الفصل الحادي عشر

مدى إفادة المعلمين من برامج التدريب في الأردن واقتراح أنموذج استشرافي لتمهين المعلم

سميلة أحمد صباغ(*)

ملخص: هدفت هذه الدراسة أولاً إلى وصف الواقع الحالي لبرامج إعداد وتأهيل المعلمين في الأردن من خلال استعراض الأبحاث التي تناولت هذه البرامج في الفترة منذ عام ١٩٩٠ وحتى عام ٢٠٠٧، وثانياً إلى التعرف إلى مجالات التدريب التي استفاد منها المعلمون من خلال عينة مؤلفة من (٣٢٤) معلماً ومعلمة. وثالثاً قدمت نموذجاً إستشرافياً للإعداد المهني للمعلمين القادرين على إعداد طلاب مثقفين علمياً، متأملين، ناقدين، وقادرين على حل المشاكل اليومية المتعلقة والمساهمة في إنتاج المعرفة. استخدمت هذه الدراسة إستبانة مكونة من (٣٢) فقرة اشتقت من الأدب التربوي المختص بتأهيل وإعداد المعلمين. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعة المعلمين ولصالح المعلمين أثناء الخدمة. ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعة المعلمين الذكور والإناث لصالح مجموعة الإناث. وتوصي الدراسة بنموذج استشرافي لتمهين التعليم، وأن يتحمل أرباب التعليم مسؤولية تبني تمهين التعليم من أجل أن يتحمل المعلم المسؤولية الأكاديمية والأخلاقية والقانونية للنهوض بمهنة التعليم.

مقدمة

إن معايير حاجات الفرد للقرن الحادي والعشرين قد اختلفت اختلافا كبيرا نظرا للطبيعة المتغيرة في عالم الاقتصاد والمعرفة، إذ يحتاج الفرد أن تكون له ثقافة

(*) دكتوراه في مناهج وتدريس الرياضيات، جامعة عمان العربية - الأردن. أستاذة في جامعة البلقاء التطبيقية-الأردن.

وطلاقة ومعرفة مهنية عالية ولديه القدرة على التعلم باستمرار، وحب الاستطلاع وحب الحوار والاستماع إلى الرأي والرأي الآخر.

فالتقدم العلمي الباهر الذي تشهده الحضارة الإنسانية هذه الأيام يشكل تحديا حقيقيا يتعلق بالنمو المتسارع للمعرفة، والتقدم الهائل في تكنولوجيا الاتصال يولد حاجة متزايدة لنشر المعرفة وتوليدها وتوظيفها وتأهيل المتعاملين بها. وقد سعت دول العالم إلى مسايرة هذا التطور والاستجابة للمتطلبات الجديدة للمجتمع والأفراد بكافة أنظمتها وعلى رأسها النظام التربوي الذي يشكل دعامة التغير والأداة التي تعد أجيال اليوم لعالم الغد. إن تطوير التعليم يتطلب إعداد الكفاءات البشرية لتناسب عصر ثورة المعلومات والاتصالات (عمار، ١٩٩٦)، وفي ظل هذا الحال يحمِّل الواقع العربي كل مسؤول يقظ الضمير في ميدان التربية والتعليم واجباً مضاعفاً ومسؤولية للتعامل مع هذه المشكلة، لاسيما وأن هناك العديد من الإشكالات التي أثرت على فاعلية النظام التعليمي وكفاءته في الدول العربية، ومن أبرزها ما يتصل بضعف مستوى إعداد المعلمين وتأهيلهم وتقليدية أساليب التعلم والتدريس. ولنتأمّل معاً هذه المفارقة:

خلال عشرين عاماً، وبالتحديد بين عامي ١٩٨٠ و١٩٩٩ سجلت تسع دول عربية ٣٧٠ براءة اختراع فقط لدى مكتب الاختراعات، وفي المدة ذاتها سجلت كوريا وحدها ١٦,٣٢٨ براءة اختراع، أي أكثر من (٤٤) ضعفاً! (Kim & Han, 2002).

أن مثل هذه الإحصائيات تستدعي التأمل، فالانتشار والتوسع في افتتاح المدارس الذي أدى إلى توسع في الكم لم يصاحبه تطور في النوع، خاصة في التعليم المدرسي، فقد تزايد الشعور بعدم الرضا عن مستوى التعليم المدرسي مما أدى إلى التفكير في تطوير وإصلاح التعليم (حسن، ٢٠٠١).

فالتربية العالية للأبناء هي مفتاح نجاح المجتمع في القرن الحادي والعشرين المبني على الاقتصاد المعرفي والعولمة فلا بد والحالة من إعداد معلمين منتجين للمعرفة ومستخدمين لها بشكل فعال، وممتلكين لمهارات التعلم والتعليم الإبداعية التي تشكل أهم مرتكز في الاقتصاد المعرفي، وهذا يتطلب انفتاحهم على مصادر المعرفة جميعها من خلال وسائل التعلم الالكتروني ووسائط العرض المتعددة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣). إن توفير معلمين ذوي كفاءات عالية يعد من أهم أولويات

النظم التربوية فهم مفتاح نجاح وتقدم الطلبة. إن انتقال المتعلم إلى معلم لا يحدث ولا يتم بين عشية وضحاها، إنما هو تكيف مسلكي تربوي يتطلب مهارة وحرفية شأنه شأن أي حرفة، وهي عملية شاقة وطويلة لأنها تتطلب اكتساب عادات تربوية نافعة، ومواجهة مشكلات متوقعة أو مفاجئة، وهذا يحتاج لسنوات من التمرين المتواصل والتدريب العملي الدؤوب (الحليق، ١٩٩١).

ويلعب المعلم دوراً بالغ الأهمية والخطورة في النظام التربوي ويتعدى ذلك إلى عمليات التنشئة الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المجتمع وتبرز العناية به وتقديره إنسانا مواطنا ومهنيا بالدرجة الأولى (الترتوري والقضاة، ٢٠٠٦)، فالمعلمون هم القدوة والقادة، الذين ينظرون إلى عملهم على أنه رسالة سامية لا مجرد وظيفة لكسب العيش، فهم يدربون طلابهم على القيم الرفيعة والعادات الحسنة، ويعلمونهم - إلى جانب العلم النافع - كيف يعيشون، وكيف يفكرون، وكيف يستفيدون من وقتهم وطاقاتهم الكامنة، وقدراتهم على الإبداع (AFT, 2000; Apple et al., 2003; Carnegie Corporation of New York, 2001; Carnoy & Rhoten, 2002). فكيف تحصل وزارات التربية والتعليم في بلادنا العربية على هذه العناصر المتميزة القادرة على النقد والتفكير واستجلاء الحقائق والتعامل بندية مع تعقيدات العصر وتجذبهم إليها، وتحسن تأهيلهم ليتبوؤا المكانة الاجتماعية التي تليق بهم؟ هذا هو التحدي الأكبر.

أشار العديد من الدراسات إلى أن المعلمين الفاعلين لهم أهمية نافذة في تقدم الطلبة أكاديميا، (Allen, 2003; Haycock, 1998; Sanders, 2004). وهناك من ذهب إلى ما وراء ذلك وأكد أن المعلمين الأقوياء يؤثرون في تحصيل طلابهم لعدة سنوات لاحقة (McCaffrey et al., 2003)، ولتحقيق معايير الجودة الشاملة في التعليم، لا بد من التأكد من قدرات المعلم وكفاياته التي تحقق أهداف التعلم عند المتعلم، حيث أن أفضل تعلم يرتبط بأفضل أداء تعليمي من قبل المعلم، وأن كل شخص باستطاعته أن يتعلم ولكنه ليس باستطاعة كل شخص أن يصبح معلماً، أي أن للمعلم قدرات تسبق قدرات المتعلمين كالتمكن من مهارات التفكير والبحث العلمي وحل المشكلات والاستقصاء، والقدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين، واستخدام الحاسوب والشبكات الإلكترونية وغيرها. فلم يعد المعلم صاحب السلطة المعرفية، إذ تغير دوره من ناقل للمعرفة إلى مشارك وموجه ومسهل يقدم يد العون

لطلبته، ويرشدهم إلى مصادر التعلم المتاحة، وأصبح هو المربي والقائد الناقد والمستشار والمدير التعليمي. وتتفق الآراء على أن نجاح المؤسسة التعليمية مرتبط بإحداث نقلة نوعية في إعداد المعلم وإعادة تأهيله قبل الخدمة وأثناءها (عمار، ١٩٩٦).

لقد أصبح تأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها يشكّل نقطة التركيز المستمرة ومحور الموضوعات الأكاديمية. ومن وجهة النظر التاريخية حاولت وزارة التربية والتعليم والقيّمون عليها باستمرار تطوير نوعية تربية المعلمين لاستقطاب أصحاب الكفاءات العالية للانخراط في هذه المهنة وتسهيل مهنية المعلم. والمهنية مفهوم مركب من عنصرين هما: التفكير الايجابي والاتجاهات نحو التدريب المستمر للذات والمعرفة الجيدة في موضوع التخصص وقدرات التفكير المنطقي. وهذا يعني أن برامج تدريب المعلمين تلعب دوراً ناقداً في إعداد المعلم المتميز ذي النوعية العالية من المهنية. فالتدريب المستمر والنمو المهني أمر لازم لتجديد خبرات المعلمين وزيادة فاعليتهم، ولأن المناهج متطورة ومتجددة يلزم لها معلم متطور ومتجدد (الفرا، ١٩٩٦). والتعليم هو عمل منظم يتضمن العديد من المهارات والعلاقات الإنسانية المبنية بطريقة ما، والمعلم الحقيقي هو طالب كل حياته في مجتمع دائم التعلم لمواجهة ثورة المعلومات بصدق وإخلاص.

ولن يكون ذلك ممكنا إلا إذا شمل الإعداد متطلبات «تمهين» التعليم، أي جعل عمل «المعلم» مهنة وليست وظيفة، تمامًا كما هي مهنة الطبيب والمهندس والعسكري، مما يعني مزيدًا من الواجبات على المجتمع والمعلم في سبيل الارتقاء بتخصصية مهنة التعلم، يقابل ذلك مزيد من الحقوق للمعلم بوصفه صاحب مهنة متخصصة مطالب إزاءها بمواصفات ومهام ترتقي بنوعية المخرجات المنتظرة.

وقد أقرَّ العديد من المجالس تمهين التعليم مثل: The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), The American Council in Education (ACE), The American Federation of Teachers (AFT) and The Korean Federation of Teachers (KFT)، ووزارة التربية والتعليم في الأردن وفي الدول العربية، واقترحت عدة معايير لتزويد مقاييس لتقييم نوعية برامج إعداد وتأهيل المعلمين شملت ثلاثة محاور رئيسية:

- تعلم الطلبة (ACE, 1999).

- برامج إعداد وتدريب المعلمين.

- تطوير برامج في مستوى الدراسات العليا لمدة سنة هدفها تأهيل المعلم وإغناؤه في المهارات الأساسية (NCATE, 1999).

- تأسيس برامج متابعة للمعلمين الجدد تماشياً مع تقييمهم في المهارات الأساسية (Bates, 1998).

- تأسيس مصادر ذات نوعية عالية لتأهيل وتطوير المعلمين من خلال دعم مراقبة مهنية التعليم، النوعية العالية، المصادر المتعددة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

- رخصة التعليم، إعادة صياغة السياسات والممارسات التي تجعل التعليم مهنة بما تحمله من خصائص حقيقية، لتطويع ووضع المعلمين الأكفياء من حيث المعرفة العلمية المتخصصة، تطور وتعلم الأطفال، والإدارة الصفية والتواصل الصفي، والتخطيط، وطرق التدريس والتقويم، والقدرة على العمل والتعاون مع أولياء الأمور والأقران والإدارة (NCTAF, 1996).

٣. النمو المهني المستمر للمعلم علميا ومهارياً مما يؤدي إلى تطور المهنة إلى المستوى المطلوب (AFT, 2000).

أولاً: مدخل إلى الدراسة

١. مشكلة الدراسة

إن إصلاح أي نظام تربوي وتطويره لا بد أن يبدأ بالمعلم، اختيارا، وإعدادا، وتدريبا، لأنه حجر الزاوية في هذا النظام. إن التخطيط للتطوير التربوي الحديث في المناهج أو في الاختبارات لن ينجح دون استثمار الطاقة الرئيسية في ذلك وهو المعلم (Hammond, 2000, p. 28)، وإن المطلوب لتحقيق أحد المبادئ والمعايير الأساسية لتعلم الطالب هو توفير المعلم الكفؤ، فإن الإعداد المهني النوعي للمعلم لا يقل أهمية عن الإعداد للمهن الأخرى (KFT, 2004)، حيث أن التدريس هو من أهم المهن التي تحتاج إلى إعداد وتدريب.

٢. تساؤلات الدراسة

- ما مجالات التدريب الشائعة المستفاد منها من وجهة نظر عينة من المعلمين في الأردن؟
- هل يختلف متوسط أداء المعلمين أثناء الخدمة وقبل الخدمة عن المتوسط الفرضي على مقياس مجالات التدريب؟
- هل يختلف متوسط أداء المعلمين أثناء الخدمة عن متوسط أداء المعلمين قبل الخدمة على مقياس مجالات التدريب؟
- هل يختلف متوسط أداء المعلمين على مقياس مجالات التدريب باختلاف الجنس؟

٣. فرضيات الدراسة

في ضوء الأسئلة السابقة، حاولت الدراسة اختبار الفرضيات التالية:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسط الفرضي لمقياس مجالات التدريب والمعدل المتحقق للعينة.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المعلمين أثناء الخدمة عن متوسط أداء المعلمين قبل الخدمة لمقياس مجالات التدريب.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المعلمين على مقياس مجالات التدريب يعزى للجنس.

٤. أهمية الدراسة

تأتى أهمية الدراسة الحالية من طبيعة الموضوع الذي تبحثه حيث أنها تنظر في تمهين التعليم الذي تظهر نتائج الأبحاث والدراسات السابقة الحاجة الملحة إليه.

وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضا في التركيز على مجالات تدريب المعلمين للإعداد المهني ليكونوا قادرين على إعداد طلاب مثقفين علمياً، متأملين، ناقدين، وقادرين على حل المشكلات والمساهمة في إنتاج المعرفة التي قد ينبثق منها استنتاجات نوعية ناتجة عن البيانات الواردة.

وتتضح أهمية هذه الدراسة في أنها تعرض نموذجا إستشرافياً مقترحا للتغيير

وتحقيق مهنية المعلمين من خلال مراجعة الأدب النظري المتعلق بذلك.

كما أنها تجيب عن الأسئلة الواردة في مشكلة الدراسة، وتعتبر مؤشراً واضحاً لمدى معرفة وممارسة إعداد المعلمين وتأهيلهم في الأردن. وأخيراً فإن هذه الدراسة تفتح المجال للدراسات والبحوث اللاحقة المرتبطة بالموضوع من حيث المتغيرات والنتائج المتعلقة بالبيئة الأردنية بشكل خاص والعربية بشكل عام.

٥. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مجالات التدريب الشائعة المستفاد منها من وجهة نظر عينة من المعلمين في الأردن؟

- هل يختلف متوسط أداء المعلمين أثناء الخدمة وقبل الخدمة عن المتوسط الفرضي على مقياس مجالات التدريب؟

- هل يختلف متوسط أداء المعلمين أثناء الخدمة عن متوسط أداء المعلمين قبل الخدمة على مقياس مجالات التدريب؟

- هل يختلف متوسط أداء المعلمين على مقياس مجالات التدريب باختلاف الجنس؟

٦. حدود الدراسة

- اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين الموجودين في المدارس في الأردن خلال العام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧) لكلا الجنسين، لذا فإن القدرة على تعميم النتائج تكون محدودة بالقدر الذي تتشابه فيه المجتمعات-التي يراد التعميم عليها-مع مجتمع الدراسة.

- إن أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة من إعداد الباحثة، ولهذا فإن نتائج الدراسة تعتمد على صدق تلك الأداة وارتفاع ثباتها.

- إن صدق أفراد الدراسة وموضوعيتهم في ملء استبانة الدراسة يعتبر محدداً.

٧. مصطلحات الدراسة

المعلم الممتهن: هو المعلم المعد إعداداً أكاديمياً ومهارياً ويتمتع بصفات مهنية

مثل: تحمل المسؤولية، الالتزام بالمبادئ الأخلاقية، والتحلي بالخصائص المتباينة الأبعاد: الإيثار، والاحترام والاستقامة والحساسية تجاه الطلبة، والعدالة، وتقدير الذات وتطويرها، والتواضع والشخصية الثقافية الإنسانية العلمية (Espinoza, 2002; Ginsburg, 1996; Esteve, 2000).

المعلم أثناء الخدمة: هو المعلم الذي يمارس التعليم في إحدى المدارس (المقصود هنا المعلم الذي يمارس مهنته في إحدى مدارس الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧).

المعلم قبل الخدمة: هو الطالب المعلم المسجل في كلية العلوم التربوية من أجل الحصول على درجة البكالوريوس تخصص معلم صف وأنهى المتطلبات الأكاديمية والتربوية النظرية ويدرس مقرر التربية العملية الميدانية في الجامعات الأردنية خلال العام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧.

ثانياً: الخلفية النظرية

قامت الباحثة بعرض وصف للواقع الحالي لبرامج إعداد وتأهيل المعلمين الذي تقدمه الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم من خلال استعراض وتلخيص الأبحاث التي تناولت هذه البرامج منذ عام ١٩٩٠.

فقضية إعداد المعلم إعداداً مهنياً من القضايا الهامة التي تشغل بال المجتمع بصورة عامة والتربويين بصورة خاصة. ويأتي هذا التميز من كون المعلم يمثل حجر الأساس لنجاح الطالب في تعلمه اللاحق. ففي المدرسة يبدأ تأسيس الطالب في المهارات الأساسية، كما يبدأ بتكوين اتجاهاته وميوله نحو التعلم والتعليم (القاعود، ١٩٩٥). وتعمل معظم جامعات العالم على توفير خبرة تدريبية عملية للمعلم المتدرب بحيث يتم تطبيق ما تعلمه نظرياً في الواقع. وتطبيق نظريات علم النفس وطرق التدريس والمحتوى المعرفي والتربوي موضع التنفيذ العملي فقد حققت وزارة التربية والتعليم في الأردن تطوراً كمياً كبيراً في تأهيل المعلمين ولكن الشعور بضعف هذا التأهيل والتدريب أدى إلى الشعور بعدم الرضا عن التعليم المدرسي، مما حدا إلى عقد مؤتمر التطوير التربوي الأول عام ١٩٨٧. فكان من توصياته ضرورة تطوير النظام المدرسي بكافة مكوناته، ووضع خطة للتطوير على مرحلتين، تميزت الثانية

منها بالاهتمام بالنوعية، بما في ذلك تطوير برنامج تأهيل المعلمين وتدريبهم (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨).

وقد انبثق عن خطة التطوير التربوي نوعان من البرامج هما:

١. برنامج لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة

صمم هذا البرنامج لرفع مستوى حملة دبلوم كليات المجتمع إلى درجة البكالوريوس في تخصصين رئيسيين معتمدين من الجامعات الأردنية هما:

أ. معلم المجال: هو التخصص الذي يعد الطالب المعلم لتدريس مواد متخصصة من علوم ورياضيات أو آداب أو إنسانيات أو غير ذلك. امتد هذا البرنامج أثناء الخدمة إلى ٣ سنوات، وكان هدفه تدريب المعلمين أثناء الخدمة وقبلها وتحسين أدائهم واختلفت ساعات هذا البرنامج باختلاف الجامعة؛ فكانت ما بين (١٢٦-١٣٥) ساعة معتمدة تتوزع تبعا للنسب التالية: (٥٢%) متطلبات كلية التخصص التربوي والأكاديمي، ٢٤% متطلبات الجامعة، ٢٤% متطلبات الكلية، ٦% مواد حرة، وبلغت نسبة المكون الأكاديمي (٤٣%)؛ بينما بلغت نسبة المكون المسلكي (٥٧%). وتشتمل المساقات المسلكية الإجبارية أساليب تدريس مبحث التخصص، والتربية العملية، والقياس والتقويم. أما المواد الاختيارية فهي في المناهج وعلم النفس التربوي وإدارة الصف والوسائل التعليمية والحاسوب التعليمي، والنظام التربوي في الأردن. أما المساقات الأكاديمية الإجبارية فكانت ٣ مواد إجبارية من تخصصات كلية العلوم، ومادتان اختياريتان من الكلية نفسها.

ب. معلم الصف: هو التخصص الذي يعد الطالب المعلم لتدريس مواد مختلفة للصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا، الأول والثاني والثالث. وتساوت ساعات هذا البرنامج مع ساعات برنامج معلم المجال وبالنسب نفسها، لكن المكون الأكاديمي احتل نسبة (٥٣%)، وبلغت نسبة المكون المسلكي (٤٧%). وتشتمل المساقات المسلكية الإجبارية أساليب تدريس مباحث اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية الاجتماعية والعلوم والرياضيات، ومادة القياس والتقويم، ومادة التربية العملية، بالإضافة إلى ٥ مواد إجبارية في بعض الجامعات واختيارية في جامعات أخرى هي: الوسائل التعليمية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وإدارة الصف، والنظام التربوي في الأردن. أما المساقات الأكاديمية الإجبارية فهي

في اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية الاجتماعية، والرياضيات والعلوم. وأما المساقات الاختيارية فتشتمل على أدب الأطفال والتربية الحركية والمهنية والفنية. بالإضافة إلى تمكين حملة البكالوريوس من المعلمين والمشرفين والقادة التربويين من الحصول على شهادة الدبلوم أو الماجستير في التربية.

تمثلت الانجازات الكمية لخطة التطوير التربوي في الأعداد الكبيرة من المعلمين الذي تم تأهيلهم، إلا أن البرنامج بقي بعيدا عن تحقيق هدفه الكمي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨)، حيث تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم إلى أن حوالي ١٧٠٠٠ معلم ومعلمة من حملة دبلوم كليات المجتمع لا زالوا على رأس عملهم ولم يلتحقوا بالبرنامج كما تشير الإحصائية الممثلة في الجدول رقم ١ :

جدول رقم ١ : النسب المئوية لأعداد المعلمين

البيان	عام ٨٧/ ١٩٨٨	عام ٩٧/ ١٩٩٨
نسبة حملة دبلوم كليات المجتمع إلى مجموع المعلمين	٦٩,٤٩	٤٦
نسبة حملة البكالوريوس إلى مجموع المعلمين	٢٦	٤٨,٣
نسبة حملة الدبلوم والماجستير في التربية إلى مجموع المعلمين	٣,٦	٥,٢

وأجريت عدة دراسات تتعلق ببرنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات تناولت موضوعاتها الجوانب المختلفة لهذه البرامج (الأهداف، ومكونات البرنامج وملاءمتها لإعداد المعلمين وتأهيلهم، وأساليب التدريس وخطط تدريس المساقات) ومنها لتقويم اثر البرنامج بشكل عام (El-Sheikh & Others, 1994; Al-Smadi, 1999; Aghbar & Shboul, 1996، جرادات وزريقات، ١٩٩٩)، ومنها لتقويم أثر البرنامج بشكل خاص فمثلا دراسة تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية (Al-Khawaldeh, 1996). وكانت أهم نتائج هذه الدراسات تحسن الخريجيين من وجهة نظرهم في أساليب التدريس والكفايات التعليمية مثل إدارة الصف والتخطيط للتعليم واستخدام الكتب المدرسية وإقامة علاقات مهنية جيدة مع الطلبة (جرادات وزريقات، ١٩٩٩؛ Aghbar & Shboul, 1996)، كما تطورت قدرة الخريجين على

استخدام الأمثلة والمعينات التعليمية، والتنويع في أساليب التدريس، وتقبل مشاعر الطلبة وأفكارهم (El-Sheikh & Others, 1994) وقد أشارت النتائج إلى وجود العديد من المعوقات التي قللت من فعالية البرنامج منها: غياب الأهداف الواضحة والمعلنة للبرنامج مما أدى إلى غياب التنسيق، وإيجاد الأرضية المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس المختصين والأكاديميين في الجامعات (El-Sheikh & Others, 1994; Al-Smadi, 1999)، كما أشارت النتائج إلى أن المساقات التربوية غلب عليها الطابع النظري وأن طرق التقويم اعتمدت على الامتحانات المكتوبة وان التنسيق بين المواد المسلكية والأكاديمية وبرنامج التربية العملية كان ضعيفا (El-Sheikh & Others, 1994). وأخيرا أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات كانوا يعتمدون أسلوب نقل المعرفة إلى الطلبة المعلمين، بينما لم تكن هناك أي استراتيجيات لتنمية التفكير أو القيم أو الاتجاهات أو التفكير التعليمي (El-Sheikh & Others, 1994). وقد اتفقت نتائج هذه الدراسات مع نتائج العديد من الدراسات العربية منها (أديبي وبدر، ١٩٩٠؛ الهاشل وعودة، ١٩٩٥).

جدول رقم ٢: أنظمة تأهيل المعلمين في الجامعات الأردنية

الرقم	الخاصية	النظام التكاملي	النظام التتابعي
١	الشهادة	بكالوريوس معلم مجال أو معلم صف	دبلوم تربية بعد البكالوريوس
٢	تعريفه	نظام يمزج الإعداد الأكاديمي والمسلكي التربوي في مرحلة التعليم الجامعية الأولى	هو نظام لإعداد المعلمين مهنياً موجه لتزويد الخريج بكفايات تربوية تؤهله للتعليم
٣	البنية المعرفية النظرية	٧٢ ساعة معتمدة من البنية المعرفية النظرية	٣٠-٣٣ ساعة تربوية مهنية معتمدة
٤	البنية المعرفية التربوية	(٣٩) ساعة معتمدة: (٢٧) منها إجبارية و(١٢) ساعة اختيارية	١٨ ساعة معتمدة، منها ٦ ساعات معتمدة في أساليب مادة التخصص
٥	البنية العملية	(٣) ساعات للتربية العملية نظريا (٦) ساعات للتربية العملية الميدانية	٦ ساعات في التربية العملية الميدانية في إحدى المدارس
٨	استمراريته	الغي هذا النظام في الأردن من بداية العام الجامعي ٢٠٠٢-٢٠٠٣	مستمر للآن

وفي حالة إعداد المعلم قبل الخدمة فهناك نظامان: النظام التكاملي والنظام التتابعي ولكل منهما فرضياته وبنيته المعرفية وبنيته العملية ويعرض الجدول التالي خصائص كل من هذين النظامين، والجدول رقم ٢ يوضح ذلك.

٢. برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

يهدف هذا البرنامج إلى تدريب المعلمين وتحسين أدائهم في ثلاثة محاور يتضمن الأول منها تنمية الكفايات المهنية التعليمية مثل التخطيط للتدريس، وتوظيف الأسئلة في التعليم الصفي، وتقويم تعليم الطلبة، أما المحور الثاني فيركز على تهيئة المعلمين للتعامل مع المناهج والكتب المدرسية الجديدة مادة وأساليب تدريس، كما يتضمن المحور الثالث التعريف بفلسفة التطوير التربوي وتوجيهاته مثل ربط التعليم بالحياة ومراعاة الفروق الفردية في التعليم وتنمية التفكير.

ولقد أسست وزارة التربية والتعليم مركزا للتدريب الوطني، وتولت مسؤولية تنفيذ برامج التدريب التي اتصفت بالتلقين وسرد المعلومات نظرياً (المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، ١٩٩٢). وشكلت الوزارة فريقا محوريا للتدريب للمباحث المختلفة وقامت بتأهيلهم وتدريبهم ليكونوا مدربي المدربين، وخصصت يوم السبت وهو يوم عطلة أسبوعية لعقد دورات تدريب مكثفة للمعلمين.

وقد شمل برنامج التدريب أثناء الخدمة حوالي ٤٦ ألف معلم ومعلمة من مراحل التعليم المختلفة، بالإضافة إلى تدريب ٥ آلاف مدير مدرسة وموظف إداري وفني وتنفيذ برامج تجديدية مثل برنامج الأشراف التربوي المتطور، المدرسة المتعاونة، المدرسة الأساسية (أبو الشيخ، ٢٠٠٠).

وقد أجريت دراسة تقويمية لبرنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة تمثلت أهدافها في ثلاثة محاور هي: التعريف بفلسفة التطوير التربوي وتوجهاته، وتنمية الكفايات المهنية، بالإضافة إلى تقويم أساليب التدريب والمواد التدريبية والمدربين وأوقات التدريب وأماكنه.

وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أن التدريب على تنمية التفكير ترك أثرا على معلمي الرياضيات لكنه لم يترك أثرا على ربط التعليم بالحياة لديهم (الأحمد، ١٩٩٣). أما معلمو اللغة العربية واللغة الانجليزية والاجتماعيات فكان اثر التدريب قليلا في تنمية تفكيرهم وربط التعليم بالحياة (الحردان، ١٩٩٧؛ أبو شهاب،

١٩٩٥؛ المومني، ١٩٩٤). أما النتائج المتعلقة بتنمية القدرة على التعامل مع المناهج والكتب المدرسية فقد أظهرت أثراً للتدريب في مادة الرياضيات والاجتماعيات والتربية الرياضية (الأحمد، ١٩٩٣؛ العلوان، ١٩٩٤؛ هياجنة، ١٩٩٧)، وكان الأثر قليلا على معلمي اللغة العربية في اكتسابهم للمادة التعليمية (وشاح، ١٩٩١؛ الحردان، ١٩٩٧). كما وأشارت دراسة النهار وآخرون (النهار وآخرون، ١٩٩٢) الشاملة إلى أن توجهات برامج التدريب على المناهج والكتب المدرسية شملت بعض وحدات الكتب ولم يكن التدريب موجها لإكساب المعلمين مهارات يمكن تعميمها على المناهج بشكل عام .

أما النتائج المتعلقة بالكفايات المهنية فقد أشارت إلى تحسن معلمي الرياضيات في جميع الكفايات وأساليب التدريس (الأحمد، ١٩٩٣)، أما معلمو الاجتماعيات واللغة العربية والتربية الرياضية فقد أظهرت النتائج تحسنهم في بعض هذه الكفايات، وفي أساليب التدريس (المومني، ١٩٩٤؛ الحردان، ١٩٩٧؛ هياجنة، ١٩٩٧).

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالتدريب العملي وأساليبه أن الطابع النظري قد سيطر على التدريب، فقد شاعت المحاضرة فقط أو في بعض الأحيان ممزوجة بالمناقشة وافتقر التدريب للأساليب الحديثة مثل النمذجة، التعلم التعاوني، حل المشكلات، استخدام الوسائل في التدريب. (النهار وآخرون، ١٩٩٢؛ هياجنة، ١٩٩٧؛ المومني، ١٩٩٤؛ الكيلاني، ١٩٩٥؛ ناصر، ١٩٩٧) ويتفق ذلك مع ما أظهرته بعض الدراسات الأجنبية من أن معظم برامج إعداد وتأهيل المعلمين تفصل النظرية عن التطبيق العملي، وتعتمد على المحاضرة وان المعرفة النظرية تبعد تماما عن طرق التدريس وتطوير التعلم والتعليم (Bullough et al., 1998).

أما عن المادة التدريبية فقد أظهرت النتائج ضعف صلتها بالبرنامج وأهدافه وحاجات المتدربين وتركيزها على الجانب النظري كما أظهرت النتائج حاجة الكثير من المدربين للتدريب لإكسابهم مهارات التدريب الأساسية (النهار وآخرون، ١٩٩٢؛ هياجنة، ١٩٩٧؛ المومني، ١٩٩٤؛ الكيلاني، ١٩٩٥).

أما النتائج المتعلقة بأماكن التدريب وأوقاته وظروفه فقد عبَّر المتدربون عن عدم مناسبة وقت التدريب الذي كان يتم يوم السبت لأنه يوم عطلة وراحة لهم، كما أن هناك نقص في الخدمات والتسهيلات في أماكن التدريب (النهار وآخرون، ١٩٩٢؛ المومني، ١٩٩٤).

وأجرى النهار (النهار، ١٩٩٥) دراسة تقويمية تحليلية لواقع الممارسات التعليمية الصفية للمعلمين الأردنيين بمختلف مؤهلاتهم كان ابرز نتائجها أن المعلمين يتبعون الأسلوب التقليدي في عرض المادة التعليمية (الشرح غير المدعم بالربط بالتعلم السابق وسيطرة المعلم على الحصة). وغالبية أسئلة المعلمين تتطلب الاستدعاء أو الإجابات اللفظية الظاهرة التي لا تفسير لها، كما أن أساليب التقويم لم تتعد الاختبارات الكتابية ولم يكن هناك أي استخدام للواجبات المنزلية أو المشاريع لأغراض التقويم، وأخيرا أظهرت النتائج قلة دافعية الطلبة نحو المشاركة في الأنشطة التعليمية.

واختتمت هذه الدراسات بدراسة تقويمية قام بها المركز الوطني للتنمية البشرية (حسن، ٢٠٠١) كان هدفها تقويم برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة في الأردن (الإعداد والتأهيل الجامعي والتدريب أثناء الخدمة عن طريق الدورات التدريبية). اعتمدت هذه الدراسة التحليلية التقويمية على عدة طرق لجمع البيانات أولها: المقابلات، حيث تمت مقابلة ١٥ مسؤولاً في وزارة التربية والتعليم والجامعات، بالإضافة إلى ٣٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وتركزت الأسئلة حول تقييمهم برامج التأهيل والإعداد في الجامعات أو أثناء الخدمة، وتمت مقابلة ٢٦ مديراً ومديرة حيث سئلوا عن تقييمهم لبرامج التأهيل أثناء الخدمة. والطريقة الثانية لجمع البيانات اعتمدت على تحليل محتوى برامج التدريب أثناء الخدمة وتحليل برامج الإعداد والتأهيل في الجامعات وتحليل خطط تدريس المساقات التي تقدم للطالب المعلم. وأما الطريقة الثالثة لجمع البيانات فاعتمدت على مشاهدة الممارسات التعليمية الصفية في المناطق المختلفة من الأردن وتحليلها لمعرفة الكفايات المهنية في مجالات التخطيط، والتدريس، والتقويم، والنمو المهني. وقد تمَّت مشاهدة ٤٠ حصة صفية لمعلمين لم يلتحقوا ببرنامج التأهيل وتم تحليلها بموجب أدوات أعدها الباحث واستخدمها لتحليل جميع الحصص الصفية. كما تم تحليل ١٩ حصة مصورة تلفزيونيا قبل بدء برنامج التطوير، وأخيراً مشاهدة حصص صفية لـ ٢٠ معلماً ومعلمة كانت قد سجلت لهم حصص صفية قبل بدء التطوير التربوي بهدف المقارنة. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة حيث أشارت إلى تحسن الممارسات التعليمية للمعلمين في مجالات أساليب التدريس والمادة الأكاديمية وعدم وضوح التحسن في توجهات فلسفة التطوير التربوي

(القدرة على تنمية تفكير الطلبة، والتعامل مع الفروق الفردية، وربط التعليم بالحياة) أما آلية المتابعة الميدانية أثناء التدريب فكانت ضعيفة لاعتمادها على الامتحانات الكتابية في تقييم اكتساب المعرفة النظرية. كما أظهرت النتائج ضعف المدربين وأساليب التدريب وارتباطه بحاجات المتدربين والتسهيلات المادية والفنية المتعلقة به، وضعف الخبرة الكافية لدى أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون المعلمين الطلبة، وضعف ارتباط المحتوى الأكاديمي للبرامج المقدمة مع المقررات المدرسية، وأخيرا ضعف التعاون والتواصل بين وزارة التربية والتعليم والجامعات في معالجة المشكلات. كل هذه العوامل أدت إلى الإعاقة في تحقيق غايات التأهيل أثناء الخدمة. واتفقت نتائج هذه الدراسات مع نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية منها (حسن، ١٩٩٧؛ خاطر، ١٩٩٩؛ سليمان، ١٩٩٠؛ أبو الشيخ، ١٩٩٩؛ Heilbronn & Jones, 1997; Kaplan & Edelfelt, 1996).

يتضح من مراجعة الأدب السابق الخاص بتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها أن تقييم هذه البرامج تم من خلال مؤشرات كمية، وقد أجمعت نتائج معظم الدراسات السابقة على وجود تحسن في الممارسات التعليمية للمعلمين في مجالات أساليب التدريس والمادة الأكاديمية، وفي الوقت نفسه عدم وجود اثر للتدريب على توجهات فلسفة التطوير التربوي (القدرة على تنمية تفكير الطلبة، والتعامل مع الفروق الفردية، وربط التعليم بالحياة) وان هناك العديد من العقبات التي حالت دون تحقيق أهداف هذه البرامج والتي من أهمها: ضعف آلية المتابعة الميدانية أثناء التدريب، وضعف المدربين وأساليب التدريب وضعف ارتباط المحتوى الأكاديمي للبرامج المقدمة مع المقررات المدرسية. وحاجات المتدربين، وأن التسهيلات المادية والفنية المتعلقة بهذه البرامج لم تكن بالمستوى المطلوب، وأشارت أيضا إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون المعلمين الطلبة لم تكن لديهم الخبرة الكافيين، وأخيرا لم يظهر هناك التعاون والتواصل الكافي بين وزارة التربية والتعليم والجامعات في معالجة المشكلات.

٣. التدريب ومهنية المعلم

التدريب هو عملية إنسانية في جوهرها، غايتها تحسين الأداء، والارتقاء بالمعلومات، ورفع المهارات وتعديل الاتجاهات والسلوك بغية إحداث تغييرات في

المتدربين من ناحية معلوماتهم واتجاهاتهم وسلوكهم لتحقيق الكفاءة والفاعلية وزيادة الإنتاجية.

ويشكل التدريب ضرورة في جميع المهن، ولاسيما في التعليم فهو أكثر إلحاحاً وأشد خطورة، فتدريب الهيئة التعليمية ضرورة ماسة يقتضيها تطور مفاهيم التربية وتنوع أساليب التدريب. والمعلم بحاجة ماسة إلى تعلم مستمر مدى الحياة ويتم من خلاله تعلم طرق جديدة للتفكير وملاحقة الجديد في ميدان العمل ورفع كفايته الإنتاجية خاصة أننا نعيش عصر الثورة العلمية والتكنولوجية.

ومن خلال البحث يتضح لنا أن التدريب عملية إنسانية في جوهرها تهدف إلى تنمية العناصر البشرية، وتهيئة المناخ لتطوير ممارساتها، وتحسين أدائها، مسايرة للعصر ولمعطياتها العملية (هلال، ٢٠٠١) انطلاقًا من الإيمان الراسخ بأهمية مهنة التعليم، وأن المعلم صاحب مهنة متميزة، ولمكانة المعلم الذي يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها، مما يقود إلى السعي العلمي الجاد لتعميق مهنة التعليم وتطويرها لصالح المعلم، ولصالح المهنة ذاتها، ومن ثم لصالح الطالب خاصة والمجتمع عامة. فالتدريب ضروري للمعلم، لأنه يتعامل مع البشر، ومع النفوس المختلفة، والعواطف المتناقضة، والمعلم بما يمثله من رسالة، ويتحمله من أمانة يعتبر ركيزة أساسية من ركائز العملية التعليمية فإذا لم يزد المعلم يوما بعد يوم اطلاعا واكتسابا لكل جديد في ميدان عمله فسيصبح متخلفا عن الركب، غير قادر على فهم تلاميذه، أو التعامل مع البيئة المحيطة به.

إن تعميق المهنة وتطويرها في العمل التعليمي تستدعي التفكير والتأمل الجاد حول تكوين المعلم وإعداده إعدادًا جيدًا من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية داخل مؤسسات الإعداد قبل الخدمة، وتدريبه وتنميته مهنيًا أثناء الخدمة بحيث تعكس برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها خبرات تربوية، تضمن مستوى رفيع الأداء، وأخلاقًا مهنية حاكمة، وقدرات تمكن المعلم من تحقيق أهداف التعليم داخل حجرات الدراسة وخارجها.

ولذلك سعت هذه الدراسة للتعرف إلى مجالات التدريب التي خضع لها أفراد الدراسة واستقصاء النافع منها أثناء الخدمة وما قبلها التي تعمق مهنية المعلم وتطورها من خلال تمكينه من التفاعل الجاد والخلاق مع مختلف معطيات عصر تقنية

المعلومات وتطوير أدواره بما يؤدي إلى توظيف هذه المعطيات، ولعل من أهم هذه المعطيات التدريب في مجالات التفكير لأن التفكير عملية ملازمة للإنسان؛ فليس المهم الحصول على المعرفة وزيادة كميتها، بل المهم تعلم كيفية استخدام هذه المعرفة وتطبيقها والاستفادة منها في الحياة وتطويرها وإثرائها، والمعلم الكفؤ هو الذي يوجه طلبته ليتعلموا بأنفسهم ويهيئ لهم أكبر قدر ممكن من الظروف والمواقف التي تعينهم على تحقيق ذلك، فالطالب يتمنى على المعلم أن يعلمه كيف يتعلم وكيف يستمر في تعلمه في مجال حل المشكلات واتخاذ القرارات بخطوات متسلسلة من مرحلة الشعور بوجود مشكلة ما وتحديدها مروراً بجمع المعلومات اللازمة وتحليلها وتفسيرها ووضع الحلول المقترحة واختبارها أولاً بأول إلى مرحلة التوصل إلى الحل الأمثل واتخاذ القرار المناسب بالطرائق المتنوعة مما يسهم في إثراء المعرفة وزيادتها (جروان، ٢٠٠٧؛ قطامي، نايفة، ٢٠٠٦). بالإضافة إلى التدرب في مجالات أخرى كتنظيم المسارات الصفية وخصائص الطلبة وغيرها. ولبرامج التدريب التربوي المقننة أثر كبير في النمو المهني للمعلمين يظهر في مجالات ثلاثة هي: الاتجاهات والمعلومات والمهارات وما تعكسه من تغير على مستوى الأداء نحو الأفضل. وهنا قد يسأل سائل ألا يغنى التعليم العالي والإعداد الجيد للمعلم قبل تعيينه عن برامج التدريب على رأس العمل؟ والجواب القاطع الذي يجمع عليه التربويون أن برامج الإعداد لا تغني عن التدريب التربوي مهما بلغت درجتها أو اتسع مداها لأن برنامج الإعداد للتعليم وبرامج التدريب وإن التقت في مجالات العمل في المعلومات والمهارات والاتجاهات إلا أن التعليم يكتفي بمجرد تقديم المعلومات بينما يركز التدريب على توظيفها وتطبيقها (حسنين، ٢٠٠٢)، إضافة إلى أن الاتجاهات والمعلومات والمهارات متطورة ومتجددة مما يتيح للمتدرب مواكبة كل جديد وهو على رأس عمله خلافاً للتعليم الذي ترتبط معلوماته بتاريخ نقلها (وزارة التربية والتعليم ومنظمة اليونيسيف، ١٩٩٥). وهذا ما يتفق مع تعريفات المهنية بأنها مهارات خاصة يكتسبها الفرد من خلال التدريب والممارسة، أو هي عمل يشغله الشخص بعد أن يتلقى دراسة نظرية كافية، وتدريباً عملياً طويلاً في مراكز، أو مدارس، أو جامعات، فالمهنة تتطلب مجموعة من المهارات، والمعارف النظرية، والقواعد التي ينتظم العمل بها (Delandshere & Petrosky, 2004; Elliott, 1999).

ثالثاً: مجالات التدريب

تناولت هذه الدراسة مجالات التدريب التي تتوافق مع معطيات عصر اقتصاد المعرفة والتي سعت وزارة التربية والتعليم لاعتمادها كأساس للنمو المهني للمعلم، والارتقاء بمستوى الأداء المهني، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم. وهذه المجالات التي تناولتها الدراسة هي:

- **حل المشكلات واتخاذ القرارات**: المشكلة هي موقف غير روتيني يتعرض له الفرد وحلها يستلزم خطوات متسلسلة من مرحلة الشعور بوجود مشكلة ما وتحديدها مروراً بجمع المعلومات اللازمة وتحليلها وتفسيرها ووضع البدائل واختيار البديل الأمثل، فالتعليم نفسه هو نشاط لحل المشكلات (Thompson, 1992). وقد تم صياغة فقرات لقياس حل المشكلات واتخاذ القرارات، ومثال على ذلك «اكسبني التدريب توظيف مهارات حل المشكلات لحل الخلافات وإزالة التناقضات».

- **استراتيجيات التعليم**: هي الطرق المختلفة التي يختارها المعلم لمساعدة طلبته على تعلم الأفكار والانخراط في خبرات تكاملية والعمل على تطوير الذات (NCTM, 2000).

وقد تمت صياغة فقرات لقياس استراتيجيات التعليم، ومثال على ذلك «اكسبني التدريب توظيف الاستراتيجيات التي تعزز استقلالية الطالب».

- **السياقات (المسارات) الصفية**: هي طرق التمثيل والتفكير والاتفاق والمعارضة والحديث في الغرف الصفية وكلها أساسية في مجال البحث الإنساني وهي من خصائص طرق المعرفة الإنسانية (NCTM, 1991). وقد تمت صياغة فقرات لقياس السياقات الصفية، ومثال على ذلك «اكسبني التدريب توظيف المسارات التعليمية المناسبة لمعرفة ثقافة المجتمع وثقافة المدرسة».

- **البنية العلمية للمحتوى**: هي المعرفة العلمية التي يتضمنها موضوع ما من مفاهيم ومبادئ وتعميمات ومهارات ومشكلات منتمية لهذه المعرفة. وقد تمت صياغة فقرات البنية العلمية للمحتوى، ومثال على ذلك «اكسبني التدريب تعميق فهمي لمفاهيم بنية المادة العلمية».

- **خصائص المتعلمين**: هي معرفة الخصائص العقلية والجسمية والإدراكية

والانفعالية واستيعاب الفروق الفردية بين الطلاب بفعالية وموضوعية ودون تحيز (قطامي، يوسف، ٢٠٠٦). وقد تمت صياغة فقرات خصائص المتعلمين، ومثال على ذلك «اكسبني التدريب توظيف المعرفة الخاصة بطرق تفكير الطلبة».

- **التفكير الأساسي**: هي العملية الملازمة للإنسان والتي من خلالها تستخدم المعرفة وتوظف للاستفادة منها وتطويرها وإثرائها (قطامي، يوسف، ٢٠٠٦). وقد تمت صياغة فقرات لقياس التفكير الأساسي، ومثال على ذلك «اكسبني التدريب توظيف التبرير المنطقي للمواقف وتطوير الحجج».

- **التفكير الإبداعي وفوق المعرفي**: التفكير الإبداعي هو نشاط عقلي هادف يؤدي إلى أفكار جديدة ويعبر عن حلول لمشكلة رغبة في البحث عن حل منشود والتوصل إلى نتائج لم تكن معروفة. أما التفكير فوق المعرفي فهو نشاط عقلي يتم من خلال التخطيط والمراقبة والتقييم (جروان، ٢٠٠٧). وقد تمت صياغة فقرات لقياس التفكير الإبداعي وفوق المعرفي، ومثال على ذلك «اكسبني التدريب توظيف مهارات الطلاقة بأشكالها كافة»، و«اكسبني التدريب تدريب مهارات مراقبة الذات».

- **تكنولوجيا التعليم**: هي الاستخدام الفعال للمصادر المادية المختلفة من أجهزة وآلات حاسبة وكمبيوتر لتوفير فرص لتكييف التدريس وإثرائه حسب حاجات الطلبة وتوفير الوقت للتفكير والفهم والنمذجة والاستقصاء والبحث (NCTM, 2000). وقد تمت صياغة فقرات لقياس تكنولوجيا التعليم، ومثال على ذلك «اكسبني التدريب توظيف التكنولوجيا في عرض المعلومات للمتعلم».

رابعاً: إجراءات الدراسة

١. مجتمع الدراسة وأفرادها

يتضمن مجتمع الدراسة جميع المعلمين العاملين في المدارس بالأردن (حكومية ووكالة وخاصة) وطلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧). وتم اختيار أفراد الدراسة من المعلمين باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية. حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (٣٢٤) معلما ومعلمة. والجدول رقم ٣ يبين توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيراتها المستقلة.

جدول رقم ٣: توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيراتها المستقلة

	إناث	ذكور	المجموع
معلم أثناء الخدمة	١٥٠	٦٥	٢١٥
معلم قبل الخدمة	٦٠	٤٩	١٠٩
المجموع	٢١٠	١١٤	٣٢٤

٢. أداة الدراسة

استخدمت الدراسة استبانة لمقارنة مجالات التدريب لدى المعلم والطالب المعلم، وقد تم إعداد أداة البحث من قبل الباحثة وفق الخطوات التالية:

- مراجعة أدبيات البحث ذات الصلة بتدريب المعلمين والدراسات المتعلقة بالموضوع.

- تحديد مجالات التدريب المتضمنة في المقياس والمنبثقة من الخطة الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن والجامعات الأردنية لتدريب منتسبيها. وعدد مجالات التدريب ثمانية هي: حل المشكلات واتخاذ القرارات، استراتيجيات التعليم، السياقات الصفية، البنية العلمية للمحتوى، خصائص المتعلمين، التفكير الأساسي، التفكير الإبداعي وفوق المعرفي، وتكنولوجيا التعليم.

- عرضت الصورة الأولية من أداة الدراسة على هيئة التحكيم المكونة من أثنين من أعضاء هيئة تدريس برتبة أستاذ أحدهما في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية الدولية للدراسات العليا والآخر من كلية العلوم التربوية في جامعة عمان للدراسات العليا، وذلك للتأكد من سلامة اللغة العربية من جهة، ومناسبة الفقرات وشموليتها لقياس مجالات التدريب عند المعلمين والمعلمين الطلبة، وحذفت واحدة من الفقرات المرتبطة بكل مجال وهي الفقرة الأقل وضوحاً وصدقاً وموضوعية لهذا المجال. وقد بلغ مجموع الفقرات بصورة أِولية ٤٠ فقرة بواقع ٥ فقرات لكل مجال من مجالات التدريب الثمانية. وبعد عرض الفقرات على لجنة التحكيم المتخصصة السابق ذكرها، تم حذف بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر وصياغة الفقرات بلغة سليمة وسهلة عبرت بدقة عما وضعت لأجله، لتصبح أداة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من ٣٢ فقرة، بواقع أربع فقرات لكل مجال وبهذا يكون مدى

العلامات على المقياس الكلي لمجالات التدريب (٣٢-١٦٠) أما الاستجابة على أداة الدراسة فقد تمت وفق مقياس ليكرت الخماسي التالي: (ممتاز)، وتعطى خمس علامات للفقرة، (جيد جداً) وتعطى أربع علامات للفقرة، (جيد) وتعطى ثلاث علامات، (متوسط) وتعطى علامتين للفقرة، (ضعيف) وتعطى علامة للفقرة.

٣. صدق المقياس وثباته

تم تحديد صدق أداة الدراسة عن طريق عرضها على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس ثلاثة منهم برتبة أستاذ أحدهم في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية الدولية للدراسات العليا والآخران من كلية العلوم التربوية في عمان العربية، والثلاثة الآخرون برتبة أستاذ مساعد من وزارة التربية والتعليم ومن جامعة عمان العربية. وطلب من أعضاء لجنة التحكيم إبداء آرائهم حول مدى ملائمة فقرات المقياس وشموليته لقياس مجالات التدريب لدى المعلمين والطلبة المعلمين في الأردن، وحذف ما يرونه غير مناسب منها، واقتراح ما يرونه مناسبا من تعديل أو إضافة فقرات جديدة. واعتبرت موافقة الغالبية العظمى (٩١%) منهم على فقرات الأداة دليلا على صدق محتواها.

أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي، واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لحساب معامل الاتساق الداخلي حيث بلغت قيمته (٠,٩٣) وهو معامل مرتفع وذو دلالة مناسبة لأغراض الدراسة.

٤. إجراءات تطبيق الدراسة

لتنفيذ الدراسة، طبقت الإجراءات البحثية التالية:

- إعداد مقياس لمجالات التدريب التي استفاد منها المعلمون والطلبة المعلمون في الأردن.

- الاتصال مع لجنة المحكمين للمساعدة في إبداء أرائهم حول مدى صلاحية أداة الدراسة، والوقوف على مدى صدقها لقياس الصفة المراد قياسها، وملاءمتها لقياس مجالات التدريب لدى المعلمين والطلبة المعلمين في الأردن.

- تحديد مجتمع الدراسة الذي يتضمن المعلمين والمعلمات في الأردن، وطلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية.

- تحديد أفراد الدراسة من معلمين أثناء الخدمة والطلبة المعلمين قبل الخدمة.

- زيارة المدارس والجامعة التي اختيرت ضمن عينة الدراسة، وتوزيع الاستبيانات على المعلمين أو الطلبة المعلمين-من قبل الباحثة-ثم جمعها بعد الإجابة على فقراتها.

- تفريغ بيانات الاستبيانات على أوراق خاصة وفق متغيرات الدراسة ومنهجها، وتغذية تلك البيانات للحاسوب.

٥. المعالجة الإحصائية

بما أن هدف الدراسة هو مدى ملائمة مجالات التدريب لدى المعلمين والطلبة المعلمين في الأردن، فإن متغيرات هذه الدراسة هي:

- **المتغيرات المستقلة**

* المعلم وله مستويان: معلم أثناء الخدمة ومعلم قبل الخدمة.
* الجنس وله مستويان: ذكر وأنثى.

- **المتغيرات التابعة**

وهي علامة المعلم أو الطالب المعلم على مقياس مجالات التدريب. ولمعرفة أثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، أجرت الباحثة تحليل التباين الثنائي وذلك من اجل المقارنة بين مجموعات الدراسة والكشف عن الفروق على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

خامساً: نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

١. نتائج السؤال الأول ومناقشته والذي نصه

ما مجالات التدريب الشائعة المستفاد منها من وجهة نظر عينة من المعلمين في الأردن؟

وللإجابة عن السؤال تم رصد علامة لكل فرد من أفراد الدراسة على كل مجال من مجالات التدريب الثمانية التي شملها مقياس مجالات التدريب المستخدم في هذه الدراسة؛ وجمعت علامات جميع أفراد الدراسة على كل مجال من هذه المجالات، ثم استخرج الوسط الحسابي والنسبة المئوية لاستجابة أفراد الدراسة لكل مجال من

مجالات التدريب، ورتب مجموع الاستجابات والوسط الحسابي والنسبة المئوية للاستجابات ترتيبا تنازليا ليستدل على المجال الأكثر شيوعا ،فالأقل شيوعا وهكذا، ويبين الجدول رقم ٤ هذه النتائج.

تشير النتائج إلى أن نسبة شيوع مجالات التدريب تراوحت ما بين ٧٦% و٦٣%. وكانت أكثر المجالات شيوعا هي مجال توظيف استراتيجيات تعليم متنوعة حيث بلغت النسبة المئوية لأداء أفراد الدراسة على هذا المجال (٧٦%) يليه مجال توظيف تكنولوجيا التعليم وحل المشكلات إذ بلغت النسب المئوية لشيوع هذه العادات بالترتيب: ٧٢%، ٧٠%. وأما أقلها شيوعاً فكان مجال التفكير الإبداعي وفوق المعرفي إذ بلغت نسبته (٦٣%). والجدول رقم ٤ يوضح ذلك:

جدول رقم ٤: مجالات التدريب عند المعلمين مرتبة ترتيباً تصاعدياً بحسب درجة الشيوع لنتائج أفراد الدراسة

مجالات التدريب	مجموع للاستجابات	الوسط الحسابي للاستجابة	النسبة المئوية لأقرب عدد صحيح (%)
استراتيجيات التعلم	٤٩٢٢	١٥,١٤	٧٦
تكنولوجيا التعليم	٤٦٨٤	١٤,٤١	٧٢
حل المشكلات	٤٥٩٩	١٤,١٥	٧٠
السياقات التعليمية	٤٥٧٧	١٤,٠٨	٧٠
خصائص المتعلمين	٤٤٨٧	١٣,٨	٦٩
التفكير الأساسي	٤٢٨٨	١٣,٢	٦٥
المعرفة العلمية	٤١٤٠	١٢,٧٧	٦٤
التفكير الإبداعي وفوق المعرفي	٤١٣٥	١٢,٧٢	٦٣

الدرجة العظمى لمجال التدريب: ٢٠

إن هذه النتيجة تتوافق مع ما ورد في الأدب التربوي لإعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة حيث كان من أهم نتائج هذه الدراسات تحسن أداء الخريجين من وجهة نظرهم في أساليب التدريس والتنويع فيها وإدارة الصف (جرادات وزريقات،

١٩٩٩؛ El-Sheikh & Others, 1994; Aghbar & Shboul, 1999؛ أديبي وبدر، ١٩٩٠؛ الهاشل وعودة، ١٩٩٥).

وقد يفسر عدم شيوع بعض مجالات التدريب عدم تعرض المعلمين لمثل هذه البرامج أو بضعف التدريب في هذه المجالات مثل التفكير الإبداعي والتفكير فوق المعرفي أو المعرفة العلمية التخصصية وهذا يتفق مع ما ورد في دراسة الشيخ (El-Sheikh & Others, 1994) من أنه لم يكن هناك أي استراتيجيات لتنمية التفكير أو القيم أو الاتجاهات أو التفكير العلمي؛ فالقدرة على التفكير تتطلب امتلاك الفرد المعرفة ولا يتم اكتسابها عادة دون تدريب هادف عليها (Backett, 1997). كما أنه قد يفسر بعدم اهتمام المعلمين بتوظيف المهارات التي تم التدرب عليها، فاكتساب أو توظيف مهارات التفكير تعتمد على الجهود التي يبذلها الإنسان لتحويل الممارسات السلوكية اليومية إلى مهارات (Costa & Kallick, 2000). فالمعلم الخلاق المتحمس يسعى لتحقيق فروقات في صفه لتجسير التوقعات لدوره وأدوار الطلبة، فالمبدأ الأساسي في تشكيل السياق التنظيمي الفعال هو سعى المعلم المستمر لزيادة وتقوية كفاءته المهنية ودعم طلابه ومدرسته.

٢. نتائج السؤال الثاني ومناقشته والذي نصه

هل يختلف متوسط أداء المعلمين أثناء الخدمة وقبل الخدمة عن المتوسط الفرضي لمقياس مجالات التدريب؟ والفرضية المنبثقة عن هذا السؤال هي: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسط الفرضي لمقياس مجالات التدريب والمعدل المتحقق للعينة.

وللإجابة على هذا السؤال استخدم اختبار (ت) للمجموعة الواحدة للمقارنة بين متوسطي علامات أفراد الدراسة والوسط الفرضي، ونتائج الجدول رقم ٥ تبين ذلك:

جدول رقم ٥: نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط أفراد الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس مجالات التدريب

المتوسط الحسابي لأفراد الدراسة (ن = ٣٢٤)	المتوسط الفرضي (ن = ٣٢٤)	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
١١٠,٢٦	٩٦	١٠,٧٠	٠٠٠

وعند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة مع مستوى الدلالة تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (.05 = α) لصالح المعلمين، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى ووجود فرق متحقق في متوسط أداء أفراد الدراسة من المعلمين على مقياس مجالات التدريب؛ أي أن أفراد الدراسة قد اكتسبوا العديد من الكفايات، وهذا يتفق مع دراسة كل من (الأحمد، ١٩٩٣؛ العلوان، ١٩٩٤؛ هياجنة، ١٩٩٧). وهذه نتيجة طبيعية لاهتمام البلدان العربية بالتدريب وإعادة الهيكلة، واهتمام الأردن بشكل خاص. فقد حققت وزارة التربية والتعليم في الأردن تطوراً كمياً كبيراً في تأهيل المعلمين ووضع خطة للتطوير في مرحلتين، تميزت المرحلة الثانية بالاهتمام بالنوع، بما في ذلك تطوير برنامج تأهيل المعلمين وتدريبهم (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨).

ويؤكد هذا الاهتمام ما ورد في تقارير منظمة الأمم المتحدة للتعليم والعلوم والثقافة (UNESCO, 2003) أن معدل الإنفاق على التعليم في البلدان العربية لا يختلف كثيرا عنه في الدول المتقدمة، وتتصدر الأردن وتونس هذه الدول. بينما تتفاوت معدلات الإنفاق على البحث العملي والتطوير بين البلدان العربية والدول المتقدمة.

وتتعارض هذه النتائج مع الدراسة الشاملة حيث أشارت إلى أن التدريب لم يكن موجها لإكساب المعلمين مهارات يمكن تعميمها على المناهج، وانه افتقر للأساليب الحديثة واعتمد على المعرفة النظرية البعيدة عن تطور التعلم والتعليم (النهار وآخرون، ١٩٩٢؛ Bullough et al., 1998).

٣. نتائج السؤال الثالث ومناقشته والذي نصه

هل يختلف متوسط أداء المعلمين أثناء الخدمة عن متوسط أداء المعلمين قبل الخدمة على مقياس مجالات التدريب؟ وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأعلى وأدنى علامة لعلامات مجموعات الدراسة على مقياس مجالات التدريب، ونتائج الجدول رقم ٦ تبين ذلك:

يشير الجدول رقم ٦ إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات المعلمين قبل وأثناء الخدمة. فقد حققت مجموعة المعلمين أثناء الخدمة أعلى متوسط حسابي وبلغ (١١٧,٧)، وانحراف معياري (١٩,٩). أما

الوسط الحسابي لمجموعة المعلمين قبل الخدمة فقد بلغ (١١٠,١)، والانحراف المعياري مقداره (٢٢,٢). كما يبين الجدول نفسه أن أدنى علامة حصلت عليها مجموعتا الدراسة كانت (٣٤)، وأعلى علامة (١٥٥).

جدول رقم ٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأعلى علامة وأدنى علامة لنتائج المعلمين أثناء الخدمة وقبلها على مقياس مجالات التدريب

مجموعات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى علامة	أعلى علامة	العدد
معلم أثناء الخدمة	١١٧,٧	١٩,٩	٣٤	١٥٥	٢١٥
معلم ما قبل الخدمة	١١,١	٢٢,٢	٣٤	١٥٥	١٠٩
المجموع	**١١٤,٤**	**٢١,٦**	**٣٤**	**١٥٥**	**٣٢٤**

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق على مقياس مجالات التدريب ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (.05 = α) تعزى للخدمة، أجري تحليل التباين الثنائي لاختبار الفرضية الثانية. أظهرت نتائج هذا التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخدمة ولصالح المعلمين أثناء الخدمة على مستوى الدلالة (.05 = α). ويبين الجدول رقم ٧ المتغيرات المستقلة ومجموع المربعات ومتوسط المربعات ودرجات الحرية وقيمة ف والقيمة الاحتمالية العائدة للخدمة والجنس والتفاعل بينهما على تحليل التباين الثنائي، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٢,٥٨) وقيمة «ف» الاحتمالية (٠,٠٥٣) وهي دالة إحصائياً، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية: التي تتضمن عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (.05 = α) بين متوسط أداء المعلمين أثناء الخدمة ومتوسط أداء المعلمين قبل الخدمة لمقياس مجالات التدريب؛ وقبول الفرضية البديلة؛ أي أن اكتساب المعلمين أثناء الخدمة من مجالات التدريب قد تفوق على اكتساب المعلمين ما قبل الخدمة على مقياس مجالات التدريب وبدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05 = α)، وهذه نتيجة متوقعة. فالخبرة تزيد من معرفة الفرد بالإضافة إلى اتفاق هذه النتيجة مع ما ورد من أن التدريب ترك أثراً على المعلمين وأن عدداً من الكفايات قد تحسن (الأحمد، ١٩٩٣؛ العلوان، ١٩٩٤؛ هياجنة، ١٩٩٧؛ الحردان، ١٩٩٧).

جدول رقم ٧: تحليل التباين الثنائي لنتائج مجموعات الدراسة على مقياس مجالات التدريب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المعلم-الخدمة	٤٣٤١,٨٤	٣	١٤٤٧,٣	*٢,٥٨*	٠,٠٥٣
الجنس	٥٨٣,١٢	١	٥٨٣,١٢	*١,٠٤*	٠,٣٠٨
الخدمة*الجنس	٤٠٧٠,٧٩	٢	٢٠٣٥,٤	*٣,٦٤*	٠,٠٢٧
الخطأ	١٧٧٥١,٩	٣١٧	٥٥٩,٩٩		
المجموع	**١٨٥٦٤٨,٧٠١**	**٣٢٣**			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$)

٤. نتائج السؤال الرابع ومناقشته والذي نصه

هل يختلف متوسط أداء المعلمين على مقياس مجالات التدريب باختلاف الجنس؟

للإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأعلى وأدنى علامة لعلامات مجموعات الدراسة على مقياس مجالات التدريب، ونتائج الجدول رقم ٨ تبين وجود فروقات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تعزى للجنس.

جدول رقم ٨: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأعلى علامة وأدنى علامة لنتائج مجموعات الدراسة الذكور والإناث على مقياس مجالات التدريب

مجموعات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى علامة	أعلى علامة	العدد
الذكور	٩٩,٧٣	٢٥,٦	٥٤	١٤٠	١١٤
الإناث	١٠٨,٤٦	١٨,٤١	٣٤	١٥٥	٢١٠
المجموع	**١٠٤,١٩**	**٢٣,٧**	**٣٤**	**١٥٥**	**٣٢٤**

يشير الجدول رقم ٨ إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لمجموعات المعلمين قبل وأثناء الخدمة. فقد حققت مجموعة المعلمين الإناث أعلى متوسط حسابي (١٠٨,٤٦)، وانحراف معياري (١٨,٤١). أما الوسط الحسابي لمجموعة المعلمين الذكور فقد بلغ (٩٩,٧٣)، مع انحراف معياري مقداره (٢٥,٦). كما يبين الجدول نفسه أن أدنى علامة حصل عليها الذكور(٥٤)، وأعلى علامة (١٤٠)، وأدنى علامة حصلت عليها الإناث بلغت (٣٤)، وأعلى علامة (١٥٥)؛ ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق على مقياس مجالات التدريب ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$)، أُجري تحليل التباين الثنائي لاختبار الفرضية الثالثة حيث أظهرت نتائج هذا التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$).

ويبين الجدول رقم ٧ المتغيرات المستقلة ومجموع المربعات ومتوسط المربعات ودرجات الحرية وقيمة «ف» والقيمة الاحتمالية العائدة للخدمة والجنس والتفاعل بينهما على تحليل التباين الثنائي، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة العائدة للخدمة (١,٠٤) وقيمة «ف» الاحتمالية (٠,٣٠٨) وهي دالة إحصائياً، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$) بين متوسط أداء المعلمين على مقياس مجالات التدريب يعزى للجنس؛ وقبول الفرضية البديلة؛ أي أن أداء الإناث كان أفضل من أداء الذكور على مقياس مجالات التدريب وبدلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = .05$)، وهذه نتيجة متوقعة أيضا لاسيما في الأردن، فإقبال الإناث على التعليم والتدريب وتنمية الذات إقبال شديد، فعلى سبيل المثال بلغت نسبة عدد الإناث إلى عدد الذكور لخريجي كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لهذا العام ٨٥% (الجامعة الأردنية، ٢٠٠٧). وهذه النتيجة تتعارض مع ما أورده العبادي (العبادي، ٢٠٠٤) في دراسته من أن الطلبة الذكور في تخصص معلم الصف كانت اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس أفضل من الإناث.

كما وتشير نتائج الجدول رقم ٧ إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري الجنس والخدمة على مقياس مجالات التدريب وهذا يعني أن مساهمة المعلمين أثناء الخدمة كانت نتيجتهم أفضل وبدلالة إحصائية من المعلمين قبل الخدمة، وكذلك تؤكد نتيجة التفاعل بين متغيري الجنس والخدمة على أن مساهمة الإناث في النتائج كانت أفضل من مساهمة الذكور.

سادساً: التوصيات

سعت هذه الدراسة إلى اقتراح نموذج للإعداد المهني للمعلم القادر على إعداد طلاب مثقفين علميا متأملين، ناقدين وقادرين على حل المشاكل اليومية المتعلقة وعلى المساهمة في إنتاج المعرفة.

وقد تم اقتراح هذا النموذج اعتمادا على مراجعة الأدب النظري المتعلق بتمهين التعليم بشكل خاص، وقد وفرت هذه المراجعة مرجعية نظرية مكنت الباحثة من بناء هذا النموذج. فالمعلم الخلاق المتحمس الذي يسعى لتحقيق فروقات في صفه، لا يستطيع الاعتماد على استراتيجياته الشخصية ومعتقداته للنجاح فقط لتجسير التوقعات لدوره وأدوار الطلبة، فالمبدأ الأساسي في تشكيل السياق التنظيمي الفعال هو سعى المعلم المستمر لزيادة كفاءته المهنية وتقويتها ودعم طلابه ومدرسته.

وتتطلب مهنية المعلم كفاءات عالية، ولن يكون ذلك ممكنا إلا إذا شمل الإعداد متطلبات «تمهين» التعليم، أي جعل عمل «المعلم» مهنة وليست وظيفة، تمامًا كما هي مهنة الطبيب والمهندس والعسكري، وهو ما يعني مزيدًا من الواجبات على المجتمع والمعلم في سبيل الارتقاء بمهنة التعلم، يقابل ذلك مزيد من الحقوق للمعلم بوصفه صاحب مهنة متخصصة وهو مطالب إزاءها بمواصفات ومهام ترتقي بنوعية المخرجات المنتظرة.

وتعتبر مصطلحات المهنة والمهنية مصطلحات رئيسية في إعداد المعلمين في جميع أنحاء العالم (Hargreaves, 2000; Kim & Han, 2002; NCTAF, 1996). وبالرغم من التباين في تحديد خصائص المهنة، ألا أن هناك إجماعاً على أنها تمتاز بالخصائص التالية:

- جسم من المعرفة يطبقها الفرد لشغل وظيفة ما.
- فترة ممتدة من التدريب لامتلاك مهارات معينة وتكييفها لخدمة الجمهور.

وللمهنة تعريفات مختلفة فهناك من يعرفها بأنها عمل الشيء الصحيح بالطريقة الصحيحة في الوقت المناسب للشخص المناسب ولأسباب ضرورية، وأخر يعرفها بأنها مهارات خاصة ومعرفة يكتسبها الفرد من خلال التدريب والممارسة، أو هي عمل يشغله الشخص بعد أن يتلقى دراسة نظرية كافية، وتدريباً عملياً طويلاً في مراكز، أو مدارس، أو جامعات، فالمهنة تتطلب مجموعة من المهارات، والمعارف

النظرية، والقواعد التي ينتظم العمل بها (Delandshere & Petrosky, 2004; Elliott, 1999).

أما تعريفات المهنية فهي صفات يتمتع بها الشخص مثل تحمل المسؤولية، الالتزام بالمبادئ الأخلاقية، والتحلي بالخصائص المتباينة الأبعاد: الإيثار، والاحترام والاستقامة، والحساسية تجاه الطلبة، والعدالة، وتقدير الذات، وتحمل المسؤولية، وتطوير الذات والتواضع والشخصية الثقافية الإنسانية العلمية (Espinoza, 2002; Ginsburg, 1996; Esteve, 2000). وتتطلب المهنة إعداداً خاصاً يستمر لعدة سنوات داخل مؤسسات التعليم العالي، ولها قانون أخلاقي يحدّد التزام ومسؤوليات المنتسبين إليها، فالطب والمحاماة تنطبق عليهما كل معايير المهنة، إذ أن معايير المهنة هي الإعداد الأكاديمي، والمهارات، والمعارف، والقانون الأخلاقي، وكلما تحققت هذه المعايير اتجه العمل نحو التمهين (Hargreave, 2000; KFT, 2004; Megahed, 2004; Kim, 2005).

وتمهين التعليم يقصد به مجموعة المعايير أو الشروط التي يجب توفرها في التعليم حتى نقول إنه أصبح مهنة يمكن دراستها، ووصفها، وتحليل عناصرها، ومعرفة نموها، أو ذبولها. وقد توصل التربويون إلى خمسة معايير لتمهين التعليم، وهي:

١. معايير الاختيار أو الالتحاق بمهنة التعليم، ويشمل ذلك ما يلي

- تحسين اختيار الأفراد المتقدمين للدراسة والتأهيل في الكليات التربوية حيث البداية الصحيحة للإعداد لمهنة التعليم؛ لأن هذا الاختيار يتوقف عليه نجاح المعلمين في مهنتهم، ومع أهمية هذا المعيار، فقد أكّدت بعض الدراسات والبحوث مثل دراسة (حسن، ٢٠٠١؛ النهار، ١٩٩٥؛ أبو الشيخ، ٢٠٠٠؛ Kim, 2005; Megahed, 2004; Long & Riegle, 2002; Louden, 2000; Mathis, 2003) إن شروط القبول في الكليات التربوية في الدول العربية لم تتسم بالجدية والحزم، التي تتفق مع أهمية الدور الذي يؤهل هؤلاء الطلاب للقيام به في مستقبلهم المهني، والتي تكسب التعليم صفة المهنية ولعل الاختيار لا يكون في معدل الطالب في الشهادة الثانوية العامة بالقدر الذي يراعي هذا الاختيار بعض الخصائص الشخصية للطلاب المعلمين التي من أهمها الرغبة في ممارسة التعليم والاتجاهات نحو

التعليم. فقد أكدت العديد من الدراسات أنه ما لم تتغير اتجاهات ومعتقدات المعلمين نحو التعليم والتعلم فلن يكون هناك تطور ملموس في عمليات التعليم والتعلم (Helsby, 1995; Ha, 1999; Hall & Schultz, 2003; Kim, 2003; Locke, 2002; Long & Riegle, 2002; Mathis, 2000).

- اختيار المعلمين للدخول إلى مهنة التعليم من خلال خطوات إصدار رخصة المعلم حيث لا يلتحق بمهنة التعليم من لا يحمل رخصة المعلم، وتصر العديد من الدول (أمريكا، وألمانيا، واليابان، وبريطانيا واسبانيا) على ضرورة الحصول على شهادة صلاحية للتدريس قبل تعيين المعلم، ويتطلب ذلك اجتياز امتحان تشرف عليه الجهات المسؤولة عن أمور التربية والتعليم، وفي اليابان على سبيل المثال يتطلب الترخيص للمعلم اجتياز امتحان في المادة التي يدرسها، وكتابة مقال قصير في موضوع يحدّد له، واختباراً شخصياً على شكل مقابلة.

ويأخذ إصدار رخصة المعلم سلسلة من الإجراءات قد تكون على الترتيب التالي:

* امتحان كتابي شامل (محقق من ثباته وعدالة إجراءاته من قبل لجنة من الخبراء من وزارة التربية والجامعات ومراكز التدريب ومراكز الأبحاث) يبين القدرة في مبحث التخصص، والمهارات وفق معايير تربوية دقيقة تسهم في تجويد التعليم، وقد يشمل الامتحان كتابة مقال قصير.

* ثم تجرى مقابلة للمعلمين والمعلمات الذين يحصلون على علامة عالية، يكون هدفها البحث في خصائصهم الشخصية وأرائهم واتجاهاتهم نحو التربية والتعليم وطرق تفكيرهم ومعتقداتهم عن طرق تعلم الأطفال وتعاطفهم وتقبلهم للطلاب من خلال طرح مواقف ومشكلات صفية. وقد يطلب منهم تقديم خطة تطويريه لأحد المشاريع التي يختارونها ومن ثم تجري لهم مقابلة لعرض ومناقشة ما قدموه.

٢. تطوير نظام الضمان الاجتماعي أو التقاعد والعلاوات والرُتب والرواتب

إن تحقيق المهنية في التعليم يتطلب تحسين أوضاع المعلمين بتقليل العبء التدريسي، ورفع رواتب المعلمين. فقد أكدت العديد من التقارير والدراسات أن رواتب المعلمين هي الأدنى (KEDI, 2004; Long & Riegle, 2002; Mathis,

2003; Hall & Chultz, 2003) ولذلك لا بد من وجود نظام العلاوات التراكمية والإضافية على أسس ومعايير موضوعية وعلمية، بالإضافة إلى نظام الرتب المتباعدة للمعلمين ونظام الخدمة الذي يكون على النحو التالي: معلمون بعقود لتأمين مصادر إنسانية لتلبية حاجات المدارس المؤقتة، معلمون بدلاء في المنطقة التعليمية، معلمون ذوو الشهادات المتعددة وهم المؤهلون لتدريس موضوعين أو أكثر، معلمون باحثون يمثلون المعلم الذي يثبت كفاءته في التدريس والبحث حيث يعين لفترة معينة تكون مدعومة ماديا وإدارياً ليقوم بالأبحاث من خلال مركز لهذه الغاية لكي يستخدم هذه البحوث في تطوير برامج المعلم.

٣. معايير الإعداد لمهنة التعليم

أن من أهم العوامل التي تؤثّر تأثيراً مباشراً على أداء المعلم لدوره المهني ما يتعلّق أساساً بنوعية الإعداد الذي يتلقاه قبل دخول المهنة، ولكي يسهم إعداد المعلمين في تحقيق صفة المهنية للتعليم فإنه لا بد أن يشتمل على:

- الحاجة إلى أن يكون محتوى برامج الإعداد أساسيا من حيث التخصص العلمي الذي سيدرسه المعلم، وكذلك المحتوى المسلكي.
- أن يحصل المعلم الطالب على معدل تراكمي لا يقل عن ٦٥% في سنة الإعداد الأولى.

أن يزود الطالب بمنهاج أساسي في بيداغوجيا التعليم (محتوى علمي في تخصص الطالب + طرق تدريس + معرفة بخصائص الطلبة).

- أن يرافق التعلم النظري تطبيقات ومهارات ميدانية قد تبدأ منذ السنة الثالثة وتتدرج في مداها الزمني.
- أن يتقدم المعلم الطالب للحصول على رخصة التعليم.
- الاهتمام بالجانب الأخلاقي والقيمي في برنامج إعداد المعلم لترسيخ اتجاهاته نحو التعليم وانتمائه للمجتمع.

٤. معايير مزاولة مهنة التعليم

لكي تحمل ممارسة التعليم صفة المهنية لا بد من:

- تخفيف عبء المعلم في السنة الأولى من التدريس ليلتحق بالتدريب الميداني

داخل وخارج المدرسة من قبل الباحثين الميدانيين سواء كان يعمل في المدرسة أو في الجامعة ويتضمن ذلك زيارات ميدانية لمعلمين أو مدراس أخرى، ومناقشة محتوى الكتب المدرسية والخطط الدراسية وطرق التدريس ومشاهدة وتقييم حصص صفية، كل هذه الأنشطة ضمن المجموعات التدريبية.

- تدريب المعلمين الذين أمضوا سنوات محددة من العمل تدريبا مكثفا لتزويدهم بأحدث المستجدات في المجال التربوي ورفع كفايتهم العلمية والمهنية وزيارة مراكز الأبحاث والاطلاع على احدث المختبرات والتجهيزات المدرسية، وأن يرتبط هذا التدريب بتقييم الطلبة وترفيع المعلمين ماديا ووظيفياً.

- تدريب الأقران على أن يتسم هذا التدريب بالعلاقات الإنسانية ويحول المعرفة النظرية إلى معرفة تطبيقية. ومن وجهة نظر المعلمين فإن أفضل تدريب لهم يكون من خلال مراقبة حصص فعلية والاستماع إلى المعلمين الخبراء يتحدثون عن مشكلاتهم ونجاحاتهم. وإعطاء المعلمين ذوي التخصص الواحد الفرص للاجتماع والإعداد للتدريس بالتفصيل وهذا ما يفعله المعلمون في اليابان.

- ألا يسمح بالانضمام لمهنة التعليم إلا لمن لديه تصريح بذلك من هيئة مهنية
- أن يكون للمعلمين رابطة مهنية
- إشراك المعلمين في القرارات التي تخص المهنة
- تعزيز المكانة الاجتماعية للمعلمين.

٥. تطوير أنظمة الإشراف والإدارة التربوية لدعم مهنية التعليم

يقصد بالإشراف التربوي العملية التي يتم فيها تقويم العملية التعليمية وتطويرها، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلّق بها لتحقيق الأهداف التربوية، ويعد الإشراف حلقة الوصل بين الإدارات العليا والمعلمين، كما أنه يعد رافداً من روافد التعليم المستمر للمعلمين.

وقد أشارت دراسات عدة إلى أن أكثر الأدوار الإشرافية ممارسة هي الأدوار التقليدية التي لا تتطلب إعداداً مسبقاً من المشرف كالاطلاع على دفاتر التحضير، ومتابعة تنفيذ خطة المنهج، وحث المعلمين على تبادل الخبرات فيما بينهم. وإن أقل الأدوار الإشرافية ممارسة من قِبل المشرفين هي نقل الأفكار، ونتائج الأبحاث

التربوية إلى المعلمين، وإرشاد المعلمين إلى طرق رعاية الطلاب المتفوقين دراسياً، وتزويد المعلمين بأسماء المراجع التي تساعدهم في دراسة الموضوعات التربوية (الفارس، ١٩٩٧؛ أبو شيخة وأحمد، ١٩٩٧؛ أبو الشيخ، ٢٠٠٠؛ حسن، ٢٠٠١، النهار، ١٩٩٥؛ آل إبراهيم، ١٩٩٧).

وعلى الإشراف التربوي أن يحقق مهنية التعليم، وذلك من خلال:

- وضع نظام لانتقاء المشرفين وترفيعهم.
- إصدار وتزويد المعلمين بدعم للبحث العلمي.
- وضع برنامج مناسب لتدريب المعلمين في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة أثناء الخدمة.
- وضع برنامج مناسب لتقييم المعلمين وتحديد حاجاتهم الإشرافية يستند إلى أسس موضوعية وعلمية شاملة.
- امتحان كفاءة المشرفين التربويين الذي يتضمن المهارات الإشرافية القائمة على تبنى المشرفين طرائق ديمقراطية تعاونية في إشرافهم محدودة بإطار من العلاقات الإنسانية تحترم ذات المعلم وفكره وتحرره من الخوف، وتساعده في حل مشكلاته، وتحقق نموهم المهني.
- الوظيفة الدوارة: وذلك بأن ينتقل المعلم دون أن يستشار في ذلك بين عدة مدراس وبمستويات مختلفة، وقد أكدت اليابان حيث يطبق هذا النظام أن التنقل بين المدارس مهم لتطوير المعلمين مهنيا وتعميق خبراتهم، فمن خلال تدريس المعلمين للأعمار المختلفة يصبح من السهل عليهم فهم مراحل تطور الأطفال وحاجاتهم وهذه المعرفة لها قيمة في تطوير التعليم (The Educational System in Japan, 1998).

٦. معايير التدريب والتعليم المستمر لمهنة التعليم

يعرّف التدريب التربوي بأنه برنامج منظّم ومخطط يمكِّن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم، ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية. إن لنظام التدريب والتعليم المستمر أهمية خاصة لأنه يبقى المعلم على صلة وثيقة بمستجدات الحقل التربوي. ولكي يكون التدريب والتعليم المستمر عاملاً في تحقيق تمهين التعليم، فلا بد من:

– تحديث المعايير من خلال دراسة السياسات الموضوعة للقبول بمهنة التعليم ومزاولتها والتدريب المستمر المتجدد في الزمان والمكان والمواكب لعصر العولمة الذي نعيشه، والتحقق من الكم المطبق من هذه المعايير في المدارس حتى نقول أن التعليم أصبح مهنة لا وظيفة، واستقطاب مرشحين ذوي كفاءات عالية من خارج مهنة التعليم للانخراط بها بطرق مختلفة، لاسيما من الذكور لتزايد أعداد الخريجات الإناث، كذلك تحسين نوعية التدريب قبل وأثناء الخدمة (الجامعة الأردنية، ٢٠٠٧).

– تخضع مراكز التدريب لبرنامج تقويم وطني سواء كانت هذه المراكز هي كليات التربية التي تؤهل المعلمين، أو كانت الجامعات التي تقدم برامج التأهيل أو استحداث مراكز خاصة للتدريب معتمدة لتأهيل المعلمين. والهدف من هذا البرنامج هو رفع نوعية تدريب المعلمين من خلال المنافسة العلمية.

– تقييم الظروف والعمليات لكل من هذه المراكز بموضوعية وثبات والإعلان عن هذه النتائج. وهذه الطريقة تؤدي إلى مستوى أعلى من التدريب الفعال لاسيما من خلال تحديد المعايير المتوقعة من مراكز التدريب وهو الربط بين المحتوى المقدم لبرامج التدريب والحاجات التدريبية الحالية والمستقبلية للمدارس الابتدائية والثانوية، والمواكبة لحاجات العصر المتجددة باستمرار، وأن تتبنى برامج التدريب والتعليم المستمر مسارات متعددة لتطوير المعلمين وتأهيلهم مثل مراجعة المناهج وتعزيز الروابط بين تدريب المعلمين والتطبيق الميداني في المدارس وتزويدهم بالفرص المهنية لتنمية اتجاهاتهم وتدريبهم على المهارات الجديدة، مثل مهارات التواصل والتفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات، مع التركيز على الجانب العملي، واعتبار التدريب والتعليم المستمر أثناء الخدمة واجباً إلزامياً، وشرطاً أساسياً لاستمرار المعلم في عمله، وبالتالي شرطاً للترقية وقد ينفذ البرنامج من خلال:

– كتيب التقويم الذاتي الذي يحقق معايير التقويم الذاتي ويكتب المركز تقريرا يعرب فيه عن ذلك.

– تشكل الوزارة فريقاً لتقييم التقرير المقدم من قبل المركز وفحص واقع الموقع ووضع التقدير المناسب: جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف.

وأخيراً فإن الإعداد المهني للمعلم يعني إعداد معلمين منتجين للمعرفة

ومستخدمين لها بشكل فعال، وممتلكين لمهارات التعلم والتعليم الإبداعية وهو ما يتطلب العديد من المتطلبات منها:

- تقديم الموضوع المتخصص كخبير.
- توظيف الاستراتيجيات التي انتهجتها الأبحاث والتي تتلاءم مع المحتوى التعليمي الذي يدرس.
- تفسير البيانات ومن ضمنها البيانات المتعلقة بالتقويم لاتخاذ قرارات تعليمية فاعلة.
- تبني التعليم الفردي لتحقيق المساواة في التعليم للمتعلمين.
- الإعداد لتدريس الحاجات المدرسية العالية التي يمكن توظيفها في القرن الحادي والعشرين.
- جعل تربية المعلمين الجامعية هي إحالة واسعة لتشمل جميع المعلمين.
- تقوية وتوسعة كامل الخبرة من خلال برامج إعداد المعلمين والتأهيل (الربط بين المدارس ومراكز الأعداد).
- بناء وصيانة برامج المراقبة (لدعم براعة المعلمين المبتدئين خلال السنوات الثلاثة الأولى التي تتصف بضعف قدراتهم التعليمية).
- تقييم نجاح المعلمين من خلال تقييم أداء طلابهم.

كما وتوصي الدراسة بأن يكون لأرباب التربية والتعليم دور شجاع أخلاقيا من اجل مصلحة التربية في وطننا العربي العزيز وهي: تمهين المعلم من أجل أن يتحمل المسؤولية الأكاديمية والأخلاقية والقانونية للنهوض بمهنة التعليم، وإلا ستبقى عملية التعليم دون مسؤولية أخلاقية مهنية ومراقبة قانونية لتحسينها والمحافظة على تجويدها واستمرارها.

المراجع

أبو الشيخ، مصطفى (١٩٩٩). **المبادئ الفلسفية للتربية في الأردن ودور تدريب المعلمين في تحقيقيها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. بيروت: الجامعة اللبنانية.

أبو الشيخ، مصطفى (٢٠٠٠). **تدريب الأطر التربوية أثناء الخدمة في الأردن ضمن خطة التطوير التربوي ١٩٨٩-٢٠٠٠**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

أبو شهاب، خالد (١٩٩٥). **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الانجليزية في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة**. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

أبو شيخة، نادر وأحمد، مروة كامل (١٩٩٧). «تقويم البرامج التدريبية بوحدات القطاعين الحكومي والخاص في الأردن». **مجلة البصائر، المجلد ١، العدد ٣**. الأردن: جامعة البتراء، ص ص ١٥٩-١٩٥.

الأحمد، نزار (١٩٩٣). **أثر برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

أديبي، عباس وبدر، حسين (١٩٩٠). «دراسة مشكلات التربية العملية لطلبة برنامج البكالوريوس نظام معلم الفصل في البحرين». **مجلة دراسات تربوية، المجلد ٥، العدد ٢٥**. البحرين.

آل إبراهيم، إبراهيم عبد الرزاق (١٩٩٧). «نحو خطوات جديدة لتمهيد التعليم». **مجلة التربية، العدد ١٢١، سنة ٢٦**. قطر.

الترتوري، محمد عوض والقضاة، محمد فرحان (٢٠٠٦). **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**. عمان: دار الحامد للطباعة والنشر.

الجامعة الأردنية (٢٠٠٧). **الكتاب السنوي**. عمان.

جرادات، فوز وزريقات، محمد (١٩٩٩). **تقويم برنامج تأهيل معلم الصف**. عمان: وزارة التربية والتعليم-مديرية الدراسات والبحوث.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.

الحردان، فوزي (١٩٩٧). **دراسة تقويمية لبرنامج تدريب معلمي اللغة العربية للصف السادس الأساسي في مديرية عمان الكبرى الأولى والثانية من وجهة نظر المشرفين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

حسن، علي سعود (١٩٩٧). **تقويم التربية العملية للغة الانجليزية في كلية التربية بجامعة دمشق من خلال أراء واتجاهات الطلاب والمدرسين والمشرفين**. بحث مقدم لمؤتمر كلية التربية في جامعة دمشق بعنوان «دور كليات التربية في تطور التربية من أجل التنمية في الوطن العربي». دمشق.

حسن، محمد إبراهيم (٢٠٠١). **إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة**، التقرير ٤، سلسلة الدراسات التقويمية لبرنامج التطوير التربوي. عمان: الأردن.

حسن، محمد صديق (١٩٩٧). «المعلم القطري وهموم المهنة». **مجلة التربية، العدد ١٢٣، سنة ٢٦**. قطر.

حسنين، سامية (٢٠٠٢). **نحو موارد بشرية تنافسية، استراتيجيات التدريب والتنمية في القرن الحادي والعشرين**. ط١.

الحليق، هدى سليمان (١٩٩١). **اتجاهات خريجي المهن التعليمية نحو برنامج التربية العملية في كليات المجتمع في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

خاطر، تهاني (١٩٩٩). **مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظات غزة ومقترحات حلولها**. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية. فلسطين.

سليمان، ممدوح وحسن، عبد علي (١٩٩٠). «من مشكلات معلم الفصل في عامه الأول إلى تطوير برنامج إعداده بجامعة البحرين». **مجلة دراسات تربوية، العدد ٢٧**.

العبادي، حامد مبارك (٢٠٠٤). «مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس». **دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣١، العدد ٢**. عمان: الجامعة الأردنية.

العلوان، أحمد (١٩٩٤). **تقويم فاعلية برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في إكسابهم الكفايات التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

عمار، حامد (١٩٩٦). **دراسات في التربية والثقافة، ط١**. مكتبة الدار العربية للكتاب، ص ص ١١-٢٢.

الفارس، سليمان (١٩٩٧). «تخطيط وتقييم المجهودات التدريبية في المنظمة». **مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٣، العدد ٢**، ص ص ٧-٤٩.

الفرا، فاروق حمدي (١٩٩٦). «تقويم برامج المعلمين أثناء الخدمة بالتعليم الأساسي في قطاع غزة-فلسطين». **مجلة جامعة الأزهر-العلوم الإنسانية، العدد ١**، ص ص ٩١-١٣١. فلسطين.

القاعود، إبراهيم (١٩٩٥)، مشكلات طلبة التربية الابتدائية في جامعة اليرموك. **مجلة إتحاد الجامعات العربية، المجلد ١٤، العدد ٣٠**، ص ص ١٣٢-١٥٠.

قطامي، نايفة (٢٠٠٦). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان: دار الفكر.

قطامي، يوسف (٢٠٠٦). **تعليم التفكير لجميع الأطفال**. عمان: دار المسيرة.

الكيلاني، حسين (١٩٩٥). **تقييم برنامج تدريب معلمي التربية الفنية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. أربد: جامعة اليرموك.

المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي (١٩٩٢). **تقرير تقييم المشروع الفرعي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة**. عمان: الأردن.

المومني، عاطف (١٩٩٤). **فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

ناصر، إبراهيم (١٩٩٧). «تحديد المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة الأردنية من معلمي الصف والمجال في التربية العملية». **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٣٤**، ص ص ٢٢٥-٢٦٢.

النهار، تيسير (١٩٩٥). **دراسة تحليلية لواقع الممارسات التعليمية الصفية وعلاقتها بتحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**. المركز الوطني لتنمية القوى البشرية. عمان-الأردن.

النهار، تيسير وآخرون (١٩٩٢). **دراسة تقويمية لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة**. سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية القوى البشرية، رقم ١٤. عمان-الأردن.

الهاشل، سعد جاسم وعودة، محمد (١٩٩٥). **تقويم أثر التربية العملية في إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية**. الكويت: جامعة الكويت.

هلال، محمد عبد الغني حسن (٢٠٠١). **التدريب: الأسس والمبادئ**، ط ١. القاهرة.

هياجنة، محمد (١٩٩٧). **تقويم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية**. رسالة ماجستير غير منشورة. أربد: جامعة اليرموك.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٨). **التطلعات المستقبلية: السياسات والمشاريع والتجديدات**. المؤتمر الوطني التربوي. عمان-الأردن.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩). **دليل التدريب التربوي**. مديرية التدريب التربوي. عمان-الأردن.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). **تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين**. المؤتمر التربوي العربي. عمان-الأردن.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). **النسخة المعدلة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين**. مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً. عمان-الأردن.

وزارة التربية والتعليم ومنظمة اليونسيف (١٩٩٥). **دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين**، ط ٢. عمان.

وشاح، علي (١٩٩١). **أثر برنامج التدريب على فاعلية أداء معلمي اللغة العربية**

للصفين الثالث والرابع على تحصيل طلابهم. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

Aghbar, S. & Shboul, M. (1996). "The Role of Teacher Certification Programs in School Performance". **International Yearbook on Teacher Education, Vol. 2**. Amman-Jordan.

Al-Khateeb, A. & Al Nabhan, M. (1996). "New Roles of Jordanian Teachers in School Reform". **International Yearbook on Teacher Education: Vol. 2**. Amman-Jordan.

Al-Khawaldeh, N. (1996). "Assessment of the Program for Preparing Islamic Education Teachers in Jordanian Public Universities". **International Yearbook on Teacher Education, Vol. 2.** Amman-Jordan.

Allen, M.B. (2003). **Eight Questions on Teacher Preparation: What does the Research Say?**. Denver: Education Commission of the States.

Al-Smadi, Y. (1999). **Evaluation of the Class-Teacher in the Pre-Service Teacher Education Program at the University of Jordan**. Doctorate Thesis, Unpublished. UK: University of Sussex.

American Council in Education (1999). **To Touch the Future: Transforming the Way Teachers are Taught**. Washington, D.C.: Author.

American Federation of Teachers (2000). **Building a Profession: Strengthening Teacher Preparation and Induction.** Washington-New York: Author.

Apple, M.W. et al. (2003). **The State and the Politics of Knowledge**. New York, NY: Routledge Falmer.

Backett, K. (1997). **Teaching Thinking Skills School**. Improvement Research Serious (SIRS). USA.

Bates, I. (1998). "The 'Empowerment' Dimension in the GNVQ: A Critical Exploration of Discourse, Pedagogic Apparatus and School Implementation". **Evaluation and Research in Education, 12 (1)**, pp. 7-22.

Bullough, Jr. R.V.; Burbank, M.; Gess-Newsom, J.; Kauchak, D. & Kennedy, C. (1998). "What Matters Most: Teaching for America's Future?". **Journal of Education for Teaching, 24(1),** pp. 7-32.

Carnegie Corporation of New York (2001). **Higher Education's Challenge: New Teacher Education Models for a New Century**. New York: Author.

Carnoy, M. & Rhoten, D. (2002). "What does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach". **Comparative Education Review, 46(1)**, pp. 1-9.

Costa, A.L. & Kallick, B. (2000). **Discovering & Exploring Habits of Mind.** Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria: Victoria USA.

Delandshere, G. & Petrosky, A. (2004). "Political Rationales and Ideological Stances of the Standards-Based Reform of Teacher Education in the US". **Teaching & Teacher Education, 20,** pp. 1-15.

Delisio, E.R. (2002). **No Child Left Behind: What it Means to You**. Retrieved March 31, 2004. Available online: http://www.educationworld.com/a_issues273.shtml.

Diab, Turki (1996). "The Practical Education Program at the University of Jordan: A Look from Within". **International Yearbook on Teacher Education, Vol. 2**. Amman-Jordan.

Elliott, J. (1999). "Introduction: Global and Local Dimensions of Reforms in Teacher Education". **Teaching and Teacher Education, 15**, pp. 133-141.

El-Sheikh, O. & Others (1994). "The Impact of Pre-service Teacher Education Program at the University of Jordan on Pedagogical Thinking of its Students". **International Yearbook on Teacher Education, Vol. 2**. Amman-Jordan.

El-Sheikh, O. & Others (1996**). Impact Evaluation of the Higher Certification Program at the Public Universities of Jordan.** The National Center for Human Resources Development. Amman-Jordan.

Espinoza, O. (2002). **The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (in) Equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)**. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh.

Esteve, J.M. (2000). "The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: New Challenges for the Future". **Educational Review, 52(2)**, pp. 197-217.

Friedson, E. (1994). **Professionalism Reborn**. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Fusarelli, L. (2004). "The Potential Impact of the No Child Left Behind Act on Equity and Diversity in American Education". **Educational Policy, 18(1)**, pp. 71-94.

Ginsburg, M.B. (1996). "Professionalism or Politics as a Model for Educators' Work and Lives". **Educational Research Journal, 11(2)**, pp. 133-146.

Gore, J. & Morrison, K. (2001). "The Perpetuation of a (semi-) Profession: Challenges in the Governance of Teacher Education". **Teaching & Teacher Education, 17,** pp. 567-582.

Ha, B-S. & Kyosa Yonsu Chedo (1999, May 26). **Teacher Training System Enhancing Teacher Professionalism**. Chonkyojo shinmun, p. 5.

Hall, C. & Schultz, R. (2003). "Tensions in Teaching and Teacher Education: Professionalism and Professionalization in England and Canada". **Compare, 33(3),** pp. 369-383.

Hammond, D.L. (2000)."Teaching for America's Future: National Commis-

sions and Vested Interests in an Almost Profession". **Educational Policy, 14(1),** pp. 162-183.

Hargreaves, A. (2000). "Four Ages of Professionalism and Professional Learning". **Teachers and Teaching, 6(2)**, pp. 151-182.

Haycock, K. (1998). **Good Teaching Matters**. Available online: http:// www2.edtrust.org/ NR/rdonlyres/0279CB4F-B729-4260-AB6E

Heilbronn, R. & Jones, C. (1997). **The New Teachers in an Urban Comprehensive School.** London: Trent ham Books ltd.

Helsby, G. (1995). "Teachers' Construction of Professionalism in England in the 1990s". **Journal of Education for Teaching, 21(3)**, pp. 317-332.

Jaradat, F. & Ayoub, S. (1996). "Partnership between Universities and Schools as an Introduction to School Perform". **International Yearbook on Teacher Education, Vol. 2**. Amman-Jordan.

Kaplan L. & Edelfelt, R. (1996). **Teachers for the New Millennium**. California: Corwin Press.

KEDI (2004). "Korean Federation of Teachers' Association". **President Message**. Retrieved December 9, 2004. Available online: http://english.kfta.or.kr/ message.asp.

Kim, E. & Han, Y. (2002). "Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers". **Background Report for Korea**. Seoul: Korean Educational Development Institute.

Kim, K-S. (2005, February 7). "Globalization, Statist Political Economy, and Unsuccessful Education Reform in South Korea, 1993-2003". **Educational Policy Analysis Archives, 13(12)**. Available online: http://epaa.asu.edu/epaa/v13n12/.

Kim, S. (2003). **OECD and Korean Educational Reform**. OECD FOCUS, pp. 9-13.

Kim, Y.S. (2002, November 4). Che16dae Taetongryongs?ng? Chonkyojo Kyoyuk Kongyak Yokuan Hae Sol [**The Explanation of KTU's Educational Policy Proposal Requested for the 16th Presidential Election**]. Chonkyojo Shinmun, p. 5.

Locke, T. (2002). "Curriculum, Assessment and the Erosion of Professionalism". **New Zealand Journal of Educational Studies, 36(1)**, pp. 5-23.

Long, D. & Riegle, R. (2002). **Teacher Education: The Key to Effective School Reform**. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Louden, W. (2000). "Standards for Standards: The Development of Australian Professional Standards for Teaching". **Australian Journal of Education, 44(2)**, pp. 44-53.

Mathis, W. (2003). "Costs and Benefits". **Phi Delta Kappan, 84(9),** pp. 679-686.

McCaffrey, D.F.; Lockwood, J.R.; Koretz, D.M. & Hamilton, L.S. (2003). **Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability**. Pittsburg: and Corporation. Available online: http://www.rand.org/publication/MG/MG158.

Megahed, N.M. (2004). **Stratified Students, Stratified Teachers: Ideological of Social Mobility/Reproduction, Ideologies of Professionalism, and Teachers' Perception of Secondary Education Reform in Egypt**. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Pittsburgh.

National Commission on Teaching & America's Future (1996). **What Matters Most: Teaching for America's Future**. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

National Council for the Accreditation of Teacher Education (1999). **ETS Study Shows NCATE Makes a Difference**. Washington, D.C.: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (1991). **Professional Standards for Teaching Mathematics**. Reston.Va: NCTM.

NCTM (2000). **Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics**.

Race, R. (2002). "Teacher Professionalism or Deprofessionalization?: The Consequences of School-Based Management on Domestic and International Context". **British Educational Research Journal, 28(3),** pp. 459-463.

Sanders, T. (2004). **No time to Waste: The Vital role of College and University Leaders in Improving Science and Mathematics Education**. Work completed under NSF grant# REC-0450978. Presented at the invitational conference on Teacher Preparation and Institutions of Higher Education: Mathematics and Science Content Knowledge, Washington, D.C.

Tabb, W. (2001). **Globalization and Education as Commodity**. Retrieved March 1, 2004. Available online: http://tntee.umu.se/archive/sigma_pp/sigma_pr_ en.html.

The Educational System in Japan (June 1998). **Case Study Findings**.

Thompson (1992). **Teacher's Conceptions of Mathematics and Mathematics Teaching.** Unpublished Ph.D. dissertation. University of Illionis, Urbana-Champaign.

UNESCO (2003). **Institute for Statistics**. World Expenditure on Research & Development (R&D).