درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) لهيئة تقويم التّعليم والتّدريب

إعداد الباحثة
أماني علي عبد الله أبو حبيبة
جامعة جازان
المملكة العربية السعودية

مقدّمة البحث:

تسعى المملكة العربيّة السّعوديّة إلى أن تكون في مصاف الدّول المتقدّمة، وأنْ تحقّق التّطور والريادة في كافّة المجالات باعتمادها على الأجيال الشابّة والفتيّة، وبذل أقصى جهدها في تقديم أفضل تعليم وتطوير لأبنائها؛ ليكونوا قادرين على تحمّل المسؤوليّة، والتّعامل مع كافّة المستجدّات والمتغيّرات، ومواجهة التحدّيات التي يفرضها القرن الحادي والعشرون.

ويعدّ النّظام التعليميّ بمثابة العمود الفقريّ لتقدم تلك الدّول، فهو يُعنى بالاستثمار البشري لإعداد جيل المستقبل بأقصى طاقة ممكنة، وذلك بتطوير مهاراته؛ ليتعايش مع الواقع الحاليّ لبيئته ومجتمعه، ويكون قادرًا على تولّي المهامّ والمسؤوليّات، ويتطلّب ذلك وجود تطوير وإصلاح مستمرّ، لكافّة أركان المنظومة التّعليميّة (السّلامات والشّهري، ٢٠١٦).

وبما أنّ المعلّم هو المحرّك الأساسيّ للعمليّة التّعليميّة، بل إنّه القلب النّابض لها، والعنصر الفعّال والمؤثّر في كافّة عناصر المنظومة التّعليميّة، إذ لا يمكن أنْ تستقيم هذه المنظومة دون المعلّم، ويؤكّد ذلك الأدوار المختلفة التي يقوم بها والجهود التي يبذلها في البيئة التّعليميّة. لذا كان من الضّروري أنْ يتلقّى مزيدا من الاهتمام؛ لرفع مستوى كفاءته وتمكّنه من الوصول إلى الدّور الذي يرقى لتمثيل هذه المنظومة.

ومعلّم اللّغة الإنجليزيّة ليس بمنأىً عن واقع هذه التّغيرات، فطبيعة المادّة تفرض متابعة دائمة، وسعيًا مستمرّا للتطوير والتحسين للأفضل؛ وذلك للوقوف على نواحي الإيجاب والقصور في أدائه، وإتقانه لعناصر كفايات العمليّة التّعليميّة (أبو ليله ،٢٠١٥). حيث يجد معلّم اللّغة الإنجليزيّة أنّه من الضّروريّ أنْ يواكب مثل هذه التّغيرات، التي تطالبه بالتمكّن من معايير عالية؛ تساهم في تحسين وتطوير معارفه ومهاراته، ويصبح قادرًا على التّعامل مع المستحدثات، في مجال تعليم اللّغة الإنجليزيّة وتدريسها.

ومعلّم اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الثّانويّة، بحاجة إلى مزيد عناية واهتمام بكل ما يخص تعليم اللّغة الإنجليزيّة، ويساهم في تزويد طلّاب هذه المرحلة بمهارات تعدّهم للحياة الجامعيّة، وسوق العمل، وإكسابهم المهارات اللغويّة في مادّة اللّغة الإنجليزيّة وإتاحة فرص تعلّم متنوّعة للطلّاب.

ويقوم معلّم المرحلة الثانويّة بدور كبير في تلبية متطلّبات هذه المرحلة العمريّة التي تشهد أهمّ التّغيرات الجسميّة والنّفسيّة والعقليّة والمعرفيّة في حياة الطّالب، وعليه فإنّ معلّم هذه المرحلة ينبغي أنْ يكون مؤهّلا لإكساب الطّلاب المعارف والمهارات التي تعدّهم للخوض في الحياة الجامعيّة والحياة العمليّة فيما بعد (عوض وحسن، ٢٠١٧).

ومن هذا المنطلق؛ حرصت العديد من الدّول المتقدّمة على وضع مواصفات قياسيّة لمهنة التّعليم يتعيّن توافرها في أداء المعلّم في كافّة المراحل، ويتمّ اعتمادها في اختيار المعلّم الكفء الذي يمتلك من المعارف والمهارات ما تؤهّله لأداء رسالة التّعليم، وتؤهّل من اجتازها للحصول على رخصة لمزاولة المهنة (الزامل،٢٠١٦).

وقد حرصت وزارة التّعليم بالمملكة بالتّعاون مع هيئة تقويم التّعليم والتّدريب إلى تبني معايير لجميع التخصّصات، ومن بينها المعايير المهنيّة التخصّصيّة لمعلّميّ اللّغة الإنجليزيّة في المراحل التّعليميّة الثّلاث، الابتدائيّة والمتوسّطة والثّانويّة، والتي تهدف إلى إكساب المعلّمين المعارف والمهارات اللّازمة لممارسة هذه المهنة. وتعدّ معرفة درجة تمكّن المعلّمين من تلك المعايير مطلبا مهمّا؛ للوقوف على جوانب القصور في تلك المعايير؛ لمساعدتهم على تحسين أدائهم بما ينعكس على أداء الطّلاب.

وفي ضوء ما سبق؛ سعت الباحثة للتعرف على درجة تمكن معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية من المعايير المهنية التخصّصيّة (SELT) الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، لمواكبة الحراك الذي يشهده الميدان التربوي في المملكة العربية السعودية، والذي يسعى إلى إحداث نقلة نوعيّة في التّعليم، من خلال التحقّق من المعارف والمهارات التي يجيّدها المعلّمون.

مشكلة البحث:

بالرّغم من أهمّيّة المعايير المهنيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة، ودورها في نجاح العمليّة التّعليميّة وتحسين جودة التّعليم، إلا أنّ دراسات كثيرة أجريت على المعايير المهنيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة، والتي ركّزت بشكل عامّ على كفايات اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة، ومعايير الجودة، وبرامج إعداد معلّم اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة، قد كشفت عن وجود قصور لدى المعلّمين والمعلّمات في بعض هذه المعايير. ومن تلك الدراسات: دراسة كلٍ من (باصره، ٢٠١٥؛ بان (Ban, 2012)؛ والرويلي (Al Rawele, 2018) ؛ والشّهري، ٢٠١٧؛ والفهادي وآخرون (Al Fahadi et al , 2016)؛ والقحطاني، ٢٠١٨؛ وزين (Zein, 2015)).

وللتأكّد من المشكلة، فقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعيّة تمثّلت في مقابلة مفتوحة مع بعض مشرفات اللّغة الإنجليزيّة بإدارة تعليم صبيا، خلال الفصل الدّراسيّ الأوّل للعام الدّراسيّ ١٤٤٢هـ، دارت حول المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT)، وتبيّن من خلال الإجابة على السؤال المفتوح: (حسب رأيك؛ كيف تريّنّ درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT)؟)، أنّ هناك مؤشّرات قصور لدى معلّمات اللّغة الإنجليزيّة في بعض المعايير، وتحديدًا فيما يتعلّق بالنظريّات والاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة الإنجليزيّة.

ومن خلال عمل الباحثة كمعلّمة لغة إنجليزيّة في المرحلة الثّانويّة، لاحظت خلال الزّيارات التبادليّة بين معلّمات التخصّص قصورًا في ممارسة بعض المعايير المهنيّة التخصّصيّة. ومن هنا أرادت الباحثة القيام بدراسة حول التعرّف على درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT)؛ سعيًا للوقوف على نواحي الإيجاب والقصور في أدائهنّ.

وقد أكدت كثير من الدراسات على أهمّيّة المعايير المهنيّة في تطوير أداء معلّمي اللّغة الإنجليزيّة، وأوصت بضرورة اعتماد هذه المعايير في برامج تدريب وإعداد المعلّمين ومن تلك الدراسات دراسة باصره (٢٠١٥)؛ وبان (Ban, 2012)؛ والشّهري (٢٠١٧)؛ والصّنيع(٢٠١١)؛ وطوايبة (Tawaibeh, 2012) ؛ والقحطاني (٢٠١٨) ، وسعت دراسة الرويلي (Al Rawele, 2018) إلى التعرّف على درجة أهمّيّة المعايير المهنيّة التخصّصيّة، وضرورة تمكّن المعلّمين منها، وأوصت دراسة الزغيلات (Al Zughailat, 2015) بضرورة الالتزام بتطبيق معايير الأداء المعتمدة بين معلّمي ومعلّمات اللّغة الإنجليزيّة؛ لتطوير أدائهم. وقد لاحظت الباحثة أنّ المعايير المهنيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة لم تنل القدر الكافي من قبل الباحثين؛ نظرا لحداثة المعايير المهنيّة التخصّصيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة (SELT)، الصادرة عن هيئة تقويم التّعليم والتّدريب، إذ لم تجد الباحثة سوى دراسة واحدة، تناولت هذه المعايير قبل تحديثها، وهي دراسة الرويلي (Al Rawele, 2018)، ويعتبر هذا البحث - حسب اطلاع الباحثة- أوّل بحث يتناول المعايير المهنيّة التخصّصيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة في نسختها المحدثة لعام ٢٠٢٠.

ولمّا كان تمكّن المعلّم من تلك المعايير ضروريًا؛ لتحسين أدائه، ومؤشّرًا للحصول على التّرخيص المهنيّ والتّرقيّة، كان من الضّروري معرفة درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT)؛ للوقوف على جوانب القوّة؛ لتعزيزها، والوقوف على جوانب الضعف؛ لتحسينها وعلاجها، ومن هنا برزت الحاجة إلى إجراء البحث، وبالتّالي تتحدّد مشكلة البحث في الإجابة عن التّساؤلات البحثيّة التّالية:

تساؤلات البحث:

حاول البحث الإجابة عن التّساؤل البحثيّ الرئيس التّالي:

- ما درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) لهيئة تقويم التّعليم والتّدريب؟

ويتفرّع من هذا التّساؤل التّساؤلات البحثية التّالية:

١- ما درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في المجالات التّالية: المعرفة بأصول تدريس اللّغة الإنجليزيّة ((Pedagogical Knowledge (PK)- التّصميم التعليميّ للمنهج

Instructional design - المعرفة النّظريّة والتّطبيق Theoretical knowledge and application- المعرفة بمحتوى التخصص Content knowledge(CK))؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة في درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) تعزى لمتغيّري (المؤهّل العلمي، عدد سنوات العمل في التّدريس)؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى التّالي:

١- التعرّف على درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في المجالات التّالية: المعرفة بأصول تدريس اللّغة الإنجليزيّة (Pedagogical Knowledge (PK))- التّصميم التعليميّ للمنهج Instructional design - المعرفة النّظريّة والتّطبيق Theoretical knowledge and application- المعرفة بمحتوى التخصص Content knowledge(CK)).

٢- تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) تعزى لمتغيّري (المؤهّل العلميّ، عدد سنوات العمل في التّدريس).

فروض البحث:

سعى البحث للتحقق من صحة الفرضيين التاليين:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة، حول درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة حول درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) تعزى لمتغيّر عدد سنوات العمل في التّدريس.

أهمّيّة البحث:

تكمُن أهمّيّة البحث في التّالي:

١- يستمدّ البحث أهمّيّته من أهمّيّة موضوعه وهو المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) كونها مرتكزًا أساسيًا في التّرخيص المهنيّ، وتحقيق جودة التّعليم.
٢- قد تفيد نتائج البحث في تحديد درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT)، في ضوء تغير المعايير وتحديثها.
٣- قد يسهم في تحقيق التطلعات الراهنة لتطوير التّعليم في المملكة العربيّة السّعوديّة، والجهود الحثيثة التي تبذلها وزارة التّعليم من أجل الاهتمام بالمعلّم؛ للوصول به الى تحقيق معايير الجودة، والحصول على التّرخيص.
٤- قد يسهم البحث في تزويد مشرفات اللّغة الإنجليزيّة ببطاقة ملاحظة تضمّن المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT)؛ للاستفادة منها في تقويم أداء معلّمات اللّغة الإنجليزيّة.
٥- قد يقدم تغذية راجعة لهيئة تقويم التّعليم والتّدريب عن مستوى المعايير المهنيّة التخصّصيّة لدى معلّمات اللّغة الإنجليزيّة (SELT)، الأمر الذي يسهم في تطوير هذه المعايير.

مصطلحات البحث:

في ضوء ما تمّ الاطلاع عليه من إطار نظري، وبحوث ودراسات سابقة، متصلة بالبحث، تمّ التّوصّل إلى التّعريفات التّالية لمصطلحات البحث.

١- **التمكّن: Competence**

تمكّن(فعل) من يتمكّن، تمكّنًا، فهو متمكّن، والمفعول مُتمكّن.
تمكّن من الشّيء: أي قَدَرَ عليه، أو ظَفِرَ به (عمر،٢٠١١، ص.٢١١٥).
ويُعرّف إجرائيًا هنا بأنّه: درجة امتلاك معلّمات اللّغة الإنجليزيّة، لما يتضمّنه المعيار من مهارات ومعارف، من خلال مؤشّرات المعيار التي وردت في مشروع المعايير المهنيّة لمعلّمات اللّغة الإنجليزيّة، والتي تمّ تضمينها في أداة البحث.

٢- **المعايير المهنيّة التخصّصيّة: Specialized Professional Standards**

تعرّف Education and Training Evaluation [ETEC](2020a) Commission المعايير المهنيّة التخصّصيّة بأنّها: المعايير التي تتناول كل ما ينبغي على معلّم اللّغة الإنجليزيّة معرفته والقدرة على أدائه، ويشمل المعرفة والمهارات المرتبطة بالتخصّص، وممارسات التّدريس الفعّالة المرتبطة به، بما في ذلك تطبيق طرق تدريس محدّدة، بالإضافة إلى السّمات والقيم المتوقّعة من المعلّمين داخل التخصّص(P.7).

ويعرفها البحث إجرائيًّا بأنّها: المعايير التي أصدرتها هيئة تقويم التّعليم والتّدريب وتتضمّن ما ينبغي على معلّمات اللّغة الإنجليزيّة معرفته، والقدرة على أدائه في تخصّص اللّغة الإنجليزيّة وطرق تدريسه، بما في ذلك المعارف والمهارات التخصّصيّة، وطرق تدريسها.

٣- هيئة تقويم التّعليم والتّدريب: Education & Training Evaluation Commission (ETEC)

هي "الجهة المختصة في المملكة بالتّقويم والقياس واعتماد المؤهّلات، في التّعليم والتّدريب في القطاعين العامّ والخاصّ؛ لرفع جودتهما وكفايتهما، ومساهمتهما في خدمة الاقتصاد والتّنمية الوطنيّة"(هيئة تقويم التّعليم والتّدريب، د.ت.).

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التّالية:

١- البشريّة: معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة؛ نظرًا لأهمّيّة هذه المرحلة؛ كونها تؤهل الطّالبات للدّراسة الجامعيّة أو العمليّة.

٢- المكانيّة: إدارة تعليم صبيا بمنطقة جازان.

٣- الزمانيّة: الفصل الدّراسيّ الثّاني للعام الدّراسيّ ١٤٤٢هـ.

٤- الموضوعيّة: اقتصر البحث على المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) التي أقرتها هيئة تقويم التّعليم والتّدريب.

الإطار النّظري.

المحور الأوّل: تمهين التّعليم:

تضمّن هذا المحور الحديث عن مهنة التّعليم، المعلّم المهنيّ، الرّخصة المهنيّة للمعلّمين، وهيئة تقويم التّعليم والتّدريب، وفيما يأتي تفصيل هذا:

- **مهنة التّعليم:**

يُعنى تمهين التّعليم باعتبار التّعليم مهنة كغيرها من المهن، تتطلّب الاعتراف بها، وتوفير معايير وشروط لازمة لممارستها والاستمرار فيها. كما يهدف تمهين التّعليم إلى تغيير النّظرة والمفاهيم الخاطئة، التي شاعت حول هذه المهنة، ومهام وأدوار القائمين عليها، ومن ذلك النّظرة السائدة عن التّعليم، بأنّه: مهنة من لا مهنة له، والتي أثرّت سلبا على أداء العاملين في هذه المهنة، والذي انعكس بدوره على أداء المنظومة التّعليميّة بأكملها. ويأتي مشروع تمهين التّعليم؛ ليلغي تلك المعتقدات والمفاهيم؛ ليهدف إلى الارتقاء بهذه المهنة من خلال تطوير أداء المعلّمين، وصقل النمو المهنيّ لهم، والتأكّد من ضمان امتلاكهم للمعايير المهنيّة، التي تؤهّلهم للقيام بأدوارهم على أفضل وجه (البشير ومصطفى، ٢٠١٢).

وقد هدفت لائحة الوظائف التّعليميّة التي أصدرتها وزارة التّعليم؛ إلى إحداث نقلة نوعيّة لمنظومة التّعليم في المملكة العربيّة السّعوديّة، من خلال إسهامها في تحويل وظيفة المعلّم إلى مهنة احترافيّة، والتّأكيد على أهمّيّة تمهين التّعليم، بما يعزّز من كفاءة الأداء، وتحسين نواتج التعلّم. وقد عمدت اللّائحة إلى تحديد رتب المعلّمين؛ لحثهم على التّنافس والتميّز.

وإيمانا بأن أيّ إصلاح تربويّ لابدّ أنْ يبدأ بالمعلّم، والذي يعدّ اللبنة الأساسيّة في الصّرح التعليميّ، حيث لا يمكن لأي نظام أنْ يتطوّر ويتحسّن دون معلّم مؤهّل وكفء. وبناء على ذلك توالت حركة الإصلاحات، ومن بينها حركة التّدريس، القائمة على الكفاءة والأطر الوطنيّة للمعايير المهنيّة للتدريس، وتمّ الاهتمام بإعداد معايير مهنيّة للمعلّمين، تناسب هذه المهنة الشريفة؛ لكي تتمكّن من تحقيق الأهداف التي تسعى لها.

- **المعلّم المهنيّ:**

أدّى الاتّجاه نحو تمهين التّعليم إلى تغيير الدّور النّمطي للمعلّم، فلم يعدّ المعلّم هو الملقن والموصل للمادّة الدّراسيّة للطلّاب فحسب، بل تعدّى ذلك المعنى التّقليدي إلى أنّ يتّصف المعلّم بمواصفات، تليق بمهنة التّعليم.

ويمتلك المعلّم المهنيّ من المعارف والمهارات والخبرات النّظريّة والتّطبيقية؛ ما تؤهّله لأداء عمله بدرجة عالية من الفعاليّة والإتقان، والقراءة والاطلاع في مجال

التخصّص، والقدوة للتّلاميذ، والتّأثير في سلوكهم بطريقة إيجابيّة، والتّشجيع على الإبداع والابتكار (البشير ومصطفى، ٢٠١٢).

ويتّضح من هذا أنّ المعلّم يمر بثلاث رتب مهنيّة (ممارس، متقدم، وخبير) ولا تعني هذه الرّتب التقليل من شأنّ المعلّم، بل أنّ المعلّم ينتقل من رتبة إلى أخرى، وفق شروط معيّنة، تحدّدها اللائحة التّعليميّة. وتعتبر الرّتبة الثّالثة (المعلّم الخبير) أعلى هذه الرّتب؛ لتفرّدها بالعديد من السّمات والميزات، التي يتميّز بها المعلّم الخبير عن غيره من المعلّمين في الرّتب الأخرى. ومن سمات المعلّم الخبير الخبرة العميقة في مجال التّدريس فهو يستطيع حلّ المشكلات التي تواجه الطّلاب والتّخطيط لمواجهة تلك المشكلات. وتعمد اللائحة إلى تشجيع المعلّمين على التّنافس، وامتلاك القدر الأكبر من المعارف والمهارات، التي تؤهلهم لنيل الرّتب العليا.

- **الرّخصة المهنيّة للمعلّمين:**

أكّدت حركة الإصلاح في التّعليم، والتي بدأت في الثّمانينيّات بمختلف دول العالم، على أنّ منح الرّخصة لمزاولة مهنة التّدريس، قد تطورت وفقًا لثلاث مراحل، الأولى: أكّدت على ضرورة استخدام الاختبارات؛ لمنح تراخيص مزاولة مهنة التّدريس، ثمّ في المرحلة الثّانية بدأ التّحول إلى تقييم أداء المعلّم من خلال تصميم أدوات لتقييم أدائه، وتحديد الكفايات اللّازمة له لممارسة المهنة. وفي المرحلة الثّالثة برزت حركة تقييم الأداء اعتمادا على المعايير، لمنح التّرخيص للمعلّم بمزاولة المهنة (Alborn-yilek, 2010).

وانطلاقًا من المكانة السّامية التي تحظى بها مهنة التّعليم، والدّور الذي يقوم به المعلّم في تربية الأجيال؛ ليكونوا مواطنين صالحين، يواكبون التّغيير، ويواجهون تحدّيات التّطوير، تسعى وزارة التّعليم إلى تحسين، وتجويد أداء المعلّمين من جميع الجوانب، إذ لم تعدّ الكفاءة المهنيّة والحصول على الدّرجة الجامعيّة أو التّطوير المهنيّ كافية للعمل في المهنة، بل يشترط الحصول على شهادة صلاحيّة للمهنة، تصدرها جهة رسميّة مختصّة.

واستجابة للدّراسات التي قدمها باحثون، والتوصيّات التي نادت بها العديد من الورش، ومنها الورش المصاحبة لمؤتمر المعلّم الخامس المنعقد بجامعة أمّ القرى، في شهر ربيع الثّاني للعام ١٤٣٧هـ، والتي أوصت بضرورة تطبيق نظام الرّخصة المهنيّة، لجميع المتقدّمين للالتحاق بمهنة التّعليم، أو من هم على رأس العمل أسوة بالمهن الأخرى، كالطبّ والهندسة؛ بهدف الارتقاء بجودة التّعليم، وتحسين مخرجاته، وتماشيًا مع المعمول به عالميّا وإقليميّا وعربيّا، من تقنين لعمليّة التّرخيص المهنيّ. وتبع ذلك إقرار مجلس الشّورى في جلسته الخامسة، مناسبة اقتراح مشروع نظام مزاولة مهنة التّعليم، والذي يتضمّن فرض الحصول على رخصة لمن ينتمون للتّعليم، بحيث تجدّد هذه الرّخصة كل خمس سنوات (الحربي، ٢٠١٨).

ووفقًا لتلك الرؤية عمدت وزارة التّعليم بالتّعاون مع هيئة تقويم التّعليم والتّدريب إلى تبنّي معايير يُستلزم توافرها لدى المعلّمين، ويتمّ تقييمهم على أساسها، بالإضافة إلى اعتمادها في عمل الاختبارات المهنيّة؛ للحصول على تراخيص مزاولة المهنة. وقد يعود السّبب في اعتماد التّرخيص لمزاولة المعلّمين لمهنة التّعليم هو: تمهين التّعليم، والذي يؤدّي إلى تعليم ذي نوعيّة رفيعة، وبناء عليه يُصنف المعلّمون إلى رتب حسب مستواهم سواء أكان معلّمًا ممارسًا أم معلّمًا متقدّمًا أم معلّمًا خبيرًا.

وعرّف الكندري وفرج (٢٠٠١) الرّخصة المهنيّة بأنّها "الآليّة التي يضمن بمقتضاها النّظام التعليميّ امتلاك المعلّمين للحد الأدنى من المهارات والمعارف، والمواصفات المطلوبة للتّعيين في الوظيفة أو الاستمرار في شغلها" (ص.٤٥).

ويرى المنيفي (٢٠٠٩) أنّ من أهداف الرّخصة لمزاولة المهنة: تحديد مستويات المعلّمين، بحسب كفاءتهم؛ لتسهيل عمليّة تقييمهم، ومن ثمّ مكافأتهم وترقيتهم، وتحديد جوانب القصور لديهم. كما تهدف إلى تحديد الاحتياجات التّدريبيّة؛ لتنمية المعلّمين مهنيا.

كما أضاف حسان وآخرون (٢٠١٤) عددًا من أهداف التّرخيص للعمل بمهنة التّعليم، ومنها: الاعتراف بمهنة التّعليم، والارتقاء بها، والحفاظ على كرامتها، وتحقيق التّطلّعات ومواكبة المستجدّات، والاستجابة للتحدّيات المصاحبة للانفجار المعرفيّ والتّكنولوجيّ، وترسيخ مبدأ التعلّم مدى الحياة.

وتكمن أهمّيّة التّرخيص المهنيّ في تحقيق الحدّ الأدنى من الكفاءة المهنيّة لدى المعلّمين، وتعدّ وسيلة لتنميتهم مهنيّا، ومطلبًا أساسًا لتحقيق الجودة في التّعليم، فضلًا عن كونها دافعًا ومحفزًا للتّطوير الذّاتيّ (الحربي والمنيع، ٢٠١٥).

المحور الثّاني: المعايير المهنيّة للمعلّمين بالمملكة العربيّة السّعوديّة.

تضمّن هذا المحور الحديث عن مفهوم المعايير المهنيّة للمعلّمين، وأهمّيّتها، ونشأتها وتطوّرها عالميًا وعربيًا، والمعايير المهنيّة للمعلّمين في المملكة العربيّة السّعوديّة، والتّطوير المهنيّ للمعلّمين في ضوء المعايير المهنيّة وفيما يأتي تفصيل هذا:

- **مفهوم المعايير المهنيّة للمعلّمين:**

يعدّ مصطلح المعايير المهنيّة من المصطلحات الحديثة في التّعليم، وفي تطوير الأنظمة التّعليميّة والمؤسّسات التّربويّة؛ ولعلّ ما يميّز هذه المعايير الدقّة والصّدق، والوضوح في تحسين وتجويد مخرجات التعلّم، وتحقيق جودة الأداء في المهنة، ومواكبة التّغيرات السّريعة، نحو التّطور الذي تهدف له تلك المؤسّسات التّعليميّة (المقاطي، ٢٠٢٠).

يُعرّف المعيار بأنّه: "عبارة يستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تضمّنته هذه العبارة من وصف للسّلوك، والممارسات التي تعبّر عن قيم أو اتّجاهات أو أنماط

تفكير، أو قدرة على حلّ المشكلات واتّخاذ القرارات، باعتبارها خطوطًا إرشاديّة تمثّل المستوى النّوعيّ للأداء". (هيئة تطوير مهنة التّعليم، ٢٠١٠، ص.٣)

والمعايير المهنيّة هي: "القيم والمسؤوليّات والمعارف والممارسات، التي ينبغي على المعلّم تمثّلها ومعرفتها وإتقانها، فهي تعدّ المنطلق الأساس للمعلّم للقيام بمهامه المهنيّة بكفاية واقتدار" (هيئة تقويم التّعليم والتّدريب، ٢٠١٧، ص.١٢).

- **أهمّيّة المعايير المهنيّة:**

في ظل التّطورات التقنيّة والمعرفيّة أصبح من الضّروري إجراء إصلاح، وتطوير في المنظومة التّعليميّة، ويعتبر المعلّم ركنًا أساسًا في هذه المنظومة، ومن هنا سعت وزارة التّعليم إلى تحسين، وتجويد أداء المعلّم من جميع الجوانب، لكي يتمكّن من أداء دوره المطلوب على أكمل وجه، ويكون قادرًا على الارتقاء بأداء الطّلاب. وحتّى تتمكّن الوزارة من تحسين أداء جميع المعلّمين؛ عمدت إلى تبني معايير يفترض توافرها في أدائهم، ويتمّ تقييمهم على أساسها، بالإضافة إلى اعتمادها في عمل الاختبارات المهنيّة للحصول على تراخيص مزاولة المهنة. وتطمح الوزارة من خلال تطبيق هذه المعايير إلى أنّ يكون المعلّم هو النموذج التعليميّ الذي يتطلّع إليه طلّابه.

وتكمن أهمّيّة المعايير المهنيّة للتّعليم في أنّها تهدف إلى تطوير وتحسين العمليّة التّعليميّة بوجه عامّ، والارتقاء بالمعلّم وتطوير قدراته بشكل خاصّ، وذلك من خلال ما تحدّده من خصائص مهنيّة، ينبغي الالتزام بها والمحافظة عليها، ممّا يحسّن من ممارساته المهنيّة، وقدراته المعرفيّة، وبالتّالي يتحقّق التّطور المهنيّ المنشود للمعلّم (الزامل، ٢٠١٦). وتلعب المعايير المهنيّة أهمّيّة خاصّة حيث تقدّم لغة مشتركة وهدفًا مشتركًا بين المعلّمين، وتؤكّد إيجابيّة المعلّمين نحو أساليب التعلّم المطوّرة، والتّخطيط والتّجديد في عمليّة التّدريس، فهي تعدّ بمثابة عقد اجتماعيّ، لا يقتصر على المعلّمين والسّلطات التّربويّة فحسب، بل أيضًا بين الآباء والطّلاب من جهة والسلطات التّربويّة من جهة أخرى (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦).

وقد لخص آل داوود (٢٠١٨) أهمّيّة المعايير في العمل التربويّ في: معرفة جوانب القوّة لدى المعلّم وتعزيزها، وجوانب الضّعف وعلاجها، وضمان وتحسين مخرجات التعلّم، وإعطاء تصوّر واضح عن المعلّم المتقن لعمله والمقصّر، من خلال متابعة العمل الميدانيّ. كما أنّها تساعد على التّطوير المستمرّ، وتقديم التّغذية الرّاجعة للمسؤولين للعمل على تحديد احتياجاتهم التّدريبيّة، إلى جانب تحفيز المعلّمين على النّمو المهنيّ، والتّطوير الذّاتيّ حيث يمكّنهم استخدامها كأداة للتّقييم الذّاتيّ لكفاءاتهم.

ممّا سبق تخلص الباحثة إلى أنّ المعايير المهنيّة للمعلّمين تعدّ أحد أهمّ العناصر؛ لتحسين جودة التّدريس فضلا عن إصلاح النّظام التعليميّ بأكمله، فهي تساهم في تلبية احتياجات الطّلاب والمعلّمين والمدارس.

- **نشأة وتطوّر المعايير المهنيّة عالميّا وعربيًا:**

أنّ المتتبع للمعايير المهنيّة يلحظ ما حصل عليها من تغيّرات، من زمن إلى آخر، ولتوضيح ذلك لابدّ أن نشير بأنّ هذه المعايير مرّت بعدة حركات إصلاحيّة، إذ اعتمدت في بداية الأمر على الأهداف التّعليميّة، وحركة التّربية القائمة على الكفايات بوضع النظريّات والبرامج وتطوير المناهج، ومن ثمّ توجّهت إلى التّمركز حول المتعلّم، وذلك تمهيدًا لظهور حركة نواتج التعلّم، واستجابت المؤسّسات التّربويّة لفكرة المعايير، وأثبتت فعّاليتها في تطوير نواتجها. فحركة المعايير تعدّ أهمّ وأحدث حركات الإصلاح، إذ هي أساس التّطوير التّربويّ في كثير من الأنظمة التّعليميّة في البلدان المتقدّمة (فضل الله، ٢٠٠٥).

وامتدادا لحركة إصلاح التّعليم، فقد قدّم المجلس الوطنيّ للمعايير المهنيّة للتدريس في الولايات المتّحدة الأمريكيّة (NBPTS) معايير للمعلّمين في التخصّصات المختلفة مبنية على خمسة أسس لكافّة التخصّصات، وهذه الأسس هي؛ أنّ المعلّمين مسؤولون عن المتعلّمين وتعلّمهم، ولديهم معرفة بتخصّصهم وكيفيّة تدريسه، ومسؤولون عن إدارة ومراقبة تعلّم الطّلبة، ويفكّرون بصورة منظّمة في ممارساتهم، ويتعلّمون من الخبرة، وهم أعضاء في مجتمعات التعلّم (الشّمرانيّ والحربيّ، ٢٠١٧).

ونتيجة لذلك فقد أظهرت العديد من الدّراسات التي أجريت في دول مثل: أمريكا وكندا وسنغافورة وبريطانيا وأستراليا أنْ تطبيق المعلّمين للمعايير المهنيّة، ينعكس إيجابا على أدائهم المهنيّ، وعلى تحسين تحصيل الطّلاب، ففي الولايات المتّحدة الأمريكيّة أجريت دراسة؛ تهدف للتعرّف على أثر تطبيق المعايير والمسارات المهنيّة للمعلّمين على أداء المعلّمين الأقلّ كفاءة، وكشفت النّتائج أنّ لتطبيق المعايير أثرًا إيجابيًّا كبيرًا على تحسين أداء المعلّمين، انعكس بشكل واضح على مستوى تحصيل طلّابهم الذي تحسّن بنسبة٤٠ ٪ (هيئة تقويم التّعليم، ٢٠١٧، ص.١٦).

كما يوجد في نيوزلندا العديد من الأطر الخاصّة بمعايير المعلّمين، والتي تقوم على الكفايات، وقد تطورت معايير الكفايات في حقبتين تقريبًا، وهما حقبة التّسعينيات من منتصف عام ٢٠١٠م وما بعده، وكان قد ظهر الاهتمام بمعايير الكفايات عند صدور تقرير مثير للجدل من قبل إدارة مراجعة التّعليم (ERO)، الذي أشار إلى وجود عدد كبير من المعلّمين غير الأكفاء في نيوزلندا، وقد أثار ذلك انتقادات واسعة من قبل الأطراف التّعليميّة المعنيّة، ولأجل هذا صرح وزير التّعليم بعدم إمكان تحديد حجم المعلّمين غير الأكفاء نظرًا لعدم وجود تعريف وطنيّ واضح للمعلّم الكفء. وفي مرحلة ثانية لتطوير معايير كفايات المعلّم في نيوزلندا، تمّ استبدالها بمعايير المعلّم المُسجَل، ووفقًا لمجلس المعلّمين

النّيوزلندي، فإنّ معايير المعلّم المُسجَل توضّح المعارف والممارسات، والعلاقات والقيم الأساسيّة، التي تؤدّي إلى نتائج ناجحة للمتعلّمين (بورجانج وترومب، ٢٠١٠/ ٢٠١١).

وتأسيًا بما بدأ في الولايات المتّحدة الأمريكيّة وغيرها من الدّول، توالت حركة المعايير في العديد من الدّول العربيّة، ومن تجارب هذه الدّول جمهوريّة مصر العربيّة، فقد تمّ إنشاء الهيئة القوميّة لضمان جودة التّعليم والاعتماد، وتعدّ هذه الهيئة الجهة المسؤولة عن نشر ثقافة الجودة في مؤسّسات التّعليم والمجتمع، وعن تنمية المعايير القوميّة التي تتواكب مع المعايير القياسيّة الدّولية. وقد تضمّنت المعايير المهنيّة للمعلّمين في مصرخمسة مجالات هي: التّخطيط، واستراتيجيّات التعلّم وإدارة الفصل، والمادّة العلميّة، والتّقويم ومهنيّة المعلّم (الهيئة القومية لضمان جودة التّعليم والاعتماد، د.ت.).

كما حدّدت وزارة التّربية والتّعليم الأردنية المعايير المهنيّة للمعلّمين في سبع مجالات هي؛ فهم المرتكزات التي يقوم عليها النّظام التربويّ الأردنيّ، المحتوى الأكاديمي للمادّة، وجعله قابلًا للتعلّم، التّخطيط للتّدريس الفعّال، وتنفيذ الخطّة التّدريسيّة، واستراتيجيّات وأساليب تقييم تعلّم الطّلبة بفعاليّة، وتطوير المعلّم لنفسه مهنيًّا، وإظهار أخلاقيآت مهنيّة التّعليم، داخل المدرسة وخارجها (آل سالم، ٢٠١٧).

ومن خلال استعراض المعايير المهنيّة عالميّا وعربيًا، يتّضح الاتفاق في بعض المعايير والمؤشّرات واختلاف في البعض الآخر، فلكلّ دولة سياستها الخاصّة في وضع تلك المعايير، ومهما يكن الاختلاف فالغرض الأساسُ من وراء هذه المعايير هو درجة تمكّن المعلّمين منها ومدى ممارستهم لها بشكل فعلي.

- **المعايير المهنيّة للمعلّمين في المملكة العربيّة السّعوديّة:**

أولت المملكة العربيّة السّعوديّة منذ نشأتها اهتمامًا كبيرًا بالتّعليم والرقي به؛ إيمانا منها بأهمّيّة التّعليم في إعداد وتطوير الكفاءات العلميّة المؤهّلة؛ لمواكبة التّطورات المتلاحقة ومجاراة الدّول المتقدّمة، وتوالت إثر ذلك العديد من المشروعات الإصلاحيّة (آل داوود، ٢٠١٨).

وقد مرت عمليّة بناء المعايير المهنيّة للمعلّمين في المملكة العربيّة السّعوديّة، بجملة من التّغيّرات السّريعة والتّحديثات المتتابعة، وهذا يدلّ على حرص المملكة العربيّة السّعوديّة على مواكبة المستجدّات في مجال التّعليم، وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م؛ لاستيعابها المفاهيم التّربويّة الجديدة. حيث تسعى إلى تمكين جميع المعلّمين من تحقيق مستويات عالية؛ لتلبّي متطلّبات لائحة الوظائف التّعليميّة، وما تتضمّنه من رتب مهنيّة.

وتتكوّن المعايير المهنيّة للمعلّمين في المملكة العربيّة السّعوديّة من جزأين أساسيين، هما: المعايير العامّة المشتركة بين التخصّصات المختلفة، والمعايير التخصّصيّة. وشملت المعايير العامّة؛ المعايير المهنيّة التّربويّة للمعلّمين من ثلاث جوانب رئيسة، مترابطة ومتداخلة، يعتمد كلّ منها على الآخر، وهي: القيم والمسؤوليّات المهنيّة، المعرفة المهنيّة،

الممارسة المهنيّة (هيئة تقويم التّعليم والتّدريب، ٢٠١٧). ويندرج تحت كلّ مجال من هذه المجالات عدد من المعايير المشتركة لجميع المعلّمين، ما عدا المعيار الخاصّ بـ "المعرفة بمحتوى التخصّص وطرق تدريسه" الذي يندرج تحت المجال الثّاني "المعرفة المهنيّة" والذي يختلف باختلاف التخصّصات، فقد أُفردت له وثيقة مستقلّة، تهتمّ ببنية التّخصّص وطرق تدريسه.

والجدير بالذّكر أنّ هيئة تقويم التّعليم والتّدريب طورت تلك المعايير؛ استنادا إلى الأبحاث العلميّة وأفضل الممارسات المحليّة والدّولية النّاجحة، والتي كشفت عن أفضل الأساليب لتجويد التّعليم، وتحسين مخرجاته من خلال رفع جودة أداء المعلّمين وكفايتهم؛ بصفتهم أصحاب الأثر الأكبر على تعلّم الطّلاب، كما استندت المعايير على الممارسات الصّفيّة الواقعيّة، التي أثبتت فعّاليتها في تحسين نواتج التعلّم، واستعانت بأحدث البرامج ومعايير التّطوير المهنيّ العالميّة الموجّهة للمعلّمين (هيئة تقويم التّعليم ،٢٠١٧).

وعلى الرّغم من كل هذه الإصلاحات والتّحديثات، التي مرّت بها المعايير المهنيّة وصولا إلى مرحلة التّطبيق والقابلية للقياس، إلا أنها تبقى قابلة للتّطوير والتّغيير وفقا للمستجدّات في الميدان التّربويّ، بالإضافة إلى التّغذية الرّاجعة التي تحظى بها هيئة تقويم التّعليم والتّدريب؛ لمواكبة التوجهات الحديثة في التّعليم.

- **التّطوير المهنيّ للمعلّمين في ضوء المعايير المهنيّة:**

المعلّم هو المصباح الذي ينير عقول الطّلاب، ويزيل عنها الغموض، ولا يمكن تجاهل أهمّيّة المعلّم ودوره الذي يقوم به لأنه يعتبر بحق المحور الرئيس لنظام التّعليم بأكمله وعصب العمليّة التّعليميّة، كما يعتمد نجاح أو فشل أي طريقة أو إجراء بشكل أساسي على فعاليّة المعلّم. فهناك حاجة إلى معلّم بمؤهّلات، وخبرات وعلى مستوى متجدّد من المعلومات والمهارات والاتّجاهات الحديثة؛ ليتمكّن من ايصال المعرفة بنجاح (Khan, 2011).

ويعدّ موضوع تدريب وتطوير المعلّم من أهمّ الموضوعات التي تضطّلع بها عمليّات التّطوير والإصلاح، وبناء على ذلك فقد أولت مؤسّسات تدريب المعلّمين اهتمامًا كبيرًا بتأهيل المعلّم تأهيلا شاملا من الناحية العلميّة والتّربويّة والمهنيّة، عن طريق برامج متنوّعة تكسبه المزيد من المهارات التّدريسيّة، اللازمة لأداء دوره على الوجه المطلوب. وتأتي ضمن هذه البرامج، برامج التّنمية المهنيّة للمعلّم من خلال التّدريب أثناء الخدمة، والذي من شأنه أنْ يسهم في رفع ثقافة المعلّمين التخصّصيّة، وإثراء معلوماتهم العلميّة والتّربويّة من خلال خطط واضحة المعالم.

وتكمن أهمّيّة التّنمية المهنيّة في أنّها تقوم على مبدأ التعلّم مدى الحياة، ففي العصر الذي يتّسمّ بالتّجديد والتّطوير، لا يمكن للمعلّم أنْ يعيش بمجموعة محدّدة من المعارف والمهارات، فهو يتعرّض لمشكلات واقعيّة، تتطلّب اتّخاذ قرارات صائبة؛ للتخلص منها،

وحلّها بطريقة مناسبة للموقف التّدريسيّ، إضافة إلى أنّ التّنمية المهنيّة وسيلة لا غنى عنها لتغيير الاتّجاهات السلبية لدى المعلّمين؛ لمسايرة التّجديدات التّربويّة وظهور مفاهيم جديدة في التّعليم، وهنا تزداد الحاجة إلى تدريب المعلّمين أثناء الخدمة (الجعافرة، ٢٠٢٠).

ولقد واجه التّعليم في القرن الحادي والعشرين جملة من التحدّيات؛ نتيجة للتطور التقنيّ والمعرفيّ الهائل الذي استدعى ضرورة إدخال أساليب جديدة في التّدريس، والعمل على تنمية كفايات المعلّمين السّلوكيّة والمعرفيّة، وإيجاد حلول للمشكلات التّعليميّة، إذ لا يمكن إحداث تغييرات تربويّة ما لم يوجد المعلّم المؤهّل، والمثقف، والمبدع، والقادر على مواجهة مستجدّات العصر (الشمراني، ٢٠١٩). والتّدريس عمليّة مستمرّة مدى الحياة، ولابدّ أنْ يرافق هذه العمليّة تغيّرات وتحدّيات تستوجب تطوير المعلّمين تطويرًا مستمرّا من خلال برامج تعدّهم مهنيًا.

كما يؤكّد الصلاحي (Al Salahi, 2015) أنّه يجب على الوزارة أنْ تشرك المعلّمين في تصميم وإعداد برامج تطويرهم، ويجب أنْ يتمّ تأطير التّدريس بالمعايير المهنيّة التي تحدّد ما يجب أنْ يعرفه المعلّمون، ويكونوا قادرين على القيام به، بالإضافة إلى الصّفات والمهارات، التي يجب أنْ يمتلكها لمتابعة الطّلاب. ويشير أنّ الوزارة أولت أهمّيّة كبيرة لاحتياجاتها أكثر من احتياجات المعلّمين، حيث أظهرت نتائج الدّراسة: أنّ وزارة التّعليم لم تأخذْ في الاعتبار احتياجات المعلّمين قبل تنفيذ برامج التّطوير المهنيّ.

وأشارت دراسة كلّ من دفع الله وحامد (٢٠١٨) والقريقري (Al Grigri, 2014) إلى ضعف برامج التّدريب أثناء الخدمة، والإفراط في استخدام أساليب التّدريس التّقليدية، وندرة استخدام الوسائل التّعليميّة والتّكنولوجيّة الحديثة.

المحور الثّالث: المعايير المهنيّة التخصّصيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة (SELT):

تضمّن هذا المحور الحديث عن مفهوم المعايير المهنيّة التخصّصيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة وبنائها، ومجالاتها، ومعاييرها الفرعية، ومؤشّراتها، ثمّ الحديث عن معلّم اللّغة الإنجليزيّة للمرحلة الثّانويّة، وفيما يأتي تفصيل هذا:

- **مفهوم المعايير المهنيّة التخصّصيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة (SELT):**

عرفت نورة الرويلي (Al Rewele, 2018) المعايير المهنيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة على أنّها: وصف للمعرفة والمهارات، والفهم المتوقّع من معلّمي اللّغة الإنجليزيّة الأكفاء.

والمعايير المهنيّة التخصّصيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة هي لغة خاصّة ينفرد بها معلّمو اللّغة الإنجليزيّة في المملكة العربيّة السّعوديّة دون غيرهم من التخصّصات الأخرى، حيث تتناول كلا من معرفة وأداء معلّمي اللّغة الإنجليزيّة، حيث يشمل المعرفة والمهارات المرتبطة بالتخصّص نفسه، وممارسات التّدريس الفعّالة، بما في ذلك تطبيق طرق تدريس محدّدة، بالإضافة إلى السّمات والقيم المتوقّعة من المعلّمين داخل التخصّص (Education and Training Evaluation Commission[ETEC] ,2020a).

- **بناء المعايير المهنيّة التخصّصيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة (SELT)**

مرّت عمليّة بناء المعايير المهنيّة التخصّصيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة (SELT) في المملكة العربيّة السّعوديّة بجملة من التّغييرات والتّعديلات، ففي عام ٢٠١٤م، أصدر قياس النسخة الأوّلية للمعايير المهنيّة لمعلّم اللّغة الإنجليزيّة (SELT)، والتي تضمّنت (٢٧) معيارًا، و (١١٥) مؤشّرا موزّعة على خمس مجالات، وبمرور الوقت، صقل قياس معاييره وحسّنها. ففي عام ٢٠١٦م، أصدر قياس المعايير المحدثة التي ركّزت بشكل أكبر على معرفة المعلمين بموضوعاتهم، ومهاراتهم في تدريس محتوى المادّة لطلّابهم (Alrwele, 2018). وتكوّنت هذه المعايير من (١٦) معيارًا، و (٥٦) مؤشّرًا موزّعة على خمسة مجالات(National center for assessment [Qiyas], 2017, PP. 4-7).

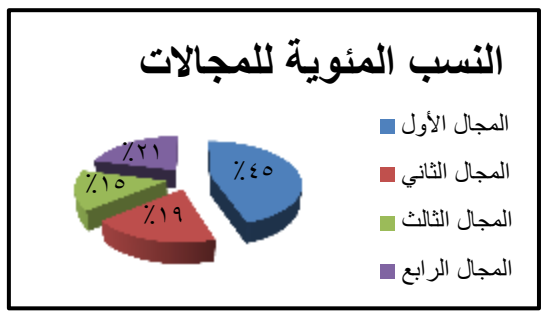
وفي ظل الاستجابة للتغيرات والتوجهات الحديثة في التّدريس تم إصدار نسخة معدلة للمعايير المهنيّة التخصّصيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة (SELT) في عام ٢٠٢٠م اشتملت هذه النسخة المحدثة على تعديلات منها؛ دمج مجالي المعرفة النّظريّة والتّطبيق النّظري فأصبح عدد المجالات أربعة بعد أن كان خمس مجالات في الوثيقة السّابقة.

وما يميّز هذه النسخة أنها تنقسم إلى شقين؛ أحدهما خاصّ بمعلّمي المرحلة الابتدائيّة -١، والآخر خاصّ بمعلّمي المرحلة المتوسّطة والثّانويّة-٢، حيث إنّ لكلّ منهما وثيقة مستقلّة. وتتناول هذه الدّراسة معايير معلّمي اللّغة الإنجليزيّة -٢. وتتكوّن هذه المعايير من أربع مجالات تندرج تحتها (١١) معيارًا تتضمّن (٣٨) مؤشّرا.

وتبدو مؤشّرات الأداء المشتقة من المعايير موجهات جيّدة للمعلّمين، فهي تعينهم على التّخطيط للتدريس، حيث توضح لهم ما إذا كان المتعلّم قد أتقن تعلّمه أم لا، لترشد المعلّم إلى أوجه القوّة لدى المتعلّم للبناء عليها وأوجه القصور لمعالجتها (فضل الله، ٢٠٠٥، ص.١٥٦).

وبناء على تلك المعايير ومؤشّراتها، يتوقّع من معلّمي اللّغة الإنجليزيّة الإلمام بمجال التخصّص، وما يبنى عليه من نظريّات، وحقائق، ومفاهيم وطرق تدريس، واستراتيجيّات، وأدوات تقويم. وقد أعدّت هيئة تقويم التّعليم والتّدريب (دليل المتقدّم لاختبار الرّخصة المهنيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة-٢ ٢٠٢٠) في المدارس المتوسّطة والثّانويّة؛ يهدف إلى تزويد المتقدّمين للاختبار بمعلومات مفيدة، للاختبار والجوانب والمجالات التي يتناولها، وذلك لمساعدتهم على التهيؤ والاستعداد لأدائه. ويقيس اختبار المعلّمين مدى تحقّق الحدّ الأدنى من هذه المعايير، والذي يعادل ٥٠٪ كشرط أساسٍ لمزاولة مهنة التّعليم لمتخصّصي اللّغة الإنجليزيّة.

شكل (١) النّسب المئويّة للمجالات:



- **مجالات المعايير المهنيّة التخصّصيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة (SELT) ومعاييرها الفرعية ومؤشّراتها:**

المجال الأوّل: المعرفة بأصول التّدريس اللغويّة Pedagogical Knowledge (PK):

يهتمّ بفهم وتطبيق استراتيجيّات تدريس المهارات اللغويّة، وتخطيط أنشطة التعلّم، وتطوير التّقييمات المناسبة، واستخدام مجموعة متنوّعة من أساليب التّدريس التي تعزّز مشاركة الطّلاب في تعلّم اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة.

ويحظى مفهوم علم أصول التّدريس ((Pedagogical Knowledge (PK) باهتمام كبير لدى التربويّين عمومًا والمعلّمين على وجه الخصوص، فهو العلم الذي يستهدف عمليّة التّدريس، بداية بالتّخطيط، ومرورا بعمليّة التنفيذ وانتهاء بالتّقويم.

وتعرّف البيداغوجيا بأنّها: عبارة عن المعرفة بالمهارات التّدريسيّة للحصول على تعلّم فعّال، وهي تشير إلى أنّ التّعليم يجمع بين العلم والفنّ، فالعلم معرفة والفنّ مهارة، فالفرق بينهما أنّ العلم هو الإلمام بالمادّة التّعليميّة، بينما الفنّ هو مجموعة من المهارات التي يمتلكها المعلّم؛ لتوضيح المعرفة، وتوصيل المعلومة للطّلبة بأسهل الطّرق (مجدلاوية وأبو زينة، ٢٠٠٩).

ويرى شولمان هذا التمازج بين نوعيّ المعرفة؛ وهما: المعرفة بالمحتوى العلمي (Subject Matter Knowledge) والمعرفة التّربويّة Pedagogical (Knowledge) لا يُلغي أهمّيّتهما في إطارهما المنفصل(الشّمرانيّ والحربيّ، ٢٠١٧).

ومن زاوية أخرى ترى بني سلامة وآخرون (٢٠١٧) أنّ المعرفة بأصول التّدريس (البيداغوجيّة) تقود عمل المعلّم نحو تنظيم وتهذيب عمليّة التّعليم، وتضفي عليه صفة العارف بكل أبعاد العمليّة التّعليميّة، فاستخدام المعرفة البيداغوجيّة أصبح مرادفا لما يجب أن نعرفه ونفهمه؛ لجعل الموضوع سهلًا أو صعبًا.

وبناء على ذلك فإنّ معلّم اللّغة الإنجليزيّة بحاجة إلى الإلمام بالمعرفة بالتّخصّص، والفهم بأبعاد الموقف التعليميّ بداية بالتّخطيط، ومرورا بالتّنفيذ، وانتهاء بعمليّة التّقويم؛ وفي المقابل لا غنى للمعلّم عن المهارة، التي تزوّده بفنون التّعامل في الموافق الطارئة والمتغيّرات في الموقف التعليميّ، وامتلاك الصّفات التي تؤهّله للتّعامل بحسن تصرّف وسرعة بديهة وذكاء، إلى غيرها من المهارات، ويمكن لأيّ معلّم الحصول على هذه المعرفة من خلال الدّراسة، أما المهارة والفنّ فهي تكتسب عن طريق الخبرة والممارسة في المواقف التّعليميّة.

ودور المعلّم لا يقف عند مجرّد معرفته بالمحتوى الدّراسيّ فحسب، بل يتطلّب امتلاك المهارات والمعارف التي تمكّنه من كيفيّة تدريس هذا المحتوى، وتوصيله إلى أذهان الطّلاب، واستثمار طاقات الطلاب، والوصول إلى مستويات عليا من المهارات العقليّة لهم، وتفعيل دور الطّالب، وجعله محور العمليّة التّعليميّة.

المجال الثّاني: التّصميم التعليميّ Instructional design :

يركّز التّصميم التعليميّ على الوصول إلى مجموعة مناسبة من مصادر تعلّم اللّغة الإنجليزيّة وتصميمها، والتّخطيط لخبرات تعليميّة فعّالة، تستند إلى ثقافة الطّلاب وقدراتهم، واحتياجاتهم واهتماماتهم.

أنّ التعلّم الهادف يحدث عندما يفهم الطّلاب الدّرس الذي يتم تدريسه، ويرتبط الدّرس الهادف بالتّصميم التعليميّ الجيّد، وقد أدّت التّغيرات المتتالية في العمليّة التّعليميّة، إلى تلبية متطلّبات التعلّم في القرن الحادي والعشرين، وهذا بدوره زاد العبء على المعلّمين لمواكبة أحدث الاتّجاهات، من خلال تضمين مجموعة متوازنة من المعرفة والمهارات مثل التّفكير والابتكار وحلّ المشكلات؛ لتحقيق تخطيط دقيق للدّرس (Khalid, 2017).

ولقد أصبح من الضّروريّ على المعلّمين العمل على دمج التقنيّة بفاعليّة في محتوى موادّهم من أجل تحقيق أهداف التعلّم بشكل فعّال. وفي ضوء هذه التحدّيات التي يواجهها المعلّمون اليوم من ضرورة مواكبة متطلّبات التعلّم، والتّدريس الرقميّ إلى جانب مراعاة خصائص الطّلاب، واحتياجاتهم وثقافاتهم، وذلك من خلال تصميم خطط دروس تعليميّة تحقّق ذلك (أبو رية و عبدالعزيز،٢٠٢٠).

المجال الثّالث: المعرفة النّظريّة والتّطبيق (Theoretical Knowledge and application):

يهتمّ هذا المجال بإظهار المعرفة باكتساب اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة، وفهم التّطورات النّظريّة والمنهجيّة لتدريس اللّغة الإنجليزيّة للمتحدّثين بلغات أخرى (TESOL)، وتدريس اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة (TEFL).

يتعلّق اكتساب اللّغة بدراسة الطّريقة التي يصبح فيها الفرد قادرًا على تعلّم لغة أو أكثر، غير لغته الأمّ (حتاملة، ٢٠٠٥). ويعدّ تعلّم اللغات الأجنبيّة وخاصّة اللّغة الإنجليزيّة- باعتبارها لغة العصر- ضرورة ملحّة في ظلّ التّوجهات الحديثة، والتّطورات المتلاحقة، والاهتمام بكلّ ما من شأنه أنْ يسهم في تعلّم هذه اللغات. وانطلاقا من أطر مرجعيّة نظريّة كعلم النّفس اللغويّ، وعلم الاجتماع اللغويّ، والبيداغوجيا ظهرت طرق تدريس حديثة، وبناءً على ذلك تبرز ضرورة امتلاك المعلّم للمعرفة، وتتبّع نظريّات التعلّم الحديثة التي تجعل من المتعلّم محورًا للعمليّة التّعليميّة (كحول وغربي، ٢٠١٨).

المجال الرّابع: المعرفة بمحتوى التخصص (Content Knowledge (CK):

يتناول فهم اللّغة كنظام، وفهم وتطبيق المعرفة النّظريّة للغويّات الإنجليزيّة.

- **أدوار معلّم اللّغة الإنجليزيّة:**

فرضت التّغيرات المجتمعيّة والتقنيّة والتّعليميّة أدوارًا متعدّدة، ينبغي للمعلّم أنْ يقوم بها؛ ليلّبي متطلّبات هذه التّغيّرات، وحتّى يستطيع المعلّم القيام بهذه الأدوار؛ يتوجب توافر

مهارات وكفايات معيّنة لديه. وهذا ما دعا وزارة التّعليم لتبنّي معايير مهنيّة، ينبغي توافرها في أداء المعلّم؛ لكي يؤدّي دوره على الوجه المطلوب.

وقد وضع كامل (٢٠٠٧) تصوّر ا مستقبليًا للأدوار التي يتعيّن على المعلّم القيام بها في ظلّ تغيّرات المجتمع، ومنظومة التّعليم لمواجهة تحدّيات العصر، ومن تلك الأدوار:

أدوار مهنيّة: وتعنى بالإسهام في نقل ثقافة المجتمع إلى الطّلاب، وإيجاد الحلول للمشكلات المجتمعيّة.

أدوار أكاديميّة: تتلخّص في الإلمام بمحتوى التخصّص، ومتابعة التّطورات في محتوى المادّة، وتحديث معارفه بشكل مستمرّ، وحلّ مشكلات الطّلاب.

أدوار تعليميّة: وتهتم بالإسهام في صياغة الخطط التّعليميّة، وفق احتياجات الطّلاب، ومساعدة الطّلاب على التعلّم الذّاتيّ والتّعاونيّ، وتوظيف التقنيّة في التّعليم، وتحمل مسؤوليّة التّطوير المستمرّ، وتحقيق المستوى المناسب من الكفايات المطلوبة.

وقد خضع دور المعلّم في تعلّم وتعليم اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة إلى تغيّرات كبيرة، فلم يعد يُنظر إلى المعلّم على أنّه ناقل للمعرفة فحسب، بل أصبح مزيجًا من عدة أدوار، وعليه فإنّه ينبغي للمعلّم أنْ يتقن جميع الأدوار، ويستخدمها؛ لتحسين تعلّم اللّغة الإنجليزيّة، وتعتبر بعض هذه الأدوار أساسيّة في وظيفة المعلّم ولا تنفكّ عنها. وقد ناقش يعقوب (Yagoup, 2015) عددا من الأدوار التي يقوم بها المعلّمون في الفصول الدّراسيّة، وقسمها إلى أداور تقليدية شائعة، وأدوار مبتكرة مدعومة بالتقنية.

- **الأدوار التّقليدية لمعلّم اللّغة الإنجليزيّة:**

أ- المعلّم كمحفز للتعلّم.
ب- المعلّم كمراقب.
ج- المعلّم كمنظم.
د- المعلّم كمقيم.
هـ - المعلّم كمدير.

- **الأدوار المبتكرة لمعلّم اللّغة الإنجليزيّة:**

أدّى ظهور التقنية إلى التّركيز على الدّروس المعتمدة على الطّالب أكثر من التّركيز على المعلّم، ونظرًا لذلك يتوجب على المعلّم ممارسة أدوار مبتكرة ومن تلك الأدوار:

أ- المعلّم كميسر: يسهّل عمليّة التعلّم ويساعد المتعلّمين على التعلّم الذّاتيّ.
ب- المعلّم كمتعاون: يشجّع الطّلاب على تعلّم اللّغة من خلال التعلّم المشترك والتعلّم التّعاوني. ويهدف إلى تطوير العلاقة مع الطّلاب، والتأكيد على المسؤوليّة المشتركة وحلّ المشكلات واتّخاذ القرار المناسب.

ج- المعلّم كقدوة: لا يتعلّم الطّلاب فقط مما يقوله المعلّم، ولكن ممّا يفعله من خلال ممارساته ومعرفته ومهاراته ومواقفه التي يظهرها، وهو بذلك يؤثر بشكل كبير في طلّابه.

- **معلّم اللّغة الإنجليزيّة للمرحلة الثّانويّة:**

تعرف المرحلة الثّانويّة بأنّها: "المرحلة أو الحلقة النّهائيّة من مراحل أو حلقات التّعليم العام يلتحق بها الطّالب بعد اجتياز المرحلة المتوسّطة، ويقضي بها ٣ سنوات دراسية، لينتقل بعدها للدّراسة الجامعيّة أو خوض الحياة العمليّة" (عبد الحميد حكيم، ٢٠١٢، ص. ٨٢).

وتتميّز هذه المرحلة بالعديد من المزايا، فهي تحظى باهتمام كبير من الطّلاب، وأولياء أمورهم ومعلّميهم، حيث إنّها تمثّل نهاية مراحل التّعليم العام، ويتأهب الطّالب بعدها للالتحاق بالتّعليم الأكاديميّ أو المهنيّ. وتمثّل هذه المرحلة مرحلة حرجة، حيث تنفرد المرحلة الثّانويّة بأنّها المرحلة التي تشهد أهمّ التّغيّرات التي يمرّ بها الطّالب وترسم معالم شخصيته مستقبلًا، وتتنوّع تلك التّغيرات لتشمل النمو الجسمي والنّفسيّ والعقليّ والمعرفيّ، إذ يبدأ فيها سن المراهقة الذي يتطلّب خصوصية عالية في التّعامل من حيث الجوانب الإدارية والأكاديميّة (عوض وحسن، ٢٠١٧).

وبناء على ذلك يتأكّد الدّور الذي ينبغي أنْ يؤدّيه معلّم المرحلة الثّانويّة بوجه عام ومعلم اللغة الإنجليزية بوجه خاص؛ ليراعي ويلبّي احتياجات هذه المرحلة العمريّة. فعلى المعلّم أنْ يتسلح بالمعرفة والمسؤوليّة المهنيّة ما تمكّنه من مساعدة الطّلاب على اكتساب المعارف والخبرات الأساسيّة والمهارات والقيم التي تؤهلهم في حياتهم العلميّة والعمليّة المستقبليّة.

البحوث والدّراسات السّابقة:

المحور الأوّل: بحوث ودراسات تناولت المعايير المهنيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة:

دراسة الصّنيع (٢٠١١)، والتي كشفت عن مدى توفّر معايير الجودة في الأداء التّدريسيّ لمعلّمات اللّغة الإنجليزيّة، في المرحلة الثّانويّة من وجهة نظر مشرفاتهنّ التربويّات في مدينة مكة المكرمة، ولتحقيق هذا الغرض قامت الباحثة بتصميم قائمة تحتوي على معايير جودة الأداء التّدريسيّ لدى المعلّمات، واحتوت القائمة على أربعة معايير، ويندرج تحت كل معيار عدد من المؤشّرات، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفيّ، وتمّ التأكّد من صدق وثبات القائمة، ومن ثمّ تطبيقها على ١٠مشرفات تربويّات، وتوصّلت النّتائج إلى أنّ المعدّلات العامّة لجميع مؤشّرات المعايير(التمكّن من المادّة العلميّة)، (التّخطيط للتّدريس بطريقة علميّة) المتفرّع منه (معايير جودة التّخطيط طويل المدى وقصير المدى)، (تنفيذ التّدريس)، (تقويم التّدريس) قد جاءت بدرجة كبيرة؛ لهذا توصي الباحثة باستمرار مؤسّسات تكوين المعلّمين في تطوير برامجها في ضوء معايير الجودة.

وهدفت دراسة بان (Ban, 2012) إلى تقييم أداء معلّمات اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الثّانويّة بالمدينة المنوّرة على ضوء معايير الجودة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٥٠) معلّمة لغة إنجليزيّة من أصل (١٥٠) معلّمة في المرحلة الثّانويّة في المدينة المنوّرة، ولتحقيق هدف الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، كما قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة، تضمّنت بعض المعايير المختارة من مصادر مختلفة محليّة وعالمية، لتقييم أداء المعلّمات داخل الفصل، اشتملت بطاقة الملاحظة على(٥٥) معيارًا. وكانت أهمّ نتيجة في هذا البحث: أنّ أداء معلّمات اللّغة الإنجليزيّة في المدينة المنوّرة يحتاج إلى تحسين وتطوير في جميع المحاور السبعة التي تناولتها الدّراسة.

وهدفت دراسة محمد (٢٠١٣) إلى قياس جودة مدرسي اللّغة الإنجليزية في مدارس التّعليم الثانوي من خلال تحديد الكفايات المهنيّة اللازمة، وباعتماد مدرسي محافظة البصرة في العراق للمدارس الثّانويّة الخليجية. وقد تحدّد البحث بعيّنة من مدرسي ومدرسات اللّغة الإنجليزيّة في محافظة البصرة للعام الدّراسيّ ٢٠١١- ٢٠١٢، ومن كلا الجنسين الذكور والإناث، بلغ مقدارها (١٧١)، حيث تمّ اختيارهم بصورة عشوائيّة. وقد قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي وتم بناء أداة الدّراسة والاستبيان. وقد توصّل البحث الى توافر الكفايات المهنيّة اللازمة لدى أفراد عيّنة الدّراسة وبصورة عامّة، وبصورة إيجابيّة مشجّعة ومقبولة، الأمر الذي يعكس الى حد ما جودة مدرسي اللّغة الإنجليزية من خلال امتداحهم لهذه الكفايات، كما توصّلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى هذه الكفايات، وتبعا لمتغيّر الجنس الذكور مقابل الاناث والتخصّص الأكاديمي.

وسعت دراسة الزّغيلات (Al Zughailat, 2015) إلى استكشاف آراء المشرفين حول أداء معلّمي اللّغة الإنجليزيّة، والتزامهم بتطبيق معايير الأداء المعتمدة في وزارة التّربية والتّعليم في الأردن. تم استخدام المنهج الوصفي وصمّم الاستبيان من خلال المعايير العامة لأداء معلّمي اللّغة الإنجليزيّة. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (٨٢) معلّما ومعلّمة من مديريات الكرك، وقد تمّ اختيار العيّنة بشكل عشوائيّ من قبل المشرفين. وبعد تحليل النّتائج وإجراء المعالجات الإحصائيّة أشارت النّتائج أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة (٠,٠٥) لتطبيق معايير الأداء بين معلّمي اللّغة الإنجليزيّة تعزّى إلى الخبرة والنّوع الاجتماعيّ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة (٠,٠٥) لتطبيق معايير الأداء بين معلّمي اللّغة الإنجليزيّة تعزى إلى المرحلة. وأظهرت النّتائج استياء المشرفين من أداء معلّمي اللّغة الإنجليزيّة.

كما هدفت دراسة باصره (٢٠١٥) إلى التعرّف على الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة، كما يعكسها تقويم الأداء الصّفي لمعلّمي المرحلة الإعدادية، وقد تألفت عيّنة الدّراسة من معلّمي المدارس الإعداديّة في مدينة المكلا والبالغ عددهم (١٢٠) معلّمًا

ومعلّمة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وطوّرت استبانة تتكوّن من أربع مجالات (مجال التّخطيط للدّرس، ومجال التّنفيذ، ومجال الإدارة الصّفية، ومجال شخصيّة المعلّم)، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ كفايات التّخطيط للدّرس لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة أظهرت نقصًا في خبرة المعلّمين في التّخطيط لخبرات تتناسب وخصائص المرحلة الإعداديّة. وأنّ هناك ضعفًا عند معلّمي اللّغة الإنجليزيّة للمرحلة الإعداديّة لمهارة الأسئلة التوعويّة وارتباطها بأهداف الدّرس. كما أنّ هناك ضعفًا في كفايات تنفيذ خطة الدّرس ومتطلّباتها من قبل معلّمي اللّغة الإنجليزيّة. وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المؤهّلين وغير المؤهّلين تربويّا في جميع مجالات الكفايات التّدريسيّة حسب متغيّر الجنس ولصالح المعلّمات.

وهدفت دراسة الفهادي وآخرون (ALfahadi et al, 2016) إلى التحقّق من معايير الجودة وتأثيرها على أداء معلّمي اللّغة الإنجليزيّة. اشتملت الدّراسة على (٢٤) معلّمًا من معلّمي اللّغة الإنجليزيّة يعملون في المدارس المتوسّطة الحكوميّة بتبوك خلال العام ٢٠١٤ / ٢٠١٥. وللإجابة على الدّراسة قام الباحثون بتصميم استبيان لتحديد المجالات المشتركة لمعايير الجودة، وتأثير التّعليم، وكذلك سنوات الخبرة على أداء المعلّمين. وبعد تحليل النّتائج التي تمّ جمعها وعمل المعالجات الإحصائيّة، أظهرت النّتائج أنّ المعلّمين يطبّقون مجالات معايير الجودة، لكن بعضها ضعيف إلى حدّ ما.

وكشفت دراسة بني سلامة وآخرون (٢٠١٧) عن فاعليّة برنامج تدريبيّ مستند إلى المعايير الوطنيّة في تنمية مهارات التّدريس والمعرفة البيداغوجيّة لدى معلّمات اللّغة الإنجليزيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن، ولتحقيق أهداف الدّراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج شبه التّجريبيّ بتصميم المجموعة الواحدة، وبلغ حجم العيّنة (١٢) معلّمة، تمّ إخضاعهنّ للبرنامج التّدريبيّ الذي قامت الباحثة بتصميمه، كما قامت الباحثة بإعداد أداتين للدّراسة، تمثّلتا في بطاقة ملاحظة؛ واختبار لقياس المعرفة البيداغوجيّة. وكشفت الدّراسة عن وجود فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين القياسين القبليّ والبعديّ لبطاقة الملاحظة، واختبار المعرفة البيداغوجيّة في مهارات التّدريس لدى معلّمات اللّغة الإنجليزيّة للمرحلة الأساسيّة لصالح القياس البعديّ، وهذه النّتائج تشير إلى أنّ البرنامج التّدريبيّ المستند إلى المعايير الوطنيّة قد نمّى مهارات التّدريس لدى معلّمات اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة.

كما أجرت نورة الرويلي (Al Rawele, 2018) دراسة للتعرّف على مستوى الكفاءات التّدريسيّة لطالبات التّدريب الميدانيّ في قسم اللّغة الإنجليزيّة، في ضوء المعايير المهنيّة لمعلّمات اللّغة الإنجليزيّة، التي حدّدها المركز الوطنيّ للقياس والتّقويم في المملكة العربيّة السّعوديّة، وذلك من وجهة نظرهنّ. وقد اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفيّ،

واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشملت العيّنة جميع الطّالبات المتدربات وقت إجراء الدّراسة، البالغ عددهنّ (١٢٦) متدربة، حيث طلب منهنّ تقييم كفاءاتهنّ التّدريسيّة. وكشفت النّتائج عن اعتقاد المتدربات أنّهنّ على درجة عالية من الكفاءة، في معياريّ إتقان اللّغة، والمعرفة النّظريّة، وغير متأكّدات من كفاءتهنّ في كلّ من معيار تطبيق النظريّات، وتصميم المناهج، وعلوم تدريس اللّغة، أي: وجود ضعف في مستوى الكفاءة في بعض المعايير المهنيّة.

في حين هدفت دراسة الزّهير (٢٠٢٠) إلى التعرّف على مستوى توافر معايير (TESOL) التقنيّة لدى معلّمات اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة المتوسّطة بمدينة الرّياض. تمّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ، وصمّم لذلك استبانة، طبّقت على (٢٢٨) معلّمة. وتوصّلت الباحثة إلى أنّ مستوى توافر معايير (TESOL) التقنيّة لدى معلّمات اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة المتوسّطة بمدينة الرّياض كان بدرجة عالية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى للإعداد التربويّ في استجابات أفراد العيّنة، بالإضافة إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر الخبرة في استجابات أفراد العيّنة حول كامل الأهداف.

المحور الثّاني: بحوث ودراسات تناولت المعايير المهنيّة للمعلّمين في تخصّصات أخرى:

وهدفت دراسة السّلامات والشّهري (٢٠١٦) إلى تعرف مستوى الأداء التّدريسيّ لمعلّمي العلوم بالمرحلة الابتدائيّة، في ضوء المعايير المهنيّة للمعلّم السّعوديّ، واتبع المنهج الوصفيّ، من خلال استخدام بطاقة الملاحظة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٢٩) معلّم للعلوم بمدارس البنين في المرحلة الابتدائيّة في مدينة الطائف. وتمّ التّوصّل إلى عدد من النّتائج من أهمّها: أنّ مستوى الأداء التّدريسيّ لمعلّمي العلوم بالمرحلة الابتدائيّة في ضوء المعايير المهنيّة للمعلّم السعودي كان متوسّطا على الأداة الكليّة، وكذلك على مجالاتها.

وسعت دراسة الزّامل (٢٠١٦) إلى تقديم تصوّر مقترح للمعايير المهنيّة للتّعليم العام بالمملكة العربيّة السّعوديّة كما يراها أعضاء هيئة التّدريس والمعلّمون. اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ بنوعيه: الوثائقيّ والتّحليليّ. وقد اقتصر الباحث على عيّنة شملت (٤٩) عضوًا من أعضاء هيئة التّدريس بكليّة التّربية بجامعة الملك سعود، و (٢٠٢) من المعلّمين بمدينة الرّياض. وأستخدمُ الباحث الاستبانة أداةً للدّراسة. أظهرت النّتائج صدق بناء الأداة، وأنّ معامل الارتباط دالّ إحصائيّا عند مستوى الدّلالة (٠,٠١). وقد أظهرت النّتائج أهمّيّة المعايير المهنيّة الستّة لمعلّمي التّعليم العام بالمملكة العربيّة السّعوديّة، وهي: امتلاك المعرفة والمهارات المهنيّة، وخلق بيئة فاعلة داعمة للتعلّم، وفهم المادّة الدّراسيّة وتنظيمها،

والتّخطيط للتّدريس وتصميم خبرات التعلّم، وتقويم تعلّم الطّلاب، والتّطوير المهنيّ للمعلّم. وأظهرت النّتائج أنّ الممارسات المهنيّة جميعها قابلة للتطبيق، ما يدعم درجة أهمّيّتها.

وهدفت دراسة صميلي (٢٠١٧) إلى التّعرّف على مستوى توافر المعايير المهنيّة في تدريس العلوم لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة في محافظة صامطة بمنطقة جازان، واتبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، وطبّقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عيّنة الدّراسة (١٦٥) معلّما في المرحلة الابتدائيّة. وأظهرت النّتائج أنّ الدّرجة الكليّة للمعايير جاءت بدرجة (متوسّطة)، وكشفت النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدرجة توافر المعايير المهنيّة في مجال تدريس العلوم تبعا لمتغيّر المؤهّل العلمي ولصالح فئة ماجستير فأعلى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعا لمتغيّر سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة آل مسعد (٢٠١٧) إلى التعرّف على درجة امتلاك معلّمي الحاسب الآليّ للمعايير المهنيّة الوطنيّة في الحاسب الآليّ من وجهة نظرهم. أستخدمُ الباحث المنهج الوصفيّ، وتمّ إعداد استبانة؛ لتحقيق الهدف. وتكوّنت الاستبانة في صورتها النّهائيّة من (٨٩) فقرة موزّعة على ثمانية عشر معيارًا، وسبعة مجالات، وتمّ تطبيقها على عيّنة تكوّنت من (٢٠٦) معلّما ومعلّمة، ومشرفا تربويّا للحاسب الآليّ. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ امتلاك معلّمي الحاسب للمعايير المهنيّة في الحاسب الآليّ بشكل عام كان متوسّطا، وأنّ درجة امتلاكهم لمعيار (المعرفة بأهمّ تطبيقات الحاسب الآليّ الشائعة ومهارات صيانته) كان عاليا جدًا. كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) في المتوسّطات الحسابيّة تُعزى لمتغيّر المعدل والخبرة والجنس، ووجود فروق لمتغيّر طبيعة العمل لصالح المشرفين.

كما سعت دراسة الدغيم (٢٠١٧) إلى التعرّف على مستوى المعرفة التخصّصيّة لمعلّمي الكيمياء في ضوء المعايير المهنيّة الوطنيّة لمعلّمي الكيمياء بالمملكة العربيّة السّعوديّة، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتكوّنت أداة الدّراسة من اختبار معرفيّ في تخصّص الكيمياء في ضوء (١٤) معيارًا معرفيًا، واشتملت الدّراسة على (٣٣) معلّما ومعلّمة من معلّمي الكيمياء، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة معرفة معلّمي الكيمياء التخصّصيّة في ضوء المعايير المهنيّة الوطنيّة التخصّصيّة كانت بدرجة متوسّط (٤٩,٧) وبمستوى مقبول وبنسبة مئويّة بلغت (٦٤,٥٤ ٪)، كما دلّت النّتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة معرفة معلّمي الكيمياء التخصّصيّة تعزى لمتغيّرات (الجنس، المؤهّل العلمي، نوع المؤهّل، الخبرة التّدريسيّة).

في حين أجرى الشّمرانيّ والحربيّ (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرّف على مستوى توافر المعايير المهنيّة التخصّصيّة لدى معلّمي ومعلّمات الأحياء في المملكة العربيّة السّعوديّة، من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويّين، وتضمّن مجتمع البحث وعيّنته من جميع المشرفين والمشرفات وبلغ عددهم (٢٩٢) مشرفا ومشرفة. استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ، وتمّ جمع البيانات من خلال استبانة بنيت على المعايير التخصّصيّة المهنيّة لمعلّمي الأحياء ومؤشّراتها. وتوصّلت الدّراسة إلى توافر المعايير بمستوى عالٍ لدى المعلّمين والمعلّمات، وتوصّل البحث كذلك إلى وجود فرق دالّ إحصائيّا بين آراء المشرفين والمشرفات، تبعا لجنسهم، في المتوسّط العام لتوافر المعايير، وذلك في ستّة معايير، وكلها لصالح المشرفات.

وهدفت دراسة المقاطي (٢٠٢٠) إلى معرفة اتّجاهات المعلّمين والمعلّمات نحو المعايير المهنيّة، في ضوء وثيقة المعايير والمسارات المهنيّة للمعلّمين في المملكة العربيّة السّعوديّة، وتكوّن المجتمع الأصلي لهذه الدّراسة من (٢٢٧٥) معلّما و(٣٨٠٠) معلّمة بإدارة التّعليم بمحافظة الدّوادمي، وقد وقع الاختيار العشوائيّ على (٢٦١) معلّمًا، و (٣٩٦) معلّمة، بمجموع (٦٥٧) معلّم ومعلّمة، ويمثّل ما نسبته (١٠٪) من المجتمع الأصلي للدّراسة. تمّ توزيع الاستبانة على جميع أفراد العيّنة. وتمّ تطبيق المنهج الوصفيّ المسحيّ. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ مستوى درجة اتّجاهاتهم جاءت بمستوى موافق بشدة. وتوصّلت أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين استجابات عيّنة الدّراسة نحو المعايير المهنيّة للمعلّمين تبعا لاختلاف نوع العيّنة، وعدد سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة الغامدي والقحطاني (٢٠٢٠) إلى وصف مكوّنات البرنامج المقترح القائم على المعايير المهنيّة للمعلّمين في المملكة العربيّة السّعوديّة، وبناء البرنامج المقترح القائم على المعايير المهنيّة للمعلّمين، وفق حاجات معلّمات اللّغة العربيّة، واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفيّ وشبه التّجريبيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٥٠) معلّمة من معلّمات اللّغة العربيّة، وتكوّنت أدوات الدّراسة من استبانة واختبار المعايير المهنيّة اللازمة لمعلّمات اللّغة العربيّة، وبرنامج مقترح لتنمية المهارات قائم على المعايير المهنيّة للمعلّمين، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ المعرفة المهنيّة من المعايير المهنيّة المناسبة في تنمية مهارات معلّمات اللّغة العربيّة، حيث جاءت بدرجة كبيرة.

في حين هدفت دراسة الزّهراني والزهراني (٢٠٢٠) للتعرّف على مدى تحقّق معايير هيئة تقويم التّعليم والتّدريب عند معلّم الحاسب الآليّ في المملكة العربيّة السّعوديّة. وأستخدم البحث المنهج الوصفيّ، وشمل مجتمع البحث مشرفِي ومشرفات الحاسب الآليّ بجميع إدارات التّعليم بالمملكة العربيّة السّعوديّة، حيث كانت عيّنة البحث (١١٧) مشرفًا،

و (٧٢) مشرفة. ولجمع بيانات البحث تمّ عمل استبانة إلكترونيّة. وقد توصّل البحث إلى أنّ مجال الممارسة المهنيّة عند معلّم الحاسب الآليّ كان متحقّقا بدرجة متوسّطة. كما بيّن البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء المشرفين والمشرفات تعزى للجنس لصالح المشرفات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لمتغيّر عدد سنوات الخدمة في الإشراف، نوع المؤهّل العلمي، والمنطقة التّعليميّة.

وأجرى القرني (٢٠٢١) دراسة لتقييم احتياج التّطوير المهنيّ لمعلّمي الموهوبين في ضوء المعايير المهنيّة لمعلّمي الموهوبين، التي أعدّها المركز الوطنيّ للقياس والتّقويم (قياس)، من وجهة نظر معلّمي الموهوبين، تكوّنت عينة الدراسة من (٩٥) معلّما ومعلّمة من معلّمي الطّلبة الموهوبين. وأستخدم الباحث المنهج الوصفيّ. كما تمّ تطوير استبانة كأداة للدّراسة، مبنيّة على جميع المعايير المهنيّة لمعلّمي الموهوبين. وقد أشارت الدّراسة إلى أنّ معلّمي الطّلبة الموهوبين يحتاجون بدرجة كبيرة إلى مهارات متعلّقة بجميع الأبعاد الثمانية التي شملتها معايير المركز الوطني للقياس والتّقويم. كما أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسّطي درجات الذّكور والإناث على الدّرجة الكليّة للأداة، وكذلك عدم وجود دلالة إحصائيّة لفروق استجابات عيّنة البحث وفقا لمتغيّرات (البرامج التّدريبيّة، سنوات الخبرة، المؤهّل العلمي).

المحور الثالث: التعقيب على الدّراسات السّابقة:

أولًا: أوجه التشابه والاختلاف بين البحوث والدّراسات السّابقة والبحث:

١- من حيث الأهداف:

اتّفق البحث في الهدف العامّ مع دراسة كل من بان (Ban, 2012)، باصره (٢٠١٥)، الرويلي (Al Rawele, 2018) ،الزهير (٢٠٢٠)، الصّنيع (٢٠١١) حيث استهدفت توافر معايير معلّمي اللّغة الإنجليزيّة لدى المعلّمين، كما اتّفقت مع دراسة كل من الدّغيم (٢٠١٧)، الزّهراني والزّهراني(٢٠٢٠)، الشّمرانيّ والحربيّ (٢٠١٧)، صميلي (٢٠١٧) في الهدف العام، لكن اختلفت عنها في الهدف الدّقيق حيث هدفت دراسة الزهراني والزهراني (٢٠٢٠) إلى مدى تحقّق المعايير عند معلّم الحاسب الآليّ، بينما هدفت دراسة صميلي(٢٠١٧) إلى مدى توافر المعايير المهنيّة في تدريس العلوم، وهدفت دراسة الدغيم (٢٠١٧) إلى التعرّف على مستوى المعرفة التخصّصيّة لمعلّمي الكيمياء في ضوء المعايير المهنيّة، وهدفت دراسة الشّمرانيّ والحربيّ (٢٠١٧) إلى التعرّف على مستوى توافر المعايير المهنيّة التخصّصيّة لدى معلّمي ومعلّمات الأحياء.

واختلف البحث في الهدف العام مع دراسة كل من (بني سلامة وآخرون، ٢٠١٧؛ الزّامل، ٢٠١٦؛ الزّغيلات (Al Zughailat,2015)؛ السّلامات والشّهري، ٢٠١٦؛ الغامديّ والقحطانيّ، ٢٠٢٠؛ الفهادي وآخرون (Al fahadi et al, 2016) ؛القرنيّ، ٢٠٢١؛ المقاطيّ، ٢٠٢٠).

٢- من حيث منهج البحث:

اتّفق البحث مع الدّراسات التي استخدمت المنهج الوصفيّ كدراسة كل من (بان(Ban, 2012)؛ الرويلي (Al Rawele, 2018)؛ الزغيلات (Al Zughailat,2015)؛ الزهراني والزهراني، ٢٠٢٠؛ السّلامات والشّهري،٢٠١٦؛ الشّمرانيّ والحربيّ، ٢٠١٧؛ الصّنيع، ٢٠١١؛ الفهادي (Al Fahadi et al, 2016)؛ القرني، ٢٠٢١).

واختلف البحث مع دراسة بني سلامة وآخرون (٢٠١٧) التي استخدمت المنهج شبه التّجريبيّ، كما اختلف مع دراسة الغامدي والقحطاني (٢٠١٨) التي استخدمت المنهجين الوصفيّ وشبه التّجريبيّ، واختلف كذلك مع دراسة كل من دراسة باصره (٢٠١٥) حيث استخدمت المنهج الوصفيّ التّحليليّ، واختلف مع دراسة الزّامل (٢٠١٦) التي استخدمت المنهج الوصفيّ بنوعيه الوثائقيّ والتّحليليّ. واختلف مع دراسة (الدّغيم (٢٠١٧)، الزّهير (٢٠٢٠)، صميلي (٢٠١٧)، المقاطي (٢٠٢٠) التي استخدمت المنهج الوصفيّ المسحيّ.

٣- من حيث أفراد العيّنة:

اتّفق البحث في التّطبيق على معلّمات اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الثّانويّة مع دراسة الزّغيلات (Al Zughailat, 2015)حيث تمّ اختيار معلّمي ومعلّمات اللّغة الإنجليزيّة، ودراسة محمد (٢٠١٣) التي طبّقت على معلّمي المرحلة الثّانويّة، ودراسة بان (Ban, 2012) والصّنيع (٢٠١١)، حيث تمّ التّطبيق على معلّمات اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الثّانويّة.

واختلف البحث في التّطبيق على معلّمي اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة المتوسّطة كدراستي الزّهير (٢٠٢٠)، الفهادي (Al fahadi et al, 2016)، ودراسة باصره (٢٠١٥) التي طبّقت على معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المدارس الإعداديّة، ودراسة بني سلامة وآخرون (٢٠١٧) ودراسة الرويلي (Al Rawele, 2018) التي طبّقت على الطّالبات المعلّمات.

واختلف البحث كذلك مع بقية الدّراسات في التّطبيق على عيّنات من معلّمي ومعلّمات التخصّصات الأخرى، وعلى مراحل مختلفة كدراسة القرنيّ (٢٠٢١) التي طبّقت على عيّنة من معلّمي ومعلّمات الطّلبة الموهوبين، ودراسة المقاطيّ (٢٠٢٠)

على معلّمي ومعلّمات التّعليم العام في المملكة العربيّة السّعوديّة، ودراسة الغامديّ والقحطانيّ (٢٠٢٠) على معلّمات اللّغة العربيّة، ودراسة الزّهراني والزّهراني(٢٠٢٠) على معلّمي ومعلّمات ومشرفي ومشرفات الحاسب الآليّ، ودراسة (الزّامل (٢٠١٦) على أعضاء هيئة التّدريس، ودراستي السّلامات والشّهري (٢٠١٦)، وصميلي (٢٠١٧) على معلّمي العلوم في المرحلة الابتدائيّة، ودراسة الدّغيم (٢٠١٧) على معلّمي ومعلّمات الكيمياء، ودراسة الشّمرانيّ والحربيّ (٢٠١٧) على مشرفي ومشرفات الأحياء.

٤- من حيث أدوات البحث:

اتّفق البحث في استخدام الاستبانة كأداة للبحث مع دراسة كل من (باصره، ٢٠١٥؛ الرويلي (Al Rawele, 2018)؛ الزّامل، ٢٠١٦؛ الزّغيلات(Zughailat,2015)، الزّهراني والزّهراني، ٢٠٢٠؛ الزّهير، ٢٠٢٠؛ ٢٠١٧؛ الشّمرانيّ والحربيّ، ٢٠١٧؛ صميلي، ٢٠١٧؛ الفهاديّ (Al fahadi et al, 2016؛ القرني، ٢٠٢١؛ المسعد، ٢٠١٧؛ المقاطيّ، ٢٠٢٠).

واختلف البحث مع عدد من الدّراسات السّابقة في استخدامها لأدوات أخرى كدراسة الصّنيع (٢٠١١) التي استخدمت قائمة بالمعايير المهنيّة، واختلف البحث كذلك مع دراسة بان (Ban, 2012)؛ السّلامات والشّهري، ٢٠١٦) التي استخدمت بطاقة الملاحظة كأداة، ودراسة الغامديّ والقحطانيّ (٢٠١٨) التي استخدمت أداتي الاستبانة والاختبار، ودراسة بني سلامة وآخرون (٢٠١٧) التي استخدمت بطاقة الملاحظة والاختبار، واختلف كذلك مع دراسة الدّغيم (٢٠١٧) التي استخدمت اختبار معرفيّ.

٥- من حيث الحدود المكانية:

اتّفق البحث مع دراسة صميلي، (٢٠١٧) حيث كانت في منطقة جازان، واختلف مع بقية الدّراسات المحليّة في أنّ حدودها مناطق أخرى في المملكة العربيّة السّعوديّة، واختلفت مع الدّراسات العربيّة والأجنبيّة في أنّ حدودها من خارج المملكة العربيّة السّعوديّة.

ثانيًا: أوجه الإفادة من البحوث والدّراسات السّابقة:

١- بلورة مشكلة البحث، وصياغة أسئلته، وأهدافه، وأهمّيّته.
٢- الإفادة من البحوث والدّراسات السّابقة في التأصيل النّظريّ للبحث.
٣- بناء أداة البحث: الاستبانة.
٤- تحديد الاساليب الإحصائيّة المناسبة.
٥- مقارنة النّتائج التي توصّل إليها البحث بنتائج الدّراسات السّابقة، من حيث الاتّفاق والاختلاف؛ ممّا يدعم نتائج البحث، ويساعد في عمليتي التّحليل والتّفسير.

٦- التعرّف من خلال مراجعها على العديد من الكتب والمجلّات والرّسائل العلميّة التي تخدم البحث.

ثالثًا: أوجه تميّز البحث عن البحوث والدّراسات السّابقة:

تميّز البحث عن البحوث والدّراسات السّابقة – حسب علم الباحثة واطلاعها – بكونه أوّل بحث يهدف إلى التعرّف على درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) لهيئة تقويم التّعليم والتّدريب في نسختها المحدثة لعام ٢٠٢٠م.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفيّ؛ باعتباره المنهج المناسب لطبيعة البحث، والذي يتطلب تصوير الظاهرة تصويرًا دقيقًا للتعرف على المتغيرات المرتبطة بها، وتحديد درجة كل متغير من هذه المتغيرات (أبو علام،٢٠١١، ص. ٢٢).

متغيّرات البحث:

تضمّن البحث المتغيّرات التّالية:

أ) المتغيّرات المستقلّة:

تتمثّل في متغيّرات البحث التّصنيفيّة كما يأتي:

- المؤهّل العلمي: ويتضمّن خيارين (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
- عدد سنوات العمل في التّدريس: وتتضمّن ثلاث خيارات (أقلّ من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى أقلّ من خمس عشرة سنة، من خمس عشرة سنة فأكثر).

ب) المتغيّرات التّابعة:

تتمثّل في الاستجابة عن فقرات الاستبانة في المحاور التّالية:

- المجال الأوّل: المعرفة بأصول تدريس اللّغة Pedagogical Knowledge ((PK))
- المجال الثّاني: التّصميم التعليميّ (Instructional design)
- المجال الثّالث: المعرفة النّظريّة والتّطبيق (Theoretical knowledge and Application)
- المجال الرّابع: المعرفة بمحتوى التخصص ((Content Knowledge (CK)

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة، بإدارة تعليم صبيا للعام الدّراسيّ ١٤٤٢هـ، والبالغ عددهنّ (١٢٣) معلّمة، وفقًا لإحصائيّة صادرة من إدارة شؤون المعلّمات التّابعة لإدارة تعليم صبيا، ويرجع اختيار الباحثة لهذا المجتمع؛ كون

البحث يركّز على المعايير المهنيّة لمعلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة بإدارة تعليم صبيا.

عيّنة البحث:

(أ) العيّنة الاستطلاعيّة:

تمّ اختيار عيّنة البحث الاستطلاعيّة بالطّريقة العشوائيّة حيث بلغت (٣٠) معلّمة لغة إنجليزيّة، بالمرحلة الثّانويّة.

(ب) العيّنة الأساسيّة:

تكوّنت عيّنة البحث من (٩٣) معلّمة للغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة في إدارة تعليم صبيا، أي: ما نسبته (٧٥,٦١٪) من مجتمع البحث، وقد تمّ اختيارهنّ بالطّريقة العشوائيّة البسيطة. أمّا ما يتعلّق بتحديد حجم العيّنة فقد بيّن كيرجسي ومورجان (Krejcie and Morgan, 1970) أنّه يمكن تحديد حجم العيّنة من خلال الجداول المُعدّة لهذا الغرض، والتي يتمّ بناؤها وفق معايير محدّدة، أو من خلال استخدام المعادلات الرّياضية (P.608).

خصائص عيّنة البحث:

تمّ استخراج التّكرارات والنّسب المئويّة لتوزيع أفراد العيّنة وفقًا لمتغيّرات البحث (المؤهّل العلميّ، وعدد سنوات العمل في التّدريس)، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد العيّنة وفق متغيّرات البحث الديموغرافيّة.

جدول (١)

توزيع أفراد العيّنة وفقًا لمتغيّرات البحث

المتغيّرات	مستويات المتغيّر	التكرار	النّسبة المئويّة
المؤهّل العلمي	بكالوريوس	٨٤	٩٠,٣٪
	ماجستير فأعلى	٩	٩,٧٪
الإجمالي		**٩٣**	**١٠٠٪**
عدد سنوات العمل في التّدريس	أقلّ من خمس سنوات	١٢	١٢,٩٪
	من خمس سنوات إلى أقلّ من خمس عشرة سنة	٤٨	٥١,٦٪
	من خمس عشرة سنة فأكثر	٣٣	٣٥,٥٪
الإجمالي		**٩٣**	**١٠٠٪**

يتّضح من الجدول السّابق: أنّ عيّنة البحث تكوّنت من (٩٣) معلّمة، وكان توزيعهن كالآتي:

١- (٨٤) معلّمة بمؤهّل بكالوريوس بنسبة (٩٠,٣٪)، و(٩) معلّمات بمؤهّل ماجستير فأعلى بنسبة (٩,٧ ٪).
٢- (١٢) معلّمة تعمل في التّدريس (أقلّ من خمس سنوات) بنسبة (١٢,٩ ٪)، و(٤٨) معلّمة تعمل في التّدريس (من خمس سنوات إلى أقلّ من خمس عشرة سنة) بنسبة (٥١,٦ ٪)، و (٣٣) معلمة تعمل في التّدريس (من خمس عشرة سنة فأكثر) بنسبة (٣٥,٥ ٪).

أداة البحث:

أستخدم البحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وقد مرّ تصميم أداة البحث بمجموعة من المراحل هي:

١- تمّ الاطلاع على الأدب النّظريّ المتعلّق بالمعايير المهنيّة للمعلّمين، والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع البحث.

٢- تمّ الرّجوع إلى وثيقة المعايير المهنيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة-٢ (SELT) التي أصدرتها هيئة تقويم التّعليم والتّدريب، النّسخة المحدثة لعام ٢٠٢٠م / ١٤٤٠هـ.
٣- ترجمة المعايير المهنيّة الواردة في وثيقة معايير معلّمي اللّغة الإنجليزيّة-٢ إلى اللّغة العربيّة؛ لكي تناسب طبيعة البحث، والاستفادة منها في تصميم الاستبانة في صورتها الأوّلية.
٤- تمّ عرضها على مجموعة من المُحكّمين من أعضاء هيئة تدريس اللّغة الإنجليزيّة ببعض الجامعات السّعوديّة، واقترحوا إجراء بعض التّعديلات البسيطة على المعايير؛ لتناسب أداة البحث؛ نظرا لعموميّتها، ولكي تسهل الإجابة عليها من قبل المعلّمات.
٥- تمّ عرض الاستبانة الأوّلية والتي تضمنت (١١) معيارًا و(٣٨) مؤشرًا على (١٥) من المُحكّمين المتخصّصين في المناهج وطرق التّدريس، وعلم النّفس التربويّ؛ لاستطلاع أراءهم وملاحظاتهم، حول وضوح العبارات ومناسبتها للمحور المنتمية إليه، ومدى صحة الصّياغة ومناسبتها.
٦- في ضوء ملاحظات المُحكّمين تمّ إجراء بعض التّعديلات.
٧- تمّ عرض الاستبانة على مدقق لغوي متخصّص في اللّغة العربيّة؛ للتأكّد من سلامتها اللغويّة ودقّة صياغتها.
٨- الصياغة النّهائيّة لأداة البحث، وقد صمّمت محاور الاستبانة لقياس استجابات عيّنة البحث، وفق تدرّج مقياس ليكرت الخماسيّ، تبعا لدرجة الموافقة (بدرجة كبيرة جدًّا – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسّطة – بدرجة قليلة – بدرجة قليلة جدًّا).

صدق وثبات أداة البحث:

أ- صدق أداة البحث:

١- صدق المُحكّمين:

للتأكّد من الصّدق الظّاهري تم عرض الاستبانة بصورتها الأوّلية على (١٥) محكّمًا من ذوي الخبرة والكفاءة من أعضاء الهيئات التّدريسيّة، المختصين في الجامعات ووزارة التّعليم. وقد جرى عليها بعض التّعديلات في ضوء آراء المُحكّمين لتناسب طبيعة البحث لتستقر في صورتها النّهائيّة.

٢- صدق المفردات (البنائي):

لحساب صدق المفردات تمّ تطبيق الاستبانة علي العيّنة الاستطلاعيّة البالغ عددها (٣٠) معلّمة لغة إنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة، ثمّ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة العبارة والدّرجة الكليّة للمجال المنتمية إليه، وذلك بعد حذف درجة العبارة، كما موضّح بالجدول التّالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدّرجة الكليّة للمجال المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة

المعرفة بأصول تدريس اللّغة				التّصميم التعليميّ		المعرفة النّظريّة والتّطبيق		المعرفة بمحتوى التخصص	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٤٥**	١٠	٠,٧٣٠**	١٨	٠,٣٥٥*	٢٥	٠,٧٢٩**	٣٢	٠,٤٤٧*
٢	٠,٣٥٣*	١١	٠,٦٨٦**	١٩	٠,٤٤٣*	٢٦	٠,٧٧٧**	٣٣	٠,٤٧٩**
٣	٠,٣٤٩*	١٢	٠,٣٨٤*	٢٠	٠,٦٦٧**	٢٧	٠,٣٥٠*	٣٤	٠,٦٣٣**
٤	٠,٦٥٧**	١٣	٠,٣٩٦*	٢١	٠,٧٠٧**	٢٨	٠,٦٨٦**	٣٥	٠,٧٨٠**
٥	٠,٧٤٨**	١٤	٠,٥٤٣**	٢٢	٠,٣٨٩*	٢٩	٠,٧٦٢**	٣٦	٠,٧٥٢**
٦	٠,٣٧١*	١٥	٠,٥٠٢**	٢٣	٠,٤٩٦**	٣٠	٠,٨٢٤**	٣٧	٠,٦١٨**
٧	٠,٤٨٨**	١٦	٠,٣٦٧*	٢٤	٠,٥٨٤**	٣١	٠,٨٤٨**	٣٨	٠,٦٢٨**
٨	٠,٣٤٩*	١٧	٠,٤٢٥*					٣٩	٠,٥٤٩**
٩	٠,٤٨٤**								

**** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥**

يتّضح من الجدول السّابق أنّ: معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدّرجة الكليّة للمجال المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة دالّة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، ومستوى ٠,٠٥. ممّا يدلّ على صدق الأداة، وتمتّعها بخصائص الأداة الجيّدة لقياس ما وضعت لأجله.

ب- الاتّساق الدّاخلي:

تمّ حساب الاتّساق الدّاخلي من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلّ مجال والدّرجة الكليّة للاستبانة، كما موضّح بالجدول التّالي:

جدول (٣)
معاملات الارتباط بين درجة كلّ مجال والدّرجة الكليّة للاستبانة

المجال	معامل الارتباط
المعرفة بأصول تدريس اللّغة	**٠,٧٢٩
التّصميم التعليميّ	**٠,٥٠٢
المعرفة النّظريّة والتّطبيق	*٠,٤٨٤
المعرفة بمحتوى التخصص	**٠,٥٨٧

**** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥**

من الجدول السّابق يتّضح أنّ معاملات ارتباط بيرسون بين الدّرجة الكليّة للاستبانة ودرجة كلّ مجال دالّة إحصائيّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ممّا يدلّ على الاتّساق الدّاخلي للاستبانة.

ج- الثّبات:
تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التّالي يوضّح ذلك:

جدول (٤)
يوضّح معامل ثبات الاستبانة

المجال	عدد العبارات	معامل ألفا كرنباخ
المعرفة بأصول تدريس اللّغة	١٧	٠,٨٣٩
التّصميم التعليميّ	٧	٠,٧٤٨
المعرفة النّظريّة والتّطبيق	٧	٠,٨٨٩
المعرفة بمحتوى التخصص	٨	٠,٨٤٠
الدّرجة الكليّة للاستبانة	٣٩	٠,٨٣٩

وبتحليل القيم الإحصائيّة الواردة في الجدول السّابق يتّضح: أنّ معاملات الثّبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٧٤٨ – ٠,٨٨٩)، وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (٠,٨٣٩)، وتعدّ معاملات الثّبات الموضّحة في الجدول السّابق مرتفعة، حيث أشار تيبر (Taber, 2018) إلى أنّ قيم ألفا إذا تراوحت ما بين (٠,٧٣- ٠,٩٥) تكون مرتفعة، مما يجعل الاستبانة صالحة لتحقيق أهداف البحث.

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة للبحث:
بعد تفريغ استجابات أفراد العيّنة، جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثمّ تمّت معالجة البيانات إحصائيّا، باستخدام برنامج الرّزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة

"Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)"، ومن المعالجات الإحصائيّة المستخدمة:

- التّكرارات، والنّسب المئويّة؛ لوصف عيّنة البحث تبعًا للمتغيّرين التّصنيفيين: (المؤهّل العلميّ، وعدد سنوات العمل في التّدريس).
- معاملات ارتباط بيرسون بين الدّرجة الكليّة للاستبانة، ودرجة كلّ مجال.
- معامل ارتباط بيرسون "ر"(Pearson correlation coefficient)؛ للتحقّق من الصّدق البنائيّ لأداة البحث.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ"(Coronbach's alpha)؛ للتأكّد من ثبات أداة البحث.
- المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لبيان استجابات العيّنة حول محاور البحث، ثمّ حساب المتوسّط العام لكلّ محور.
- اختبار (مان وتني) (Mann- Whitney U)؛ لبيان ما إذا كان هناك فروقٌ بين استجابات عيّنة البحث لمتغيّر المؤهّل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)؛ حيث إنّه مكوّن من فئتين فقط، وتمّ استخدام اختبار (مان وتني) (Mann- Whitney U) بديلا عن اختبار (ت) (Independent Sample T- Test) لعينتين مستقلّتين؛ لعدم تكافؤ فئات المتغيّر.
- اختبار كروسكال – والس للعينات المستقلّة kruskal-Wallis للتحقّق من الفروق التي تعزى لعدد سنوات العمل في التّدريس؛ حيث إنّه مكوّن من ثلاث فئاتٍ، وتمّ استخدام اختبار كروسكال- والس بديلا عن اختبار تحليل التباين لعدم تجانس فئات المتغيّر.

نتائج البحث:

نتائج التّساؤل الأوّل:

ينصّ التّساؤل الأوّل على **"ما درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة بأصول تدريس اللّغة الإنجليزيّة ((Pedagogical Knowledge (PK)** "؟ وللإجابة عن هذا التّساؤل تمّ استخدام المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لاستجابات معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة، على عبارات المجال الأوّل "المعرفة بأصول تدريس اللّغة الإنجليزية" والمعايير الفرعيّة لهذا المجال لتحديد المستوى العام للموافقة على كل عبارة، ومتوسّط الموافقة العام على المعايير المدرجة تحت المجال الأوّل كما هو موضّح بالجدول التّالي:

جدول (٥)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة، مرتّبة ترتيبًا تنازليًا لمعايير المجال الأوّل

م	المعيار	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	التّقييم
٤	استخدام مجموعة متنوّعة من أساليب التّدريس التي تعزّز مشاركة الطّالبات في تعلّم اللّغة الإنجليزيّة	٤,٠٠	٠,٨٦	١	كبيرة
٣	اختيار وتطوير أدوات التّقييم المناسبة المتوافقة مع أهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة	٣,٩٨	٠,٩٥	٢	كبيرة
١	فهم وتطبيق استراتيجيّات التّدريس ذات الصّلة بالمهارات اللغويّة	٣,٨٩	٠,٩٨	٣	كبيرة
٢	تخطيط الأنشطة التّعليميّة المتعلّقة بأهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة ومتطلّبات المنهج	٣,٨٧	٠,٩٩	٤	كبيرة
الدّرجة الكليّة للمجال الأوّل		٣,٩٣	٠,٩٠	كبيرة	

يتّضح من جدول (٥) السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في إجمالي مجال المعرفة بأصول تدريس اللّغة الإنجليزيّة ((Pedagogical Knowledge (PK) كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٩٣).
وقد تمّ حساب المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لعبارات كل معيار بالمجال الأوّل على حده كالتّالي:

المعيار الأوّل: فهم وتطبيق استراتيجيّات التّدريس ذات الصلة بالمهارات اللغويّة:

جدول (٦)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة، مرتّبة ترتيبًا تنازليًا لعبارات المعيار الأوّل في المجال الأوّل

م	المؤشّر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة التمكّن	التّرتيب
٥	أعْرِفُ الاتّجاهات الحديثة في طرق تدريس الكتابة والقواعد في اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة (مثل دمج التّكنولوجيا، التعلّم المتمركز حول المتعلّم).	٤,٠٤	٠,٩١	كبيرة	١
١	أعْرِفُ الاتّجاهات الحديثة في طرق تدريس مهارتي الاستماع والتحدُّث في اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة (مثل دمج التكنولوجيا في التّعليم).	٤,٠٢	٠٠,٩٣	كبيرة	٢
٣	أعْرِفُ الاتّجاهات الحديثة في طرق تدريس القراءة، والمفردات في اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة (مثل التعلّم المتمركز حول المتعلّم).	٣,٨٦	١,١٢	كبيرة	٣

٦	أنفّذُ استراتيجيّات التّدريس المختلفة المتعلّقة بالكتابة والقواعد مثل (Using of Web, Organizers, Mind map).	٣,٨٦	١,١٨	كبيرة	٤
٤	أطبّقُ استراتيجيّات التّدريس المختلفة المتعلّقة بالقراءة والمفردات مثل (Skimming, Scanning, Concept Cube, word Detective).	٣,٨٤	١,١٤	كبيرة	٥
٢	أنفّذُ استراتيجيّات التّدريس المختلفة المتعلّقة بالاستماع والتحدث مثل (Top-down, Bottom-up, Conversation, Role play).	٣,٦٩	١,١٥	كبيرة	٦
إجمالي المعيار الأوّل		٣,٨٩	٠,٩٨	كبيرة	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة بأصول تدريس اللّغة الإنجليزيّة (Pedagogical Knowledge (PK)) وفي معيار فهم وتطبيق استراتيجيّات التّدريس ذات الصلة بالمهارات اللغويّة، بشكل عام كان ضمن درجة تمكّن (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٨٩).

المعيار الثّاني: تخطيط الأنشطة التّعليميّة المتعلّقة بأهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة ومتطلّبات المنهج:

جدول (٧)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة، مرتّبة ترتيبًا تنازليًا لكلّ عبارة من عبارات المعيار الثّاني في المجال الأوّل

م	المؤشّر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة التمكّن	التّرتيب
٧	أقُومُ بترتيب الموقف التّدريسيّ لتحقيق أهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة على مستوى الدّرس والوحدة ومتطلّبات المنهج.	٤,٠٩	٠,٩٢	كبيرة	١
٨	أصمّمُ أنشطة تعليميّة متنوّعة ومرنة لتعلّم اللّغة الإنجليزيّة.	٣,٨٨	١,١٠	كبيرة	٢
٩	أشركُ الطّالبات في تخطيط الأنشطة التّعليميّة المتعلّقة بأهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة.	٣,٦٥	١,٢٦	كبيرة	٣
إجمالي المعيار الثّاني		٣,٨٧	٠,٩٩	كبيرة	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة بأصول تدريس اللّغة الإنجليزيّة(Pedagogical Knowledge (PK))، وفي معيار تخطيط الأنشطة التّعليميّة المتعلّقة بأهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة، ومتطلّبات المنهج بشكل عامّ؛ كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٨٧).

المعيار الثّالث: اختيار وتطوير أدوات التّقييم المناسبة المتوافقة مع أهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة:

جدول (٨)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة، مرتّبة ترتيبًا تنازليًا لكلّ عبارة من عبارات المعيار الثّالث في المجال الأوّل

م	المؤشّر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة التمكّن	التّرتيب
١٢	أقدّمُ التّغذية الرّاجعة الشّفويّة والمكتوبة المناسبة للطّالبات والمتوافقة مع أهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة.	٤,٠٢	١,٠٨	كبيرة	١
١٠	أحدّدُ معايير التّقييم التي تقيس مدى تحقّق أهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة.	٤,٠٠	٠,٩٢	كبيرة	٢
١١	أصمّمُ أدوات التّقييم التّكوينيّ والختاميّ المرتبطة بأهداف ومحتوى تعلّم اللّغة الإنجليزيّة.	٣,٩٢	١,٠٩	كبيرة	٣
	إجمالي المعيار الثّالث	٣,٩٨	٠,٩٥	**كبيرة**	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة بأصول تدريس اللّغة الإنجليزيّة ((Pedagogical Knowledge (PK)، وفي معيار اختيار وتطوير أدوات التّقييم المناسبة المتوافقة مع أهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة بشكل عامّ كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٩٨).

المعيار الرّابع: استخدام مجموعة متنوّعة من أساليب التّدريس التي تعزّز مشاركة الطّالبات في تعلّم اللّغة الإنجليزيّة:

جدول (٩)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة مرتّبة ترتيبًا تنازليًا لكلّ عبارة من عبارات المعيار الرّابع في المجال الأوّل

م	المؤشّر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة التمكّن	التّرتيب
١٧	أستطيعُ دمج الوسائل التقنيّة في استراتيجيّات التّدريس (كالإنترنت، وأجهزة الحاسوب، والتعلّم عن بُعْد والبرمجيّات) لمساعدة الطّالبات على تقدير قيمة التعلّم والاستمتاع به.	٤,٢٧	٠,٨٠	كبيرة جدًا	١
١٣	أستطيعُ المقارنة بين طرائق التّدريس المختلفة للغة الإنجليزيّة (مثل التّرجمة النّحوية، واللّغة السّمعيّة، والطّريقة المباشرة، والتعلّم التّعاوني، وتدريس اللّغة التّواصليّة، ...).	٣,٩٧	٠,٩٨	كبيرة	٢

١٤	أوظّف استراتيجيّات تدريس مبتكرة مناسبة لتعزيز دافعيّة الطّالبات لتعلّم اللّغة الإنجليزيّة.	٣,٩٥	١,٠١	كبيرة	٣
١٦	أستخدمُ تقنيات التّعليم التي تربط الخبرات الشخصيّة للطّالبات والقضايا المعاصرة بتعلّم اللّغة.	٣,٩١	١,٠٦	كبيرة	٤
١٥	أنوّعُ في استراتيجيّات التّدريس المختلفة التي تنمي التّفكير النّاقد والإبداعيّ ومهارات حلّ المشكلات مثل (Scaffolding, Think- Pair- Share, Role play).	٣,٩٠	١,٠٢	كبيرة	٥
إجمالي المعيار الرّابع		٤,٠٠	٠,٨٦	كبيرة	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة بأصول تدريس اللّغة الإنجليزيّة (Pedagogical Knowledge (PK))، وفي معيار استخدام مجموعة متنوّعة من أساليب التّدريس، التي تعزّز مشاركة الطّالبات في تعلّم اللّغة الإنجليزيّة بشكل عام، كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٤,٠٠).

نتائج التّساؤل الثّاني:

ينصّ التّساؤل الثّاني على **"ما درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال التّصميم التّعليميّ للمنهج (Instructional design)؟"**، وللإجابة عن هذا التّساؤل تمّ استخدام المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لاستجابات معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة على عبارات المجال الثّاني "التّصميم التعليميّ للمنهج" والمعايير الفرعيّة لهذا المجال لتحديد المستوى العام للموافقة على كل عبارة، ومتوسّط الموافقة العام على المعايير المدرجة تحت المجال الثّاني، كما هو موضّح بالجدول التّالي:

جدول (١٠)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة، مرتّبة ترتيبًا تنازليًا لمعايير المجال الثّاني

م	المعيار	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	التّقييم
١	إمكانيّة الوصول إلى مجموعة مناسبة من مصادر تعلّم اللّغة الإنجليزيّة وتصميمها	٤,٠٥	٠,٨٢	١	كبيرة
٢	التّخطيط لخبرات تعليميّة فعّالة تستند إلى ثقافة الطّالبات، وقدراتهنّ واحتياجاتهنّ واهتماماتهنّ	٣,٨٧	١,٠٥	٢	كبيرة
الدّرجة الكليّة للمجال الثّاني		٣,٩٧	٠,٨٨	كبيرة	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال التّصميم التعليميّ للمنهج (Instructional design) كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٩٧).
كما تمّ حساب المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لعبارات كل معيار على حده كالتّالي:

المعيار الأوّل: إمكانيّة الوصول إلى مجموعة مناسبة من مصادر تعلّم اللّغة الإنجليزيّة وتصميمها:

جدول (١١)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة مرتّبة ترتيبًا تنازليًا لكلّ عبارة من عبارات المعيار الأوّل في المجال الثّاني

م	المؤشّر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة التمكّن	التّرتيب
١٨	أستطيعُ دمج مجموعة متنوّعة من مصادر تعلّم اللّغة الإنجليزيّة المطبوعة والإلكترونيّة مثل (الكتب، المجلّات، وسائل التّواصل الاجتماعيّ، الويكيبيديا، اليوتيوب، ...).	٤,١٣	٠,٨٨	كبيرة	١
١٩	أستطيعُ الوصول إلى مصادر مناسبة لتعلّم اللّغة الإنجليزيّة واختيارها في ضوء أهداف التعلّم.	٤,١٢	٠,٨٥	كبيرة	٢
٢٠	لديَّ القدرة على تكييف مصادر تعلّم اللّغة الإنجليزيّة بناءً على أهداف التعلّم ومتطلّبات المنهج الدّراسيّ.	٤,٠٥	٠,٨٩	كبيرة	٣
٢١	أستطيعُ تصميم مجموعة متنوّعة من مصادر تعلّم اللّغة الإنجليزيّة لمساعدة الطّالبات على ممارسة التعلّم الذّاتيّ.	٣,٨٩	١,٠٩	كبيرة	٤
إجمالي المعيار الأوّل		**٤,٠٥**	**٠,٨٢**	**كبيرة**	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال التّصميم التعليميّ للمنهج (Instructional design) وفي معيار إمكانيّة الوصول إلى مجموعة مناسبة من مصادر تعلّم اللّغة الإنجليزيّة وتصميمها بشكل عام كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٤,٠٥).

المعيار الثّاني: التّخطيط لخبرات تعليميّة فعّالة تستند إلى ثقافة الطّالبات وقدراتهنّ واحتياجاتهنّ واهتماماتهنّ:

جدول (١٢)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة مرتّبة ترتيبًا تنازليًا لكلّ عبارة من عبارات المعيار الثاني في المجال الثّاني

م	المؤشّر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة التمكّن	التّرتيب
٢٣	أكيّفُ دروس اللّغة الإنجليزيّة وفقًا لثقافة الطّالبات.	٣,٩٨	٠,٩٩	كبيرة	١
٢٤	أصمّمُ دروس اللّغة الإنجليزيّة وفقًا لاحتياجات الطّالبات واهتماماتهنّ الشخصيّة.	٣,٩٢	١,١٣	كبيرة	٢
٢٢	أصمّمُ خبرات لغويّة وفقًا لمستويات إتقان الطّالبات وقدراتهنّ الذّهنيّة.	٣,٧١	١,٢٢	كبيرة	٣
إجمالي المعيار الثاني		٣,٨٧	١,٠٥	كبيرة	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال التّصميم التعليميّ للمنهج (Instructional design) وفي معيار التّخطيط لخبرات تعليميّة فعّالة تستند إلى ثقافة الطّالبات وقدراتهنّ واحتياجاتهنّ واهتماماتهنّ بشكل عام كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٨٧).

نتائج التّساؤل الثّالث:

ينص التّساؤل الثّالث على **"ما درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة النّظريّة والتّطبيق (Theoretical knowledge and application) ؟"**، وللإجابة عن هذا التّساؤل تم استخدام المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة على عبارات المجال الثّالث "المعرفة النّظريّة والتّطبيق" والمعايير الفرعية لهذا المجال لتحديد المستوى العام للموافقة على كل عبارة، ومتوسّط الموافقة العام على المعايير المدرجة تحت المجال الثّالث كما هو موضّح بالجدول التّالي:

جدول (١٣)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة مرتّبة ترتيبًا تنازليًا لمعايير المجال الثّالث

م	المعيار	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	التّقييم
١	إظهار المعرفة باكتساب اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة وعلاقتها بالتّدريس	٣,٧٨	٠,٩٩	١	كبيرة
٢	فهم التّطورات المنهجيّة والنّظريّة في تدريس اللّغة الإنجليزيّة للمتحدّثين بلغات أخرى (TESOL) /تدريس اللّغة الثّانية كلغة أجنبيّة (TEFL).	٣,٤٥	١,٣٢	٢	كبيرة
الدّرجة الكليّة للمجال الثّالث		٣,٦٤	١,٠٩		كبيرة

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة النّظريّة والتّطبيق (Theoretical knowledge and application) كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٦٤).
وقد تم حساب المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لعبارات كل معيار على حده كالتّالي:

المعيار الأوّل: إظهار المعرفة باكتساب اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة وعلاقتها بالتّدريس:

جدول (١٤)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة، مرتّبة ترتيبًا تنازليّا لكلّ عبارة من عبارات المعيار الأوّل في المجال الثّالث

م	المؤشّر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة التمكّن	التّرتيب
٢٦	أستطيعُ التعرّف على مراحل اكتساب اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة.	٣,٩٠	٠,٩٤	كبيرة	١
٢٧	أستطيعُ تمثيل الترابط بين اكتساب اللغتين العربيّة والإنجليزيّة والطّرق التي تؤثّر بها اللّغة العربيّة في تطور اللّغة الإنجليزيّة.	٣,٩٠	١,٠٠	كبيرة	٢
٢٨	أستخدمُ استراتيجيّات مختلفة لحلّ المشكلات التي تواجه متعلّمات اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة.	٣,٨٥	١,٠٤	كبيرة	٣
٢٥	أستطيعُ المقارنة بين نظريّات اكتساب اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة (كنظريّة كراشن، ونظريّة القواعد العالمية، ونظريّات التعلّم السّلوكيّة والبنائية، ...) وعلاقتها بالتّدريس.	٣,٤٥	١,٣٩	كبيرة	٤
إجمالي المعيار الأوّل		٣,٧٨	٠,٩٩	كبيرة	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة النّظريّة والتّطبيق (Theoretical knowledge and application) وفي معيار إظهار المعرفة باكتساب اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة وعلاقتها بالتّدريس بشكل عام كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٧٨).

المعيار الثّاني: فهم التّطورات المنهجيّة والنّظريّة في تدريس اللّغة الإنجليزيّة للمتحدّثين بلغات أخرى:

جدول (١٥)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة، مرتّبة ترتيبًا تنازليّا لكلّ عبارة من عبارات المعيار الثّاني في المجال الثّالث

م	المؤشّر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة التمكّن	التّرتيب
٢٩	أَلِمُ بالنّظريّات والاتّجاهات الحديثة وتطبيقاتها في تدريس اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة (TEFL)، وتدريسها للمتحدّثين بلغات أخرى (TESOL).	٣,٥٤	١,٢٤	كبيرة	١
٣٠	أكتشفُ الرّوابط بين تدريس اللّغة الإنجليزيّة (TEFL, TESOL)، والتخصّصات الأخرى ذات الصّلة(كعلم النّفس وعلم الاجتماع، وعلم الأعصاب والرّياضيّات والعلوم وغيرها).	٣,٤٦	١,٤٣	كبيرة	٢
٣١	أستطيعُ تفسير القضايا التي لها علاقة بتدريس اللّغة الإنجليزيّة (TEFL, TESOL) وثقافتها.	٣,٣٥	١,٤٠	متوسّطة	٣
	إجمالي المعيار الثّاني	٣,٤٥	١,٣٢	كبيرة	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة النّظريّة والتّطبيق (Theoretical knowledge and application) وفي معيار فهم التّطورات المنهجيّة والنّظريّة في تدريس اللّغة الإنجليزيّة للمتحدّثين بلغات أخرى، بشكل عام كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، الذي بلغ متوسّطه العام (٣,٤٥).

نتائج التّساؤل الرّابع:

ينصّ التّساؤل الرّابع على **"ما درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة بمحتوى التخصص (Content Knowledge (CK))؟"** وللإجابة عن هذا التّساؤل تمّ استخدام المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لاستجابات معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة على عبارات المجال الرّابع "المعرفة بمحتوى التخصص" والمعايير الفرعيّة لهذا المجال لتحديد المستوى العام للموافقة على كل عبارة، ومتوسّط الموافقة العام على المعايير المدرجة تحت المجال الرّابع كما هو موضّح بالجدول التّالي:

جدول (١٦)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة مرتّبة ترتيبًا تنازليّا لمعايير المجال الرّابع

م	المعيار	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرّتبة	التّقييم
٢	تطبيق المعرفة النّظريّة بعلم اللغويات الإنجليزيّة	٣,٧٤	١,٠٥	١	كبيرة
١	فهم اللّغة كنظام	٣,٦٧	١,١٠	٢	كبيرة
الدّرجة الكليّة للمجال الرّابع		٣,٧١	١,٠٣	كبيرة	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة بمحتوى التخصص (Content knowledge (CK)، كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٧١).
وتمّ حساب المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لعبارات كل معيار على حده كالتّالي:

المعيار الأوّل: فهم اللّغة كنظام:

جدول (١٧)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة، مرتّبة ترتيبًا تنازليّا لكلّ عبارة من عبارات المعيار الأوّل في المجال الرّابع

م	المؤشّر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة التمكّن	التّرتيب
٣٢	أستطيعُ التّفريق بين المفاهيم والتّعريفات الرئيسة للغة الإنجليزيّة (مثل التّركيب، المحاكاة الصوتيّة، الكفاءة، الأداء، ...).	٣,٩١	١,١٣	كبيرة	١
٣٤	أستطيعُ التعرّف على أنواع اللّغة الإنجليزيّة المختلفة ذات الطّرق المتنوّعة في النّطق والقواعد، بما في ذلك اللّغة الإنجليزيّة كلغة مشتركة.	٣,٦٨	١,١٩	كبيرة	٢
٣٣	لديَّ معرفة بأصل اللّغة الإنجليزيّة (القديمة، الوسطى، الحديثة) وتاريخها، وكيفيّة ارتباطها باللغات الأخرى لمساعدة الطّالبات على تجاوز صعوبات تعلّم اللّغة الإنجليزيّة.	٣,٤١	١,٣٧	كبيرة	٣
إجمالي المعيار الأوّل		٣,٦٧	١,١٠	كبيرة	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة بمحتوى التخصص (Content knowledge (CK)، وفي معيار فهم اللّغة كنظام بشكل عام كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٦٧).

المعيار الثّاني: تطبيق المعرفة النّظريّة بعلم اللغويات الإنجليزيّة:

جدول (١٨)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات العيّنة مرتّبة ترتيبًا تنازليًا لكلّ عبارة من عبارات المعيار الثّاني في المجال الرّابع

م	المؤشّر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة التمكّن	التّرتيب
٣٥	أطبّقُ المعرفة المتعلّقة بالصوتيّات وعلم الأصوات (Phonetics & Phonology) في تدريس اللّغة الإنجليزيّة.	٣,٨٧	١,٠٣	كبيرة	١
٣٨	أطبّقُ المعرفة بعلم دلالات الألفاظ (Semantics) في تدريس اللّغة الإنجليزيّة.	٣,٧٨	١,١٤	كبيرة	٢
٣٦	أطبّقُ المعرفة بعلم الصرف (Morphology) في تدريس اللّغة الإنجليزيّة.	٣,٧٢	١,١٨	كبيرة	٣
٣٧	أطبّقُ المعرفة ببناء الجملة (Syntax) في تدريس اللّغة الإنجليزيّة.	٣,٧١	١,١٦	كبيرة	٤
٣٩	أطبّقُ المعرفة بعلم استخدام اللّغة (Pragmatics) في تدريس اللّغة الإنجليزيّة.	٣,٦١	١,٢٤	كبيرة	٥
إجمالي المعيار الثّاني		٣,٧٤	١,٠٥	كبيرة	

يتّضح من الجدول السّابق أن درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال المعرفة بمحتوى التخصص (Content knowledge (CK))، وفي معيار تطبيق المعرفة النّظريّة بعلم اللغويات الإنجليزيّة، بشكل عام كان ضمن الدّرجة (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٧٤).

نتائج التّساؤل الخامس:

ينصّ التّساؤل الخامس على **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة في درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة، بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) تعزى لمتغيّري (المؤهّل العلمي، عدد سنوات العمل في التّدريس)؟"** وللإجابة عن هذا التّساؤل تم صياغة الفروض التالية:

- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة حول درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.**

للتحقق من هذه الفرضية تمّ حساب الفروق التي تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي (بكالوريوس – ماجستير فأعلى) على النّحو التّالي:

الفروق التي تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي:

تمّ استخدام اختبار مان وتيني Mann-Whitney لحساب دلالة الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة في درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة، بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) التي تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي (بكالوريوس – ماجستير فأعلى)، كما هو موضّح بالجدول التّالي:

جدول (١٩)

يوضّح الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة التي تعزى لمتغيّري المؤهّل العلمي (بكالوريوس – ماجستير فأعلى)

المجال	المؤهّل	العدد	متوسّط الرّتب	مجموع الرّتب	قيمة U	z	الدّلالة
أصول تدريس اللّغة	بكالوريوس	٨٤	٤٦,٩٦	٣٩٤٤,٥٠	٣٧٤,٥٠	٠,٠٤٦ -	غير دالّة
	ماجستير فأعلى	٩	٤٧,٣٩	٤٢٦,٥٠			
التّصميم التعليميّ	بكالوريوس	٨٤	٤٧,٤٢	٣٩٨٣,٥٠	٣٤٢,٥٠	٠,٤٦٦ -	غير دالّة
	ماجستير فأعلى	٩	٤٣,٠٦	٣٨٧,٥٠			
المعرفة النّظريّة والتّطبيق	بكالوريوس	٨٤	٤٦,٦٤	٣٩١٨,٠٠	٣٤٨,٠٠	٠,٣٩٢ -	غير دالّة
	ماجستير فأعلى	٩	٥٠,٣٣	٤٥٣,٠٠			
المعرفة بمحتوى التخصص	بكالوريوس	٨٤	٤٥,٦٥	٣٨٣٥,٠٠	٢٦٥,٠٠	١,٤٧٥ -	غير دالّة
	ماجستير فأعلى	٩	٥٩,٥٦	٥٣٦,٠٠			
الدّرجة الكليّة للاستبانة	بكالوريوس	٨٤	٤٦,٧٩	٣٩٣٠,٠٠	٣٦٠,٠٠	٠,٢٣٤ -	غير دالّة
	ماجستير فأعلى	٩	٤٩,٠٠	٤٤١,٠٠			

يتّضح من الجدول السّابق أنّ قيمة U للمجالات الأربعة (المعرفة بأصول تدريس اللّغة – التّصميم التعليميّ – المعرفة النّظريّة والتّطبيق – المعرفة بمحتوى التخصص) والدّرجة الكليّة للاستبانة كانت على التّرتيب (٣٧٤,٥٠ – ٣٤٢,٥٠ – ٣٤٨,٠٠ – ٢٦٥,٠٠ – ٣٦٠,٠٠)، وهي قيم غير دالّة إحصائيّا، ممّا يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة في درجة تمكّن معلّمات اللّغة

الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجالات الاستبانة والدّرجة الكليّة للاستبانة تعزى لمتغيّر (المؤهّل العلمي).

- **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة حول درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) تعزى لمتغيّر عدد سنوات العمل في التّدريس.**

للتحقق من هذه الفرضية تمّ حساب الفروق التي تعزى لمتغيّر عدد سنوات العمل في التّدريس (أقلّ من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى أقلّ من خمس عشرة سنة – من خمس عشر سنة فأكثر) على النّحو التّالي:

الفروق التي تعزى لمتغيّر عدد سنوات العمل في التّدريس:

لحساب دلالة الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة في درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT)، التي تعزى لمتغيّر عدد سنوات العمل في التّدريس (أقلّ من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى أقلّ من خمس عشرة سنة – من خمس عشر سنة فأكثر)، تمّ التحقّق من تجانس تباينات المجموعات المستقلّة الثّلاث من خلال اختبار لفين Levene Statistic حيث كانت قيمة اختبار Levene تساوي (٣,٤٤٩)، وهي قيمة دالّة إحصائيّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ممّا يشير إلى عدم تجانس مجموعات المتغيّر المستقلّ (عدد سنوات العمل في التّدريس)، لذا تمّ استخدام اختبار كروسكال – والس للعيّنات المستقلّة kruskal-Wallis للتحقّق من الفروق التي تعزى لعدد سنوات العمل في التّدريس، كما هو موضّح بالجدول التّالي:

جدول (٢٠)

يوضّح الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة التي تعزى لمتغيّر عدد سنوات العمل في التّدريس

المجال	سنوات التّدريس	العدد	متوسّط الرّتب	قيمة H	درجة الحريّة	الدّلالة الإحصائيّة
المعرفة بأصول تدريس اللّغة	أقلّ من ٥ سنوات	١٢	٤٥,٨٨	٠,١١٣	٢	غير دالّة
	من ٥-١٥ سنوات	٤٨	٤٧,٩١			
	أكثر من ١٥ سنة	٣٣	٤٦,٠٩			
التّصميم التعليميّ	أقلّ من ٥ سنوات	١٢	٤٨,٨٨	١,٥٣٨	٢	غير دالّة
	من ٥-١٥ سنوات	٤٨	٤٩,٧١			
	أكثر من ١٥ سنة	٣٣	٤٢,٣٨			
المعرفة	أقلّ من ٥ سنوات	١٢	٤٧,٩٦	٠,٠٢١	٢	غير دالّة

النّظريّة والتّطبيق	من ٥-١٥ سنوات	٤٨	٤٦,٧١			
	أكثر من ١٥ سنة	٣٣	٤٧,٠٨			
المعرفة بمحتوى التخصص	أقلّ من ٥ سنوات	١٢	٤٩,٩٢	٠,٢٠٧	٢	غير دالّة
	من ٥-١٥ سنوات	٤٨	٤٧,٠٩			
	أكثر من ١٥ سنة	٣٣	٤٥,٨٠			
الدّرجة الكليّة للاستبانة	أقلّ من ٥ سنوات	١٢	٤٧,٦٣	٠,٢٥٢	٢	غير دالّة
	من ٥-١٥ سنوات	٤٨	٤٨,١٤			
	أكثر من ١٥ سنة	٣٣	٤٥,١٢			

يتّضح من الجدول السّابق أنّ قيمة H للمجالات الأربعة (المعرفة بأصول تدريس اللّغة – التّصميم التعليميّ – المعرفة النّظريّة والتّطبيق – المعرفة بمحتوى التخصص) والدّرجة الكليّة للاستبانة كانت على التّرتيب (٠,١١٣ – ١,٥٣٨ – ٠,٠٢١ – ٠,٢٠٧ – ٠,٢٥٢) وهي قيم غير دالّة إحصائيًا، ممّا يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة، في درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجالات الاستبانة، والدّرجة الكليّة للاستبانة تعزى لمتغيّر (عدد سنوات العمل في التّدريس).

مناقشة النّتائج:

أكّدت النّتائج أنّ تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) جاءت بدرجة "كبيرة" على جميع المجالات وعلى الأداة ككلّ، وهذا يدلّ على وعي المعلّمات بتلك المعايير، وقد يعود ذلك إلى برامج التّنمية المهنيّة التي تقدّمها وزارة التّعليم للمعلمين بشكل مستمرّ، فضلا عن اطلاع المعلّمات على هذه المعايير لاستعدادهنّ لاختبار الرّخصة المهنيّة، الذي أعدته هيئة تقويم التّعليم والتّدريب بناءً على المعايير.

تتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة الشّمرانيّ والحربيّ (٢٠١٧)، الصّنيع (٢٠١١) التي توصّلت نتائجها إلى: توافر المعايير المهنيّة لدى المعلّمين بدرجة "كبيرة".

وتختلف هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة الرويلي (Al Rawele, 2018) التي أكّدت على وجود ضعف لدى المعلّمات في مجالي (علم أصول تدريس اللّغة) و (المعرفة النّظريّة والتّطبيق)، كما تختلف مع دراسة بان (Ban, 2012)، التي أكّدت على وجود عيوب حقيقيّة في أداء معلّمات اللّغة الإنجليزيّة في جميع المجالات، وأن أداءهنّ لم يلبِّ التّوقّعات، ولم يستوفِ معايير الجودة، وبالتّالي أداؤهن التّدريسيّ بحاجة إلى تحسين. وتختلف كذلك مع دراسة النصار (٢٠١٨) التي أكّدت أنّ درجة تمكّن معلّمي اللّغة العربيّة من المعايير التخصّصيّة كانت بدرجة ضعيفة.

ملخص نتائج البحث:

توصل البحث إلى عدد من النّتائج، يمكن عرضها فيما يأتي:

أ- تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في المجال الأوّل: المعرفة بأصول تدريس اللّغة الإنجليزيّة "(Pedagogical Knowledge (PK))" جاء بدرجة "كبيرة" بمتوسّط حسابيّ (٣,٩٣)، وقد جاءت المعايير مرتّبة ترتيبًا تنازليّا كالتّالي:

- حصل معيار "استخدام مجموعة متنوّعة من أساليب التّدريس التي تعزّز مشاركة الطّالبات في تعلّم اللّغة الإنجليزيّة" على المرتبة الأولى من بين المعايير وبمتوسّط حسابيّ بلغ (٤,٠٠)، مما يشير إلى درجة تمكّن (كبيرة).
- حصل معيار "اختيار وتطوير أدوات التّقييم المناسبة المتوافقة مع أهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة" على المرتبة الثّانية، وبمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٩٨)، حيث كان تقييمه بدرجة تمكّن (كبيرة).
- حصل معيار "فهم وتطبيق استراتيجيّات التّدريس ذات الصلة بالمهارات اللغويّة" على المرتبة الثّالثة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٨٩) حيث كان تقييمه بدرجة تمكّن (كبيرة).
- جاء معيار "تخطيط الأنشطة التّعليميّة المتعلّقة بأهداف تعلّم اللّغة الإنجليزيّة ومتطلّبات المنهج" في المرتبة الرّابعة بمتوسّط حسابيّ (٣,٨٧)، مما يشير إلى درجة تمكّن (كبيرة).

ب- جاءت درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجال التّصميم التعليميّ للمنهج (Instructional design) ضمن درجة تمكّن (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٩٧)، وقد جاءت المعايير مرتّبة ترتيبًا تنازليّا كالتّالي:

- حصل معيار "إمكانيّة الوصول إلى مجموعة مناسبة من مصادر تعلّم اللّغة الإنجليزيّة وتصميمها" على المرتبة الأولى، حيث كان تقييمه بدرجة تمكّن (كبيرة)، و، بمتوسّط حسابيّ بلغ (٤,٠٥).
- جاء معيار "التّخطيط لخبرات تعليميّة فعّالة تستند إلى ثقافة الطّالبات، وقدراتهنّ، واحتياجاتهنّ، واهتماماتهنّ" في المرتبة الثّانية، حيث كان تقييمه بدرجة (كبيرة)، وبمتوسّط حسابيّ (٣,٨٧).

ج- حصلت معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة (SELT) في مجال المعرفة النّظريّة والتّطبيق (Theoretical knowledge and application) على درجة

تمكّن (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٦٤)، وقد جاءت المعايير مرتّبة ترتيبًا تنازليّا كالتّالي:

- جاء معيار "إظهار المعرفة باكتساب اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة وعلاقتها بالتّدريس" في المرتبة الأولى، حيث كان تقييمه بدرجة (كبيرة) بمتوسّط حسابيّ (٣,٨٧).
- حصل معيار "فهم التّطورات المنهجيّة والنّظريّة في تدريس اللّغة الإنجليزيّة للمتحدّثين بلغات أخرى (TESOL) /تدريس اللّغة الثّانية كلغة أجنبيّة (TEFL)" على المرتبة الثّانية، حيث كان تقييمه بدرجة (كبيرة)، بمتوسّط حسابيّ (٣,٤٥).

د- جاءت درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة في مجال المعرفة بمحتوى التخصص ((Content knowledge (CK) ضمن درجة التمكّن (كبيرة)، والذي بلغ متوسّطه العام (٣,٧١)، وقد جاءت المعايير مرتّبة ترتيبًا تنازليّا كالتّالي:

- حصل معيار "تطبيق المعرفة النّظريّة بعلم اللغويات الإنجليزيّة" على المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ (٣,٧٤)، حيث كان تقييمه بدرجة تمكّن(كبيرة).
- جاء معيار "فهم اللّغة كنظام" في المرتبة الثّانية، حيث كان تقييمه بدرجة (كبيرة) بمتوسّط حسابيّ (٣,٦٧).

هـ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة في درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجالات الاستبانة والدّرجة الكليّة للاستبانة تعزى لمتغيّر (المؤهّل العلمي).

و- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة في درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة (SELT) في مجالات الاستبانة والدّرجة الكليّة للاستبانة تعزى لمتغيّر (عدد سنوات العمل في التّدريس).

توصيّات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، أوصت الباحثة بما يأتي:

١. الاستفادة من أداة البحث في عمل قائمة بالمعايير، أو بطاقة ملاحظة، بما يفيد في تقييم أداء معلّمات اللّغة الإنجليزيّة من قبل مشرفاتهنّ، وتلمس احتياجاتهنّ التّدريبيّة.
٢. الاستمرار في تطوير البرامج التّدريبيّة في ضوء المعايير المهنيّة التخصّصيّة، الواردة في الوثيقة الصادرة لهيئة تقويم التّعليم والتّدريب، والتي تختلف من مرحلة لأخرى.

٣. استخدام نتائج البحث كمؤشّر ضمن المؤشّرات، التي تتحدّد منها حاجات التّطوير المهنيّ لمعلّمي ومعلّمات اللّغة الإنجليزيّة، في المملكة العربيّة السّعوديّة.
٤. ضرورة قياس درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة في حال تحديثها.
٥. إيجاد الحوافز المادية والمعنوية التي تسهم في تشجيع المعلمات للارتقاء بمستوى أدائهن في تدريس اللغة الإنجليزية.

مقترحات البحث:

يعدّ هذا البحث مقدّمة لبحوث ودراسات مستقبليّة تتناول جوانب أخرى قد تكمل هذا البحث أو تضيف عليه، ومن البحوث التي تقترحها الباحثة الآتي:

١- إجراء بحوث ودراسات لتحديد درجة تمكّن معلّمي ومعلّمات اللّغة الإنجليزيّة في المرحلتين الابتدائيّة، والمتوسّطة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة.
٢- إجراء بحوث ودراسات لمعرفة أسباب حصول بعض المؤشّرات على درجة تمكّن متوسّطة لدى معلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة لمعالجة هذه الأسباب إنْ أمكن.
٣- إجراء بحوث ودراسات لقياس درجة تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة من وجهة نظر مشرفاتهنّ، لغرض الحصول على رؤية من زوايا أخرى إضافة إلى رأي المعلّمات.
٤- إجراء بحوث ودراسات تتناول فاعليّة البرامج التّدريبيّة القائمة على المعايير المهنيّة التخصّصيّة في تنمية مهارات الأداء التّدريسيّ، لدى معلّمي ومعلّمات اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة.
٥- إجراء بحث مماثل للتعرف على مدى تمكّن معلّمات اللّغة الإنجليزيّة من المعايير المهنيّة التخصّصيّة في مناطق أخرى من المملكة العربيّة السّعوديّة.

أولاً: المراجع العربيّة:

أبو رية، حنان حمدي أحمد، و عبدالعزيز، دعاء عبدالرحمن. (٢٠٢٠). تدريب معلّمي العلوم حديثي التخرج على دمج المستحدثات التّكنولوجيّة في تخطيط الدّروس في ضوء متطلّبات التعلّم الرقمي. *المجلّة التّربويّة: جامعة سوهاج - كليّة التّربية*، ٧٣، ٣٦٩ - ٤٣٧.

أبو علام، رجاء محمود.(٢٠١١). *مناهج البحث في العلوم النّفسيّة والتّربويّة* (ط.٧). دار النّشر للجامعات.

آل داوود، حمد فواز. (٢٠١٨). درجة توافر معايير المسؤوليّة المهنيّة لدى معلّمي العلوم الشرعيّة في المرحلة الثّانويّة بمحافظة الخرج. *مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة: المركز القومي للبحوث غزّة*، ٢ (٧)، ٩١-١١٣.

آل سالم، علي بن يحيي. (٢٠١٧). *تطوير معايير مقترحة لاستقطاب وإعداد وتدريب المعلّمين في المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء رؤية ٢٠٣٠*. أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السّعوديّة في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم، القصيم: جامعة القصيم، ٣٨٤ - ٤١٨.

آل مسعد، أحمد بن زيد بن عبدالعزيز. (٢٠١٧). امتلاك معلّمي الحاسب الآليّ للمعايير المهنيّة الوطنيّة في الحاسب الآليّ. *رسالة التّربية وعلم النّفس: جامعة الملك سعود - الجمعية السّعوديّة للعلوم التّربويّة والنّفسيّة*، ع٥٧، ١٥٣ - ١٧١.

باصره، انتصار علي عمر.(٢٠١٥). "الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة كما يعكسها تقويم الأداء الصّفي لمعلّمي هذه المرحلة." *مجلّة الأندلس للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة: جامعة الأندلس للعلوم والتقنيّة*، ١١ (٧)، ١٠٧ - ١٤٥.

البشير، محمد مزمل، ومصطفى، الطيب عبد الوهاب محمد، (٢٠١٢). تمهين مهنة المعلّم: الدواعي والمبررات. *دراسات تربويّة: المركز القومي للمناهج والبحث التربويّ*، ١٣(٢٥)، ١٥٣- ١٨٥.

بني سلامة، جواهر أحمد مطلق، الكيلاني، أحمد محيي الدين، و الخوالدة، محمد فلاح علي. (٢٠١٧). *فاعليّة برنامج تدريبي مستند إلى المعايير الوطنيّة في تنمية مهارات التّدريس والمعرفة البيداغوجيّة لدى معلّمات اللّغة الإنجليزيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلاميّة العالمية، عمان.

بورجانج، بالوما، وترومب، روزان. (٢٠١١).*جودة المعلّمين: دراسة دولية حول كفايات المعلّمين ومعاييرهم* (محمد سنوسي، وعمر جلون، مترجم).المركز الإقليمي للجودة والتميّز في التّعليم. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٠).

البيلاوي، حسن حسين، طعيمة، رشدي أحمد، النقيب، عبدالرحمن، البندري، محمد سليمان، سليمان، سعيد أحمد، سعيد، محسن المهدي، وعبدالباقي، مصطفى أحمد.

(٢٠٠٦). *الجودة الشاملة في التّعليم بين مؤشّرات التميّز ومعايير الاعتماد*. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

الجعافرة، حنان محمد عبدالكريم. (٢٠٢٠). درجة فاعليّة برنامج المعلّمين الجدد في تنمية الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك. *مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة: المركز القومي للبحوث غزّة*، ٤ (٢٣)، ١٩- ٣٧.

حتاملة، موسى رشيد. (٢٠٠٥). نظريّات اكتساب اللّغة الثّانية وتطبيقاتها التّربويّة (القسم الأوّل). *مجلّة مجمع اللّغة العربيّة الأردني: مجمع اللّغة العربيّة*، ٢٩ (٦٩)، ٩٣ - ١٣٠.

الحربي، أسماء إبراهيم. (٢٠١٨). تصوّر مقترح لرخصة المعلّم بالتّعليم الشامل وفق رؤية ٢٠٣٠. *مجلّة التّربية الخاصّة والتأهيل*، ٦ (٢٤)،٩٩-١٣٤.

الحربي، سلطان بن علي بن خلف، والمنيع، منيع بن عبد العزيز. (٢٠١٥). تصوّر مقترح لنظام رخصة التّدريس لمعلّمي التّعليم العام في المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء الخبرات العالمية. *دراسات عربيّة في التّربية وعلم النّفس: رابطة التربويّين العرب*، ع٦١، ١٩٣- ٢٣٧.

حسان، حسن محمد، حامد، غادة صبري، وصالح، عادل منصور. (٢٠١٤). شروط ومتطلّبات التّرخيص للعمل بمهنة التّعليم: دراسة ميدانية بحافظة الدقهلية. *مجلّة بحوث التّربية النوعية: جامعة المنصورة- كليّة التّربية النوعية*، ع ٣٦، ٣٦- ٥٩.

الدغيم، خالد بن إبراهيم بن صالح. (٢٠١٧). مستوى المعرفة التخصّصيّة لمعلّمي الكيمياء في ضوء المعايير المهنيّة الوطنيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة. *رسالة التّربية وعلم النّفس: جامعة الملك سعود - الجمعية السّعوديّة للعلوم التّربويّة والنّفسيّة*، ع٥٦، ٢٥- ٤٩.

دفع الله، عمار محمد الزبير، وحامد، صباح الحاج محمد. (٢٠١٨). واقع الإشراف التربويّ ودوره في تطوير بعض الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثّانويّة: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلّمي اللّغة الإنجليزيّة بمحليّة القرشيّ. *مجلّة العلوم التّربويّة: جامعة السّودان للعلوم والتكنولوجيا - عمادّة البحث العلميّ*، ١٩ (١)، ٦٢ - ٧٧.

الزّامل، محمد بن عبد الله بن عبدالكريم. (٢٠١٦). المعايير المهنيّة لمعلّمي التّعليم العام بالمملكة العربيّة السّعوديّة كما يراها أعضاء هيئة التّدريس والمعلّمون. *مجلّة جامعة طيبة للعلوم التّربويّة: جامعة طيبة - كليّة التّربية*، ١١ (٢)، ١٧٥-١٩٨.

الزّهراني، سالم بن قصير، والزّهراني، ماجد بن غرم الله. (٢٠٢٠). مدى تحقّق معايير هيئة تقويم التّعليم والتّدريب عند معلّم الحاسب الآليّ في المملكة العربيّة السّعوديّة.

دراسات عربيّة في التّربية وعلم النّفس: رابطة التربويّين العرب، ع١٢٣، ١٧٣ - ٢٠٢.

الزّهير، نوف بنت فهد عبد الله. (٢٠٢٠). مستوى توافر معايير TESOL التقنيّة لدى معلّمات اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة المتوسّطة بمدينة الرّياض. *مجلّة العلوم التّربويّة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة*، *١* (٢٣)، ١٩-٦٣.

السّلامات، محمد خير محمود، والشّهري، خالد بن محمد بن هادي. (٢٠١٦). مستوى أداء معلّمي العلوم بالمرحلة الابتدائيّة في ضوء المعايير المهنيّة للمعلّم السعودي. *مجلّة اتحاد الجامعات العربيّة للتربية وعلم النّفس: جامعه دمشق - كليه التّربية*، *١٤* (٢)، ١١٠ - ١٣٨.

الشّمراني، سعيد محمد، والحربي، فهد عوض. (٢٠١٧). مستوى توافر المعايير المهنيّة التخصّصيّة لدى معلّمي الأحياء في المملكة العربيّة السّعوديّة من وجهة نظر مشرفيهم التربويّين. *مجلّة الدّراسات التّربويّة والنّفسيّة: جامعة السلطان قابوس*، *١١* (٢)، ٣٧٠-٣٨٩.

الشّهري، خالد عبد الله فايز. (٢٠١٧). تقويم أداء معلّمي اللّغة الإنجليزيّة بالمرحلة الابتدائيّة في ضوء الكفايات النوعية. *دراسات عربيّة في التّربية وعلم النّفس: رابطة التربويّين العرب*، ع٨٧، ٤٥٣ - ٤٧٥.

صميلي، يحيى إدريس. (٢٠١٧). مدى توافر المعايير المهنيّة في مجال تدريس العلوم لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة في محافظة صامطة بمنطقة جازان. *مجلّة دراسات عربيّة في التّربية وعلم النّفس*، ع٨٩، ٣١١-٣٢٨.

الصّنيع، دلال عبدالكريم حمد. (٢٠١١). مدى توفير معايير الجودة في الأداء التّدريسيّ لمعلّمات اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الثّانويّة من وجهة نظر مشرفاتهن التربويّات في مدينة مكة المكرمة. *مجلّة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كليّة التّربية- الجمعية المصريّة للقراءة والمعرفة*، ع ١١٢، ١٥٨ - ١٧٦.

عبد الحميد حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيّد. (٢٠١٢). نظام التّعليم وسياسته. مكتبة إيتراك.

عمر، أحمد مختار. (٢٠١١). *معجم اللّغة العربيّة المعاصرة*. عالم الكتب.

عوض، أحمد محمود عبدالباقي، و حسن، حيدر خوجلي محمد. (٢٠١٧). تصوّر مقترح *للتنمية المهنيّة لمعلّمي المرحلة الثّانويّة بالمدارس المستقلّة في ضوء المعايير الوطنيّة بدولة قطر* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلاميّة، أم درمان.

الغامديّ، فاطمة بنت عبد الله أحمد، والقحطانيّ، عادل بن عبد الله منصور. (٢٠٢٠). برنامج تدريبيّ مقترح قائم على المعايير المهنيّة للمعلّمين، وأثره على تنمية مهارات معلّمات اللّغة العربيّة. *مجلّة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كليّة التّربية - الجمعية المصريّة للقراءة والمعرفة*، ع٢٢٤، ٢٩٧- ٣٣٠.

فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠٥، يوليو). *متطلّبات التّقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التّربويّة*. المؤتمر العلمي السابع عشر - مناهج التّعليم والمستويات المعياريّة: الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس، القاهرة: الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس، ١(١)، ١٤٧ - ١٧٨.

القرنيّ، عائض عبد الله محمد. (٢٠٢١). تقييم احتياج التّطوير المهنيّ لمعلّمي الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني السعودي للقياس والتّقويم. *المجلّة العلميّة لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانيّة والإدارية: جامعة الملك فيصل*، ٢٢ (١)، ٤٥ - ٥٢.

كامل، مصطفى محمد. (٢٠٠٧، يوليو). تصوّر *مستقبلي لأدوار المعلّم في ضوء التّغيرات الموقعة في المجتمع ومنظومة التّعليم والمعايير القوية للتّعليم*. المؤتمر التّاسع عشر- مناهج التّعليم في ضوء معايير الجودة: جامعة عين شمس- الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس، ٣ ، ١١٣٨- ١١٦٣.

كحول، شفيقة، وغربي، صباح. (٢٠١٨). مقاربات نظريّة حول طرق تدريس اللغات الأجنبيّة- اللّغة الإنجليزيّة أنموذجا- . *دفاتر مخبر المسألة التّربويّة في ظل التحدّيات الراهنة*، ع٢٠، ٣٦- ٥٤.

مجدلاوية، سناء يوسف إبراهيم، وأبو زينة، فريد كامل. (٢٠٠٩). *المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى الرّياضي لدى معلّمات الصّف في المدارس الحكومية في الأردن: دراسة نوعية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمأنّ العربيّة، عمان.

محمد، سناء كاظم. (٢٠١٣). الكفايات المهنيّة لتحديد مدى جودة مدرسي اللّغة الإنكليزية في المدارس الثّانويّة الخليجية البصرة نموذجا: دراسة ميدانية للعام الدّراسيّ ٢٠١١- ٢٠١٢. *الخليج العربي: جامعة البصرة- مركز دراسات البصرة والخليج العربي*، ٤١ (١،٢)، ٢١٤- ٢٤٤.

المقاطي، صالح ابراهيم. (٢٠٢٠). اتّجاهات المعلّمين والمعلّمات نحو المعايير المهنيّة للمعلّمين في التّعليم العام بالمملكة العربيّة السّعوديّة. *المجلّة الدّولية التّربويّة المتخصّصة*، ٩ (٤)، ٨٣-١٠٣.

المنيفي، أحمد. (٢٠٠٩). *رخصة المعلّم - رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلّم* [ورقة عمل]. المنتدى الثّاني للمعلّم، الكويت، كليّة التّربية الأساسيّة.

النصار، محمد بن عبدالعزيز. (٢٠١٨). معايير المركز الوطني للقياس والتّقويم التخصّصيّة: أهمّيّتها ودرجة تمكّن معلّمي اللّغة العربيّة منها. *مجلّة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كليّة التّربية - الجمعية المصريّة للقراءة والمعرفة*، ع٢٠٠، ١٥-٤٦

هيئة تطوير مهنة التّعليم. (٢٠١٠). *المعايير المهنيّة للمعلّمين*. السلطة الوطنيّة الفلسطينية، وزارة التّعليم العالي. استرجع في مايو ٢، ٢٠٢١، من: https://education.iugaza.edu.ps/Portals/18/m3ayeer/m3ayyeer1.pdf

هيئة تقويم التّعليم والتّدريب. (٢٠١٧). *المعايير والمسارات المهنيّة للمعلّمين في المملكة العربيّة السّعوديّة*. الرّياض. استرجع في يونيو٨، ٢٠٢١، من: https://www.education-ksa.com/attachment.php?attachmentid=55502&d=1583073203

هيئة تقويم التّعليم. (٢٠١٧). *المعايير والمسارات المهنيّة للمعلّمين في المملكة العربيّة السّعوديّة*. الرّياض. استرجع في ابريل ٦، ٢٠٢١ من: https://cdn-cms.f-static.com/uploads/2042465/normal_5d279b489e181.pdf

ثانيًا: المراجع الأجنبيّة:

Al fahadi, A., Qradi, A., & Asiri, N. (2016). Evaluating the performance of EFL teaching in Tabuk intermediate schools using comprehensive quality standards. *Asian Journal of Educational Research*, 4(2),25-38.

Al Grigri, T. E., & Wassel, H. (2014). Obstacles to teaching English in Saudi Arabia public schools: teachers' and supervisors' perception. *International Journal of English Language Teaching، 2*(3),74-89.

Al Rawele, N. S. S. (2018). Assessment of English Language Student Teachers' Perceptions of their Competency in Light of Teacher Professional Standards (ELTPSs) in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Arab Journal for Quality, 11*(35), 187-218.

Al Salahi, S. M. (2015). Stages of Teacher's Professionalism: How Are English Language Teachers Engaged?. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(4), 671-678.

Al Zughailat, S. (2015). *The Performance of English Language Teachers In Light of The Application of Professional Standards In AL-Karak Governate* .[Master thesis, Mu'tah University]. Dar Al Mandumah.

Alborn-yilek, S. D. (2010). *Phenomenological study of special education teachers using an emergency license.* Graduate Theses and Dissertations, PHD. Lowa State University. https://lib.dr.iastate.edu/etd/11368

Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. https://www.aitsl.edu.au/teach/standards

Ban, Z. A. (2012). *An Evaluation of Female EFL Teachers' performance at the Secondary Stage In Al-Madinah al-Munawarah In the light of Quality Standards* [Unpublished master's thesis]. Taibah University.

Education and Training Evaluation Commission [ETEC].(2020a). *Standards for English Language Teachers-2*. Riyadh. Retrieved May 16, 2021, from https://www.etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/profession/TeachersLicensure/Pages/default.aspx

Education and Training Evaluation Commission [ETEC].(2020b). Test Taker *Handbook: Professional Licensing Test for English Language (2) Teachers*. Riyadh. Retrieved May 16, 2021, from https://www.etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/profession/TeachersLicensure/Pages/default.aspx

Khalid, M. (2017, November). *Contemporary Global Trends in Instructional Design: The Role of Lesson Study in Designing Meaningful Lessons Among Teachers*. The First international Educational Conference for Educational and Psychological Studies "Towards a modern vision of the reality Educational and Psychological challenges Al Madinah International University- Selangor College of Education, 749-757.

Khan, I. A. (2011). Learning difficulties in English: Diagnosis and pedagogy in Saudi Arabia. *International Research Journals*, 2(7), 1248-1257.

Krejcie, Robert, V., & Morgan, Daryle, W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurements*, 30, 607-610.

National center for assessment [Qiyas].(2017). *English language teachers professional standards.* Riyadh, KSA. Retrieved February 7, 2021, from

National Commission for Accreditation & Assessment [NCAAA]. (2012). *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia*. Part 1, Version2. Retrieved May 25, 2021, from https://www.kau.edu.sa/GetFile.aspx?id=278258&fn=NCAAA_handbook_part%201.pdf&Lng=AR

Taber, Keith S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education, 48*(6), 1273-1296.

Tawaibeh, T. I. A. (2012). Teachers' and supervisors' perspectives of the Ministry of Education national teacher professional development Standards in enhancing Jordanian EFL teachers' professional development. *Journal of Al-Quds University for research and studies*, 26, 9-38.

Yagoup, O. M. (2015). A comparison of teacher's traditional and innovative roles. *Journal of human sciences: Sudan University of Sciences and Technology, 16*(2),1-17.

Zein, S.(2015) .Factors affecting the professional development of elementary English teachers. *Professional Development in Education,* 42(3), 423-440.

ثالثًا: المواقع الإلكترونيّة:

الهيئة القومية لضمان جودة التّعليم والاعتماد (د.ت.). *مقدّمة عن الهيئة*، استرجع في يونيو ٢٠، ٢٠٢١، من: https://naqaae.eg/