتوسط الحسابي للعلامات فيها أقل من (2,5) تكون بدرجة قليلة.

صدق أداة الدراسة وثباتها

– اعتمد الباحثان في تحديد صدق الأداة على ما يعرف بالصدق المنطقي؛ وهو اعتماد رأي المحكمين المختصين الممثلين بهيئة مكونة من أحد عشر أستاذاً في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والإدارة التربوية، واللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية وجامعة البلقاء التطبيقية، وتم إجراء التعديلات المقترحة.

– تم حساب معامل الثبات وفقا لمعادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) لتقديرات عينة استطلاعية مكونة من (25) معلماً من معلمي التربية الإسلامية للعام الدراسي 2009 – 2010. حيث بلغ معامل الثبات (0.94)، وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي التحليلي) والذي يتناسب وطبيعتها، بهدف التعرف إلى درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمحافظة الزرقاء. للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر مديريهم، والمشرفين التربويين. وللإجابة عن السؤال الرابع تمّ استخدام اختبار(ت) الإحصائي وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه لتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير

الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية. علماً بأنه قد تم اعتماد قيمة ($p <.05$) لوصف الأثر الدال إحصائياً.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول، والثاني، والثالث؛ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامة استجابات كل من معلمي التربية الإسلامية والمديرين والمشرفين التربويين على كل مجال من مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً السبعة كما في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي التربية الإسلامية والمشرفين والمدراء لكل مجال من مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً.

مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً	المعلمون		المشرفون		المدراء	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التربية والتعليم في الأردن	06.4	0.77	83.3	05.1	06.4	0.80
المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	4.25	0.66	00.4	0.89	15.4	0.81
التخطيط للتدريس	4.04	0.84	22.4	0.75	84.3	08.1
تنفيذ التدريس	4.43	0.63	05.4	0.69	20.4	0.81
تقويم تعلم الطلبة	4.16	0.78	01.4	06.1	06.4	04.1
التطور الذاتي	4.12	0.66	08.4	0.69	08.4	0.84
أخلاقيات مهنة التعليم	4.35	0.60	03.4	0.91	23.4	0.94

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على «**ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظرهم؟**».

ويتبين من الجدول رقم (1) أن درجة تحقق المعايير من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. وجاء أعلى متوسط حسابي لمجال تنفيذ التدريس بمتوسط بلغ (4.43)؛ ويمكن تبرير ذلك بأن معلمي التربية الإسلامية يعتبرون أن صميم عملهم هو تنفيذ التدريس خاصة معلمي المرحلة الثانوية، والتي تعتبر مرحلة حاسمة في مستقبل الطالب؛ فالمعلم يتحمل مسؤولية تهيئة الطالب لامتحان الثانوية العامة، كما يتم متابعة تنفيذ التدريس بصورة فاعلة من قبل المديرين من خلال نموذج يسمى ما قطع من المنهاج، معد من قبل الوزارة ويطلب من المعلمين تعبئته بشكل دوري، بالإضافة إلى متابعة مدراء المدارس لذلك على دفتر التحضير اليومي باعتباره مشرفاً مقيماً في المدرسة، كما تتم متابعة تنفيذ التدريس من قبل مشرفي التربية الإسلامية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على **«ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المديرين؟»**.

ويتبين من الجدول رقم (1) أن درجة تحقق المعايير من وجهة نظر المديرين كانت مرتفعة وجاء أعلى متوسط حسابي لمجال أخلاقيات مهنة التعليم بمتوسط بلغ (4.23)؛ ويعتبر ذلك شهادة للمعلم من قبل مديره، فالمعلم لم يزك نفسه وركزت استجابته على تنفيذ التدريس؛ في حين جاءت استجابات المديرين لتؤكد أن معلمي التربية الإسلامية ملتزمون بأخلاقيات مهنة التعليم؛ وهذا يعني أن معلم التربية الإسلامية بالتزامه بأخلاقيات مهنة التعليم يمثل القدوة الحسنة لتلاميذه ولزملائه وذلك بشهادة مديره.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث على **«ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟»**.

كما يتبين من الجدول رقم (1) أن درجة تحقق المعايير من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت مرتفعة. وجاء أعلى متوسط حسابي لمجال التخطيط للتدريس بمتوسط بلغ (4.22)؛ ويمكن تبرير ذلك بأن طبيعة عمل المشرفين التقليدية هي متابعة الخطط الدراسية للمعلمين سواء الخطط الفصلية، أو خطط التدريس اليومي التي يتابعها المشرف خلال زيارته للمعلمين في المدارس، كما أن المشرفين التربويين يعقدون باستمرار من خلال مديرياتهم ورش عمل للمعلمين حول استراتيجيات التخطيط للتدريس، ومن ثم تتم متابعة تطبيق هذه الاستراتيجيات في الميدان.

رابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع وتفسيرها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على **«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < .05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية؟»**.

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتقصي دلالة الفروق بين متوسطي تقديرات معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق كل من المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في ضوء متغير الجنس كما في الجدول (2). كما استخدم تحليل التباين الأحادي لتحديد أثر كل من المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية في تقدير معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق كل من المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً كما هو موضح في الجداول (3 ، 4 ، 5 ،6).

الجنس

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتقصي دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، في ضوء متغير الجنس وكما هو موضح في الجدول (2).

الجدول رقم (2). نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدّراسة من المعلمين عن المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل مجالاتها في ضوء متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التربية والتعليم في الأردن	معلمين	72	4.07	0.81	0.070	143	0.94
	معلمات	71	4.06	0.73			
المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	معلمين	72	4.23	0.65	0.385	143	0.70
	معلمات	71	4.27	0.67			
التخطيط للتدريس	معلمين	72	3.99	0.91	0.76	143	0.44
	معلمات	71	4.09	0.77			
تنفيذ التدريس	معلمين	72	4.27	0.68	1.56	143	0.12
	معلمات	71	4.43	0.50			
تقويم تعلم الطلبة	معلمين	72	4.08	0.87	1.20	143	0.22
	معلمات	71	4.23	0.67			
التطوير الذاتي	معلمين	72	4.18	0.64	1.14	143	0.25
	معلمات	71	4.03	0.68			
أخلاقيات مهنة التعليم	معلمين	72	4.46	0.60	0.50	143	0.61
	معلمات	71	4.40	0.67			
الكلي	معلمين	72	4.18	0.57	0,44	143	0.65
	معلمات	71	4.22	0.47			

بالنظر إلى الجدول رقم (2) يتبين من المتوسطات أن مجال أخلاقيات مهنية التعليم حصل على أعلى متوسط حسابي بالنسبة للمعلمين الذكور حيث بلغ (4.46)؛ ويمكن تفسير ذلك أن معلمي التربية الإسلامية يحاولون أن يكونوا قدوة لطلبتهم في هذه المرحلة العمرية الحساسة، وكأن معلم التربية الإسلامية يتمثل قول الله تعالى: ↓

[illegible] ↑ (الصف: 2 – 3)، وقوله تعالى: ↓ [illegible]

[illegible] ↑ ♦[illegible] (البقرة:44).

وحصل مجال تنفيذ التدريس على أعلى متوسط حسابي بالنسبة للإناث وبمتوسط حسابي بلغ (4.43) ويمكن تفسير ذلك أن الإناث يعتبرن أن صميم عملهن هو إنجاز وتنفيذ التدريس. وبالنظر إلى الجدول رقم (2) يتبين أن أقل متوسط حسابي للذكور كان على مجال التخطيط للتدريس وبمتوسط حسابي (3.99) ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الذكور يعتبرون التخطيط عملاً روتينياً يثقل كاهل المعلم ولا داعي له، وأن المعلم الخبير يستطيع أن يقدم أفضل ما لديه لطلبته دون الالتزام بالتخطيط. في

حين كان أقل متوسط حسابي بالنسبة للإناث في مجال التطوير الذاتي وبمتوسط حسابي بلغ (4.03)؛ ويمكن أن يُعزى ذلك لأسباب اجتماعية، ففي الغالب أن الإناث يكتفين بالدرجة العلمية الأولى باعتبار ذلك تأميناً لمستقبلها، ثم تنخرط في الحياة الزوجية فتكثر المسؤوليات وتجد نفسها غير قادرة على التوفيق بين تطوير ذاتها مهنياً وبين متطلبات أسرتها. وكذلك يتبين من الجدول رقم (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل من مجالاتها وفقاً لمتغير الخبرة.

المجال		الخبرة							
		أقل من خمس سنوات		5 – 10 سنوات		أكثر من 10 سنوات		المجموع	
	العدد	(36)		(41)		(66)		(143)	
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
التربية والتعليم في الأردن		4.15	0.64	3.92	0.80	4.10	0.82	4.06	0.77
معرفة أكاديمية وبيداغوجية		4.28	0.52	4.11	0.81	4.31	0.61	4.25	0.66
التخطيط للتدريس		3.81	0.88	4.06	0.73	4.15	0.88	4.04	0.84
تنفيذ التدريس		4.28	0.48	4.33	0.53	4.40	0.69	4.35	0.60
الطلبة تقويم تعلم		3.89	0.82	4.19	0.63	4.27	0.81	4.16	0.78
التطوير الذاتي		3.98	0.57	4.09	0.72	4.22	0.67	4.12	0.66
أخلاقيات مهنة التعليم		4.45	0.55	4.31	0.72	4.50	0.61	4.43	0.63

بالنظر إلى الجدول رقم (3) يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان للمجال السابع وهو أخلاقيات مهنة التعليم وبمتوسط حسابي 4.50 عند أصحاب الخبرة التي تزيد عن (10) سنوات. ويمكن تفسير ذلك أن أصحاب الخبرة الطويلة قد حصلوا من خلال خبرتهم على تجارب كثيرة، بعيدا عن الحماس الزائد أو الاستهتار المخل بأخلاقيات المهنة، فضلا على أنهم بعد هذه الخبرة يكونون على مشارف التقديم إلى الأعمال الإدارية كمساعد مدير أو مدير مدرسة أو مشرف تربوي. وأن أقل متوسط حسابي كان للمجال الثالث وهو التخطيط للتدريس وبمتوسط حسابي3.81 عند أصحاب الخبرة التي تقل عن (5) سنوات ويمكن تفسير ذلك بأن هؤلاء المعلمين خريجو كلية الشريعة ولم يحصلوا على مساقات تربوية تؤهلهم مسلكياً من حيث التخطيط والتقويم بالإضافة إلى نقص خبرتهم الميدانية؛ مما قد يجعل الحاجة ماسة إلى تعريضهم إلى دورات تدريبية أكثر. ولتقصي دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل مجالاتها حسب متغير الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التربية والتعليم في الأردن	بين المجموعات	1.250	2	0.625	1.039	0.357
	داخل المجموعات	84.212	141	0.602		
	المجموع	85.461	143			
معرفة أكاديمية وبيداغوجية خاصة	بين المجموعات	1.071	2	1.316	1.854	0.296
	داخل المجموعات	61.066	141	0.710		
	المجموع	62.137	143			
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	2.633	2	0.778	2.611	0.160
	داخل المجموعات	99.420	141	0.298		
	المجموع	102.053	143			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	0.368	2	0.184	0.501	0.607
	داخل المجموعات	51.450	141	0.368		
	المجموع	51.819	143			
تقويم تعلم الطلبة	بين المجموعات	3.432	2	1.716	2.882	0.059
	داخل المجموعات	83.362	141	0.595		
	المجموع	86.794	143			
التطوير الذاتي	بين المجموعات	1.364	2	0.682	1.548	0.216
	داخل المجموعات	61.712	141	0.441		
	المجموع	63.077	143			

تابع الجدول رقم (4).

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	0.866	2	0.433	1.069	0.346
	داخل المجموعات	56.725	141	0.405		
	المجموع	57.591	143			
الكلي	بين المجموعات	0.750	2	0.375	1.380	0.255
	داخل المجموعات	38.049	141	0.272		
	المجموع	38.799	143			

يتبين من الجدول رقم (4) أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

الجدول رقم (5). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل من مجالاتها وفقاً للمؤهل العلمي.

المجال		المؤهل العلمي			
		بكالوريوس	بكالوريوس +دبلوم	ماجستير فأكثر	المجموع

	العدد	86		24		33		143	
		متوسط حسابي	انحرف معياري	متوسط حسابي	انحرف معياري	متوسط حسابي	انحرف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
التربية والتعليم في الأردن		3.78	0.98	3.91	0.85	4.11	0.55	4.06	0.77
معرفة أكاديمية وبيداغوجية		4.34	0.60	4.15	0.87	4.05	0.60	4.25	0.66
التخطيط للتدريس		4.14	0.74	4.02	0.99	4.09	0.82	4.04	0.84
تنفيذ التدريس		4.41	0.52	4.32	0.89	4.17	0.54	4.35	0.60
الطلبة تقويم تعلم		3.79	0.95	4.06	0.95	4.32	0.60	4.16	0.78
التطوير الذاتي		4.11	0.62	4.27	0.84	4.46	0.65	4.12	0.66
أخلاقيات مهنة التعليم		4.04	0.57	4.35	0.89	4.42	0.59	4.43	0.63

يتبين من الجدول رقم (5) أن أقل متوسط كان للمجال الأول "التربية والتعليم في الأردن" وبمتوسط حسابي (3.78) عند من يحملون درجة البكالوريوس فقط؛ ويمكن تفسير ذلك أن من يدّرسون التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن هم من حملة بكالوريوس شريعة أو دراسات إسلامية، وبالتالي لم يطّلع معظمهم على تفاصيل نظام التربية والتعليم في الأردن كما هو الحال عند خريجي كليات العلوم التربوية. في حين جاء أكبر متوسط حسابي للمجال السادس "التطوير الذاتي" وبمتوسط حسابي بلغ (4.05) عند من يحملون مؤهل علمي ماجستير فأكثر؛ ويمكن تفسير ذلك أن المعلم في هذه المرحلة يبدأ بتهيئة نفسه لمنصب في الإدارة أو في الإشراف وبالتالي يتطلب منه هذا المنصب التطوير الذاتي وبعضهم يعد نفسه لمرحلة ما بعد الماجستير فيبدأ بإعداد البحوث والمشاركة في المؤتمرات. ولاختبار دلالة هذه الفروق بين المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل مجالاتها حسب متغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التربية والتعليم في الأردن	بين المجموعات	0.783	3	0.261	0.428	0.733
	داخل المجموعات	84.679	140	0.609		
	المجموع	85.461	143			
معرفة أكاديمية وبيداغوجية خاصة	بين المجموعات	2.345	3	0.782	1.817	0.147
	داخل المجموعات	59.792	140	0.430		
	المجموع	62.137	143			
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	2.946	3	0.982	1.377	0.252
	داخل المجموعات	99.107	140	0.713		
	المجموع	102.053	143			

تنفيذ التدريس	بين المجموعات	1.500	3	0.500	1.381	0.251
	داخل المجموعات	50.319	140	0.362		
	المجموع	51.819	143			
تقويم تعلم الطلبة	بين المجموعات	6.702	3	2.234	3.877	*0.011
	داخل المجموعات	80.091	140	0.576		
	المجموع	86.794	143			
التطوير الذاتي	بين المجموعات	0.788	3	0.263	0.586	0.625
	داخل المجموعات	62.288	140	0.448		
	المجموع	63.077	143			
أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	0.207	3	6.895	0.167	0.918
	داخل المجموعات	57.384	140	0.413		
	المجموع	57.591	143			
الكلي	بين المجموعات	1.117	3	0.372	1.373	0.254
	داخل المجموعات	37.683	140	0.271		
	المجموع	38.799	143			

*** توجد فروق عند مستوى الدلالة $p < .05$**

بالنظر إلى الجدول رقم (6) يتبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $p < .05$ للمجال الخامس "تقويم تعلم الطلبة"، وبإجراء اختبار شيفيه لتحديد مصدر هذه الدلالة تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين من يحملون درجة البكالوريوس والدبلوم وبين من يحملون درجة الماجستير فأكثر. وبالنظر إلى الجدول رقم (5) يتبين أن الفرق لصالح الماجستير فأكثر؛ ويمكن تفسير ذلك أن من يحملون الماجستير فأكثر في الغالب قد حصلوا على مساقات في كليات العلوم التربوية حول طرق واستراتيجيات التقويم، فهناك مساقات متخصصة في القياس والتقويم وتعتبر من المواد الإجبارية على طلبة الماجستير أو الدكتوراه وحتى الدبلوم وبالتالي فهم أكثر ممارسة لاستراتيجيات التقويم الحديثة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يتقدم البحث بعدد من التوصيات:

- تضمين برامج إعداد وتأهيل المعلم في الجامعات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً كمادة نظرية، وتطبيقية في المكون العملي لبرنامج إعداد المعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مدى تمثّل معلمي المواد الأخرى للمعايير الوطنية.
- إجراء دراسات تقوم على ملاحظة المعلمين في صفوفهم لقياس درجة ممارستهم لبعض هذه المعايير مثل التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم تعلم الطلبة.
- ضرورة تعريض معلمي التربية الإسلامية لدورات تدريبية حول طرق التدريس والتقويم الحديثة لتمكينهم من تطبيقها خلال عملهم، وخاصة ممن يحملون درجة البكالوريوس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأحمدي، عبدالله. *الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة.* رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن، 2006م.

البداح، فهد. *مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.* رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن، 2006م.

حداد، نبيل. *فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التعليمية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن.* رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2008م.

رحمة، أنطون. «التربية العملية في معاهد المعلمين في الوطن العربي، واقعها وسبل تطويرها». بحث مقدم *لندوة التربية العربية في الخرطوم*، السودان، (1982م).

الزعبي، طلال والسلامات، محمد خير. «امتلاك معلمي العلوم للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي العلوم». *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد (7)، (2010م)، ص 3 – 61.

سعفان، محمد ومحمود، سعيد. *المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة، التربية الخاصة والإرشاد النفسي.* القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2002م.

سمارة، هتوف. *درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة في الأردن.* رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن، 2010م.

شوق، محمود ومحمود، محمد. *معلم القرن الحادي والعشرون:اختياره، إعداده، تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية.* القاهرة: دار الفكر العربي، 2001م.

الشياب، نجاح. *درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية لمبادئ التدريس الفعال في مديريتي إربد الأولى /الثانية.* رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2004م.

الشيخ، عمر. «التعليم في القرن الواحد والعشرين». *ندوة السياسات التربوية*، عمان، الأردن، 1992م، ص 1 – 9.

عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير. *إعداد المعلم تنميته وتدريبه.* الأردن: دار الفكر بعمان، 2005م.

عبدالله، عبدا لرحمن. *التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين.* الأردن: دار وائل بعمان، 2004م.

كويران، عبد الوهاب. «مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات

التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العدد (10)، (2009م)، ص 64 – 87.

المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً. وزارة التربية والتعليم. عمان، الأردن، 2006م.

مؤتمن، منى. «الرؤية المستقبلية للنظام التربوي في الأردن». *رسالة المعلم*، المجلد 42، العدد (22)، (2004م).

ويح، محمد. *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*. ط 1. الأردن: دار الفكر بعمان، 2003م.

يوسف، عبد القادر. *مشكلات إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية*. الكويت: دار السلاسل، 1987م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Khasawneh, S. Olimat, M. Qablan, A. Abu – Tineh, A. «Measuring the perceptions of vocational education students regarding the application of national vocational teacher standards in the university classrooms: The key to human resource education in Jordan» *IJAES*, 2(1), (2007). 24 – 37 .

National Association for the Education of Young Children, Promoting excellence in early childhood education (NAEYC), 2005. Available.. online: http://www.naeyc.org/.

National Science Teacher Association, Standards For Science Teacher Preparation (NSTA),2003. Available.. online: http://www.nsta.org/.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., and Wrightsman, L. S. «Criteria for scale selection and evaluation». In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.). Measures of personality and social psychological attitudes, 2nd ed. 1991, Academic Press, New York, (pp.1 – 6).

Tigelaar, D. Dolmans, D. Wolfhagen, I. & Vleuten, C. «The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education» *Higher Education*, 48, (2004). 253 – 268.

Zionts, L. Shellady, S. & Zionts, P. «Teacher's perceptions of professional standards: Their importance and ease of implementation» *Preventing School Failure*,50 (3), (2006). 5 – 12.

The Extent of Achieving the National Standards for the Professional Development by Islamic Education Teachers from the Perspectives of School Principals, Islamic Education Teachers and Supervisors

*** Sadeq Al – Shudaifat; ** Hatouf Sammarh; *** Randa Mahasneh**
** Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction*
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13133
E-mail: sadeq_shudefat@yahoo.com

*** Teacher, Ministry of Education*
Russaifa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 2038, Postal Code 13710
E-mail: hat_sm3@yahoo.com

**** Assistant Professor, Department Educational Psychology*
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13133
E-mail: r_mahasneh@hotmail.com

(Received 20/12/1430H; accepted for publication 9/7/1431H.)

Keywords: National Standards for Teachers Professional Development, Islamic Education teachers, Jordan.

Abstract. The purpose of this study was to find out the extent of achieving National Standards for Teachers Professional Development from the perspectives of high school Islamic Education teachers, supervisors, and school principals. The sample included 143 male and female teachers, 36 principals, and 11 supervisors. To achieve the purposes of the study, the National Standards for Teachers Professional Development Questionnaire was used. It contains 56 items covering six domains, after verifying their validity and reliability. The results revealed that the degree of teachers' achievement of the national standards from their perspective was high, especially on the domain Implementing Instruction. Moreover, the results showed that the degree of implementing the National standards were high, especially in the domain of Professional Ethics. Whereas, the domain Implementing Planning for Instruction received the highest degree from supervisors' perspectives. Furthermore, the present study found that there were no statistically significant differences in achieving the National Standards attributed to sex or instructional experience; however, there was a significant difference attributed to teachers' qualifications in favor of master's degree or higher. In light of the results of this study, several recommendations and implications were introduced.