مدى تضمين المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم بجامعة نجران

د. يحيى علي أحمد فقيهي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

كلية التربية – جامعة نجران

هدفت الدراسة إلى تقصي وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية حول مدى تضمين المعايير المهنية للمعلمين –التي حددتها هيئة تقويم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية عام ٢٠١٦م– في برامج الإعداد التربوي التي تنفذها كلية التربية بجامعة نجران.

واقتصرت الدراسة على معايير المجال الثاني: المعرفة المهنية للمعلمين والمجال الثالث: الممارسة المهنية للمعلمين، كما اعتمد وصف الأداء لكل معيار ضمن المستوى الأول (المعلم الخريج)؛ وذلك طبقاً لأهداف الدراسة ووفق طبيعة علاقة عينتها ببرنامج الإعداد والطلبة.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، حيث طبقت على عينة الدراسة المتمثلة في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة نجران، وقد أظهرت النتائج أن مستوى تضمين المعايير المهنية للمعلمين في برامج الإعداد التربوي متوسط، وذلك لمعايير المعرفة المهنية ومعايير الممارسة المهنية.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية الوطنية، المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، برامج إعداد المعلم.

Integrating the National Professional Standards for Teachers in Teacher Preparation Programs at Najran University

Yahya Ali Ahmed Faqihi

Associate Professor of Curricula & Teaching Methods of Science, College of Education, Najran University, Saudi Arabia

Abstract

The present study aims to investigate the extent of integrating the national professional standards for teachers developed by the Saudi Education Evaluation Commission in 2016 in teacher preparation program from the faculty perspective at the College of Education, Najran University. It was limited to two standards, namely professional knowledge and practice of the teachers. Based on its objectives and the participants' relation to the preparation program and students, the study described all standards within the first level (pre-service teacher). It adopted the descriptive survey approach and utilized a questionnaire for data collection. Results revealed that the level of integrating the professional standards for teachers in teacher preparation program was moderate in terms of professional knowledge and practice.

Keywords: national professional standards, professional knowledge, professional practice, Teacher Preparation Programs.

مقدمة:

يوصف العصر الحالي بأنه عصر الثورات العلمية والتكنولوجية التي ألقت بظلالها على كافة جوانب الحياة، وأحدثت موجات من التغيرات السريعة والمتلاحقة، ففرضت على المعنيين بشؤون التعليم والتنمية في مختلف دول العالم السعي بصورة حثيثة لمواجهتها ومواكبة انعكاساتها على الفرد والمجتمع من خلال العمل الجاد لتطوير منظومة التعليم بصورة عامة، مع إيلاء المعلم أهمية خاصة باعتباره محور منظومة التعليم، فالتدريس يمثل قلب العملية التعليمية وجوهرها، ولا يمكن للتدريس أن يكون فاعلاً ومؤثراً ما لم يكن المعلم مؤهلاً بالمعرفة العلمية، ويمتلك القدر المناسب من الكفايات التربوية التي تمكنه من القيام بواجباته التعليمية والتربوية على نحو يحقق الأهداف المرجوة.

وتعد قضية إعداد المعلم إحدى القضايا المهمة التي تحظى باهتمام المسؤولين والمعنيين بشئون التربية والتعليم، حيث يعد إعداد المعلم أحد العوامل الحاسمة في تحقيق أهداف السياسات التعليمية المختلفة، ويمكن الجزم بأن النقاش حول أفضل أساليب ونظم إعداد المعلم هو من أكثر نقاشات التربويين ثراءً في السنوات الأخيرة، ففي الوقت الذي يجمع فيه خبراء التعليم مع غيرهم من شرائح المجتمع على أن التعليم مهنة لها مقوماتها ومتطلباتها، التي تحتم عدم السماح بمزاولتها إلا لمن أعد لها إعدادًا خاصًا.

ويُلاحظ بشكل جلي أن قضية إعداد وتأهيل المعلمين تتصدر مشاريع تطوير التعليم العالي في معظم دول العالم؛ لأن المعلم هو المحور الرئيس في العملية التعليمية التربوية وهو المعول عليه في تحسين بيئة التعلم وجعلها إيجابية ومتوافقة مع طبيعة الحياة والتغيرات الحاصلة في المجتمعات، وعلى الأخص التطورات التكنولوجية والعلمية، فكان لزامًا على برامج إعداد المعلم وتربيته أن تواكب كل هذه التطورات، وأن تراعي حجم التحديات التي سيواجهها المعلم عند انتقاله من مؤسسة الإعداد إلى بيئة العمل الفعلية، حتى يتمكن المعلم من استثمار جميع مرتكزات العملية التعليمية، وتحسين كافة جوانبها؛ لتحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم.

ولعل مما يجدر ذكره في هذا الصدد أن العديد من الدراسات التي تناولت واقع برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، كدراسات ندوة إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية (مثل: القحطاني (2014)، المجادعة (2014)، السعدوي (2014)) اتفقت على وجود عدد من أوجه القصور في تلك البرامج من بينها: عدم مسايرتها للمستجدات العلمية، وعدم وفائها باحتياجات الطلاب المعلمين، وعدم تنوع طرائقها التدريسية بما يتناسب مع طبيعة المقررات وخصائص الطلاب، وعدم وجود معايير مهنية واضحة لانتقاء معلمي المرحلة الابتدائية؛ مما ترتب عليه آثار سلبية متعددة أدت إلى انخفاض مستوى الكفاية الخارجية للمعلمين المتخرجين من تلك البرامج وهو الأمر الذي ينعكس سلبًا على تحقيق أهداف التعليم، ويمتد أثره لاحقاً في قدرات المتعلمين في المراحل التعليمية المتقدمة.

كما أن المؤتمر الخامس لإعداد المعلم (جامعة أم القرى، ٢٠١٦) أكد أن واقع برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية يشير إلى ضعف جودة هذه البرامج وتقادم خططها الدراسية، وعدم مواكبتها للتغييرات المحلية والعالمية، وعدم قدرتها على اجتذاب أفضل العناصر، فضلاً عن الضعف في الممارسات المهنية لمخرجاتها، وعدم تحقيقها لبعض متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وأوصى بإجراء تقييم للبرامج الأكاديمية التي تقدم للمعلمين بكليات التربية، والتحقق من مدى ملاءمتها في الميدان التعليمي، وحث التربويين على إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات الميدانية لتقويم أداء المعلم في كافة مراحل التعليم، وفتح مسارات جديدة في برامج إعداد المعلم؛ لمواكبة النهضة التنموية في المملكة والتماشي مع الاتجاهات العالمية في هذا المجال.

كما أوصى المؤتمر التربوي الدولي الأول (جامعة الملك خالد، ٢٠١٦)، بضرورة الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم، بما يتناسب مع نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، والتخطيط لإعداد المعلم كمًا ونوعًا على أسس علمية بدءًا من التخطيط الإستراتيجي والتحليل الوصفي للواقع إلى عمليات الإعداد المختلفة، وإعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق معايير ومقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.

وفي ضوء المعطيات السابقة، تحددت مشكلة الدراسة في تقصي آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة نجران حول واقع الجانب التربوي في برامج إعداد المعلم من حيث تضمين المعايير المهنية الوطنية في مقرراته.

مشكلة الدراسة:

تعد قضية إعداد المعلم وتنميته مهنياً بشكل مستمر نقطة البداية لأي إصلاح تعليمي، وبدون الاهتمام بهذه القضية تصبح خطط إصلاح التعليم بلا جدوى أو محدودة الفاعلية؛ وإذا كان من المتفق عليه أن التعليم الجيد هو أساس تنمية وتقدم المجتمع في مختلف جوانب الحياة، فإن مما شك فيه أن هذا التقدم لا يتم بدون معلم معد جيدًا أكاديميًا ومهنيًا، مؤمن بمهنته، ولديه من القيم والاتجاهات والمعتقدات ما يؤهله للقيام بدوره المنوط به على أكمل وجه.

وشهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا على مستوى العالم بالمعايير المهنية للمعلمين والتي تصف الكفاءات (الكفايات) اللازمة لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة، وخلال فترة التسعينات ظهرت العديد من المعايير المهنية للمعلمين في كثير من دول العالم المتقدم مثل الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، واستراليا، وظهرت المعايير المهنية للمعلمين بنيوزيلندا عام (٢٠٠١)، كما ظهر إطار عام للمعايير المهنية للتعليم العالي بالمملكة المتحدة عام ٢٠٠٦. (Koster and Dengerink,2008)، وفي الولايات المتحدة اتجهت أنظمة التعليم على صياغة وتطوير معايير مهنية للمعلم الجديد وخريجي المؤسسات التربوية، وقامت جهات العمل بوضع معايير للقبول للالتحاق بمهنة التدريس.(NCATE, 2008)

ويشهد التعليم العام في المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة سلسلة من المشروعات التي تستهدف تطوير العملية التربوية والارتقاء بمخرجاتها، ولعل من أهمها مشروع بناء المعايير المهنية للمعلمين الذي بدأ مطلع عام ٢٠١١ من خلال المركز الوطني للقياس والتقويم حيث يتضمن المشروع مكونين أساسيين هما المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم من اختبارات وغيرها، إضافة إلى الجوانب المساندة كالدعم العلمي والفني، ويهدف المشروع إلى رفع مستوى تأهيل المعلمين والمعلمات، بما يحقق جودة النظام التعليمي، ويتحقق ذلك ي من خلال انتقاء المعلمين والمعلمات الجدد باستخدام أدوات تقويم على مستوى عال من الموضوعية والمصداقية تستند إلى معايير مهنية مبنية على أحدث التوجهات العالمية؛ بما يتيح قياس جودة مخرجات برامج إعداد المعلمين، والمساهمة في تطويرها استنادًا إلى مؤشرات دقيقة عن مخرجات تلك البرامج في الجامعات السعودية.

فالمعايير المهنية للمعلمين، كما يذكر زيونتس (Zionts, et al ,2006) ، تساعد في نظام المراقبة والمحاسبية لتعلم الطلاب وكذلك في مراقبة جودة إعداد المعلمين بمؤسسات التعليم العالي. ويرى دايان وآخرون (Diane, et al ,2005) أنه من الضروري دراسة العلاقة بين توثيق عمليات التعليم المهني، ومجموعة العمليات التي تحدد مهنية المعلمين، وليس فقط التركيز على العمليات الخاصة بتنظيم سلوك المعلم، وإذا كان الهدف هو التركيز على المعايير المهنية باعتبارها محور سياسة التطوير المهني فيتطلب ذلك دراسة العلاقة بني وعي المعلمين بهذه المعايير ومعرفتهم التخصصية وعلاقتها بممارساتهم الفعلية داخل الصف الدراسي.

ويوجد اهتمام متزايد لتحسين الممارسات المهنية للمعلمين وتعليم المعلم والنمو المهني، وهذا بدوره يشير للحاجة الماسة لمعايير شاملة تقدم تعليمات وتوجيهات تقود التطوير المهني على المدى البعيد، وبنية أساسية للتعليم المهني لتساعد المعلمين على اكتساب المعرفة والمهارة المتضمنة في المعايير المهنية، ونظام لتقديم الشهادات المهنية قائمة على طرق ثابتة وصادقة لتقييم الأداء المهني. وتوظيف أساليب تعزيز فعالة والتي تحدد وتميز المعايير عالية الجودة للتدريب والتي تمدنا بقواعد وحوافز للمعلمين عند تحقيق هذه المعايير، وهذا بدوره سوف يرتقي بتقوية النواحي المهنية في تطوير المعايير.(Lawrence, 2010) .

وتكمن أهمية المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في قياس مدى توفر الحد الأدنى من المعايير التي ينبغي توافرها في المعلمين والمعلمات، واعتماد نتائج اختبارات المعلمين لتكون أحد المحكات الأساسية في عملية قبول المتقدمين للوظائف التعليمية، وكذلك في عمليات الانتقاء،

إضافة إلى تجويد مدخلات التعليم من خلال اختيار المؤهلين من المتقدمين للتدريس، ودعم الجهود التطويرية، وبرامج إعداد المعلمين في الجامعات السعودية.

كما يعد استخدام المعايير المهنية للمعلمين في قياس أداء المعلمين وتقويم برامج إعدادهم من أبرز الاستخدامات العلمية للمعايير؛ لذلك سعت الدراسة الحالية إلى تعرّف واقع برامج إعداد المعلم في جامعة نجران من خلال تقصي آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في تقييم مدى تضمين المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في المسار التربوي لهذه البرامج الأكاديمية.

أسئلة الدراسة:

تحددت أسئلة الدراسة فيما يلي:

١) ما درجة تضمين معايير المعرفة المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟
٢) ما درجة تضمين معايير الممارسة المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ؟
٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس؟
٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير التخصص؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١) الكشف عن واقع إعداد المعلم بجامعة نجران من حيث توافقه مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.
٢) تقصي وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول توفر المعايير المهنية الوطنية في البرامج التي يعملون بها.
٣) الإسهام في تطوير برامج المعلم من خلال تزويد المسؤولين بتقييم وضع بعض البرامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٤) الكشف عن وجود اختلاف بين برامج الإعداد من حيث توفر المعايير حسب متغيري الجنس والتخصص.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها:

١) تساعد المسؤولين عن إعداد المعلم في المملكة في تشخيص واقع بعض البرامج في ضوء معايير وطنية مقننة لمعلم التعليم العام.
٢) توظف مخرجات مشروع المعايير المهنية للمعلمين في مجال البحث العلمي، باستخدامها في تقديم تغذية راجعة لبعض البرامج.
٣) تتيح لأعضاء هيئة التدريس فرصة إبداء أرائهم في البرامج التربوية التي يعملون فيها؛ الأمر الذي يسهم في تطوير هذه البرامج.
٤) تتناول قضية هامة من أبرز قضايا التربية والتعليم في الوقت الحاضر، وهي واقع برامج الإعداد والتنمية المهنية للمعلم.
٥) تستجيب لتوصيات المؤتمرات والندوات والدراسات العلمية الحديثة المعنية بتطوير برامج إعداد المعلم.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة تضمين المعايير المهنية الوطنية للمعلمين الصادرة عن هيئة تقويم التعليم العام عام ٢٠١٦ في الجانب التربوي من البرامج الأكاديمية التي تعد الطلاب لمهنة التعليم، وتقتصر على مجالي المعرفة المهنية والممارسة المهنية.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة نجران.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٠/٣٩هـ (٢٠١٩م)

مصطلحات الدراسة:

المعايير: تعرّف بأنها: "المرجعيات او المواصفات القياسية والمستويات التي يجب توافرها في جميع مكونات منظومة التعليم، وتصاغ كموجهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التعليم والعمليات المرتبطة به".(كمال،٢٠٠٧ :٦٧٣).

كما عرفت بأنها "مجموعة من الشروط المتفق عليها ويمكن من خلال تطبيقها التعرف على مواطن القوة والضعف فيما يراد تقويمه واصدار حكم عليه". (صلاح الدين،٢٠٠٦ :٤٤٩)

الإعداد التربوى للمعلم: عرّف برلينر (Berliner (2000, 358 الإعداد التربوى للمعلم بأنه: "كل ما تتطلبه عمليتي التعليم والتعلم من المبادئ والمفاهيم والنظريات والأساليب التربوية التي أسفرت عنها نتائج البحوث التربوية ذات الصلة، والتي يتعين تقديمها للمعلم من خلال برامج إعداد فعالة قبل دخوله ميدان الممارسة المهنية".

وعُرِّف أيضًا بأنه: "كل ما يتطلبه أداء المعلم من معارف وأنشطة تربوية تنمي معارفه ومهاراته المهنية، وتوسع خبراته، وتحسن اتجاهاته نحو ممارسة مهنة التعليم؛ مما يؤدى إلى إحداث تغييرات جوهرية في الممارسة المهنية لصالح تعليم الطلاب". (Timperley ,2011: 4)

ويُعَّرف الباحث الإعداد التربوي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: كل ما يقدم للطالب في كلية التربية من معارف ومهارات واتجاهات في المجال التربوي؛ بما يمكنه من تحقيق المستوى المطلوب من أداء الأدوار والمسئوليات المهنية المختلفة، وتجعله قادرًا على تحقيق الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية التي سوف يعمل بها.

المعايير المهنية للمعلمين:

تعرف بأنها: "محكات أو مقاييس يتم في ضوئها تحديد الكفايات التي ينبغي توافرها في أداء المعلمين حديثي التخرج، والهدف منها ارشاد الكليات وغيرها من مؤسسات إعداد المعلم التي تقوم بتصميم أو إعادة تصميم برامج إعداد المعلمين". (نصار، ٢٠١٥: ٥٦٨)

ويعرفها وليمز وآخرون (Williams, et al, 2006:4) بأنها: "الأساس الذى تنطلق منه عمليات إعداد المعلم قبل الخدمة وبرامج تطويره مهنيا أثناء الخدمة، ومن خلالها يمكن الحكم على مستوي أداء المعلم".

ويعرفها الباحث إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: موجهات أو محكات يمكن في ضوئها تحديد ما ينبغي أن يعرفه المعلم، وما ينبغي أن يكون قادرًا على أدائه أثناء عمله معلمًا في التعليم دون الجامعي.

الإطار النظري:

أهمية المعايير المهنية للمعلمين

تبرز أهمية المعايير المهنية للمعلمين في أنها – كما يذكر فيمان (Feiman ,2003) – تعكس رؤى التدريس الفعال، وتساعد المعلمين لاسيما الجدد منهم على تقييم التقدم المحرز في أدائهم، بتحديد جوانب القوة والضعف في الأداء من خلال التقييم الذاتي، وتحديد أنشطة النمو المهني التي تهدف إلى تحسين المعارف والمهارات المهنية للمعلم. كما أنها تشير للمعرفة التي يجب أن تتوافر لدى المعلمين والمربين وما يمكنهم القيام به كمعلمين، وتتضمن هذه المعايير مجالات متنوعة من الكفايات مثل: المحتوى المعرفي، والمهارات التدريسية، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وأساليب التقويم، والتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ويتحدد في ضوئها مستوى الجدارة أو الكفاءة التي يتمتع بها المعلم، فالكفاءة توصف بأنها عبارة عن اتحاد وتكامل للمعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم والخصائص الشخصية التي تسمح للفرد أن يتصرف بفاعلية وبطريقة مهنية مناسبة في موقف تعليمي معين. (Koster & Dengerink, 2008)

كما أنه في إطار المعايير المهنية لإعداد المعلم يمكن تحديد مجالات الإعداد التربوي الفعال للمعلم الواجب تحقيقه من خلال مؤسسات الإعداد قبل الخدمة. ويوضح ين تشونج وآخرون (Yin-cheong, et al. 2002) أبعاد الإعداد التربوي الفعال في كل ما يتطلبه المعلم من معارف ومهارات وقيم ليتسم أداؤه بالفاعلية، أي القدرة على تشكيل ودعم بيئة التعلم، والتدريس بإتقان، والتمكن من تقنيات إدارة الصف، والمشاركة في إدارة المدرسة، وتطوير القيم والمعتقدات المرتبطة بمهنة التعليم، وذلك من خلال إعداده في ثلاثة مجالات رئيسة: المجال المعرفي، والمجال المهارى، والمجال الوجداني، والتي تشكل في مجملها فاعلية أداء المعلم.

ويرى دايان وآخرون (Diane, et al. 2005) أنه من الضروري دراسة العلاقة بين توثيق عمليات التعليم المهني، ومجموعة العمليات التي تحدد مهنية المعلمين، وليس فقط التركيز على العمليات الخاصة بتنظيم سلوك المعلم، وإذا كان الهدف هو التركيز على المعايير المهنية باعتبارها محور سياسة التطوير المهني فيتطلب ذلك دراسة العلاقة بين وعي المعلمين بهذه المعايير ومعرفتهم التخصصية وعلاقتها بممارساتهم الفعلية داخل الصف الدراسي. ويؤكد زيونتس (Zionts, et al. 2006) أن المعايير المهنية للمعلمين تساعد في نظام المراقبة والمحاسبية لتعلم الطلاب، وكذلك في مراقبة جودة إعداد المعلمين بمؤسسات التعليم العالي.

وتُعد المعاير المهنية للمعلمين مكونًا أساسيًا في عملية إصلاح التعليم ورفع جودة أداء المعلم، حيث تسهم في تلبية احتياجات الطلاب، والمعلمين والمدارس، والنظام التعليمي بأكمله، فهي توضح ما ينبغي أن يعرفه المعلمون ويكونوا قادرين على القيام به لينالوا شرف الانتماء لهذه المهنة العظيمة، فهي تحدد بوضوح العناصر المرتبطة بالقيم والمسئوليات والمعارف والممارسات للمعلم، وتُشكل المعايير الدقيقة لقبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلمين بما يسهم في رفع جودة التعليم. (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٦)

بناء المعايير المهنية للمعلمين

شهدت الآونة الأخيرة اهتمامًا متزايدًا على مستوى العالم بالمعايير المهنية للمعلمين، فخلال فترة التسعينات ظهرت العديد من المعايير المهنية للمعلمين في كثير من دول العالم المتقدم مثل الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، واستراليا، كما ظهرت المعايير المهنية للمعلمين بنيوزيلندا عام (٢٠٠١) ، كما ظهر إطار عام للمعايير المهنية ودعم لعمليات التعليم العالي بالمملكة المتحدة عام ٢٠٠٦. (Koster and Dengerink,2008)، وفي الولايات المتحدة قامت جهات مختصة بوضع معايير للقبول للالتحاق بمهنة التدريس، ومنها ما قدمه المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (National Council For Accreditation Of Teacher Education NCATE, 2008) الذي وضع ستة معايير لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين لتكون معتمدة خلال السنوات السبع القادمة أي إلى عام ٢٠١٥، حتى تتم مراجعة المعايير أو تحديثها، وحدد المعايير المهنية للمعلم فيما يتعلق بالتمكن في البنية المعرفية للتخصص، وتوفير فرص تعلم تدعم النمو العقلي والوجداني والاجتماعي للطلاب، وإتاحة بيئة تعليمية تحفز على التفاعل، والتخطيط الجيد، وامتلاك مدى واسع من طرائق التدريس، وتعزيز التفاعل الصفي، ودعم النمو المهني، ومراعاة الفروق الفردية، وتنمية علاقات إنسانية جيدة على مختلف المستويات، واستخدام استراتيجيات تقويمية مناسبة ومتنوعة.

كما حددت مؤسسة كنتاكي التربوية للتقييم والاعتماد مجموعة من المعايير التي ينبغي توافرها لدى المعلمين لاعتمادهم في مهنة التدريس، ويندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات التي يسهل ملاحظتها وقياسها لدى المعلم، وهذه المعايير تخص: تخطيط الموقف التعليمي وإدارته، خلق مناخ تعليمي فعال، تقويم ومتابعة نتائج التعلم، تأمل الموقف التعليمي، المشاركة والعلاقات الإنسانية (Kentucky Education Professional Standards, 2008)

أما مؤسسة (InTASC) المهتمة بتحديد معايير المعلم وجودة التدريس فقد وضعت إطاراً عاماً يشمل المعايير التي يجب أن تتوافر لدى المعلم، حيث تتمحور حول: الوعي بالمادة العلمية، والعلاقات الإنسانية، ومعرفة أنماط التعلم، والقدرة على إثارة الدافعية، ومعرفة

استراتيجيات التدريس، والقدرة على توظيف العمل النشط، والقدرة على التخطيط الجيد للدروس، والتوظيف الجيد لأساليب التقويم المتنوعة، وتضمن كل معيار مجموعة من المؤشرات المعرفية والأدائية والخلقية التي يمكن قياسها لدى المعلم (InTASC, 2011) .

وتضمنت المعايير المهنية للمعلمين في ألمانيا في إصدارها الثاني كلاً من : النواحي الشخصية التي تعنى بتوفير بيئة عمل آمنة، وجوانب مرتبطة بطرق التدريس التي توفر بيئة تعلم مثيرة ومحفزة للطلاب، وجوانب مؤسساتية تعنى بالمشاركة في تطوير وتجديد المؤسسة، والعمل مع الأقران لتطوير المؤسسة التعليمية وتحقيق رؤيتها ورسالتها، والمشاركة في الفرق المهنية، والعمل على التنمية الذاتية من خلال ملاحظة الممارسات التدريسية، وسلوكيات المعلم تجاه الطلاب والمعلمين الآخرين. (Koster & Dengerink, 2008)

أما على صعيد الوطن العربي فنجد أن جمهورية مصر العربية حازت قصب السبق في بناء المعايير المهنية للمعلمين، فقد تضمنت معايير المعلم التي أعدتها الهيئة القومية لضمان الجودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩) خمسة مجالات انبثق عنها ثمانية عشر معياراً وهذه المجالات هي: التخطيط، واستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، والمادة العلمية، والتقويم، ومهنية المعلم، أما معايير خريج قطاع التعليم الفني بالمعايير القومية الأكاديمية المرجعية فقد ركزت على: التخطيط الجيد للتدريس، والتنفيذ الفعال للتدريس، وكفاءة إدارة الفصل والوقت، وتوظيف أساليب تقويمية متنوعة، والقدرة على التواصل وخلق علاقات إنسانية جيدة، وتنويع طرائق التدريس، والوعي بمصطلحات التخصص.كما تضمن مشروع (STEPS 2003) الخاص بإعداد معايير المعلمين حديثي التخرج بكليات التربية في مصر خمسة مجالات رئيسة للمعايير المهنية للمعلم الجديد هي: إدارة الفصل، واللغة، والتدريس، والتقويم، والمهنية.

وفي دولة قطر هناك اهتمام ببناء وتطوير المعايير المهنية، فقد تم تحديد عدد من المجالات والمعايير ومؤشرات الأداء، ولعل ما يميز هذه التجربة أنها صنفت المعلمين إلى معلمين مستجدين، ومعلمين متمرسين لكل منهم دلائل لتحديد مدى تحقق المعايير المهنية، ويوظف المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر مجموعة من المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، حيث يتم تقييم أدائهم وممارساتهم المهنية في ضوء هذه المعايير، وهي لا تختلف كثيراً عن تلك التي تستخدم في نيوزيلندا. (المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر، ٢٠٠٣)

وتركزت معايير المعلم في الأردن حول التمكن من: المحتوى العلمي، التخطيط لتدريس فعال، تنفيذ الخطط التدريسية، تقييم تعلم الطلاب، تطوير المعلم نفسه مهنياً، تنمية علاقات إنسانية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٦)، وفي الإمارات العربية المتحدة تم تطوير عدد من المعايير المهنية للمعلمين الجدد للوصول بالعملية التعليمية إلى أعلى مستوى، وتوفير بيئة تعليمية ملائمة للطلاب، ولاكتساب المهارات والقدرات والمعارف الجديدة، حيث بدأ مجلس أبوظبي للتعليم تطبيق معايير قياس مستوى المهنية لدى المعلمين، التي وضعها ضمن النموذج المدرسي الجديد، وتنقسم إلى أربعة مجالات، هي: الأداء المهني، والمناهج، والصفوف الدراسية، والمجتمع المحلي، إذ يتعين أن تكون لدى المعلمين الجدد الخبرة الكافية في المعايير الأربعة. (الحميري، ٢٠١٢)

المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية

تشهد منظومة التعليم في المملكة العربية السعودية حراكًا متسارعًا وتطويرًا متلاحقًا خلال السنوات الأخيرة، ولعل خير شاهد على ذلك توالي إنشاء المراكز والهيئات المختصة في تقويم التعليم، بدءًا بالمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (٢٠٠٠م)، مرورًا بهيئة تقويم التعليم العام (٢٠١٣) ثم هيئة تقويم التعليم (٢٠١٦م) ، وأخيرًا مع نهاية عام ٢٠١٨ تم توحيد هذه الهيئات والمراكز وغيرها تحت مظلة هيئة تقويم التعليم والتدريب حيث تشرف هذه الهيئة على: المركز الوطني للقياس، والمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والمركز الوطني للتقويم والاعتماد التقني والمهني، والإطار الوطني السعودي للمؤهلات، وقطاع التعليم العام. (موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب)

ويبرز الاهتمام ببناء معايير مهنية للمعلمين وتوظيفها في تحسين العملية التعليمية وتجويد مخرجاتها باعتباره واحدًا من أهم التوجهات الإصلاحية، وإذا كانت اختبارات الكفايات للمعملين المتقدمين للوظائف التعليمية من أكثر الخطوات التصحيحية التي أثرت في المجتمع ولاقت استحسان وتأييد التربويين، فإنها ليست سوى واحد من مجالات تفعيل مشروع المعايير المهنية للمعلمين وتطبيق مخرجاته من أدوات

التقويم، فقد شرع المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي في تنفيذ مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات تقويمها مطلع عام ٢٠١١ ضمن مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام (تطوير)، ويتضمن المشروع مكونين أساسيين هما المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم من اختبارات وغيرها، إضافة إلى الجوانب المساندة كالدعم العلمي والفني، وتقويم رؤية المشروع على الريادة والتميز في بناء نظام داعم لرفع مستوى تأهيل المعلمين والمعلمات، بما يحقق جودة النظام التعليمي، فيما تكمن رسالة المشروع في الإسهام في تجويد النظام التربوي من خلال ا نتقاء المعلمين والمعلمات الجدد باستخدام أدوات تقويم على مستوى عال من الموضوعية والمصداقية تستند إلى معايير مهنية مبنية على أحدث التوجهات العالمية. (موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب)

وتتركز أهداف مشروع المعايير والاختبارات المهنية للمعلمين حول بناء معايير ومسارات واختبارات مهنية للمعلمين، لاستخدامها في اختيار الأكفأ من المتقدمين للالتحاق بالتعليم والخدمة في الميدان التربوي، وفي تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم، إضافة إلى قياس جودة مخرجات برامج إعداد المعلمين، والمساهمة في تطويرها من خلال توفير مؤشرات دقيقة عن مخرجات تلك البرامج في الجامعات السعودية، حيث يوفر المشروع مرجعية علمية تفيد في قياس مدى توفر الحد الأدنى من الكفايات التي ينبغي توافرها في المعلمين والمعلمات، واعتماد نتائج اختبارات المعلمين لتكون أحد المعايير الأساسية في عملية قبول المتقدمين للوظائف التعليمية، إضافة إلى تجويد مدخلات التعليم من خلال اختيار المؤهلين من المتقدمين للتدريس، ودعم الجهود التطويرية للوزارة وبرامج إعداد المعلمين في الجامعات السعودية؛ عن طريق تزويد المعنيين بمؤشرات تسهم في توجيه أنشطة الإصلاح والتطوير وفق تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية لبرامج تأهيل المعلمين.

وتتكون المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية من ثمانية معايير مترابطة مُصنفة في ثلاثة مجالات متداخلة ومترابطة لمهنة التعليم، وهي مجال القيم والمسؤوليات المهنية، ومجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية، حيث يستمد التدريس ممارساته منها جميعاً، ويضم كل معيار من المعايير الثمانية مجموعة من "نقاط التركيز" التي تصف السمات الأساسية لمهنة التدريس، ثم تقدم كل نقطه تركيز وصفاً يمتد على أربعة مستويات للأداء هي: المعلم الخريج والمعلم الممارس والمعلم المتقدم والمعلم الخبير، ووضعت التوصيفات التي تحدد ملامح جودة التدريس في كل مستوى، حيث تعكس مستويات الأداء الأربعة تزايداً في عمق المعرفة والفهم؛ واتساعاً في التمكن من الممارسة؛ وزيادةً في مسؤوليات المعلمين، ونفوذهم وتأثيرهم خلال حياتهم الوظيفية. (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٦)

ويلاحظ خلال العرض السابق أن العديد من دول العالم المتقدم تتبنى مجموعة من المعايير المهنية، وأنه لا يوجد اتفاق على المعايير المهنية على في هذه الدول، لكن على الرغم من تعدد وتباين المعايير التي حددتها كل جهة أو مؤسسة؛ إلا أن معظمها اتفق على عدد من المجالات والمعايير ومؤشرات الأداء التدريسية التي يجب أن تتوافر لدي المعلم ليتمكن من أداء مهامه بشكل فعال، ولعل من أكثر المجالات والمعايير التي تم اتفاق عليها تلك المتعلقة بالتمكن من مادة التخصص، واستخدام استراتيجيات التدريس النشط، وتنويع أساليب التقويم، وتعزيز تفاعل الطلاب، إضافة إلى السمات الشخصية، والالتزام بقيم وأخلاقيات المهنة، وتكوين علاقات إنسانية بناءة.

كما يتضح أن أبرز استخدامات المعايير المهنية يتمثل في الحكم على أداء المعلمين وممارساتهم، وقياس مدى تحقيق الجودة، وتوظيف مبدأ المحاسبية المهنية للمعلمين ومؤسسات إعدادهم، والارتقاء باستراتيجيات التطوير المهني؛ لذلك نجد أن عدة مؤسسات وجمعيات ومراكز بحثية متخصصة عالمية وإقليمية ومحلية قد اهتمت بوضع مستويات معيارية للمعلم عامة، سواء في مرحلة الإعداد، أو فيما يتعلق بالترخيص للمهنة، أو في برامج التنمية المهنية، وأكدت على ضرورة توافرها لدى المعلم، وبالتالي لابد أن تراعيها برامج إعداده وتضمنها بشكل وظيفي في خططها ومقرراتها؛ حيث أن تلك المعايير تمثل إطاراً للأداء المتوقع أن يقوم به المعلم داخل الفصل وفي المدرسة؛ لكي يحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

الدراسات السابقة

حظي موضوع المعايير المهنية وعلاقتها الوثيقة بأداء المعلم وبرامج إعداده باهتمام العديد من الباحثين، فقد توصلت دراسة كنعان (٢٠٠٩) إلى وجود قصور في مجال الإعداد المهني للمعلم، وضرورة إعادة النظر فيه بما يتلاءم مع متطلبات العصر وأدوار المعلم المتجددة، والعمل على إعداد المعلم وتأهيله وفق المستويات المعيارية لجودة عمليتي التعليم والتعلم. وتناولت دراسة براونستين وآخرين (Brownstein, et ai. 2009) مدى توافق معايير الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم الأمريكية (NSTA) مع معايير هيئة اعتماد مؤسسات إعداد المعلم الأمريكية (NCATE) ، وكان من أهم نتائجها الخروج بعدد من القوائم أهمها: قائمة بالمطلوب تغيره في محتوى المناهج التي تقدم، وقائمة بطرائق التدريس والتعديلات الواجبة في بيئة التعلم، وقائمة بالكفايات التي تحتاجها برامج إعداد معلم العلوم والاعتراف بها. وركزت دراسة المنيع (2010) على الانتقادات الموجهة لكليات التربية وبرامج إعداد المعلم، وذلك بعد مراجعة مستفيضة للدراسات التي أجريت حول برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية ومخرجاتها، ومن أهم أوجه النقد التي أوردها الباحث: الإفراط في النظرية والبعد عن الواقع التربوي في المدارس وواقع المجتمع، والانفصام التام بين كليات إعداد المعلم والجهات المشرفة عليه. وهدفت دراسة عطيات وعطيات (2010) إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الطلبة للبرنامج بشكل عام كان بدرجة متوسطة، وهدفت دراسة العليمات (٢٠١٠) إلى تعرف درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين للكفايات المهنية كانت متوسطة. وقدم الغامدي (٢٠١٠) دراسة لتقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العلمية للتربية العملية، وتوصلت إلى أن ممارسة معلمي العلوم تراوحت بين منعدمة وضعيفة.

وأكدت دراسة بايلي (2010) Bailey إلى أن التوعية بالمعايير المهنية للمعلمين كان لها أثر إيجابي على تطور ممارسات المعلمين وتنمية التحصيل الدراسي لدى لطلاب.وتناولت دراسة لياكوباولو (2011) Liakopoulo تحديد الاحتياجات المهنية للمعلم من خلال دراسة استقصائية وطنية أجريت على معلمي الثانوية في اليونان، وأسفرت نتائج هذا الدراسة عن حصر الاحتياجات المهنية التي يراها المعلمون ضرورية لأداء واجباتهم التربوية والتعليمية، وأن معظم المعلمين ربطوا الفاعلية في العمل بكل من الصفات الشخصية والمعارف والمهارات التعليمية والتربوية. وفي دراسته لأثر فعالية الذات في ممارسة المعلمين المهنية وتوظيف المعايير المهنية للمعلمين وذلك بتوظيف أسلوب الدراسة الذاتية والتبصر بالذات، توصل (2011) Tobery إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية عن فعالية الذات لديهم والثقة بأنفسهم كمعلمين وممارساتهم المهنية داخل الصف. وتناولت دراسة بارنيت (2011) Barnett المعتقدات المعرفية للمعلمين وممارساتهم المهنية، وتوصل الباحث إلى وجود معتقدات معقدة لدى المعلمين، كما أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات تشرك الطلاب في الأنشطة بفاعلية وأشكال متعددة من الاستقصاء.

وتناولت دراسة الباز (2011) ،التي أجريت في مصر، فعالية برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين في ضوء المعايير القومية ومعايير جودة إعداد المعلم، وقد أشارت النتائج أنه لا يتوفر في برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية ٨٠% فأكثر من القائمة المعدة لمعايير جودة البرنامج سواءً في النتيجة الكلية أم في نتيجة المقررات الأكاديمية والتربوية والثقافة كل على حده. وأجرت دراسة كيربي وكراوفورد (2012) Kirby & Crawford تحليلًا مقارناً لمعايير إعداد المعلم في ولاية كارولينا الشمالية بالولايات المتحدة الأمريكية، والمعايير المهنية الوطنية للمعلمين الجدد في استراليا، وذلك فيما يتعلق بكفايات المعلمين المرخصين على وجه التحديد، حيث أشارت النتائج أنه لا يزال هناك الكثير مما ينبغي عمله لتحقيق المواءمة بين السياسة المعلنة في هذا المجال والممارسة الفعلية، لا سيما في مجال تطبيقها على واقع دور معلمي المعلم في إعداد طلابهم معلمي المستقبل وفق متطلبات المعايير المهنية الحكومية.

وهدفت دراسة سيمونز وآخرون (2012) Simons, et al إلى الكشف عن الدروس المتعلمة من الخبرات الميدانية وعما يتعلمه الطالب المعلم من التربية العملية خلال فترة إعداده قبل الخدمة، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن مهارات الطلاب المعلمين، وأن

التعلم من خلال الخبرة قد عزز من الخبرات الشخصية والشعور بالانتماء لديهم، كما أفاد المشرفون على التربية العملية وكذلك الطلاب بأن التربية العملية كانت مفيدة في تحقيق الشراكة المجتمعية. وقام الشهري (٢٠١٢) ببناء معايير للأداء التدريسي اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، وبتطبيقها على بعض المعلمين بالطائف توصلت الدراسة إلى أن مجال التخطيط كان الأكثر توافرًا وممارسةً، تلاه مجال التنفيذ بدرجة متوسطة، ثم مجال التقويم الأقل توافرًا وممارسةً. وتوصلت دراسة الحميري (٢٠١٢) إلى أن درجة تحقق المعايير المهنية في معلمي العلوم الجدد بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم متوسطة، وتناولت دراسة خضر (٢٠١٢) الوعي بالمعايير المهنية وعلاقته بكل من الاستقلالية في العمل والممارسات المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية، توصل الباحث إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر كانوا أعلى في مستوى الوعي بالمعايير المهنية، وكذلك في الشعور بالاستقلالية في العمل والممارسات المهنية للمعلمين، كما أن الدرجة الكلية للوعي بالمعايير المهنية كانت منبئاً جيداً بالممارسات المهنية للمعلمين داخل الصف.

وأجرى العتيبي والربيع (٢٠١٢) تقويمًا لبرامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير (NCATE)، حيث أظهرت النتائج توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جدًا، وتوافر معايير العمادة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم و تنميتهم المهنية، ونظام التقييم والتقويم بدرجة كبيرة، وتوافر معيار التنوع بدرجة متوسطة، ولم تظهر فروق ذات دلالة بين الأقسام، وتبين أن هناك فروق دالة لصالح الذكور. وقدّم الفقيه وإبراهيم (٢٠١٣) تصورًا مقترحًا لبرنامج دبلوم التربية العام بجامعة نجران في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وآراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين، حيث بينت النتائج بوجه عام أن درجة تحقق المعايير تراوحت بين (١٢-٢٠%) لمعظم البنود، وأن هناك فجوة كبيرة بين أهداف برنامج الإعداد ومحتوى مقرراته وتحقيق المتطلبات العالمية لإعداد المعلم. وأجرى موسى (٢٠١٤) قياسًا لجودة الخدمات التعليمية المقدمة في كلية التربية جامعة نجران، وتوصلت الدراسة إلى أن جودة الخدمات التعليمية المقدمة بالكلية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب والطالبات، ووجدت فروقًا بين الجنسين لصالح الإناث، كما وجدت فروقًا بين الأقسام العلمية لصالح الاقتصاد المنزلي.

وتوصلت دراسة الشهري (٢٠١٤) إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالطائف في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي متوسط. وأجرت دراسة الطويرقي (٢٠١٤) تقييمًا لأداء معلمات رياض الأطفال ووضعت تصورًا مقترحًا للإعداد؛ وذلك في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية، حيث كشفت الدراسة عن وجود جوانب قصور عديدة في أداء المعلمات من أهمها ما يتعلق بدعم النمو الاجتماعي والعاطفي والصحي والعقلي للأطفال، وجعل التعلم ذا معنى، وتصميم بيئة تيسر التعلم والتواصل. وقام الأخشمي (٢٠١٤) بتحليل المعايير المهنية الوطنية لمعلمي اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، كما وضع تصورًا لتطويرها؛ فقد اتضح وجود جوانب قصور عديدة تتعلق باستيفاء المعرفة المهنية في التخصص، وكذلك فيما يتعلق بصياغة المعايير والمؤشرات من حيث الدقة والوضوح وعدم التكرار والارتباط بين المعايير والمؤشرات والمجالات. وأظهرت نتائج دراسة الخفاجي (٢٠١٤) أن أغلب معايير إعداد المعلم متوافرة بالطلبة المطبقين بموجب تقديرات عينة البحث من التدريسيين وإدارات المدارس، وحصول بعض المعايير على تقديرات متدنية وخصوصاً المتعلقة باستخدام الطرائق التدريسية الحديثة بسبب غياب الجانب التطبيقي فيها، ووضع الحلافي (٢٠١٤) تصورًا مقترحًا لمعايير اختيار المعلمين حيث توزعت المعايير ضمن ثلاثة مجالات هي: ممارسة المهنة وأخلاقيات المهنة والمرجعية المهنية للتعليم، وقد أظهرت الدراسة موافقة المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في الجوف (السعودية) على المعايير المقترحة بدرجة عالية.

وتناولت دراسة أحمد (٢٠١٥) قياس الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة التعليم التجاري وفقاً للمعايير المهنية للمعلم وفاعلية استخدام بحوث الفعل، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع الطلاب المعلمين تحسن أداؤهم في جميع أبعاد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام بحوث الفعل. وتطرقت دراسة الدريعي (٢٠١٦) تضمين المعايير المهنية الوطنية السعودية للمعلمين في برنامج إعداد

معلمات اللغة العربية بجامعة المجمعة، حيث قامت الباحثة بتحليل وصف مقررات البرنامج التخصصية والتربوية باستخدام بطاقة تحليل مبنية وفق المعايير المهنية للمعلمين الصادرة عن المركز الوطني للقياس والتقويم الأكاديمي، وخرجت الدراسة بعدة نتائج من أهمها أن معايير مجال دعم التعلم كانت متضمنة في البرنامج، وأن معايير مجال المعرفة المهنية كانت متضمنة جزئيًا، بينما كانت معايير مجالي تعزيز التعلم والمسؤولية المهنية غير متضمنة. وتوصلت دراسة الزامل (٢٠١٦) إلى تقديم تصور مقترح للمعايير المهنية للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية، حيث حظيت المعايير والممارسات المقترحة بموافقة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود والمعلمين بمدينة الرياض على أهميتها وإمكانية تطبيقها.

ووضع العرجي (٢٠١٦) تصورًا مقترحًا لمقررات الإعداد العام لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وذلك بعد أن أظهرت النتائج وجود ملاحظات عديدة على الخطط الدراسية في كثير من الجامعات، وأن هناك تشتتًا كبيرًا في المقررات المعتمدة في أقسام التربية الخاصة. وأجرى ربايعة وزكارنة (٢٠١٦) دراسة لمعرفة درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الالتزام كان ممتازًا من وجهة نظر المعلمين وجيدًا من وجهة نظر المشرفين التربويين. وأجرى صميلي (٢٠١٧) دراسة حول توفر المعايير المهنية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في جازان (السعودية)، وقد أظهرت نتائج تطبيق الاستبانة أن المعلمين يرون أن المعايير متوفرة لديهم بدرجة متوسطة. وقدم رواس والراشدي (٢٠١٧) تصورًا مقترحًا للتنمية المهنية لمعلم الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية. ووضع صديق وصبري وعوض (٢٠١٧) تصورًا مقترحًا لتطوير المعايير المهنية للمعلمين بمصر ودول الخليج العربي لتنمية مهاراتهم في التفكير التكنولوجي لسياقات التعلم.

ويتضح مما سبق أن المعايير المهنية للمعلمين استخدمت في كثير من الدراسات للحكم على جودة البرامج الأكاديمية، وتحديد مدى توافقها مع ما ينبغي أن تكون عليه، كدراسات عطيات وعطيات (٢٠١٠) والباز (٢٠١١) والدريعي (٢٠١٦)، كما عنيت دراسات أخرى بتعرف مستوى أداء المعلمين في ضوء المعايير، فقد قام بعض الباحثين ببناء معايير لهذا الغرض، كدراسات الغامدي (٢٠١٠) العليمات (٢٠١١) والشهري (٢٠١٢) والحميري (٢٠١٢) والشهري (٢٠١٤)، بينما استخدم آخرون المعايير المهنية الوطنية في بلدانهم مثل دراسة Brownstein, et ai. (2009)، والعليمات (٢٠١٠)،Kirby & Crawford (2012) ، والطويرقي (٢٠١٤)، الأخشمي (٢٠١٤)، وأحمد (٢٠١٥)، والدريعي (٢٠١٦).

ومما يجدر الإشارة إليه أن المستوى العام لبرامج إعداد المعلم وكذلك أداء المعلمين سواءً في المملكة أو غيرها من الدول تراوح بين المتوسط والضعيف كما كشفت عنه الدراسات السابقة، مما يؤكد الحاجة إلى مزيد من جهود التطوير لبرامج إعداد المعلم، وإجراء مزيد من الدراسات حول المواءمة بين ما تتضمنه برامج الإعداد من خطط ومقررات دراسية وما ينبغي أن يكون عليه المعلم حاضرًا ومستقبلاً.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في الدِّراسَة الحاليَّة المنهج الوصفي المسحي، وهو "أسلوب يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، وذلك بقصد التعرُّف على الظاهرة، وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها؛ من أجل معرفة صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة إلى إحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه. (الشربيني وصادق والقرني ومطحنة، 2013: 259)

ويتيح هذا المنهج استجلاء آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية حول مستوى توافر المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة في الخطط والمقررات الدراسية التي تعد الطالب ليمتهن مهنة التعليم، وبذلك فهو منهج بحثي مناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وأدبياتها، وما تم استخلاصه من الإطار النظري، قام الباحث بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات من أفراد مجتمع الدراسة، وتستند عبارات الاستبانة ومجالاتها إلى وثيقة المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٦)؛ حيث أنها ذات مرجعية علمية موثوقة ومعتمدة، ونظرًا للحدود الموضوعية للدراسة ولطبيعة علاقة عينة الدراسة بالطلبة فقد تم استثناء المجال الأول من المعايير المتعلق بالقيم المهنية ومسؤوليات المعلمين؛ وذلك لصعوبة قياسه من قبل العينة، واقتصرت الأداة على المجالات المتبقية وهما المجالان الثاني والثالث اللذان يتناولان المعرفة المهنية والممارسة المهنية للمعلمين.

ولأخذ تقييم أعضاء هيئة التدريس لدرجة ضمين المعايير المحددة في البرامج، وبناءً على استشارة بعض المختصين في القياس، تم وضع تدرج ليكرت Likert Scale خماسي الأبعاد، وذلك باختيار أحد البدائل (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًا)، وأعطيت استجاباتهم الأوزان النسبية (٥،٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وكانت جميع العبارات إيجابية، وتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية جزأين: الأول يشمل البيانات الأولية الخاصة بأفراد العينة، والجزء الثاني يشمل العبارات التي تصف الأداء الذي ينبغي إكسابه للطالب ليكون قادرًا على القيام به عندما يكون معلمًا، وبلغت (٢٤) عبارة، وزعت على مجالين رئيسين وستة محاور فرعية، حيث التزم الباحث بنص العبارات وتسمية المجالات والمحاور كما وردت في وثيقة المعايير المهنية للمعلمين.

صدق الأداة: اعتمد الباحث صدق العبارات وفق إجراءات هيئة تقويم التعليم العام، حيث ورد في الوثيقة أن المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية بنيت على الأدلة والشواهد التي تمثل أفضل الممارسات العالمية، وتعكس مستجدات البحوث العالمية الحديثة، كما أنها وثيقة الصلة بالمعلمين والمدارس ونظام التعليم والمجتمع السعودي، كما أن بناءها تم بشراكة مع التربويين ومثّل ذلك ركيزة أساسية في منهجية بناء المعايير، فقد أجريت عملية تطوير وتحكيم علمي موسعة ودقيقة جرى فيها تمكين حوالي 30.000 من التربويين، والطلاب، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع من المساهمة المباشرة في بناء وتشكيل المعايير المهنية للمعلمين، إضافةً لأكثر من 100.000 من المشاركين الآخرين تفاعلوا مع عملية تطوير المعايير عبر منصة إلكترونية، ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة. (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٦)

و بعد التأكد من الصدق الظاهري قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون على عينة قوامها ١٢ فردا من مجتمع الدراسة لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

ثبات الأداة: تم حساب ثبات أداة الدراسة بطريقة إعادة التطبيق، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (12) عضو هيئة تدريس، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها مرة ثانية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجاباتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.94) ، كما بلغت على المجال الأول (0.92) وعلى المجال الثاني (0.91) ، وهي نسب ثبات مرتفعة مما يدلل على أن الاستبانة تتمتع بثبات عالٍ ،والجدول يبين ذلك:

جدول (١) قيم معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات على المحاور والأداة ككل

المجالات والمحاور	معامل ارتباط بيرسون
أولاً) مجال: المعرفة المهنية للمعلمين.	**0.92**
المحور الأول: معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم	0.87
المحور الثاني: معرفة محتوى التخصص والمنهج	0.80
المحور الثالث: معرفة طرق التدريس	0.82
ثانياً) مجال الممارسة المهنية للمعلمين.	**0.91**
المحور الرابع: تخطيط وحدات التعليم والتعلم وتطبيقها	0.83

المحور الخامس: إيجاد بيئات تعلم تفاعلية والمحافظة عليها	0.85
المحور السادس: تقويم الطلاب وتعلمهم	0.86
الأداة ككل	**0.94**

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشكل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة نجران مجتمع هذه الدراسة، حيث تضم الكلية أقسام/ تخصصات: المناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة ورياض الأطفال والاقتصاد المنزلي.

أما عينة الدراسة فتتمثل في الأعضاء الذين استجابوا للأداة وأعادوها مكتملة وعددهم (٦٤) عضوًا، وهم موزعون على جميع الأقسام، حيث شمل التطبيق فئتي الذكور والإناث في قسمي المناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة، أما قسمي رياض الأطفال والاقتصاد المنزلي فتقدم برامجها للإناث فقط، ويوضح الجدول (٢) أعداد الأعضاء حسب الأقسام العلمية.

جدول (2) عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد
التخصص	المناهج وطرق التدريس	23
	التربية الخاصة	20
	الاقتصاد المنزلي	14
	رياض الأطفال	7
المجموع		**64**
الجنس	ذكور	29
	إناث	35
المجموع		**64**

المعالجة الإحصائية :

استخدمت البرمجية الإحصائية(SPSS) في تحليل نتائج الاستبانة، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثاني المتعلقة بتضمين المعايير المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم، كما تم استخدام اختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بالفروق في استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس، واستخدم تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بالفروق في استجابات عينة الدراسة حسب متغير التخصص، وبعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والأخذ بآراء بعض خبراء القياس والتقويم تم اعتماد التدرج الآتي لتحديد درجة تضمين المعايير المحددة في أداة الدراسة في برنامج الإعداد التربوي:

(من 1 – 1,80) ضعيفة جدًا، (أكبر من 1,80 –2,60) ضعيفة، (أكبر من2,60 –3,40) متوسطة، (أكبر من 3,40 – 4,20) كبيرة، (أكبر من 4,20 – 5,00) كبيرة جدًا.

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول: الذي ينص على "ما درجة تضمين معايير المعرفة المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تضمين معايير المعرفة المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والجدول (٣) يبين ذلك:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تضمين معايير المعرفة المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم

المعايير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التضمين
المحور الأول: معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم	3.25	.651	متوسطة
المحور الثاني: معرفة محتوى التخصص والمنهج	3.37	.696	متوسطة
المحور الثالث: معرفة طرق التدريس	3.45	.670	كبيرة
مجال: المعرفة المهنية للمعلمين	**3.36**	**.596**	**متوسطة**

بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تضمين معايير المعرفة المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (3.36) وبانحراف معياري (0.596) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم (3.25) وبانحراف معياري (0.651) وبدرجة متوسطة، بينما حصل المحور الثاني معرفة محتوى التخصص والمنهج على متوسط حسابي (3.37) وبانحراف معياري (0.696) وبدرجة متوسطة ، وحصل المحور الثالث معرفة طرق التدريس على اعلى متوسط (3.45) وانحراف معياري (0.670) وبدرجة كبيرة.

إجابة السؤال الثاني: الذي ينص على "ما درجة تضمين معايير الممارسة المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تضمين معايير الممارسة المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (٤) يبين ذلك:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تضمين معايير الممارسة المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم

المعـايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التضمين
المحور الرابع: تخطيط وحدات التعليم والتعلم وتطبيقها	3.26	.598	متوسطة
المحور الخامس: إيجاد بيئات تعلم تفاعلية والمحافظة عليها	3.28	.692	متوسطة
المحور السادس: تقويم الطلاب وتعلمهم	3.23	.730	متوسطة
مجال الممارسة المهنية للمعلمين	**3.25**	**.646**	**متوسطة**

بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تضمين معايير الممارسة المهنية للمعلمين في برامج اعداد المعلم من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس (3.25) وبانحراف معياري (0.646) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الرابع: تخطيط وحدات التعليم والتعلم وتطبيقها (3.26) وبانحراف معياري (0.598) وبدرجة متوسطة، بينما حصل المحور الخامس: إيجاد بيئات تعلم تفاعلية والمحافظة عليها على متوسط حسابي (3.28) وبانحراف معياري (0.692) وبدرجة متوسطة ، وحصل المحور السادس: تقويم الطلاب وتعلمهم على متوسط (3.23) وانحراف معياري (0.7300) وبدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الثالث: الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختلاف في استجابات عينة الدراسة لتحديد درجة تضمين المعايير المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم وفق متغير الجنس، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) والجدول(٥) يبين ذلك:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لاستجابات العينة وفق متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	فرق المتوسطات
أولاً) مجال: المعرفة المهنية للمعلمين	ذكور	29	3.76	.363	3.529	62	.001	.547
	إناث	35	3.21	.599				
ثانياً) مجال الممارسة المهنية للمعلمين.	ذكور	29	3.71	.413	3.694	62	.000	.617
	إناث	35	3.09	.640				
الأداة ككل	ذكور	29	3.72	.360	3.783	62	.000	.594
	إناث	35	3.13	.608				

اظهر الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمدى تضمين المعايير المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم تعزى إلى متغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الذكور.

نتائج السؤال الرابع: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير التخصص؟

"تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لاستجابات العينة حول تضمين المعايير المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم حسب متغير التخصص، والجدول (٦) يبين ذلك:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لاستجابات العينة وفق متغير التخصص

التخصص	**العدد**	**المتوسطات الحسابية**	**الانحرافات المعيارية**	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المناهج وطرق التدريس	23	3.09	.672	بين المجموعات	1.535	3	.512	1.400	.252
التربية الخاصة	20	3.47	.600						
الاقتصاد المنزلي	14	3.32	.454	داخل المجموعات	21.927	60	.365		
رياض الاطفال	7	3.33	.642						
المجموع الإجمالي	**64**	**3.29**	**.610**	الكلي	21.927	63			

يظهر الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة حول تضمين المعايير المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم حسب متغير التخصص.

التعليق على النتائج:

أظهرت النتائج، في جدول (٣) وملحق (١)، أن معايير المعرفة المهنية الوطنية للمعلمين متضمنة في برامج إعداد المعلم بجامعة نجران بدرجة متوسطة، وذلك بمتوسط عام للمجال (3.36)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم (3.25)

وبانحراف معياري (0.651) وبدرجة متوسطة، بينما حصل المحور الثاني معرفة محتوى التخصص والمنهج على متوسط حسابي (3.37) وبانحراف معياري (0.696) وبدرجة متوسطة، وتميز المحور الثالث معرفة طرق التدريس حيث حصل على أعلى متوسط (3.45) وانحراف معياري (0.670) وبدرجة كبيرة؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أن طرق التدريس متضمنة بشكل كبير في برامج الإعداد، بينما معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم ومعرفة محتوى التخصص والمنهج متضمنة بدرجة أقل لكنها تبقى في حدود المقبول.

وتظهر النتائج، في جدول (٤) وملحق (٢)، أن درجة تضمين معايير الممارسة المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسطة بمتوسط حسابي (3.25) وبانحراف معياري (0.646)، وحصلت جميع محاور وعبارات هذا المجال على درجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات للمحاور بين (3.26) للمحور الرابع: تخطيط وحدات التعليم والتعلم وتطبيقها، و(3.28) المحور الخامس: إيجاد بيئات تعلم تفاعلية والمحافظة عليها، و(3.23) للمحور السادس: تقويم الطلاب وتعلمهم؛ مما يدل أن مستوى الممارسة المهنية في برامج إعداد المعلم متوسط، وهو كذلك يبقى في حدود المقبول.

وبناءً على ذلك فإن تقديرات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة نجران حددت درجة تضمين معايير الممارسة المهنية للمعلمين في برامج الإعداد المعلم ضمن المستوى المتوسط، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن البرامج الأكاديمية بنيت بحيث تحقق قدرًا مقبولاً من الالتزام بالمعايير التربوية المتفق عليها.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة عطيات وعطيات (٢٠١٠) ودراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢) ودراسة موسى (٢٠١٤)، بينما اختلفت مع دراسة كنعان (٢٠٠٩) ودراسة الباز (٢٠١١) ودراسة الفقيه وإبراهيم (٢٠١٣) والدريعي (٢٠١٦) وذلك في النتائج العامة، مع ضرورة الأخذ في الاعتبار أن هناك اختلاف وتباين بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في المعايير التي أجري تقويم البرامج في ضوئها.

ومما يجدر الإشارة إليه أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع العديد من الدراسات التي تناولت الأداء التدريسي لخريجي برامج إعداد المعلم، وهذا الأداء يشير بشكل غير مباشر إلى مستوى برامج إعدادهم، فقد توصلت دراسات كل من العليمات (٢٠١٠) والشهري (٢٠١٢) والحميري (٢٠١٢) والشهري (٢٠١٤) وصميلي (٢٠١٧) إلى أن مستوى أداء المعلمين وتوافر المعايير المهنية لديهم كان متوسطًا.

واتضح من نتائج الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور، وهي بذلك تتفق مع دراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢) وتختلف مع دراسة موسى (٢٠١٤) التي وجدت الفروق لصالح الإناث، أما فيما يتعلق بالتخصص فقد اتفقت مع دراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢) في عدم وجود فروق دالة، بينما اختلفت مع دراسة موسى (٢٠١٤) التي وجدت فروقًا لصالح الاقتصاد المنزلي.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذكور ربما يكونون أكثر ميلاً إلى قبول الحد الأدنى من توفر المعيار، بينما تتحفظ العضوات في هذا الجانب ويقيمن المعيار في حده الأعلى فتبدو تقديراتهن أقل مقارنة بزملائهن، أما عدم الاختلاف بين التخصصات والأقسام المختلفة فيعزوه الباحث إلى أن الخطط والمقررات الدراسية متشابهة أو متقاربة من حيث المضمون والمحتوى العلمي.

ويرى الباحث أنه على الرغم من أن المستوى العام لتضمين المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في برامج كلية التربية بجامعة نجران متوسط، إلا أنه يبقى دون المستوى المأمول؛ وذلك لأن المعايير بمفهومها العام تمثل الحد الأدنى لما ينبغي تحققه، كما أن الدراسة اعتمدت توصيف الأداء للمعايير ضمن المستوى الأقل لمستويات الأداء؛ مما يعني ضرورة السعي إلى تحقيق درجة تضمين أفضل مما هي عليه.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١) إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين الحالية في كليات التربية، وتطوير هذه البرامج بما يتناسب مع المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.
٢) العمل على تضمين استراتيجيات التدريس المناسبة لتنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب بشكل واضح ومكثف في مقررات برامج إعداد المعلمين لجميع الطلبة باختلاف تخصصاتهم؛ حيث اتضح أن هذا المعيار من أقل المعايير تضمينًا في البرامج.
٣) زيادة العناية بتعريف طلبة كلية التربية بالأبحاث المتعلقة بكيفية تعلم الطلاب وتطبيقاتها العملية لدعم التعلم بما يشمل أساليب البناء على المعارف والخبرات السابقة للطلاب.
٤) تكثيف أنشطة تعلم استراتيجيات التدريس المتمايز التي تلبي احتياجات الطلاب التعليمية.
٥) توعية الطلبة بوسائل الاتصال المناسبة لتعريف أولياء الأمور بتقدم الطلاب بما يتماشى مع سياسات المدرسة والتعليم.
٦) تعزيز معرفة الطلبة بأهمية توثيق عملية التقويم وأساليب إعداد وتقديم التقارير للطلاب وأولياء الأمور.
٧) إدراج المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في مقررات كليات التربية؛ وذلك لإعداد الطلبة لممارسة وتوظيف هذه المعايير في الميدان التعليمي.
٨) توظيف المعايير المهنية الوطنية للمعلمين من قبل أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في تطوير الخطط والمقررات الدراسية، وفي تقويم الطلبة، وكذلك في البحث العلمي، وغير ذلك مما يحقق تفعيلها والاستفادة منها.

الدراسات المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة، واستكمالاً لبعض جوانبها، يقترح الباحث إجراء دراسات تتناول ما يلي:

١) واقع استخدام المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في تطوير برامج إعداد المعلم.
٢) الوعي بالمعايير المهنية للمعلمين لدى المعلمين وقادة المدارس والمشرفين التربويين.
٣) توجهات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية نحو المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.
٤) متطلبات تطبيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وواقع البيئة التعليمية في مؤسسات إعداد المعلم وفي المدارس.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، زينب السيد (٢٠١٥). فاعلية بحوث الفعل في تنمية الأداء التدريسي وتحسين الكفاءة الذاتية لدى الطالب المعلم شعبة التعليم التجاري بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء المعايير المهنية للمعلم. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١ (٣)، ٤٩٩-٥٦٤.

الأخشمي، أحمد علي (٢٠١٤). دراسة تحليلية للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية وتصور مقترح لتطويرها. *المؤتمر الخامس لإعداد المعلم*، جامعة أم القرى، مج (١): ١٧١-٢٢١.

الباز، مروة محمد محمد (٢٠١١).*فعالية برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين في ضوء المعايير القومية ومعايير جودة إعداد المعلم*. اطروحة دكتوراه. كلية التربية – جامعة بور سعيد.جمهورية مصر العربية .

جامعة الملك خالد (٢٠١٦). *المؤتمر التربوي الدولي الأول "المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات"*، ٢/٢٩- ١/٣/ ١٤٣٨هـ.

جامعة أم القرى (٢٠١٦). *المؤتمر الرابع لإعداد المعلم "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"*، ٢٣-١٤٣٧/٢٥هـ.

الحلافي، طامي علي (٢٠١٤). تصور مقترح لبناء معايير لاختيار المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)*، ع ١٥٨، ج (١)، ١٢٧-١٥١.

الحميري، عبدالقادر عبيدالله (٢٠١٢). درجة تحقق بعض المعايير المهنية المختارة في معلمي العلوم الطبيعية الجدد بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)*، ٤ (١٥١)، ١٦٥-٢٠٣.

خضر، عادل سعد (٢٠١٢). الوعي بالمعايير المهنية وعلاقته بكل من الاستقلالية في العمل والممارسات المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية. *مجلة التربية (قطر)*، ٤١ (١٨١)، ٨٧-١٤٠.

الخفاجي، ابتسام جعفر (٢٠١٤). توافر معايير إعداد المعلم في الطلبة المطبقين لقسم العلوم العامة/كليات التربية الأساسية من وجهة نظر التدريسيين والإدارات المدرسية، *مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية*، ٢٢ (٤)، ٨٧٤-٨٨٦.

الدريعي، أمل عثمان (٢٠١٦). تضمين المعايير المهنية الوطنية السعودية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية بجامعة المجمعة. *مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)*، ٣ (١٧١)، ٦٧٨-٧٢٤.

ربايعة، سائد؛ وزكارنة، سناء (٢٠١٦). درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣٠ (٦)، ١٢١٨-١٢٥٤.

رواس، محمد؛ والراشدي، حامد (٢٠١٧) تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلم الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم، *المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، عمان – الأردن.

الزامل، محمد عبدالله (٢٠١٦). المعايير المهنية لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس والمعلمون، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ١١ (٢)، ١٧٥-١٩٨.

السعدوي ، عبد الله . (2014). التحولات العالمية الحديثة للتربية المعتمدة على المعايير . *ندوة إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية : رؤى عالمية وتطلعات وطن* ، المنعقدة بجامعة الملك سعود ، الفترة من 14-25 / 4/ 2014 م .

الشربيني، زكريا؛ وصادق، يسرية؛ والقربي، محمد؛ ومطحنة، السيد (2013) . *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية* .الرياض : مكتبة الشقري

الشهري، خالد محمد (٢٠١٤). *تقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الطائف.

الشهري، ظافر محمد (٢٠١٢). *تقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الطائف.

صديق، عماد؛ وصبري، ماهر؛ وعوض، سليمان (٢٠١٧) تصورًا مقترحًا لتطوير المعايير المهنية للمعلمين بمصر ودول الخليج العربي لتنمية مهاراتهم في التفكير التكنولوجي لسياقات التعلم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤، ٩٤٩-٩٨٦.

صلاح الدين، عرفة محمود (٢٠٠٦).*مفهومات المنهج الدارسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة*، عالم الكتب: القاهرة.

صميلي، يحي إدريس (٢٠١٧). مدى توافر المعايير المهنية في مجال تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة صامطة بمنطقة جازان، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٩، ٣١١-٣٢٨.

الطويرقي، تركية حمود (٢٠١٤). الاتجاهات المعاصرة لإعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية (تصور مقترح)، *المؤتمر الخامس لإعداد المعلم*، جامعة أم القرى، مج (٢): ١٣٥-١٦٧.

العتيبي، منصور نايف؛ والربيع، علي أحمد (٢٠١٢) تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير (NCATE). *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ١ (٩)، ٥٥٩-٥٨٥.

العرجي، فهد مبارك (٢٠١٦). تصور مقترح لمقررات الإعداد العام لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤ (١٣)، ١٨-٦١.

عطيات، مظهر؛ و عطيات ،خالد (2010م) ، تقييم برنامج الدبلوم العام في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة ، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6 (3)، 219-235.

العليمات، حمود محمد (2010). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنياً، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة للبحوث الإنسانية، ١٨ (٢)، ٢٦٥-٢٩٨.

الغامدي، سعيد جار الله (٢٠١٠)، *تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الفقيه، محمد هادي؛ وإبراهيم، عبدالله علي (٢٠١٣) تصور مقترح لبرنامج دبلوم التربية العام بجامعة نجران في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وآراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين. *مجلة كلية التربية (جامعة طنطا)*، ٤٩، ٣١٢-٣٨٢.

القحطاني، عبدالله (2014). إعداد معلم المرحلة الابتدائية: الواقع والتحديات. *ندوة إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: رؤى عالمية وتطلعات وطن* ، المنعقدة بجامعة الملك سعود ، الفترة من 23-25 / 4/ 2014 م.

كمال، نجيب (٢٠٠٧). المعايير القومية في مصر: دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة.*المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس،٢٥-٢٦يوليو، مج (٢)،671 - 738.

كنعان، أحمد علي (٢٠٠٩). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٥ (٣)، ١٥- ٦٣.

المجادعة، سعيد (2014). معلمو المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية: واقع وتطلعات، *ندوة إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية : رؤى عالمية وتطلعات وطن* ، المنعقدة بجامعة الملك سعود ، الفترة من 23-25 / 4/ 2014 م.

المنيع، منيع عبدالعزيز (2010). برنامج إعداد المعلمين بين الجمود والتطوير، *اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) "تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات*، جامعة الملك سعود، الرياض، 591-600.

موسى، محمد فتحي (٢٠١٤). جودة الخدمات التعليمية المقدمة في كلية التربية جامعة نجران. *مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة القصيم)*، ٨ (١)، ٥١-١٢٦.

نصار، علي عبدالرؤوف (٢٠١٥). تفعيل الإعداد التربوي للمعلم بجامعة القصيم في ضوء المعايير المهنية العالمية: دراسة حالة لدبلوم التربية العام. *مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة القصيم)*، ٨ (٢)، ٥٥٩-٦٣٩.

هيئة التعليم، (٢٠٠٧)، *المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر*، المجلس الأعلى للتعليم، قطر.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، (٢٠٠٩)، *وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي*، القاهرة.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠، *الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر (مستويات: المؤسسة، والخريجين، والبرامج)*، مصر.

هيئة تقويم التعليم العام (٢٠١٦). *المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. الرياض.

هيئة تقويم التعليم والتدريب، تاريخ الاسترجاع، ٢٠١٩/١/٢٩ https://www.qiyas.sa/ar/About/Pages/Education-Evaluation-Authority.aspx

المراجع الأجنبية:

Bailey, L. B.(2010). The Impact of Sustained, Standards-Based Professional Learning on Second and Third Grade Teachers' Content and Pedagogical Knowledge in Integrated Mathematics, *Early Childhood Education J*ournal ., 38:123-132.

Barnett, J., B. (2011). *Culturally competent ell teachers: An examination of their epistemological beliefs and reflective practices*. A dissertation Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Psychology in the Graduate School of The University of Alabama.

Brownstein, Erica.; Allan, Elizabeth; Veal, William R. (2009): Alignment of the "2003 NSTA Standards for Science Teacher Preparation" with the NCATE Assessment System, *Journal of Science Teacher Education*, v20 n5 p403-413 Oct.

Berliner. David C. (2000).A Personal Response to Those Who Bash Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, No. 5, November/December, pp. 358-371,by the American Association of Colleges for Teacher Education

Diane, M.; Jane M.; Doune ,M. and Roslyn B.(2005):Professional

Integrated Mathematics, *Early Childhood Education J*ournal, 38:123-132.

Kirby & Crawford (2012). The Preparation of Globally Competent Teachers: A Comparison of American and Australian Education Policies and Perspectives. Global Partners in *Education Journal*, April, Vol.2 No.1, pp. 12-24

Kostera, B.and Dengerink, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 31, No. 2,135-149

Liakopoulo, Maria (2011) The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? . *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 1 No. 21, Special Issue - December, pp. 66- 78

NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) (2008), *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*, Washington.

QAA (accessed 2006). *Quality Assurance Agency*. Available on Web site www.qaa.ac.uk.

Simons L.,Fehr L., Blank N., Connell H., Georganas D., & Peterson V. (2012). Lessons Learned from Experiential Learning: What Do Students Learn from practicum Internship? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol.24, No.3, pp.325- 334

standards for teachers: a case study of professional learning, *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 33, No. 2, July 2005, pp. 159-179.

Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Psychology in the Graduate School of The University of Alabama.

Tobery Nystrom Jamelyn, C..(2011). *An Exploration of Self-Efficacy in a Teacher- Educator's Practice,* A Dissertation Submitted to: The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education

Timperley, Helen (2011). A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders. the Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), Published: *Melbourne Australia*.
Williams, Carolyn et al (2006). *North Carolina Professional Teaching Standards*. North Carolina, USA.