المملكة الأردنية الهاشمية

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية

سلسلة الدراسات التقويمية لبرنامج التطوير التربوي

لجنة إدارة المشروع

د. منذر المصري　　د. تيسير النهار　　د. خطاب أبو لبدة

إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة

التقرير رقم (٤)

إعداد:

د. محمد إبراهيم حسن

سلسلة دراسات المركز ٨٨

٢٠٠١

فريق الإشراف على الدراسات

د. منذر المصري

د. تيسير النهار

د. مفيد حوامدة

د. أحمد حياصات

د. محمود المساد

د. مصطفى أبو الشيخ

د. طلال الزعبي

السيد أحمد سالم

د. محمد عطية

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

فهرس المحتويات ..... أ
تقديم ..... ب
ملخص الدراسة ..... د

الفصل الأول: خلفية الدراسة: التطوير التربوي والدراسات التقويمية السابقة ١
التطوير التربوي وتأهيل المعلمين وتدريبهم ١
- التطوير التربوي ومبرراته ١
- خطة التطوير التربوي وتأهيل المعلمين وتدريبهم ١
- الإنجازات الكمية لبرامج تأهيل المعلمين وتدريبهم ٣

الدراسات التقويمية السابقة ٤
أولا: الدراسات المتعلقة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة ٥
ثانيا: الدراسات المتعلقة بإعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات ٧
ثالثا: موثوقية نتائج الدراسات التقويمية السابقة ومدى الاستفادة منها ١٢

الفصل الثاني: هدف الدراسة ومنهجيتها وإجراءاتها ١٣
هدف الدراسة ١٣
المنهجية والإجراءات ١٣
- المقابلات ١٣
- تحليل المحتوى ١٤
- مشاهدة الممارسات التعليمية الصفية للمعلمين ١٤

الفصل الثالث: نتائج الدراسة ١٧
النتائج الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة ١٧
- النتائج المتعلقة بأثر البرنامج، ونجاحاته، ومعيقاته، وكيفية تحسينه ١٧
- النتائج المتعلقة بملاءمة محتوى البرنامج لأهداف التطوير التربوي ٢٠

النتائج الخاصة ببرنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم ٢٦
- النتائج المتعلقة بأثر البرنامج، ونجاحاته، ومعيقاته وكيفية تحسينه ٢٦
- النتائج المتعلقة بملاءمة محتوى البرنامج لأهداف التطوير التربوي ٣٢
- النتائج المتعلقة بأداء المعلمين على الكفايات التعليمية ٤٦

النتائج المتعلقة بالوصف التفصيلي للممارات التعليمية الصفية ٥٣

الفصل الرابع: الاستنتاجات والتوصيات ٦١
الاستنتاجات ٦١
التوصيات ٦٣

المراجـع ٦٥
الملاحـق ٦٧

تقديم

مع بداية عام ١٩٨٩، بدأ الأردن بتنفيذ مشروع شامل للتطوير والإصلاح التربوي، شمل: مدخلات النظام التربوي، كالبناء المدرسي، والمرافق التربوية، والتجهيزات من المصادر والأدوات التعليمية، وعملياته كالمناهج والكتب المدرسية، وإعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها، والامتحانات المدرسية، والإدارة المدرسية والإشراف التربوي. وقد توخى مشروع التطوير التربوي من خلال إصلاح مدخلات النظام التربوي تحسين نتاجات التعليم والتعلّم على نحو يؤدي إلى إعداد المتخرجين من المدارس إعداداً يتلاءم والتوقعات الوطنية التي تضمنتها الأهداف التربوية والوطنية الجديدة.

وتبدو الحاجة ماسة إلى فحص المخرجات التربوية وتقويمها للوقوف على مستوى نوعيتها، وفحص العلاقات بينها وبين المدخلات والعمليات، مما يتيح تحديد أنواع التغييرات التي يجب إحداثها في المدخلات والعمليات لأجل الارتقاء، بالمخرجات التربوية، وبالتالي ترجمة هذه التغييرات إلى سياسات تربوية. ويعني ذلك أن التطوير التربوي يجب ان يخضع لمراقبة دورية (مستمرة) للآثار والنتائج التي يحدثها، وأن يتم إحداث التعديلات اللازمة عليها وعلى السياسات التربوية المرافقة له حتى تأتي آثاره ونتائجه متوافقة مع الأهداف الوطنية المجمع عليها للنظام التربوي. وانطلاقاً من مبدأ مراقبة آثار التطوير التربوي وتعديله تبعاً لذلك، قام المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، بإجراء سلسلة من الدراسات في إطار مشروع بحثي متعدد المراحل هو "مراقبة وتقويم الأداء المدرسي" حيث نفذت المرحلة الأولى عام ١٩٩٣ على الصفوف: الرابع، والخامس، والثامن. ونفذت المرحلة الثانية عام ١٩٩٥ على الصفين الرابع والثامن، والمرحلة الثالثة عام ١٩٩٨ على الصف الرابع الأساسي.

مع اقتراب خطة التطوير التربوي من خط النهاية لها (تنتهي خطة التطوير التربوي في ٢٠٠١/٦/١)، فان الحاجة تبدو ماسة للقيام بتقويم ختامي لبرامج التطوير الرئيسة والفرعية التي نفذت عبر السنوات العشر الماضية وذلك لدراسة سلامة وفعالية العمليات الإجرائية التي استخدمت في تنفيذ برامج التطوير، والآثار التي ترتبت عليها.

ما هي النجاحات التي حققها التطوير بعامة؟ والى أي مدى تحققت غايات التطوير وأهدافه؟ أين كانت جوانب الضعف والإخفاق، ولماذا؟ وما الدروس التي يمكن تعلمها من هذه التجربة الفريدة؟ ما هي العوامل التي سهلت ويسّرت تحقيق المرامي والغايات للتطوير؟ وما هي العوامل التي أعاقت التطوير وشكلت عقبة كأداء فمنعت من تحقيق بعض الغايات، أو أنها لم تتح الفرصة لمثل هذه الأهداف لتتحقق بالدرجة المطلوبة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات قام المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، بتصميم مشروع بحثي شامل يهدف إلى تقويم برامج التطوير للتعرف على الآثار العامة التي ترتبت على هذه البرامج، وبشكل أكثر تحديداً فإن هذا لمشروع البحثي يهدف إلى:

١. دراسة وتحليل كل برنامج من برامج التطوير بدلالة مكوناته.
٢. تحليل آليات التنفيذ التي استخدمت في كل برنامج.
٣. تحديد العوامل الميسرة والمسهلة للتطوير التربوي.
٤. تحديد العوامل المعيقة، والصعوبات التي واجهت التطوير.
٥. أثر كل برنامج من برامج التطوير.
٦. الدروس المستفادة.

هذا وسيتم إصدار سلسلة من التقارير التي تصف وتبين التقويم الختامي لبرامج التطوير.

في هذا التقرير عرض لواقع برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات وتدريبهم أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم، وهو يوفر تغذية راجعة للتربويين والمهتمين بتأهيل وتدريب المعلمين توضح مدى ملاءمة الإجراءات والتحسينات التي أدخلتها خطة التطوير التربوي على برامج التأهيل والتدريب للمعلمين. وقد هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى تحسن الممارسات التعليمية

ة للمعلمين نتيجة تعرضهم لبرنامجي إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبيهم أثناء الخدمة اللذين تضمنتهما خطة التطوير التربوي. كما هدفت كذلك الى تشخيص المعيقات التي تقلل من فعالية تلك البرامج.

كما اشتمل التقرير على دراسة تحليلية لمجموعة الدراسات السابقة التي أجريت في الأردن في مجال تأهيل وتدريب المعلمين.

نأمل أن يوفر هذا التقرير والنتائج والتوصيات التي تم الوصول إليها أساساً مرجعياً يعين على التخطيط والتطوير في مجال تأهيل وتدريب المعلمين.

ملخص الدراســة

خلفية الدراسة وهدفها

نتيجة للشعور بتدني مستوى التعليم المدرسي في الأردن وتركيزه على حفظ المعلومات واسترجاعها، شكلت لجنة للإصلاح التربوي عام ١٩٨٥، وعلى أثر أعمال اللجنة وتوصياتها، عقد مؤتمر للإصلاح التربوي باسم مؤتمر التطوير التربوي الأول عام ١٩٨٧، وانبثقت عن توصيات ذلك المؤتمر خطة للتطوير التربوي للأعوام ١٩٨٩-١٩٩٨ (تم تمديدها فيما بعد). وكان الهدف الأساسي للخطة رفع سوية التعليم المدرسي، ونقله من التوجه إلى التلقين وتحفيظ المعلومات إلى تنمية فهم التلاميذ، وتفكيرهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم.

تضمنت خطة التطوير التربوي ضمن عناصرها برنامجا لتطوير إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وأثناءها وتدريبهم أثناء الخدمة بهدف تحسين أدائهم بما يمكنهم من القيام بدورهم في رفع سوية التعليم المدرسي. وأسندت مهمة إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وأثناءها إلى الجامعات الحكومية الأردنية، وتولت وزارة التربية والتعليم تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

كان الهدف من التدريب أثناء الخدمة التعريف بفلسفة التطوير التربوي وتوجهاته (تمكين المعلمين من تنمية تفكير الطلبة، والتعامل مع الفروق الفردية، وربط التعليم بالحياة)، وتهيئة المعلمين للتعامل مع المناهج والكتب المدرسية الجديدة، وتنمية كفاياتهم المهنية. وتوجه برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة بشكل رئيس إلى تأهيل حملة دبلوم كليات المجتمع (سنتان دراسيتان بعد الثانوية العامة) من معلمي المرحلة الأساسية، برفع مستواهم الأكاديمي والمسلكي إلى مستوى درجة البكالوريوس في التعليم. وجاء ذلك بعد أن أصبح المستوى الجامعي لتأهيل معلم المرحلة الأساسية مطلبا قانونيا بعد أن كان دبلوم كليات المجتمع هو المستوى المقبول، ولان فئة المعلمين من حملة دبلوم كليات المجتمع كانت تمثل غالبية المعلمين في المملكة (حوالي ٦٩% من مجموع المعلمين) عام ١٩٨٨.

هذه دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات وتدريبهم أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم. وهدفها معرفة مدى تحسن الممارسات التعليمية للمعلمين الأردنيين نتيجة تعرضهم لبرنامجي إعداد المعلمين وتأهيلهم، وتدريبهم أثناء الخدمة اللذين تضمنتهما خطة التطوير التربوي. كما هدفت كذلك إلى تشخيص المعيقات التي تقلل من فعالية تلك البرامج، وتقديم توصيات لتحسينها في ضوء نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة، تمت مراجعة نتائج الدراسات التقويمية السابقة للبرامج، ومقابلة مجموعة من المسؤولين المعنيين، ومديري المدارس وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وتحليل محتوى البرامج، ومشاهدات صفية للممارسات التعليمية الصفية لمجموعة من المعلمين الذين تعرضوا للبرامج، وتحليل حصص صفية متلفزة لمجموعة من المعلمين سجلت قبل البدء بتنفيذ خطة التطوير التربوي. لقد روجعت نتائج ١٥ دراسة تقويمية سابقة للبرنامجين، وحللت تلك النتائج لمعرفة ما توصلت إليه تلك الدراسات، والبناء على ذلك. وتمت كذلك مقابلة ١٥ مسؤولا وقائدا تربويا من المعنيين بالبرنامجين في المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ووزارة التربية والتعليم، والجامعات، و ٢٦ مدير مدرسة من مديري المدارس المعنيين، و٣٠ عضو هيئة تدريس في الجامعات ممن يدرّسون مواد في برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم. وصنفت الإجابات وحسبت تكراراتها. وكان الهدف من ذلك معرفة وجهات نظرهم حول مدى إسهام برنامجي الإعداد والتأهيل والتدريب أثناء الخدمة في تطوير الممارسات التعليمية للمعلمين، والمعيقات التي تقلل من فعالية البرنامجين، واقتراحاتهم للتحسين.

شوهدت حصص صفية لمجموعتين من المعلمين، مجموعة تتكون من ٨٠ معلما من المعلمين المؤهلين الذين تخرجوا من برنامج التأهيل في الجامعات، وتعرضوا للتدريب أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم، ومجموعة تتكون من ٤٠ معلما من المعلمين غير المؤهلين (حملة دبلوم كليات المجتمع) الذين تعرضوا للتدريب أثناء الخدمة فقط ولم يلتحقوا ببرنامج التأهيل في الجامعات. كما تمت ملاحظة

حصص صفية متلفزة لمجموعة ثالثة من المعلمين تتكون من ١٩ معلما سجلت لهم الحصص على الشريط التلفزيوني قبل البدء بالتطوير التربوي، فلم يتعرضوا للتدريب أثناء الخدمة ولم يلتحقوا ببرنامج التأهيل في الجامعات. وأجريت المشاهدات وفق أداة أعدت لهذا الغرض وتتكون من ٢٢ كفاية تعليمية. وحللت النتائج، وأجريت المقارنات بين تقديرات الأداء على الكفايات لمن تعرضوا لبرنامج التطوير، وتقديرات من لم يتعرضوا لذلك. وبالإضافة إلى ذلك، تم وصف تفصيلي للممارسات التعليمية الصفية للمعلمين من خلال زيارة عشرين معلما ومعلمة في غرفهم الصفية وملاحظة حصصهم، ومشاهدة عشرين درسا متلفزا سجلت لمعلمين قبل التطوير.

وتم تحليل محتوى البرنامجين لمعرفة مدى ملاءمة هذا المحتوى لأهداف التطوير التربوي. وأجري التحليل بموجب أدوات أعدت لهذا الغرض، وشمل خطتين من خطط التدريب أثناء الخدمة هما: خطة تدريب معلمي التربية الاجتماعية، وخطة تدريب معلم الصف، إضافة إلى ٣٨ مادة تدريبية كتبت للتدريب أثناء الخدمة في المجالين الأكاديمي (المادة العلمية) و المسلكي (أساليب التدريس). وشمل كذلك الخطط الدراسية لأربع جامعات حكومية تضم بين برامجها برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وأثناءها، و ٦٧ خطة تدريس من خطط تدريس المواد التي يضعها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لتدريس مواد البرنامج.

النتائـــج:

أولا: اتفقت نتائج معظم الدراسات التقويمية السابقة لبرنامجي التدريب أثناء الخدمة والتأهيل في الجامعات مع نتائج هذه الدراسة من حيث الإشارة إلى تحسن الممارسات التعليمية للمعلمين في مجالات أساليب التدريس والمادة الأكاديمية نتيجة التحاقهم ببرنامجي إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة، ومن حيث قلة تأثرهم بتوجهات فلسفة التطوير التربوي (القدرة على تنمية تفكير الطلبة، والتعامل مع الفروق الفردية، وربط التعليم بالحياة)، ومن حيث الإشارة إلى مجموعة من المعيقات التي يعاني منها البرنامجان.

ثانيا: هنالك تحسن في الممارسات التعليمية للمعلمين الذين التحقوا ببرنامجي إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات وتدريبهم أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم، كما أشارت نتائج المقابلات ونتائج تحليل المشاهدات الصفية. وشمل ذلك التحسن مجالات المادة الأكاديمية، والتخطيط للتدريس، وأساليب التدريس، وتقويم تعلم الطلبة، وعلاقات المعلمين مع الأطراف ذات العلاقة بعملهم وبخاصة الطالب، والنمو المهني للمعلمين. ويمكن القول أن هنالك اهتماماً أكثر لدى المعلمين الأردنيين بالتوجه نحو الطالب (المتعلم) ودوره في عملية التعلم والتعليم بدل الاقتصار على الاهتمام بالمادة التعليمية.

ثالثا: أظهرت الدراسة المعيقات التالية التي تقلل من فعالية البرنامجين:

أ - حاجة كل من برنامجي الإعداد والتأهيل في الجامعات والتدريب أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم إلى رؤية، وغايات، وأهداف واضحة، ومفهومة، ومتفق عليها لدى الأطراف المعنية توجه البرنامج في تصميمه وتنفيذه، وتقلل من الاجتهادات الفردية في تقرير محتواه.

ب - غلبة الطابع النظري على أساليب التدريب في برنامج التدريب أثناء الخدمة، وعلى أساليب التدريس في برنامج التأهيل في الجامعات، وقلة استخدام الأساليب التي تركز على تطوير الأداء.

جـ - شيوع الامتحانات الكتابية (التي تقيس اكتساب المعرفة النظرية) كوسيلة لتقويم تعلم الطلبة المعلمين في برنامج تأهيل المعلمين في الجامعات، وقلة استخدام أساليب التقويم التي تقيس تحسن الأداء. وضعف آلية المتابعة والتقويم المستخدمة في برنامج التدريب أثناء الخدمة.

د - معيقات خاصة ببرنامج التدريب أثناء الخدمة:

١ - ضعف صلة التدريب بحاجات المتدربين، وضعف الآلية المستخدمة حاليا في تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين.

٢ - حاجة الكثيرين من المدربين إلى التدريب.

٣ - ضعف صلة المواد التدريبية بحاجات المتدربين، وقدمها وحاجتها إلى التجديد.

٤ - عدم ملاءمة أوقات التدريب وضعف التجهيزات والتسهيلات والخدمات اللازمة في الكثير من أماكن التدريب.
٥ - حاجة مركز التدريب في وزارة التربية والتعليم إلى التنظيم والتوثيق بما يمكن الوزارة من الاستفادة من خبرتها التراكمية في التدريب، ومن الوصول بسهولة إلى المعلومة اللازمة.

هـ - معيقات خاصة ببرنامج الإعداد والتأهيل في الجامعات:
١ - ضعف الأسس التي تتبعها وزارة التربية والتعليم في ترشيح المعلمين للالتحاق ببرنامج التأهيل في الجامعات، فهذه الأسس تسمح لذوي القدرات الضعيفة والاستعداد المتدني للتعلم بالالتحاق بالبرنامج، مما يعكس سلبا على البرنامج ومخرجاته.
٢ - حجم الجزء المشترك (Common Core) للتخصصات الأكاديمية (في برنامج معلم المجال) بين الجامعات قليل، والأوزان النسبية لمكونات البرنامج متباينة بين الجامعات، وصلة المحتوى الأكاديمي للبرنامج بالمقررات المدرسية (الموضوعات التي يدرسها الطلبة في المدارس) ضعيفة في بعض الحالات.
٣ - ظروف العمل المحيطة بالمعلمين الذين يلتحقون ببرنامج التأهيل في الجامعات صعبة (لديهم حمل تعليمي كامل، ومطالبون بجميع الواجبات المدرسية، وغير مفرغين في أي يوم من أيام الأسبوع للدراسة)، وتعيق تعلمهم، وتفاعلهم مع البرنامج، واستفادتهم من مرافق الجامعات.
٤ - ضعف الخبرة الكافية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون المعلمين الذين يلتحقون ببرنامج التأهيل أثناء الخدمة.
٥ - ضعف التعاون والتواصل بين وزارة التربية والتعليم والجامعات في معالجة المشكلات التي تواجه البرنامج، وضعف التنسيق بين الجامعات نفسها في تصميم محتوى البرنامج.

التوصيات:

وفي ضوء ما توصلت إليه من نتائج، أوصت الدراسة بما يلي:

أولا: تحديد أهداف واضحة ومفصلة ومتفق عليها لكل من برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات، وبرنامج تدريبهم أثناء الخدمة لتكون هذه الأهداف موجها لتصميم الدورات التدريبية وتنفيذها وتقويمها، ولتصميم محتوى برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتنفيذه وتقويمه، وبحيث تبرز هذه الأهداف القدرات والمهارات العملية والاتجاهات المهنية المرغوبة.

ثانيا: أساليب التدريب وأساليب التعليم:

أ - التركيز على استخدام استراتيجيات التدريب الحديثة التي تستند إلى الدور النشط للمتدرب، وتركز على تطوير الأداء، مثل منحى التدريب بالمشاركة (Participatory Approach)، وزيادة استخدام تكنولوجيا التدريب الحديثة في برنامج التدريب أثناء الخدمة.
ب - اعتماد أساليب التدريس والأنشطة التعليمية التي تسهم في تطوير أداء الطلبة المعلمين وقدراتهم التعليمية بدل التركيز على إكسابهم المعرفة النظرية في تدريسهم في الجامعات. وتغيير توجه أعضاء هيئة التدريس من استخدام المحاضرة والمناقشة، وهو الأسلوب الأكثر شيوعا في تدريس الطلبة المعلمين إلى استخدام الأساليب الحديثة التي تركز على تطوير الأداء.

ثالثا: طرق التقويم

أ - تطوير آلية للمتابعة والتقويم في برنامج التدريب أثناء الخدمة أكثر فاعلية من الآلية المستخدمة حاليا، وبحيث تسمح الآلية الجديدة بمتابعة المتدرب في مدرسته، ودعم تطوير أدائه، وبحيث تسمح أيضا بالتوقف والتأمل (Reflection) بما أنجز من تدريب، والسعي إلى تطوير العمل التدريبي.

ب - اعتماد أساليب التقويم التي تبين مدى تقدم الطالب المعلم في اكتسابه للقدرات والمهارات التعليمية المرغوبة في برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات، بدلاً من التركيز على الامتحانات الكتابية التي تقيس اكتساب المعرفة النظرية.

رابعا: توصيات خاصة ببرنامج التدريب أثناء الخدمة

أ - تطوير آلية جديدة لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، وتصميم الدورة التدريبية وفق تلك الحاجات ليكون التدريب ذا صلة قوية بحاجات المعلمين الفعلية.

ب - تدريب مجموعة من مدربي المدربين ليقوموا بتدريب المدربين المحليين.

جـ - إعداد مواد تدريبية جديدة تتفق مع أهداف الدورات التدريبية بدل استخدام المواد القديمة.

د - استبدال وقت التدريب الحالي (يوم السبت)، وهو عطلة رسمية، بوقت أكثر ملاءمة، وتجهيز أماكن (مراكز) التدريب بما تحتاجه من أجهزة، وتسهيلات، وخدمات.

هـ- وضع حوافز للتدريب ترتبط بالترقية الوظيفية لمن يمارسون ما اكتسبوه من الدورات التدريبية من المعلمين في ممارستهم التعليمية في المدارس.

و - تطوير القدرة المؤسسية لوزارة التربية والتعليم في مجال التدريب أثناء الخدمة من حيث التنظيم والتوثيق ليصبح في مقدورها الاستفادة من خبرتها التراكمية في هذا المجال، والوصول بسهولة إلى المعلومة اللازمة عند التخطيط للدورات التدريبية.

خامسا: توصيات خاصة ببرنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات

أ – إعادة النظر في الأسس التي تضعها وزارة التربية والتعليم لترشيح المعلمين للالتحاق بالبرنامج بحيث يقتصر الالتحاق بالبرنامج على القادرين والراغبين في النمو المهني، ويمكن اعتماد الأسس المتبعة في التجسير (الأسس والمعايير التي أقرها مجلس التعليم العالي لالتحاق خريجي كليات المجتمع بالجامعات)، مع إدخال تعديلات عليها إذا لزم الأمر.

ب - التخفيف من الصعوبات والظروف غير المسهلة التي يعيشها طلبة التأهيل أثناء الخدمة (المعلمون الذين يلتحقون بالبرنامج وهم على رأس عملهم)، وذلك بتخفيف الحمل التعليمي عنهم، وإعفائهم من بعض الواجبات المدرسية الأخرى، و/أو تفريغهم يوماً أو يومين للدراسة.

جـ - إعادة النظر في محتوى البرنامج في الجامعات، وفي توصيف المواد في البرنامج، ليصبح البرنامج أكثر صلة بالمقررات المدرسية (الموضوعات التي تدرس في المدارس) وحاجات المعلمين، ولضمان توفر جزء مشترك معقول للبرنامج في الجامعات يتصل بالحاجات المهنية والأكاديمية للطلبة المعلمين.

د - تطوير نظام متابعة لطلبة التأهيل أثناء الخدمة في المدارس أثناء دراستهم في البرنامج يشترك فيه أعضاء هيئة تدريس في الجامعات والمشرفون التربويون في وزارة التربية والتعليم لمتابعة تطبيق ما يتعلمه الطلبة المعلمون من البرنامج في عملهم التعليمي في المدارس من جهة، ولتوفير فرص للتواصل بين أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين مما يؤدي إلى التناسق والانسجام في توجيه الطلبة المعلمين وتعزيز قدراتهم التعليمية من جهة أخرى.

هـ - زيادة التعاون والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم والجامعات من جهة، والتواصل والتنسيق بين الجامعات نفسها من جهة أخرى. وذلك في مجالات حاجات الوزارة من البرنامج، وتقويم البرنامج، والمعيقات التي تقلل من فعاليته.

Executive Summary

Introduction: Background and Purpose

Reacting to the feeling that school teaching in Jordan was directed towards lower mental processes (rote learning), an education Reform Committee was formed in 1985, and a national conference called the First Education Development Conference was held in 1987. These two acts were followed by launching a ten-year (1989-1998) comprehensive Education Reform Plan.

Among its components, the Reform Plan included two programs to upgrade teacher education and training: a teachers' preparation (pre-service) and certification (in-service) program at public Jordanian universities, and an in-service teacher training (short-term training) program planned and implemented by the Ministry of Education.

The in-service training program aimed at:

i. Acquainting teachers with the philosophy of the Education Reform and its focal areas (enhancing teachers abilities to develop students' thinking especially critical thinking, handle individual differences among students and relate teaching to life);
ii. Preparing teachers to handle the new curricula and textbooks (which was another component of the Education Reform) and;
iii. Improving teachers' professional competencies.

According to the Education Reform, the aim of the preparation and certification program was to:

i. Upgrade the academic and educational level of the basic cycle teachers who had Community College Diplomas (two-year program after secondary education) to the university level (Bachelor degree);
ii. Provide teachers who had Bachelor degree in an academic subject with Diploma in education; and
iii. Provide educational leaders with Diploma in education and/or Master's degree in education. Priority was given to the certification (in-service) of the basic cycle teachers with the Community College Diplomas as they constituted a large spectrum of Jordanian teachers (about 69%) in 1988. (The in-service certification program is an abridged form of the four-year preparation program due to the exemption of the Community College Diploma holders from about one third of the graduation requirements in the preparation program).

15 previous evaluation studies of the two programs were reviewed and their results analyzed. Results of those studies indicated that the programs contributed to the development of the teaching practices of Jordanian teachers in certain areas, and that they suffer from many constraints, as will be illustrated in the coming pages of this summary.

This study came to build on the results of those studies. It is an evaluation study of the two programs: the in-service teacher training program, and the preparation and certification program. Its purpose is to see to what extent the teaching practices of

Jordanian teachers have improved as a result of their to those two programs that stemmed from the Education Reform Plan. The study also aims at identifying the programs constraints, and submitting recommendations for their improvement. Regarding the certification of the Community College Diploma holders as this group represented the majority of unqualified teachers and because the Diploma in education and Master's in education programs were previously evaluated.

Methodology:

Methodology and procedures of this study consisted of interviews, content analysis and observation of classroom teaching practices.

15 officials and educational leaders concerned with the programs, 26 school principals and 30 university faculty members were interviewed to explore their opinions regarding:

i. The impact of the programs on teachers' teaching practices,
ii. Constraints that hinder the programs effectiveness, and
iii. Suggestions for the programs improvement.

Responses of the interviewed persons were categorized and their frequencies computed.

The content of the two programs was analyzed to see to what extent the content is related to and suits the Education Reform's related aim (developing teachers' abilities to shift from teaching that focuses on rote learning to teaching that concentrates on the learner's role in the teaching-learning process, and on the development of students' thinking, skills and attitudes). Two in-service training plans and 38 in-service training materials were analyzed to see to what extent their training objectives, topics and training and evaluation methods were in line with the Reform's aims.

The study plans of the teacher education program at four universities, and 67 of course teaching plans written by faculty members who teach courses in the program were analyzed to examine the coherence of the program and the balance of its components among universities, and to see whether or not the program has sufficient common core (at universities concerned) that enhances the development of teaching competencies as advocated by the Educational Reform.

As for the observation of classroom teaching practices, 80 graduates of the preparation and certification program who also attended in-service training courses (the Education Reform training courses) and 40 teachers with Community College Diplomas (unqualified) who attended the Education Reform in-service training courses but did not join the preparation and certification program were observed in classrooms and their classroom teaching practices were analyzed. In addition, 19 video-taped lessons recorded for teachers before Reform stated were observed and analyzed for comparison purposes. Observation of the classroom teaching practices of the three groups of teachers was conducted through the use of an observation tool that consists of 22 teaching competencies that fall in 4 domains: planning for teaching, teaching, evaluation of students' learning and professional growth. Teachers' performance on those competencies was observed, rated and analyzed.

To shed more light on teaching practices, and to have a more detailed description of the classroom teaching practices of Jordanian teachers at present, 20 teachers were visited in classrooms (regardless of their qualifications), and their classroom teaching practices were observed and analyzed using a tool that consists of 36 teaching behavior. And, for comparison purposes, 20 video-taped lessons recorded for teachers before Reform were also observed and analyzed using the same observation tool.

The purpose of the observation and analysis of classroom teaching practices was to see to what extent teaching practices of Jordanian teachers have improved as a result of teachers exposure to the Education Reform Program.

Results:

A. **Results of previous evaluation studies:** Similar to the results of this study, results of previous evaluation studies of teacher education and in-service training programs indicated that the programs, which are based on the goals of the Education Reform Plan, contributed significantly to the improvement of teaching practices of Jordanian teachers in many areas, and that the programs suffer from certain constraints.

   In more specific terms, results of those studies indicated that:

   i. The in-service training program contributed significantly to the achievement of the Education Reform's goals in the areas of preparing teachers to handle new curricula and textbooks, and in developing teachers' professional competencies. But, regarding the goal of Reform's philosophy related to developing students' thinking, relating teaching to life, and handling individual differences, the contribution of the program was little.
   ii. The two programs contributed to the improvement of teaching practices of Jordanian teachers in the areas of acquisition of new academic knowledge, teaching methods in general and certain specific teaching competencies (planning for teaching, class management, motivating students to learn and building professional relationships with students, colleague teachers, parents and school administration).
   iii. Both programs suffer from the following constraints:
      - Lack of clearly stated objectives,
      - Insufficient use of evaluation strategies that cater for the development of teachers skills and attitudes and,
      - The need of many trainers to be trained and the need of some university instructors for experience in school teaching and its issues.

B. **Impact of the two programs on the teaching practices of Jordanian teachers:** Results of this study indicate that the two programs, which represent one of the Education Reform's components, have significantly contributed to the improvement of teaching practices of Jordanian teachers. Although most of the interviewed officials feel that the programs have little impact, most school principals, who are in direct touch with teachers concerned, believe that the programs have significant impact on the teachers'

work. 88% of the school principals have this feeling regarding the in-service training program, and 85% regarding the teachers education program at universities. Most apparent areas of improvement in the principals' opinion in the case of the in-service training program were teaching methods in general (58%), and evaluation of students' learning (50%); in the case of the university program, acquisition of new academic knowledge (73%), improvement in teaching competencies in general (78%), and improvement in having professional relationships with students, colleague teachers, school administration, parents and local community (65%) where the most referred to areas of improvement.

High percentages of the two groups of teachers (separate and combined) who have been exposed to the Reform Program (through the teacher education and in-service training programs) were rated highly in their performance on most of the professional competencies included in the tool used by this study.

Accepting the following two criteria regarding teachers' performance on the competencies:

a. That above average performance rating (high degree and very high degree on the rating scale of the tool used by this study) on a competence is an accepted level of mastering the competence, and
b. That achieving that level of performance by 70% of teachers concerned is a sufficient indicator for the achievement of the objective related to the competence,

Results indicated the following:

- 13 competencies were mastered by the qualified group.
- 9 competencies were mastered by the unqualified group. And these 9 competencies were among the 13 competencies mastered by the qualified groups.
- Percentages of the qualified group were noticeably higher than those of the unqualified group regarding 4 competencies out of the 9 competencies where the performance of the unqualified group was considered sufficient. These four competencies were: mastering academic knowledge, developing professional relationships inside school, using teaching questions, and having professional sense. On the other side, the unqualified group excelled the qualified group on one competence, which is class management.
- The lowest ten competencies shared by the two groups (unqualified and qualified teachers) in terms of percentages based on performance ratings were:
  1. Using diagnosing evaluation and remedial teaching (36%, 29%)[1]
  2. Professional growth (41%, 67%)
  3. Self learning (53%, 59%)
  4. Constructing achievement tests (53%, 70%)
  5. Handling individual differences (53%, 58%)
  6. Employing pre-assessment (55%, 44%)
  7. Self-evaluation (56%, 56%)
  8. Using the proper teaching method (58%, 71%)

[1] The first percentage is for the unqualified group and the second is for the qualified group throughout the list.

9. Relating summative evaluation to objectives (58%, 59%0
10. Using audio-visual aids (60%, 54%)

- Percentages of the pre-Reform group (teachers whose video-taped lessons were observed and analyzed) regarding their performance ratings were noticeably lower than those of the two groups of teachers who were exposed to the Education Reform on all of the 13 competencies. (Performance of the video-taped lessons' teachers was observed and rated on 13 competencies only, ad mentioned before). This means that the Education Reform Program has significantly contributed to the improvement of teaching practices of Jordanian teachers.

The following could be concluded from the above mentioned results related to classroom teaching practices observation:

1. The two groups of teachers who were exposed to Education Reform performed significantly on many competencies (13 for the qualified teachers and 9 for the unqualified teachers), and their performance was noticeably higher than that of the pre-Reform group. So, it could be concluded that the Education Reform Program has significantly contributed to the improvement of teaching practices of Jordanian teachers.
2. That the qualified group performed highly on more competencies than the unqualified group did, means that the teacher preparation and certification program at universities enhanced the in-service training program in improving teaching competencies of Jordanian teachers in certain areas, particularly in: acquiring new academic knowledge, using classroom questioning strategies, building professional relationships with parties concerned inside school, deepening the professional sense, using the proper teaching methods and constructing achievement tests.
3. The two programs have relatively little influence on the teaching practices of teachers in the following areas: diagnostic evaluation and remedial teaching, professional growth, self-learning, handling individual differences, employing pre-assessment, self-evaluation, relating summative evaluation to objectives and using modern technology of teaching and training.
   Results of the observation and descriptive analysis of 20 teachers' lessons and the 20 video-taped lessons (video-taped before Reform) were in accordance with the previous results. They confirmed the significant improvement of the classroom teaching practices of Jordanian teachers in many areas such as using teaching questions and class management. They also indicated that the classroom teaching practices of Jordanian teachers have not been significantly influenced by three basic principles of the Reform's philosophy, which are: relating teaching to life, handling individual differences and developing students thinking skills.

C. **The Programs' content:**

i. Results of the content analysis of both programs indicated the following:
   1. Lack of clearly stated objectives for the two programs to direct their design and implementation. The study plans of the teacher education program at universities concerned are void of objectives for the program as a whole, and no clearly specified

objectives are stated in related documents for the in-service training program.

2. Lack of balance between factual knowledge and practical knowledge with dominance of factual knowledge in the two programs, insufficient use of practical teaching methods (in the preparation and certification program) and practical training methods (in the in-service training program) and little use of modern teaching and training technology in the two program.
3. Prevalence of evaluation methods that assess the acquisition of theoretical knowledge in the preparation and certification program, and lack of an effective monitoring and evaluation system in the in-service training program.

ii. Results related to the in-service training program:

1. Training materials are poorly related to the actual training needs of teachers, and training courses are based on expected training needs for teachers and not on the actual training needs.
2. Training objectives and training topics in the two training plans that were analyzed are sufficiently related to Reform's objectives. Training objectives and topics of the training materials that were analyzed were also relevant to the objectives of the Education Reform, but the heaviest weight as given to one component which is preparing teachers to handle new curricula textbooks.

iii. Results related to the teachers preparation and certification program:

1. The program has a sufficient common core of educational courses both in the class teacher and field teacher programs at universities concerned. This common core is expected to provide for the development of basic professional competencies of teachers in the areas of planning for teaching, teaching, evaluation and professional growth.
2. The program lacks coherence and balance with regard to its academic part in the field teacher program. There is much variance in courses given, and there is lack of a sufficient common core in some academic specializations in the field teacher program at universities concerned.
3. There is big difference with regard to the relative weights of the educational and academic components of the program among universities concerned. For example, the relative weight of the educational component in the field teacher program at the University of Jordan is 57% (of the total credit hours allotted to educational and academic courses); while it is only 34% at Yarmouk University.
4. The academic part of the program is relevant and appropriate to Jordanian school curricula and subjects of study in most cases. But there are certain important cases where relevance and appropriateness are lacking. For example, two school subjects which are Ancient Civilizations and Contemporary World Geography are not covered by relevant academic courses in the

Social Studies specialization of the field teacher at the University of Jordan.

5. Many courses teaching plans of university instructors are not sufficiently conducive to the development of teaching competencies on the part of student teachers as they do not pay due attention to practical objectives, practical teaching methods and practical evaluation methods.

D. **Other results:**

i. Results related to the in-service training program:

1. May trainers need training.
2. Training time and training places are not conducive to the training process. Training is conducted on a day (Saturday) which is holiday and teachers feel that it is their right to have rest on that day. Many training places are poorly equipped with necessary equipments and facilities.

ii. Results related to the teacher preparation and certification program:

1. Present admission criteria and conditions of the certification (in-service) program are not appropriate. They do not rely on ability and readiness to learn basis, a fact that allows for the admission of old teachers of low abilities and low readiness to learn and professionally grow. As a result, many teachers withdraw from the program, and many are of low achievement and have difficulties in fulfilling graduation requirements.
2. Surrounding circumstances of certification (in-service) student teachers do not facilitate their learning and interaction with the program. They have full teaching loads, and full schools duties. They go to the universities in the afternoons exhausted, and do not have time to benefit from universities libraries and other facilities.
3. Many university instructors who teach in the program either have little or no experience in school teaching and its issues.
4. Cooperation and coordination regarding the program between the Ministry of Education and universities concerned are poor.

Recommendations:

In light of its results, the study recommended the following for the improvement of the teacher education and in-service training programs:

A. Recommendations for both programs:

i. **Objectives:** Clear and specified objectives need to be stated for each of the two programs to guide parties concerned in the design, implementation and evaluation of the program. In addition, objectives need to clearly point out desired teaching abilities, practical skills and professional attitudes.

ii. **Training and teaching methods and training and teaching technology:** Practical training and teaching strategies, and training and teaching modern technology need to be more provided for in the two programs to enhance the development of desired teaching competencies.

iii. **Evaluation:** The in-service training program needs a monitoring and evaluation system which is more effective than the present poor one. Tools other than questionnaires need to be used to assess the real change in trainees' knowledge and skills. As for the teacher education program at universities, the use of evaluation methods that do not assess but theoretical knowledge need to be minimized, and the use of assessment methods that measure change in skill performance need to be maximized.

B. Recommendations for the in-service training program:

i. A new mechanism for training needs assessment, such as the Rapid Appraisal Approach, needs to be employed to assess actual training needs. At present, training courses are based on expected training needs of teachers (needs expected by education supervisors mainly).

ii. The program needs a group of trained trainers of trainers to train local trainers as results of this study showed that many trainers need to be trained.

iii. New and functional training materials need to be prepared for training courses. At present, out-dated training materials are being used in many cases, as results of this study indicated.

iv. Present training time (Saturdays) need to be reconsidered, and many training places (centers) need to be properly equipped and provided with necessary facilities.

v. Training incentives for teachers need to be provided for such as linking job promotion with training courses attended.

vi. Institutional capacity of the Ministry of Education regarding in-service training needs to be empowered so that the Ministry can benefit from its cumulative experience in this regard.

C. Recommendations for the teacher education (preparation and certification program) at universities:

i. Admission criteria of the certification (in-service) program for teachers with Community College Diploma need to be reconsidered and based on ability and readiness to learn and professionally grow. At present, there is much waste of money and effort. Present admission criteria allow for old (old age) teachers, and teachers who have been in the teaching job for long to join the program. Such groups of teachers are difficult to change; they tend to adhere to old ways of thinking and work. Present criteria also allow for the admission of teachers with low academic abilities and readiness to learn. This group of teachers face difficulties in fulfilling graduation requirements of the program (achieving required grades). Some of them withdraw from the program, and some develop tense relationships with university instructors, as they do not get required grades. This is why one of the interviewed officials (a leading one) suggested that a new criteria based on ability, readiness and competitiveness should be worked out, and that those teachers who do not meet the new criteria should be subjected to intensified in-service training instead of being sent to universities.

ii. Work conditions of certification (in-service) student teachers are not conducive to their learning and growth in the program. They need to be exempted from part of their school duties and/or given one or two free days for their study at universities.

iii. The program's academic content including course description need to be reconsidered so that it provides more for relevance and appropriateness to school curricula and subjects of study, and for a sufficient common core of courses in the academic specializations in the field teacher program.

iv. A follow-up mechanism for certification (in-service) student teachers during their study in the program needs to be developed to enhance their abilities to practice the knowledge and skills they acquire from the program. It is recommended that both education supervisors (at the Ministry of Education) and university instructors concerned be involved in this follow-up program, as such involvement gives the two parties opportunity to exchange ideas and be more harmonious in guiding the student teachers' growth.

v. More cooperation and coordination are needed among the Ministry of Education (the consumer) and universities concerned (the producer) in the areas of the Ministry's needs from the program and its content, and the program's obstructers that impeded its success.

الفصل الأول
خلفية الدراسة: التطوير التربوي والدراسات التقويمية السابقة

التطوير التربوي وتدريب المعلمين وتأهيلهم

التطوير التربوي ومبرراته:

شهد النصف الثاني من القرن الماضي تطورا كميا هائلا في النظام التربوي الأردني، وعلى المستويين المدرسي والعالي، تمثل في تزايد مستمر وارتفاع كبير في معدلات الالتحاق بالتعليم حتى اقتربت من مثيلاتها في الدول المتقدمة، وفي الزيادة الكبيرة في أعداد المدارس ومؤسسات التعليم العالي (كليات المجتمع المتوسطة، والجامعات الحكومية والخاصة التي زاد عددها على عشرين جامعة).

لم يصاحب هذا التطور الكمي الكبير تحسن في النوعية، خاصة في التعليم المدرسي. فقد تزايد الشعور بعدم الرضا عن مستوى التعليم المدرسي مما أدى إلى التفكير الجدي في إصلاح هذا التعليم.

ساد الشعور بأن التعليم المدرسي يركز على التلقين والحفظ والاسترجاع (بدل الفهم وتنمية القدرات العقلية والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة)، وبأنه ضعيف الصلة بالحياة، وبالتطورات في ظروف الحياة المعاصرة، وذلك بالإضافة إلى الشعور بالضعف في تأهيل المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، والنقص في التسهيلات والمرافق التعليمية اللازمة.

نتيجة للشعور بعدم الرضا عن التعليم المدرسي، تم تشكيل لجنة وطنية عام ١٩٨٥ لتفحص النظام المدرسي ومشكلاته، وتقدم توصيات لإصلاحه. وفي أعقاب عمل تلك اللجنة، عقد مؤتمر للتطوير التربوي باسم **مؤتمر التطوير التربوي الأول** عام ١٩٨٧، نوقشت فيه مختلف جوانب نظام التعليم المدرسي ومشكلاته، ووضعت توصيات لإصلاحه. وأكدت توصيات المؤتمر على ضرورة تطوير النظام المدرسي بكافة مكوناته، بما في ذلك تطوير برنامج تأهيل المعلمين وتدريبهم.

في ضوء توصيات المؤتمر، وضعت خطة للتطوير التربوي مدتها عشر سنوات (١٩٨٩-١٩٩٨)، وتتكون من مرحلتين: الأولى للفترة ٩٠/٨٩ – ١٩٩٤/٩٣، والثانية للفترة ٩٥/٩٤ – ١٩٩٩/٩٨ وبتكلفة تقديرية مقدارها ٢٥٣ر٦ مليون دولار أمريكي للمرحلة الأولى، و ١٨٦ر٦ مليون دولار للمرحلة الثانية. (وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي، ١٩٩٨، ص ٤٩-٥٠). وتميزت المرحلة الثانية بالاهتمام بالنوع، وبالتطوير المؤسسي التربوي، وتطوير التسهيلات التربوية. (وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي ١٩٩٧، ص ٢١).

خطة التطوير التربوي وتأهيل المعلمين وتدريبهم:

وضعت للتطوير التربوي في الخطة أربعة أهداف رئيسة وهي:

١ - رفع مستوى مخرجات التعليم العام.
٢ - تحقيق المواءمة مع سوق العمل.
٣ - مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.
٤ - التفاعل مع تطورات الثقافة العالمية المعاصرة. (وزارة التربية والتعليم، رسالة المعلم، م ٣٠، ع١ و ٢، عمان ١٩٨٩، ص ٩-١٦).

جاء تحسين تأهيل المعلمين وتدريبهم جزءا من خطة كلية شمولية استهدفت تحسين التعليم بكافة جوانبه ومكوناته، فقد ورد ذلك الهدف ضمن الهدف الرئيس الأول للتطوير (رفع مستوى مخرجات التعليم العام) الذي اشتمل على سبعة مكونات، وهي:

- تطبيق سلم تعليمي جديد.
- تأهيل المعلمين وتدريبهم.
- تطوير المناهج والكتب المدرسية.
- تحسين البيئة التعليمية – التعلمية.
- تحسين الإدارة التربوية والمدرسية.

- تطوير أساليب التقويم التربوي والامتحانات.
- زيادة فاعلية دور المؤسسات المساندة.

برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم:
انبثق عن هدف التطوير التربوي الخاص بتأهيل المعلمين وتدريبهم برنامجان عامان رئيسيان تضمنتهما خطة التطوير التربوي وهما:

أ - برنامج لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة هدف إلى رفع مستوى حملة دبلوم كليات المجتمع (سنتان أو ثلاث سنوات دراسية بعد شهادة الدراسة الثانوية العامة) إلى درجة البكالوريوس (وقدر عددهم آنذاك بحوالي ٢٢ ألف معلم ومعلمة)، وتمكين حملة البكالوريوس من المعلمين والمشرفين والقادة التربويين من الحصول على شهادة الدبلوم أو الماجستير في التربية.

ب - برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، هدف هذا البرنامج إلى تدريب المعلمين وتحسين أدائهم في ثلاثة محاور رئيسة، وهي

١ - التعريف بفلسفة التطوير التربوي وتوجهاته، وبخاصة تنمية قدرة المعلم على ربط التعليم بالحياة، وتنمية التفكير، وبخاصة التفكير الناقد لدى الطلبة، والتعامل مع الفروق الفردية في التعليم.

٢ - تهيئة المعلمين للتعامل مع المناهج والكتب المدرسية الجديدة التي انبثقت عن خطة التطوير التربوي مادة وأساليب تدريس.

٣ - تنمية الكفايات المهنية (وهي الكفايات التعليمية، مثل التخطيط للتدريس، واستخدام المعينات التعليمية، وتوظيف الأسئلة في التعليم الصفي، وتقويم تعلم الطلبة).

وتولت وزارة التربية والتعليم مهمة التخطيط والتنفيذ لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة. وأسست لهذا الغرض مركزا باسم مركز التدريب التربوي عام ١٩٩١. وشكلت فريقا لذاك المركز، وتم تدريب أعضائه ليكونوا مدرّبي مدرّبين.

اتسم التدريب (تدريب مدربي المدربين، وتدريب المدربين وتدريب المعلمين) في بدايته بالطابع النظري والتلقين، كما أشارت إلى ذلك دراسة قام بها المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، وتقرير أعده مستشارو ODA (إدارة التنمية البريطانية لما وراء البحار) عام ١٩٩٢ (وزارة التربية والتعليم، دليل التدريب التربوي للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠، ص ٢٧).

وقام المركز عام ١٩٩٣ بتنفيذ مشروع لتدريب فريق محوري من مدربي المدربين لإكسابهم المهارات اللازمة في تصميم البرامج التدريبية، وإعداد المواد التدريبية، والتدريب المباشر، والإشراف، والتقويم. وتم ذلك بتمويل من إدارة التنمية البريطانية لما وراء البحار، وبخبرات بريطانية (المصدر السابق، ص ٢٧).

شكلت لجان لكل مبحث من مباحث الدراسة في المدارس (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم، الاجتماعيات، التربية الإسلامية، التربية الرياضية، والتربية الفنية) لتضع خططا لتدريب معلمي تلك المباحث، وتشرف على إعداد المواد التدريبية له. واعدت مواد تدريبية للمحاور الثلاثة لبرنامج التدريب أثناء الخدمة.

اعدت المواد التدريبية على أساس معلمي الصفوف للمباحث المختلفة (معلمو العلوم للصف السادس، معلمو الاجتماعيات للصف العاشر، وهكذا). وعلى هذا الأساس أيضا كانت تعقد الدورات التدريبية، حيث كانت الورشة/الجلسة التدريبية تعقد لمناقشة المادة التدريبية المعدة.

خصص يوم للتدريب أسبوعيا، وهو يوم عطلة رسمية لا يحضر فيه الطلاب إلى المدارس (يوم الخميس سابقا، ويوم السبت حاليا). وخصصت مدارس في المناطق المختلفة لتكون مراكز للتدريب يتلقي المعلمون تدريبهم فيها.

كان التدريب مركزيا، بمعنى أن مركز التدريب التربوي هو المسؤول عن خطط التدريب وتنفيذها من خلال المدربين المحليين في الميدان. واتجه التدريب حديثا نحو اللامركزية، وأصبحت عملية التدريب مشاركة بين مركز التدريب التربوي ومديريات التربية في الميدان.

وبالإضافة إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة الذي سمي البرنامج العام للتدريب أثناء الخدمة، طور مركز التدريب (بمساعدات خارجية مالية وفنية) برامج أخرى سميت برامج تجديدية نوعية، منها برامج تطوير الإشراف التربوي، والمدارس المتعاونة، والمدرسة وحدة أساسية للتطوير، والتربية الشاملة.

وحقق مركز التدريب التربوي إنجازات كبيرة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة من حيث الكم.

وأسندت مهمة تأهيل المعلمين أثناء الخدمة إلى الجامعات الأردنية الحكومية، وذلك بعد أن اتفقت وزارة التربية والتعليم مع الجامعات على إعفاء حملة دبلوم كليات المجتمع من المعلمين العاملين في المملكة من عدد من الساعات المعتمدة لقاء ما درسوه في كليات المجتمع. وشمل الإعفاء متطلبات الجامعة (مواد الثقافة العامة) ومعظم المواد المسلكية من متطلبات التخرج في الخطط الدراسية للجامعات.

لدى الجامعات الأردنية الآن برنامجان لتأهيل المعلمين وإعدادهم بمستوى درجة البكالوريوس: برنامج لمعلم الصف (معلمو الصفوف الأربعة الأولى)، وبرنامج لمعلم المجال. ويعد برنامج معلم الصف معلمي الصفوف الأربعة الأولى إعدادا مسلكيا وأكاديميا لتدريس جميع المباحث في هذه الصفوف. ويعد برنامج معلم المجال معلمي الصفوف ٥-١٠ لتدريس مبحث من المباحث الدراسية (علوم، رياضيات، اجتماعيات، ٠٠ الخ) في هذه الصفوف. والبرنامجان يعدان طلبة معلمين قبل الخدمة للتعليم (٤ سنوات) بالإضافة إلى إعداد طلبة التأهيل أثناء الخدمة (حملة دبلوم كليات المجتمع) الذين توفدهم الوزارة. وبرنامج التأهيل أثناء الخدمة عبارة عن صورة مختصرة لبرنامج الإعداد قبل الخدمة، وذلك نتيجة إعفاء طلبة أثناء الخدمة من جزء من متطلبات التخرج (وهي متطلبات الجامعة ومعظم المواد المسلكية والتي تشكل حوالي ثلث متطلبات التخرج).

يمتد برنامج التأهيل أثناء الخدمة إلى ٣ سنوات، حيث يسمح للطالب المعلم بدراسة ٩ ساعات معتمدة فقط في الفصل الواحد بما في ذلك الفصل الصيفي، فيحتاج الطالب إلى ٩ فصول دراسية. ووزارة التربية هي التي تضع أسس وشروط الالتحاق بالبرنامج.

بدأ تنفيذ البرنامج في ٣ جامعات حكومية، وهي الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة. ثم امتد ليشمل الجامعات الحكومية الأخرى وهي الجامعة الهاشمية، وجامعة آل البيت، وجامعة البلقاء التطبيقية. إلا أن طلبة التأهيل يتركزون في الجامعات الأربعة الأولى وهي الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، والجامعة الهاشمية، وتأتي الجامعة الأردنية على رأس هذه الجامعات من حيث أعداد طلبة التأهيل فيها.

الإنجازات الكمية لبرامج تأهيل المعلمين وتدريبهم:
تمثلت الإنجازات الكمية لخطة التطوير التربوي في الأعداد الكبيرة من المعلمين الذين تم تأهيلهم وتدريبهم. فحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم (مديرية التأهيل والتدريب التربوي) كانت أعداد ونسب الملتحقين ببرنامج التأهيل حتى نهاية عام ١٩٩٩ على النحو التالي:

البيـــان	العدد عام ١٩٨٨	عدد الذين التحقوا بالبرنامج ونسبتهم حتى عام ١٩٩٩	عدد الذين تخرجوا من البرنامج ونسبتهم حتى عام ١٩٩٩
حملة دبلوم كليات المجتمع للحصول على البكالوريوس.	٢٢ر٠٠٠	١٠ر٢٠٠ (٤٦%)	٦٢٠٠ (٦٠%)

حملة البكالوريوس للحصول على الدبلوم في التربية.	١٠ر٦٠٠	٥٣٤٠ (%٥٠)	٣٤٦٠ (%٦٥)
حملة البكالوريوس أو البكالوريوس والدبلوم في التربية للحصول على الماجستير.	٦٠٠٠	٧٥٤ (%١٣)	٣٧٢ (%٤٩)

وتشير المؤشرات إلى أن برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة حقق إنجازا كميا كبيرا. فقد التحق ببرنامج البكالوريوس حوالي ٢٠٠ر١٠ معلم ومعلمة. كما انخفضت نسبة حملة دبلوم كليات المجتمع، وهي الفئة الرئيسة المستهدفة لبرنامج التأهيل أثناء الخدمة، من حوالي ٦٩% من مجموع المعلمين عام ١٩٨٨ إلى حوالي ٤٦% عام ١٩٩٨، كما تشير الإحصائية التالية:

البيـــان	عام ١٩٨٨/٨٧	عام ١٩٩٨/٩٧
نسبة حملة دبلوم كليات المجتمع إلى مجموع المعلمين.	%٦٩ر٤٩	%٤٦
نسبة حملة البكالوريوس إلى مجموع المعلمين.	%٢٦	%٤٨ر٣
نسبة حملة الدبلوم والماجستير في التربية إلى مجموع عدد المعلمين.	%٣ر٦	%٥ر٢

إلا أن البرنامج بقي بعيدا، كما يبدو، عن تحقيق هدفه الكمي، حيث تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم إلى أن حوالي ١٧ر٠٠٠ معلم ومعلمة من حملة دبلوم كليات المجتمع لا زالوا على رأس عملهم ولم يلتحقوا بالبرنامج، وذلك بالرغم من إعطاء الأولوية لتأهيل هذه الفئة من المعلمين وتخصيص الجزء الأكبر (٧٠%) من موازنة التأهيل في الوزارة لها، (بينما يخصص للدبلوم في التربية، والماجستير في التربية في موازنة الوزارة ٢٠% و ١٠% على التوالي، كما يشير الكتاب السنوي لوزارة التربية والتعليم عام ١٩٩٨).

غطى برنامج التدريب أثناء الخدمة حوالي ٤٦ ألف معلم ومعلمة (مصطفى أبو الشيخ، وزارة التربية والتعليم، تقرير عن التدريب أثناء الخدمة، عمان، عام ٢٠٠٠). واشتمل هذا العدد على ١٣ ألف معلم ومعلمة للصفوف ١-٤، و ٢٣ ألف معلم مجال للصفوف ٥-١٠، و ١٠ آلاف معلم ثانوي. يضاف إلى ذلك تدريب حوالي ٥ آلاف مدير مدرسة وموظف مساند إداري وفني (مساعد مدير، أمين مكتبة، قيم مختبر، فني تقنيات تعليم)، وتنفيذ برامج تجديدية نوعية مثل برنامج تطور الأشراف التربوي، وبرنامج المدرسة المتعاونة، وبرنامج تطوير المدرسة الأساسية (المصدر السابق).

الدراسات التقويمية السابقة لبرنامجي تدريب المعلمين أثناء الخدمة وإعدادهم وتأهيلهم في الجامعات:

تمت مراجعة ١٥ دراسة تقويمية لبرنامجي تدريب المعلمين أثناء الخدمة (في وزارة التربية والتعليم) وإعدادهم قبل الخدمة وأثناءها في الجامعات. وضمت تلك الدراسات ٩ دراسات تتعلق بتدريب المعلمين أثناء الخدمة (٨ منها رسائل ماجستير)، و٦ دراسات تتعلق ببرنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات.

وتم في هذه الدراسة تحليل تلك الدراسات من حيث موضوعاتها، ومجالات التقويم فيها، ومنهجيتها، ونتائجها. وكانت نتائج التحليل على النحو التالي:

أولا: الدراسات المتعلقة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة

١ – الموضوعات، والمنهجية، ومجالات التقويم:

موضوع الدراسة ومنهجيتها		مجالات التقويم التي غطتها الدراسات
موضوع الدراسة	منهجيتها	
١- دراسة تقويمية للبرنامج ككل (تيسير النهار وآخرون، ١٩٩٢).	من خلال معرفة وجهة نظر المدربين والمتدربين باستخدام استبيانات.	١- أهداف البرنامج . ٢- المادة التدريبية. ٣- المدربون. ٤ – أساليب التدريب. ٥ – أوقات التدريب. ٦ – أماكن التدريب. ٧ – أثر التدريب على اكتساب المعلمين للمادة العلمية (مادة التعليم). ٨ – أثر التدريب على تطوير. أساليب التدريس لدى المعلمين وامتلاكهم للكفايات المهنية(التخطيط، إدارة الصف، استخدام الوسائل التعليمية، تفريد التعليم، إثارة الدافعية، التقويم). ٩ – أثر التدريب على تنمية قدرات المعلمين المتعلقة بربط التعليم بالحياة، والتعامل مع الفروق الفردية، وتنمية التفكير لدى الطلبة (توجهات فلسفة التطوير).
٢ – أثر البرنامج على الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات (نزار الاحمد، ١٩٩٣).	من خلال معرفة وجهة نظر المعلمين المتدربين باستخدام استبيانات.	
٣ – مظاهر التفكير الناقد في التدريس لمعلمي اللغة الإنجليزية (خالد أبو شهاب، ١٩٩٥).	تحليل دروس صفية لمعلمي اللغة الإنجليزية الذين تلقوا تدريبا.	
٤ – دراسة تقويمية لبرنامج تدريب معلمي اللغة العربية (فوزي الحردان، ١٩٩٧).	من خلال معرفة وجهة نظر المشرفين والمعلمين المتدربين.	
٥ – تقويم فاعلية برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في إكسابهم الكفاءات التعليمية (أحمد العلوان، ١٩٩٤).	من خلال معرفة وجهة نظر المعلمين المتدربين باستخدام استبيانات.	
٦ – تقييم برنامج تدريب معلمي التربية الفنية (حسين الكيلاني، ١٩٩٥).	من خلال معرفة وجهة نظر المعلمين المتدربين باستخدام استبيانات.	
٧ – فاعلية برنامج تدريب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية (عاطف المومني، ١٩٩٤).	من خلال معرفة وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين المتدربين باستخدام استبيانات.	
٨ – تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الرياضية (محمد هياجنه، ١٩٩٧).	من خلال معرفة وجهة نظر المعلمين المتدربين باستخدام استبيانات.	
٩ – أثر برنامج التدريب على فاعلية أداء معلمي اللغة العربية (علي وشاح، ١٩٩١).	من خلال معرفة وجهة نظر المعلمين المتدربين باستخدام استبيانات.	

٢ - نتائج الدراسات:

مجال التقويم	النتيجة	عدد الدراسات ونسبتها	
		العدد	النسبة
أ – محاور التدريب أثناء الخدمة			
١ – التعريف بفلسفة التطوير التربوي وتوجهاته:	أثر كبير للتدريب.	١	%١١
- تنمية التفكير.	أثر قليل للتدريب.	٢	%٢٢
- تفريد التعليم.	أثر كبير للتدريب.	١	%١١
	أثر قليل للتدريب.	٢	%٢٢
- ربط التعليم بالحياة.	أثر قليل للتدريب.	٣	%٣٣
٢ – التهيئة للتعامل مع المناهج والكتب المدرسية الجديدة مادة وأساليب تدريس، وتنمية الكفايات المهنية.			
- اكتساب المادة العلمية.	أثر كبير للتدريب.	٣	%٣٣
	أثر قليل للتدريب.	٢	%٢٢
- التحسن في أساليب التدريس والكفايات المهنية بشكل عام	أثر كبير للتدريب.	٣	%٣٣
	أثر قليل للتدريب.	٣	%٣٣
- التحسن في أساليب / كفايات محددة:			
- التخطيط للتدريس.	أثر كبير للتدريب.	٥	%٥٥
- إدارة الصف.	أثر كبير للتدريب.	٢	%٢٢
	أثر قليل للتدريب.	١	%١١
- إثارة الدافعية.	أثر كبير للتدريب.	٢	%٢٢
	أثر قليل للتدريب.	١	%١١
- استخدام الوسائل التعليمية.	أثر كبير للتدريب.	٣	%٣٣
	أثر قليل للتدريب.	٣	%٣٣
- التقويم	أثر كبير للتدريب.	٢	%٢٢
	أثر قليل للتدريب.	٢	%٢٢
ب – الجوانب الأخرى			
١ – المواد التدريبية وصلتها بأهداف التدريب وحاجات المتدربين.	درجة الشعور بالرضى كبيرة	١	%١١
	درجة الشعور بالرضى متدنية.	١	%١١
٢ – المدربون.	الكثيرون ينقصهم التدريب.	٤	%٤٤
٣ – أساليب التدريب.	يغلب عليها الطابع الفطري.	٤	%٤٤
٤ – مراكز التدريب.	ينقص معظمها التجهيزات والتسهيلات اللازمة.	٣	%٣٣
٥ – أوقات التدريب.	يوم السبت (العطلة الرسمية). غير ملائم	٢	%٢٢
٦ – أهداف البرنامج	غير واضحة وغير محددة	١	%١١

يتضح مما سبق أن تلك الدراسات تناولت المحاور الرئيسة الثلاثة للتدريب أثناء الخدمة (التعريف بفلسفة التطوير التربوي وتوجهاته، وتنمية القدرة على التعامل مع المناهج والكتب المدرسية، وتنمية الكفايات المهنية)، وأساليب التدريب، والمواد التدريبية، والمدربين، وأوقات التدريب، وأماكنه.

وتشير نتائج تلك الدراسات إلى ما يلي:

١ - **فلسفة التطوير التربوي وتوجهاته:** أشارت النتائج إلى أن التدريب على تنمية التفكير والتعامل مع الفروق الفردية ترك أثرا على معلمي الرياضيات (الاحمد)، وأثرا قليلا على معلمي اللغة العربية (الحردان)، ومعلمي اللغة الإنجليزية (أبو شهاب). كما أشارت إلى وجود أثر قليل للتدريب على ربط التعليم بالحياة لدى معلمي اللغة العربية (الحردان)، ومعلمي الاجتماعيات (المومني)، ومعلمي الرياضيات (الاحمد).

٢ - **المناهج والكتب المدرسية الجديدة:** أشارت النتائج إلى تحسن في مادة الرياضيات (الاحمد)، والاجتماعيات (العلوان)، والتربية الرياضية (هياجنه)، بعد التدريب، وإلى أثر قليل على معلمي اللغة العربية (وشاح والحردان) في اكتسابهم للمادة التعليمية.

٣ - **الكفايات المهنية:** تناولت الدراسات الكفايات التعليمية التالية: التخطيط للتعليم، واستخدام الوسائل التعليمية، وإدارة الصف، وإثارة الدافعية، والتقويم. وأشارت النتائج إلى تحسن لدى معلمي الرياضيات في جميع تلك الكفايات، وإلى تحسن لدى معلمي الاجتماعيات واللغة العربية والتربية الرياضية في بعضها. كما أشارت إلى تحسن في أساليب التدريس بشكل عام (الرياضيات، والاجتماعيات، والتربية الرياضية).

٤ – **الأهداف:** أشارت النتائج إلى حاجة البرنامج، ومنذ البداية، إلى أهداف واضحة ومفهومة لدى الأطراف المعينة، وورد في دراسة (النهار وآخرون). فكان البرنامج، (ولا زال) ينقصه تصور واضح، وإستراتيجية توجه التدريب إلى تطوير مهارات المعلمين. ففيما يخص المناهج والكتب المدرسية الجديدة، مثلا، توجه البرنامج إلى تدريب المعلمين على وحدات (مواد) الكتب المدرسية بدلا من التوجه لإكسابهم مهارات يمكن تعميمها على مناهج وموضوعات أخرى، وتعليمهم كيف يتعلمون، كما أشارت إليه تلك الدراسة.

٥ - وبخصوص مواد التدريب والمدربين، وأساليب التدريب، وأماكن التدريب وأوقاته، أشارت النتائج إلى ما يلي:

أ - غلبة الطابع النظري على العملي في البرنامج، فالمواد التدريبية نحت منحى نظريا (النهار وآخرون)، وكذلك أساليب التدريب (النهار وآخرون، والهياجنه، والمومني، والكيلاني).

ب - ضعف صلة المواد التدريبية في البرنامج بأهداف البرنامج، وحاجات المتدربين. وذلك إضافة إلى تركيزها على الجانب النظري. فكانت عدم مناسبتها من أبرز المظاهر السلبية لبرنامج التدريب من وجهة نظر المتدربين (النهار وآخرون).

جـ- قلة التنويع في أساليب التدريب، وشيوع المحاضرة أو المزج بين المحاضرة والمناقشة فيها، وقلة استخدام الأساليب التي تكسب المتدربين المهارات، مثل النمذجة، وإشراف الأقران. يضاف إلى ذلك قلة استخدام الوسائل والأجهزة في التدريب (النهار وآخرون، الكيلاني).

د - حاجة الكثيرين من المدربين إلى تدريب لإكسابهم مهارات التدريب اللازمة (النهار وآخرون، الهياجنه، المومني، الكيلاني)، وقيام بعض المدربين بالتدريب في غير تخصصاتهم في بعض الحالات (النهار وآخرون، والهياجنه).

هـ- صعوبة الظروف المحيطة بالتدريب، ومن مؤشرات ذلك:

- مراكز (أماكن) التدريب: يتم التدريب في مدارس تقل فيها الخدمات، والتسهيلات، والأجهزة اللازمة، إضافة إلى صعوبة الوصول إلى بعضها (النهار وآخرون، المومني، والكيلاني).
- الوقت: يتم التدريب في وقت غير ملائم للمتدربين، حيث يتم في يوم عطلة رسمية (الخميس سابقا والسبت حاليا) يشعر المعلمون بأن من حقهم الراحة فيها (النهار وآخرون، والمومني).

ثانيا: الدراسات المتعلقة ببرنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات:

١ – الموضوعات، والمنهجية، ومجالات التقويم

موضوع الدراسة ومنهجيتها		مجالات التقويم التي غطتها الدراسات
الموضوع	**المنهجية**	
١ – تقويم أثر برنامج تأهيل المعلمين في الجامعات الأردنية الحكومية (عمر الشيخ وآخرون، ١٩٩٤).	١ – من خلال معرفة وجهة نظر الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس باستخدام استبيان. ٢ – مشاهدة حصص صفية للخريجين، ومحاضرات لأعضاء هيئة التدريس. ٣ – مقابلة مديري مدارس.	١ – أهداف البرامج. ٢ – الأوزان النسبية للمكون الأكاديمي والمكون المسلكي. ٣ – المواد الأكاديمية. ٤ – المواد المسلكية. ٥ – أساليب التدريس. ٦ – صلة المحتوى الأكاديمي بالمناهج المدرسية. ٧ – التنسيق بين محتوى المواد الأكاديمية ومحتوى المواد المسلكية.
٢ – أثر برنامج إعداد المعلمين (قبل الخدمة) في الجامعة الأردنية على التفكير التعليمي لدى الطلاب المعلمين (عمر الشيخ وآخرون، ١٩٩٦).	من خلال تحليل مواقف تعليمية افتراضية تتضمن مشكلات والطلب من الطلبة المعلمين تبيان كيف يتعاملون معها.	
٣ – تقويم برنامج إعداد معلم الصف (قبل الخدمة) في الجامعة الأردنية (يحيى الصمادي،١٩٩٩).	١ – من خلال معرفة وجهة نظر الأطراف ذات العلاقة باستخدام استبيانات للطلبة المعلمين ومديري المدارس، ومقابلات لأعضاء هيئة التدريس .	٨ – خطط تدريس المواد. ٩ – خبرة أعضاء هيئة التدريس ونظرتهم إلى طلبة التأهيل. ١٠ – نظرة أعضاء هيئة التدريس لطلبة التأهيل.

	٢ – تحليل خطط تدريس	١١ – التفكير التعليمي لدى الطلبة
٤ – تقويم برنامج تأهيل معلم الصف (فواز جرادات، ومحمد زريقات، ١٩٩٩).	من خلال وجهة نظر الخريجين باستخدام استبيانات.	المعلمين.
٥ – دور برامج تأهيل المعلمين في تطوير الأداء المدرسي (سمر أغبر، ومحمد الشبول، ١٩٩٦).	من خلال وجهة نظر الخريجين ومديري المدارس باستخدام استبيانات.	
٦ – تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في الجامعات الحكومية في الأردن (ناصر خوالده، ١٩٩٦).	من خلال وجهة نظر الخريجين باستخدام استبيانات.	

٢ – نتائج الدراسات

مجال التقويم	النتيجة	عدد الدراسات ونسبتها	
أهداف البرنامج	غير واضحة وغير محددة (الشيخ والصمادي)	٢	%٣٣
الأوزان النسبية للمكون الأكاديمي والمكون المسلكي للبرنامج في الجامعات	متفاوتة، وتفاوتها غير مبرر (الشيخ ٩٤)	١	%١٧
المواد الأكاديمية في البرنامج: أ – الاستفادة منها بشكل عام	كثيرة (الشيخ ٩٤)	١	%١٧
ب – الاستفادة من مواد التخصص لمباحث كل من: - التربية الإسلامية	كثيرة (جرادات، أغبر)	٢	%٣٣
- اللغة العربية	كثيرة (جرادات، أغبر)	١	%١٧
- التربية الاجتماعية والوطنية	كثيرة (جرادات، أغبر)	٢	%٣٣
- الرياضيات	قليلة (جرادات، أغبر)	٢	%٣٣
- العلوم	قليلة (جرادات، أغبر)	٢	%٣٣
- التربية الرياضية	قليلة (جرادات، أغبر)	٢	%٣٣
- التربية الفنية	قليلة (جرادات، أغبر)	٢	%٣٣
- التربية المهنية	قليلة (جرادات، أغبر)	٢	%٣٣
- التربية الموسيقية	قليلة (جرادات، أغبر)	٢	%٣٣
ج – ملاءمة محتواها للمناهج (المقررات) المدرسية	غير ملائم في حالات كثيرة (الشيخ ٩٤، الصمادي، خوالده)	٣	%٥٠
المواد المسلكية / مواد الأساليب في البرنامج أ – الاستفادة منها بشكل عام	كثيرة (الشيخ) قليلة (الصمادي)	١ ١	%١٧ %١٧
ب – الاستفادة من مواد أساليب تدريس مباحث تخصص كل من: - التربية الإسلامية	كثيرة (جرادات، أغبر)	٢	%٣٣
- اللغة العربية	كثيرة (جرادات، أغبر)	٢	%٣٣
- التربية الاجتماعية والوطنية	كثيرة (جرادات، أغبر)	٢	%٣٣
- الرياضيات	كثيرة (أغبر) قليلة (جرادات)	١ ١	%١٧ %١٧
- العلوم	قليلة (جرادات)	١	%١٧
- التربية الرياضية	قليلة (جرادات)	١	%١٧
- التربية الفنية	قليلة (جرادات)	١	%١٧
- التربية المهنية	قليلة (جرادات)	١	%١٧
- التربية الموسيقية	قليلة (جرادات)	١	%١٧
جـ – الاستفادة من مواد مسلكية (تربوية) محددة: - القياس والتقويم	كثيرة (أغبر) قليلة (جرادات)	١ ١	%١٧ %١٧
- إدارة الصف	كثيرة (جرادات، وأغبر)	٢	%٣٣

- علم النفس التربوي	كثيرة (أغبر)	١	%١٧
- المناهج وطرق التدريس	قليلة (أغبر)	١	%١٧
- مقدمة في التربية الخاصة	كثيرة (أغبر)	١	%١٧
- فلسفة التربية وأسسها	كثيرة (جرادات)	١	%١٧
- علم النفس التطوري	كثيرة (جرادات)	١	%١٧
أساليب التدريس المستخدمة في تدريس الطلبة المعلمين	يغلب عليها الطابع النظر (الشيخ٩٤، الصمادي، جرادات، خوالده)	٤	%٦٧
كفايات مهنية تناولتها الدراسات من حيث مدى امتلاك الخريجين لها: - التخطيط للتعليم	يمتلكها الخريجون بدرجة كبيرة (أغبر، وجرادات)	٢	%٣٣
- إدارة الصف	يمتلكها الخريجون بدرجة كبيرة (الشيخ ٩٤، أغبر، جرادات)	٣	%٥٠
- استخدام الوسائل التعليمية	يمتلكها الخريجون بدرجة كبيرة (الشيخ ٩٤) يمتلكها الخريجون بدرجة منخفضة (جرادات، وخوالده)	١ ٢	%١٧ %٣٣
- تقويم تعلم الطلبة	يمتلكها الخريجون بدرجة كبيرة (أغبر) يمتلكها الخريجون بدرجة منخفضة (الشيخ، الصمادي، جرادات)	١ ٣	%١٧ %٥٠
- استخدام الكتاب المدرسي	يمتلكها الخريجون بدرجة كبيرة (أغبر، وجرادات)	٢	%٣٣
- إقامة علاقات مهنية مع الطلبة والزملاء والإدارة وأولياء الأمور	يمتلكها الخريجون بدرجة كبيرة (أغبر، وجرادات)	٢	%٣٣
التنسيق بين محتوى المادة الأكاديمية ومحتوى المواد المسلكية في البرنامج	التنسيق قليل (الشيخ ٩٤)	١	%١٧
خطط تدريس المواد	توجهها نظر (الصمادي)	١	%١٧
خبرة أعضاء هيئة التدريس في التعليم المدرسي	الكثيرون خبرتهم قليلة (الشيخ ٩٤، الصمادي)	٢	%٣٣
اهتمام طلبة التأهيل بالتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	بعض أعضاء هيئة التدريس يشعرون بضعف اهتمام طلبة التأهيل واستعدادهم للتعلم (الشيخ ٩٤)	١	%١٧
معاملة أعضاء هيئة التدريس لطلبة التأهيل من وجهة نظر طلبة التأهيل	البعض معاملتهم غير لائقة (الشيخ ٩٤)	١	%١٧
التفكير التعليمي لدى الطلبة المعلمين	ضعيف (الشيخ ٩٤)	١	%١٧

ويتضح من النتائج السابقة ما يلي:
تناولت الدراسات المتعلقة ببرنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات مختلف جوانب البرنامج (الأهداف، ومكونات البرنامج وملاءمتها لإعداد المعلمين وتأهيلهم، وأساليب التدريس، وخطط تدريس المواد/ المساقات، وتشير النتائج إلى ما يلي:

أ – **أثر البرنامج ونجاحاته:** أشارت النتائج إلى أثر البرنامج ونجاحاته في المجالات التالية:

- **أساليب التدريس والكفايات التعليمية:** تحسن الخريجون من وجهة نظر الخريجين ومديري المدارس التي يعمل فيها الخريجون في إدارة الصف، والتخطيط للتعليم، واستخدام الكتاب المدرسي، واستخدام أساليب تدريس مباحث تخصصاتهم (التربية الإسلامية، واللغة العربية،

والاجتماعيات)، ولديهم القدرة على إقامة علاقات مهنية جيدة مع الطلبة، والزملاء المعلمين، وإدارة المدرسة، وأولياء الأمور (جرادات وزريقات، وأغبر).

وإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة (الشيخ، ١٩٩٤) إلى مقدرة الخريجين على استخدام الأمثلة، والمعينات التعليمية، والتنويع في أساليب التدريس، وتقبل مشاعر الطلبة وأفكارهم. وأشارت كذلك إلى اعتقاد مديري المدارس التي يعمل بها خريجو البرنامج بوجود قدر كاف من الالتزام والتكريس للعمل لدى الخريجين، وإلى شعور غالبية الخريجين بتغير في عملهم، وتحسن في مهاراتهم التعليمية.

- المادة الأكاديمية: خريجو البرنامج (من وجهة نظرهم) متمكنون من المادة الأكاديمية في مباحث اللغة العربية والتربية الإسلامية، والاجتماعيات، بينما تمكنهم من المادة في مباحث أخرى (العلوم، والرياضيات، والتربية الرياضية، والتربية الفنية، والتربية المهنية، والتربية الموسيقية) متوسط أو ضعيف. ويشارك مديرو المدارس الخريجين في الاعتقاد بتحسن الخريجين في فهمهم للمادة الأكاديمية. (جرادات وزريقات، وأغبر). كما يعتقد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بأن المواد التي يدرسونها للطلبة المعلمين تسهم في إعداد المعلمين للتعليم، وتكسبهم معرفة علمية ومسلكية جديدة (الشيخ، ١٩٩٤).
- المواد / المساقات المسلكية في البرنامج: استفاد الطلبة المعلمون (من وجهة نظرهم) استفادة كبيرة من المواد المسلكية التالية: إدارة الصف، وفلسفة وأسس التربية، وعلم النفس التربوي، ومقدمة في التربية الخاصة (جرادات وزريقات، واغبر)، وعلم النفس التطوري (جرادات وزريقات).

ب - المعيقات: أشارت النتائج إلى المعيقات التالية التي تقلل من فعالية البرنامج:

- الأهداف: أشارت النتائج إلى غياب أهداف موضحة ومعلنة للبرنامج تحكم تصميم البرنامج وسيره، مما يؤدي إلى غياب فهم مشترك بين الأطراف ذات العلاقة، وبخاصة وزارة التربية والتعليم والجامعات، وإلى غياب رؤية واضحة لدى أعضاء هيئة التدريس بخصوص البرنامج وغاياته، مما جعل البرنامج يمثل، إلى حد ما، اجتهادات المختصين المسلكيين والأكاديميين في الجامعات (الشيخ، ٩٤، والصمادي)، وجعل أعضاء هيئة التدريس يتباينون في توقعاتهم من البرنامج (الشيخ، ١٩٩٤).
- النظري مقابل العملي: أشارت النتائج إلى أن البرنامج ذو طبيعة نظرية أكثر منها عملية (الصمادي، والشيخ ٩٤). فالبرنامج جاء ضمن إطار مؤسسي (Institution – based) وليس ضمن إطار وظيفي (School – based) في تنظيم محتواه. والمساقات التربوية طابعها الغالب نظري، وأساليب التدريس فيها محاضرة أو مزج بين المحاضرة والمناقشة في معظمها (الصمادي، والشيخ وآخرون ١٩٩٦). وفهم المادة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، يمثل أهم مجالات التركيز في تقويم تعلم الطلبة المعلمين. والامتحانات الكتابية (التي تقيس فهم المادة) هي أكثر أساليب التقويم شيوعا (الشيخ ٩٤، والصمادي). والتنسيق بين المواد المسلكية والأكاديمية وبين برنامج التربية العملية (التدريب العملي في المدارس) ضعيف (الشيخ وآخرون، ١٩٩٦). ومجال التركيز لدى غالبية المدرسين في الجامعات هو نقل المعرفة إلى الطلبة المعلمين، بينما تنمية التفكير، والقيم والاتجاهات، والمهارات تحظى بالقليل من الاهتمام (الشيخ، ١٩٩٤)، ولا تزيد نسبة برنامج التربية العملية إلى مجموع البرنامج في أحسن حالاتها (برنامج الجامعة الأردنية حاليا) عن حوالي ٥ر٩%، بينما يشكل هذا الجزء (التربية العملية) في برنامج إعداد المعلمين في بلدان أخرى حوالي ٦٠% (ذياب).
- خطط تدريس المواد: معظم المواد التربوية خططت لتكون نظرية بشكل رئيس (الصمادي). ففي معظم الحالات، أشارت العبارات الهدفية في خطط تدريس المواد إلى معرفة نظرية، والمهارات العملية التي أشارت إليها الخطط كانت متشابهة، إما إعداد خطط درسيه أو إعداد امتحان تحصيلي (الصمادي). وكانت الاختبارات الكتابية في

متطلبات المواد تمثل الطابع الغالب لصيغ التقويم، ولها الوزن الأكبر في العلامة النهائية للطالب المعلم (الصمادي، الشيخ ١٩٩٤).

- صلة البرنامج بالعمل التعليمي في المدارس: أشارت النتائج إلى ما يلي في هذا المجال:
  - ♦ يتصل محتوى البرنامج، في معظم الحالات، بإعداد المعلم لمهنة التعليم اتصالا جيدا في الجانب الأكاديمي. لكن في بعض الحالات، لا يكون ملائما (مثال، وجود مادة واحدة للعلوم في برنامج معلم الصف في جامعة اليرموك غير كاف) (الشيخ، ١٩٩٤). ووصفت المساقات المسلكية (من وجهة نظر الطلبة المعلمين) بأنها مملة (فيها تكرار وطابعها نظري) (الصمادي).
  - ♦ بشكل عام، المواد الأكاديمية في برنامج معلم المجال لم تفصل وفق حاجات المعلمين الأكاديمية في المدارس، بل وجدت لتفي بحاجات التخصص في المبحث في الجامعة، فمواد بعض التخصصات لا تغطي المقررات المدرسية ذات العلاقة، وبعضها ليس مطلوبا في المقررات المدرسية، وبعضها متقدم جدا (الشيخ ٩٤، الصمادي، وخوالده).
  - ♦ وضع البرنامج أصلا لطلبة الإعداد قبل الخدمة، ولم تراع فيه خصائص وظروف المعلمين أثناء الخدمة (خبرتهم في التعليم، والميل إلى الاستمرار في العمل وفق ما اكتسبوه من اتجاهات وقناعات وطرق عمل .. الخ)، فهو لا يلائم الطلبة المعلمين أثناء الخدمة (الشيخ، ١٩٩٤).

- مقاومة التغير: أشارت النتائج إلى أن الظروف المحيطة بعمل خريجي البرنامج تعيق محاولاتهم لممارسة ما تعلموه من البرنامج. ومن ذلك، السمات والتوجهات التقليدية في المدارس، وما اكتسبه معلمو المدارس من اتجاهات، وطرق تفكير، وطرق عمل تقليدية تعيق محاولات خريجي البرنامج لاستخدام أساليب وطرق عمل جديدة، وتثبط محاولاتهم للتغيير (الصمادي).
- أعضاء هيئة التدريس في الجامعات: أشارت النتائج إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالبرنامج في الجامعات ليست لديهم خبرة في التعليم المدرسي، وأن خبرات بعضهم قليلة في هذا المجال (الشيخ، ١٩٩٤، والصمادي).
- نظرة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات إلى طلبة التأهيل أثناء الخدمة: أشارت النتائج إلى تدني توقعات بعض أعضاء هيئة التدريس من طلبة التأهيل أثناء الخدمة (الشيخ، ١٩٩٤). فهؤلاء الطلبة في نظر أعضاء هيئة التدريس يتصفون بضعف الاستعداد والحماس للتعلم مقارنين بطلبة الإعداد قبل الخدمة. وبالمقابل كذلك، لدى الكثيرين من طلبة التأهيل أثناء الخدمة نظرة سلبية نحو أعضاء هيئة التدريس (الشيخ، ١٩٩٤).
- نتائج أخرى: أشارت النتائج إلى غياب أثر للبرنامج على تنمية التفكير التعليمي (Pedagogic فhinking) لدى خريجيه (الشيخ، ١٩٩٤).

وثمة دراسة تقويمية أخرى للنهار (تيسير النهار) تختلف عن الدراسات التقويمية السابقة من حيث كونها دراسة تحليلية لواقع الممارسات التعليمية الصفية للمعلمين الأردنيين بمختلف مؤهلاتهم، وأجريت عام ١٩٩٥. وكانت أهم نتائجها على النحو التالي:

١ - اتسم أسلوب المعلمين في تقديم المادة بالمسحة التقليدية (الشرح، قلة توضيح الأهداف، عدم ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، قلة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، واستخدام القسم الأكبر من الحصة لشرح المعلم).

٢ - غلبة الأسئلة التي تتطلب استدعاء معلومات على أسئلة المعلمين، والاكتفاء بالإجابات اللفظية الظاهرية للطلبة دون طلب تفسيرها لمعرفة فهم الطلبة لها.

٣ - لجوء معظم المعلمين إلى الأسئلة لمعرفة مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف، وندرة استخدام الاختبارات القصيرة، والواجبات المنزلية لأغراض التقويم. والاهتمام بالحصول على الإجابات الصحيحة مع عدم الاهتمام بتصحيح الإجابات الخاطئة، واتسام التغذية الراجعة بكونها تعزيزية في معظمها.

٤ - اتسام الجو الصفي بالراحة والتقبل، لكن اندفاع الطلبة للانخراط في المهمات التعليمية التعلمية (دافعيتهم للتعلم) لم يكن قوة الراحة والتقبل نفسها في حصص المعلمين.

وكانت نتائج تلك الدراسة متقاربة مع نتائج الدراسة الحالية من حيث أنماط السلوك التعليمي السائد في تقديم المادة، وتقويم تعلم الطلبة، وإدارة الصف والتعامل مع الطلبة.

ثالثا: موثوقية نتائج الدراسات التقويمية السابقة ومدى الاستفادة منها:
الدراسات التقويمية السابقة، شأنها شأن الغالبية العظمى من الدراسات التقويمية لبرامج تدريب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم، ليست ذات منهجية علمية صارمة. فالنتائج هي من وجهة نظر الأطراف ذات العلاقة (كما تشعر وتعتقد تلك الأطراف- الطلبة المعلمون، الخريجون، المشرفون، مديرو المدارس، أعضاء هيئة التدريس .. الخ) سواء كان ذلك عن طريق الاستبيانات أم عن طريق المقابلات. وحتى المشاهدات الصفية، لا يمكن السيطرة فيها على العامل الذاتي واستبعاده استبعادا تاما في رصد ودقة تقدير ما يشاهد. فلا يمكن الحكم على نتائج الدراسات التقويمية السابقة التي تناولتها هذه الدراسة بأنها تتمتع بدرجة عالية من المصداقية، أو بأن درجة مصداقيتها منخفضة. ويمكن القول في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج أن معظم نتائج الدراسات التقويمية السابقة التي تعرضت لها هذه الدراسة كانت صحيحة إلى حد كبير وذلك بالرغم من التناقض بين تلك النتائج في بعض الحالات.

وفيما يتعلق بمدى الاستفادة من نتائج تلك الدراسات من قبل الأطراف المعنية من حيث تعزيز مجالات نجاح البرامج ومعالجة معيقاتها، يبدو أن الاستفادة كانت قليلة. فكانت إجابة معظم من سئل من المسؤولين المعنيين في وزارة التربية والتعليم، والجامعات، والمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية عن مدى الاستفادة من نتائج تلك الدراسات بأن الاستفادة كانت قليلة. وكانت إجابة أحد المسؤولين عندما سئل عن أسباب قلة الاستفادة من نتائج الدراسات بأن لدى الجهة التي يمثلها ملاحظات على تلك الدراسات (الاعتقاد بضعف صحة بعض نتائجها). وكانت إجابة مسؤول آخر بأن السياسات التربوية لا تبنى دائما على دراسات، ولا توجد موثوقية كافية في الدراسات (التقويمية التربوية) وموضوعيتها، وتنقصها الأصالة.

الفصل الثاني
هدف الدراسة ومنهجيتها وإجراءاتها

هدف الدراسة:
هذه دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة في الأردن. وتهدف إلى تقويم أثر البرامج (الإعداد والتأهيل في الجامعات للحصول على درجات جامعية، والتدريب أثناء الخدمة عن طريق الدورات التدريبية القصيرة في وزارة التربية والتعليم) على الممارسات التعليمية للمعلمين، وذلك في إطار خطة التطوير التربوي. فقد هدفت تلك الخطة، ضمن أهدافها الأخرى، إلى رفع المستوى الأكاديمي والمسلكي لمؤهلات المعلمين والقادة التربويين (من خلال تأهيلهم في الجامعات)، وتطوير كفايات المعلمين وممارستهم التعليمية (من خلال دورات تدريبية قصيرة). وفي ضوء ذلك الهدف، تم تصميم برنامج بشقين، الأول لتأهيل المعلمين والقادة التربويين في الجامعات الأردنية أثناء الخدمة لرفع مستوى مؤهلاتهم لتفي بمتطلبات الإجازة في التعليم (وهي درجة البكالوريوس كحد أدنى، والدبلوم في التربية لمن يحمل بكالوريوس في تخصص أكاديمي ولا يحمل مؤهلا مسلكيا، والماجستير في التربية للقادة التربويين)، والثاني لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال دورات تدريبية قصيرة تنظمها وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم.

فيما يخص برنامج تأهيل المعلمين والقادة التربويين في الجامعات، اقتصرت هذه الدراسة على البرنامج الذي يؤدي إلى الحصول على درجة البكالوريوس في التعليم. وذلك لان فئة المعلمين غير المؤهلين من حملة دبلوم كليات المجتمع، الذين هدف البرنامج إلى تأهيلهم، هي الفئة الأكبر حجما بين المعلمين غير المؤهلين (كانت نسبتها عام ١٩٨٨ حوالي ٦٩% من مجموع المعلمين)، وأعطي تأهيلها الأهمية الكبرى. كما أن برنامج الدبلوم في التربية (بعد البكالوريوس)، والماجستير في التربية كان موجودا في الجامعات قبل خطة التطوير، وأجريت له دراسات تقويمية سابقا.

هدف هذه الدراسة هو تقويم أثر برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم (في الجامعات)، وبرنامج تدريبهم أثناء الخدمة (في وزارة التربية والتعليم) في ضوء أهداف خطة التطوير التربوي. وبالتحديد، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى أثر البرنامجين على تطوير الممارسات التعليمية للمعلمين الذين التحقوا ببرنامج التأهيل للحصول على درجة البكالوريوس والمعلمين الذين التحقوا بدورات التدريب أثناء الخدمة في فترة خطة التطوير التربوي، ومجالات هذا الأثر، والمعيقات التي تقلل من فعالية البرنامجين، ومن ثم، تقديم توصيات لتحسينها.

المنهجية والإجراءات:
استخدمت الطرق والإجراءات التالية لجمع البيانات اللازمة، وتحليلها:

أولا: المقابلات، وشمل ذلك:

أ - مقابلات للمسؤولين المعنيين بالبرنامجين (الإعداد والتأهيل، والتدريب أثناء الخدمة). فقد تمت مقابلة ١٥ مسؤولا في وزارة التربية والتعليم، والمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، والجامعات. ويبين الملحق رقم (١) المسؤولين الذين قوبلوا ومواقع عملهم.

ب - مقابلة ٢٦ مدير ومديرة ممن يعمل خريجو برنامج التأهيل (في الجامعات) في مدارسهم في محافظات عمان، والزرقاء، واربد، السلط، والكرك.

وكانت الأسئلة الرئيسة لمقابلة المسؤولين ومديري المدارس (ملحق رقم ٢) تدور حول تقويمهم لأثر البرنامجين (الإعداد والتأهيل والتدريب أثناء الخدمة) من وجهة نظرهم، وما يلمسونه من نجاحات للبرنامجين، ومن معيقات تقلل من فعاليتهما، وما يقترحونه للتحسين. وتم تصنيف البيانات التي جمعت وفق محاور المقابلات، واستخراج تكرارات الإجابات المتعلقة بالمحور الواحد ونسبها المئوية.

جـ - مقابلة ٣٠ عضوا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات (الأردنية، والهاشمية، واليرموك) ممن يدرسون مواد في برنامج الإعداد والتأهيل لمعرفة رأيهم بخصوص مدى ملاءمة المواد

التـي يدرسـونها لإعـداد المعلمـين، ومجـالات تركيـزهم فـي تعلـيم الطلبـة المعلمـين وتقـويمهم، وأساليب التدريس الأكثر استخداما في تدريسهم للمواد، وتوقعاتهم من طلبة التأهيل أثنـاء الخدمـة مقارنـة مـع توقعـاتهم مـن طلبـة الإعـداد قبـل الخدمـة، واقتراحـاتهم لتحسـين برنـامج الإعـداد والتأهيل. وصنفت إجاباتهم، وحسبت تكراراتها حول كل من أسئلة المقابلة.

ثانيا: تحليل المحتوى

أ - تحليل محتوى برنامج التدريب أثناء الخدمة: تم تحليل خطتي تدريب وهما خطة تدريب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية، وخطة تدريب معلم الصف (معلموا الصفوف الأربعة الأولى)، وتحليل ٣٨ مادة تدريبية من المواد التي كتبت للتدريب أثناء الخدمة. وشملت تلك المواد ما كتب من مواد تدريبية حول المحاور الرئيسة الثلاثة للتدريب أثناء الخدمة (التعريف بفلسفة التطوير التربوي وتوجهاته، والتهيئة للتعامل مع المناهج والكتب المدرسية الجديدة، وتنمية الكفايات المهنية للمعلم) لمعلمي مباحث اللغة العربية، والاجتماعيات، والرياضيات، والعلوم.

تـم تحليـل الخطـط ومـواد التـدريب لمعرفـة مـدى ملاءمتهـا لأهـداف التطـوير التربـوي، ومـدى اهتمامها بأساليب التدريب الحديثة التي تسهم في تطوير أداء المعلم وممارساته التعليمية، ومدى اهتمامها بمتابعة المتدرب وتقويمه وتزويده بالتغذية الراجعة اللازمة لتطوير عمله التعليم. وتم التحليل وفق أداة أعدت لهذا الغرض. وصنفت الملاحظات على تلك المواد، وحسبت تكراراتها حول المشكلة الواحدة.

ب - تحليل محتوى برنامج الإعداد والتأهيل في الجامعات: تم تحليل الخطط الدراسية لأربع جامعات هي الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية وجامعة مؤتة و (٦٧) خطة تدريس من الخطط التي يضعها أعضاء هيئة التدريس لتدريس المواد التي تقدمها الجامعات في برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم (برنامج معلم الصف وبرنامج معلم المجال). وشملت الخطط التي جرى تحليلها مواد مسلكية، ومواد أكاديمية في مجالات اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الإسلامية، والاجتماعيات، والعلوم، والرياضيات. وأجري تحليل الخطط الدراسية بهدف معرفة مدى ملاءمة محتوى البرنامج لأهداف التطوير التربوي، وذلك من خلال معرفة مدى التماسك والتناسق في البرنامج (الأوزان النسبية لمكوناته والجزء المشترك فيه بين الجامعات) ومدى ملاءمة المحتوى الأكاديمي للبرنامج لمباحث التدريس في المدارس، ومدى الانسجام بين الجامعات من حيث مقدار ما يعفى منه طلبة التأهيل أثناء الخدمة من ساعات معتمدة لكونهم يحملون دبلوم كليات المجتمع.

تم التحليل لخطط تدريس المواد لمعرفة مدى الاهتمام في الخطط بأهداف ترمي إلى تطوير أداء الطالب المعلم، وبأساليب التدريب غير التقليدية التي تسهم في تطوير الممارسات التعليمية، وبإجراءات التقويم التي تقيس الأداء التعليمي للطالب المعلم.

ثالثا: مشاهدة الممارسات التعليمية الصفية للمعلمين:

وتم ما يلي في هذا المجال:

أ - مشاهدة حصص صفية ل ٨٠ معلما ومعلمة من خريجي برنامج التأهيل في مناطق عمان، والزرقاء، والسلط، واربد، والكرك. وقام بالمشاهدة فريق من المشرفين التربويين في تلك المناطق. وتمت المشاهدة وفق أداة ملاحظة أعدت لهذا الغرض (الملحق رقم ٣)، وتدرب المشرفون على استخدامها.

وتكونت أداة الملاحظة من ٢٢ كفاية تعليمية تقع في ٤ مجالات هي: التخطيط للتدريس، والتدريس، والتقويم، والنمو المهني. وصممت الأداة على افتراض أن ما تشمله من كفايات تعليمية يمثل الكفايات المتوقعة لدى المعلم المؤهل، وأن برنامج الجامعات بمواده المختلفة يهدف إلى تنمية تلك الكفايات، كما يفهم من المحتوى المسلكي والأكاديمي للبرنامج.

ب - مشاهدة حصص صفية ل ٤٠ معلما ومعلمة ممن لم يلتحقوا ببرنامج التأهيل ويحملون دبلوم كليات المجتمع (غير مؤهلين). وقام بالمشاهدة نفس الفريق السابق نفسه. واستخدمت نفس أداة الملاحظة، وذلك لمعرفة ما أحدثه برنامج التدريب أثناء الخدمة من أثر على تطوير عمل المعلم، ومقارنة أداء هذه الفئة من المعلمين بأداء خريجي برنامج التأهيل لمعرفة الفرق بين من التحقوا ببرنامج التأهيل وتلقوا تدريبا أثناء الخدمة، ومن لم يلتحقوا به من حملة دبلوم كليات المجتمع وتلقوا تدريبا أثناء الخدمة فقط.

ج - تحليل ١٩ حصة صفية مسجلة على الشريط التلفزيوني تم تسجيلها قبل بدء برنامج التطوير. وذلك بهدف معرفة أثر برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم (في الجامعات) وتدريبهم أثناء الخدمة (في وزارة التربية والتعليم)، التي انبثقت عن خطة التطوير التربوي على المعلمين الأردنيين من خلال المقارنة بين أداء المعلمين الذين عاصروا خطة التطوير وتعرضوا لبرامج أعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة، والمعلمين الذي لم يتعرضوا لبرنامج التطوير وما انبثقت عنه من برامج.

استخدمت أداة الملاحظة السابقة نفسها في ملاحظة الدروس المتلفزة، لكن بالاقتصار على استخدام ١٣ كفاية منها، وذلك لعدم إمكانية ملاحظة الكفايات الأخرى من خلال حصص متلفزة. وتم تحليل النتائج المتعلقة بالمشاهدات الصفية، والدروس المتلفزة، وإجراء المقارنات.

د - مشاهدة عشرين حصة صفية لوصف الممارسات التعليمية الصفية في تلك الحصص وصفا تفصيليا. واستخدمت أداة ملاحظة لهذا الغرض مبنية على أداة ملاحظة صفية أعدها الباحثون في المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية واستخدمت في دراسة أجراها النهار (تيسير النهار) بعنوان: **"دراسة تحليلية لواقع الممارسات التعليمية الصفية وعلاقتها بتحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن"**، ولأغراض مماثلة لأغراض هذه الدراسة. وتم اختيار العشرين معلما ومعلمة من محافظة عمان، وبغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. ولأغراض المقارنة، تمت ملاحظة عشرين درسا مسجلا على شريط الفيديو سجلت لمعلمين قبل بدء التطوير التربوي، واستخدمت الأداة نفسها، وتمّت الملاحظة واستخراج النتائج بالطريقة نفسها التي استخدمت لاستخراج نتائج ملاحظة حصص العشرين معلما ومعلمة الذين شوهدت حصصهم في غرف الصفوف.

الفصل الثالث
نتائـج الدراســة

النتائج الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة

أولا: النتائج المتعلقة بأثر البرنامج، ونجاحاته، ومعيقاته، وكيفية تحسينه من وجهة نظر من تمت مقابلتهم

تمت مقابلة ٨ مسؤولين (٣ منهم معنيون بتدريب المعلمين أثناء الخدمة وبتأهيلهم في الجامعات و ٥ معنيون بالتدريب أثناء الخدمة فقط)، ومجموعتين من المشرفين التربويين (المدربون) في السلط وعمان، و ٢٦ مدير مدرسة.

وتمت المقابلات بهدف معرفة وجهة نظر من تمت مقابلتهم بخصوص الأمور التالية:

١ - مدى تأثير برنامج التدريب أثناء الخدمة على ممارسات المعلمين، وما النجاحات التي حققها البرنامج
٢ - مدى وضوح أهداف البرنامج لدى الأطراف ذات العلاقة
٣ - مدى فاعلية طرق التدريب والمدربين في البرنامج
٤ - مدى ملاءمة المادة التدريبية في البرنامج
٥ - مدى فاعلية نظام المتابعة والتقويم في البرنامج
٦ - مدى ملاءمة أوقات وأماكن التدريب في البرنامج
٧ - مدى صلة التدريب بالحاجات الفعلية للمعلمين
٨ - اقتراحات للتحسين.

وكانت النتائج على النحو التالي:

١ - النتائج المتعلقة بأثر البرنامج، وعناصره (أهدافه، والمدربين، والمادة التدريبية، والمتابعة والتقويم، وأوقات وأماكن التدريب، وصلة التدريب بحاجات المعلمين):

البند / السؤال	وجهة نظر المسؤولين		وجهة نظر مديري المدارس	
	وجهات النظر	عدد أصحاب وجهة النظر	وجهات النظر	عدد ونسبة أصحاب وجهة النظر
مدى تأثير البرنامج	١ – الأثر قليل جدا ٢ – الأثر كبير وملموس	٧ (٨٨%) ١ (١٣%)	١ – الأثر كبير وملموس ٢ – الأثر قليل جدا	٢٣(٨٨%) ٣(١٢%)
مدى وضوح وتحديد أهداف البرنامج	الأهداف غير واضحة وغير محددة	٨ (١٠٠%)	لم يسأل المديرون عن ذلك	
مدى فاعلية المدربين	الكثيرون من المدربين ينقصهم التدريب اللازم	٨ (١٠٠%)	١– كفاءة الكثيرين من المدربين ضعيفة ٢– (١٤) مديرا لا رأي لهم	١٢(٤٤%)
مدى ملاءمة المادة التدريبية	معظم المواد التدريبية ضعيفة	٨ (١٠٠%)	١- معظم المواد التدريبية ضعيفة ٢- (١٢) مدير لا رأي لهم	١٤(٥٤%)
مدى فاعلية نظام المتابعة والتقويم	١- نظام المتابعة والتقويم ضعيف ٢- مسؤول واحد لم يجب عن السؤال	٧ (٨٨%)	١- نظام المتابعة والتقويم ضعيف ٢- (١٨) مدير لا رأي لهم	٨(٣٠%)
مدى ملاءمة أوقات التدريب	الأوقات غير ملائمة	٨ (١٠٠%)	١- الأوقات غير ملائمة ٢- (١٨) مدير لا رأي لهم	٨(٣٠%)
مدى ملاءمة أماكن التدريب	معظم أماكن التدريب غير ملائمة (تنقصها التجهيزات والتسهيلات والخدمات اللازمة	٨(١٠٠%)	١- أماكن التدريب غير ملائمة ٢- باقي المديرين لا رأي لهم	٦(٢٣%)
صلة التدريب بالحاجات الفعلية للمعلمين	الصلة ضعيفة بشكل عام	٨(١٠٠%)	١- الصلة قوية ٢- (١٢) مديرا لا رأي لهم	١٤(٥٤%)

٢ - النتائج المتعلقة بمجالات نجاح البرنامج:

مجال النجاح	عدد ونسبة المسؤولين الذين أشاروا إليه	عدد ونسبة المديرين الذين أشاروا إليه
- التحسن في أساليب التدريس وتنويعها.	٥(٦٣%)	١٥(٥٨%)
- التحسن في تقويم تعلم الطلبة.	٤(٥٠%)	١٣(٥٠%)
- النجاح في تهيئة المعلمين الجدد للتدريس.	٦(٧٥%)	٨(٣١%)
- زيادة الاهتمام بدور الطالب في عملية التعلم والتعليم.	٤(٥٠%)	٩(٣٥%)
- التحسن في فهم المادة العلمية.	٥(٦٣%)	٦(٢٣%)
- التحسن في تعاون المعلمين مع المجتمع المحلي.	٣(٣٨%)	٧(٢٧%)
- التحسن في علاقات المعلمين مع الطلبة والزملاء المعلمين وإدارة المدرسة.	-	٦(٢٣%)
- تبادل الخبرات بين المعلمين.	-	٧(٢٧%)
- تعرف المعلمين على مفاهيم حديثة.	١(١٣%)	-

٣ – النتائج المتعلقة بالاقتراحات لتحسين البرنامج:

الاقتراح	عدد المسؤولين الذين اقترحوه	عدد مديري المدارس الذين اقترحوه
١ – وضع أهداف جديدة واضحة ومحددة ومتفق عليها للتدريب.	٦(٧٥%)	-
٢ – أن يكون التدريب على مستوى المدرسة لاختلاف المدارس من حيث حاجات المعلمين فيها.	١(١٣%)	-
٣ – استخدام آلية جديدة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتصميم الدورات التدريبية وفق تلك الحاجات.	٥(٦٣%)	٩(٣٥%)
٤ – مراعاة رغبة المعلمين وعدم إجبارهم على التدريب.	-	٩(٣٥%)
٥ – التركيز على عدد محدد من المهارات في الدورة التدريبية الواحدة ليكون التدريب أكثر أثرا.	٢(٢٥%)	-
٦ – استخدام التجريب في التدريب.	١(١٣%)	-
٧ – تجديد المواد التدريبية وإعدادها وفق الحاجات الفعلية للفئة المستهدفة.	٣(٣٨%)	٩(٣٥%)
٨ – التركيز على استخدام استراتيجيات التدريب الحديثة التي تسهم في تطوير أداء المعلم.	٤(٥٠%)	٧(٢٧%)
٩ – تدريب المدربين الذين يحتاجون تدريب *.	٣(٣٨%)	٨(٣٠%)
١٠ – تخصيص وقت آخر للتدريب غير الوقت الحالي.	٧(٨٨%)	٦(٢٣%)
١١ – تزويد أماكن التدريب بالتجهيزات والتسهيلات والخدمات اللازمة.	٢(٢٥%)	٤(١٥%)
١٢- تطوير آلية فاعلة للمتابعة والتقويم في التدريب بدل الآلية الحالية.	٥(٦٣%)	١٠(٣٨%)
١٣ – وضع حوافز للمتدربين تتصل بترقيتهم الوظيفية وتحسين أحوالهم المادية.	١(١٣%)	١٣(٥٠%)

* قدم أحد المسؤولين اقتراحا بهذا الخصوص وهو إنشاء مراكز مناطقية (في مناطق المملكة) للتدريب يتوفر فيها خبراء تدريب (مدربو مدربين) بشكل دائم.

يتبين من النتائج السابقة ما يلي:

١ - أثر البرنامج ونجاحاته: أشار معظم من تمت مقابلتهم من المسؤولين إلى أن أثر البرنامج على الممارسات التعليمية للمعلمين قليل، ودون التوقعات. ووصف البرنامج بأنه تقليدي في تصميمه ومداخل تنفيذه، وينقصه الحد الأدنى من الوظيفة، وضعيف الصلة بالحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين في كثير من الحالات، وينقصه التنظيم والاستقرار (ضعف في المأسسة) ولا تتوفر فيه الخبرة التراكمية، والتوثيق اللازم. وأشير إلى أن البرنامج بدأ مهتما بالكم ليغطي ما اعتبر فئات مستهدفة للتدريب وهم معلمو الصفوف ومعلمو المباحث الذين قدر عددهم بحوالي ٥٠ر٠٠٠ معلم ومعلمة، مما قلل من فعاليته.

كان مديرو المدارس أكثر إيجابية من المسؤولين في نظرتهم إلى أثر البرنامج. فلم يظهر نظرة سلبية نحو البرنامج منهم سوى ٣ مديرين (١٢%)، بينما يعتقد ٢٣ مديرا (٨٨%) بأن البرنامج مفيد وله أثر ملموس على الممارسات التعليمية للمعلمين.

أشار المسؤولون ومديرو المدارس إلى مجموعة من المجالات أظهر فيها البرنامج نجاحا من وجهة نظرهم، وأهمها تحسن المعلمين في أساليب التدريس، والتقويم، والاهتمام بدور الطالب في عملية التعلم والتعليم، وفهم المادة التعليمية، والتعاون مع المجتمع المحلي. وإضافة إلى ذلك، أشار مديرو المدارس إلى تحسن المعلمين في مجال ، وهو علاقاتهم مع طلبتهم، وزملائهم، ومديري مدارسهم.

٢ – معيقات البرنامج: هنالك معيقات مهمة للبرنامج تقلل من فعاليته أشار إليها المسؤولون ومديرو المدارس، وأهمها: حاجة أهدافه إلى التحديد والوضوح، والنقص في كفاءة الكثيرين من مدربي المعلمين تتمثل في توجههم نحو التركيز على الجانب النظري في التدريب، وضعف المادة التدريبية وقدمها وضعف صلتها بالحاجات الفعلية للمتدربين، وقلة فاعلية العملية المتبعة في التقويم والمتابعة في التدريب التي تعتمد في معظمها على الاستبيانات (التي لا تفرغ أحيانا، كما أشار أحد من تمت مقابلتهم)، وعدم ملاءمة وقت التدريب (وهو عطلة رسمية للمعلمين)، والنقص في التجهيزات والتسهيلات والخدمات اللازمة في أماكن التدريب.

عبر المسؤولون ومديرو المدارس الذين تمت مقابلتهم عن انتقاداتهم للموضوعات التي طرحت عليهم باستخدام عبارات مختلفة، منها:

عبارات تتعلق بالأهداف، مثل: غياب تصور واضح لما يراد مما أدى إلى خلل في التصميم والتنفيذ، والاجتهادات في تحديد الكفايات المهنية (المحور الثالث للتدريب) وغياب رؤية واضحة تحدد الغايات والأهداف، وغياب استراتيجية واضحة للتدريب تركز على تطوير الأداء، وغياب منهجية تدريب ملائمة تستند إلى الدور الفاعل للمتدربين وتعتمد الأنشطة العملية والأساليب غير التقليدية (مثل تدريب الأقران، والتفكير التأملي Reflective Thinking) التي تسهم في تطوير الأداء.

عبارات تتعلق بالمدربين مثل:
ضعف المدربين، اتسام أساليب التدريب بالطابع التقليدي (تقديم المعلومات والتلقين)، والتركيز في التدريب على الجانب النظري، عدم توفر كادر تدريبي لتدريب المدربين، النقص في أساليب التدريب غير التقليدية والتقنيات الحديثة، التوجه نحو المعرفة والنصح أكثر منه نحو تطوير الأداء.

عبارات تتعلق بالمادة التدريبية وصلة التدريب بحاجات المتدربين، مثل:
المادة التدريبية ضعيفة، والقليل منها جيد، وفي معظمها هزيلة، ونمطية (مادة العلوم مثل مادة اللغة العربية، مثلا)، ولا توفر فرصا معقولة لتفاعل المتدرب، ولا تخاطب اعتقادات المتدرب السابقة (التي تعيق التعلم) ولا تولد قناعات للتغيير، وقديمة لا يصاحبها التجديد، وتفرض على المتدربين، وتركز على الجوانب النظرية، وولدت قناعات سلبية لدى المتدربين.

عبارات تتعلق بصلة التدريب بحاجات المتدربين مثل: الصلة ضعيفة، فباستثناء ما يتعلق بفلسفة التطوير التربوي وتوجهاته (ربط التعليم بالحياة، وتنمية التفكير، والتعامل مع الفروق الفردية) التي

يحتاج جميع المعلمين إلى التدريب عليها، لم تكن لدى جميع المعلمين نفس الحاجات وبالدرجة نفسها في مجالات التدريب الأخرى (المناهج والكتب المدرسية الجديدة، والكفايات المهنية). بدأت الوزارة تفكر بالحاجات التدريبية الفعلية متأخرة. الآلية المستخدمة في تحديد الحاجات التدريبية حاليا (وهي تقرير الحاجات من وجهة نظر المشرفين التربويين، مع الاستعانة بوجهة نظر مديري المدارس واستخدام الاستبيانات أحيانا) غير فاعلة، ولا تعكس الحاجات الفعلية للمعلمين. من الناحية الفعلية يتم تقرير الدورة التدريبية من وجهة نظر المشرف التربوي، وحسب ما يتوقعه من حاجات لدى المعلمين. الدورات التدريبية حاليا خلط (تجمع بين فئات غير متجانسة من حيث حاجاتها). تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم الدورات التدريبية يجب أن يتم على مستوى المدرسة (وليس على مستوى مديرية التربية والتعليم) لان المدارس تختلف في حاجاتها، والمعلمون في المدرسة يختلفون في حاجاتهم.

عبارات تتعلق بالمتابعة والتقويم، مثل: الإجراءات المتسخدمة (وهي تعبئة ٣ استمارات أحدها للزائر الذي يزور مركز التدريب ويحضر جلسة تدريبية، والثانية للمدرب لتقويم الجلسة التدريبية، والثالثة للمتدرب لتقويم الجلسة التدريبية) ليست كافية لمعرفة أثر التدريب، ومعيقاته، وتعزيزه في ضوء تغذية راجعة كافية. عملية المتابعة والتقويم شكلية، وليست منظمة، وليست منهجية. الاستمارات لم تفرغ أحيانا للاستفادة منها.

عبارات تتعلق بأوقات التدريب وأماكنه، مثل: النقص في التسهيلات والخدمات والتجهيزات في الكثير من أماكن التدريب (مراكز التدريب). يتم التدريب يوم عطلة رسمية أسبوعيا وهو يوم الخميس سابقا والسبت حاليا، وهذه العطلة من حق المعلمين للراحة فيها، والتدريب فيها اعتداء على هذا الحق. مراكز التدريب ليست مسهلة لعملية التدريب في كثير من الحالات، وذلك بسبب النقص في التجهيزات، والتسهيلات، والخدمات اللازمة، وصعوبة الوصول إليها في بعض الحالات. المواد التدريبية لا يتم تصويرها بعدد المتدربين، وذلك بسبب قلة الإمكانات، فالمخصصات للتدريب مقننة (٥٠٠ دينار) لمديرية التربية، لا تفي بالحاجة.

٣ ــ الاقتراحات للتحسين: جاءت مقترحات المسؤولين ومديري المدارس منسجمة مع معيقات البرنامج التي أشاروا إليها، وعكست تلك المعيقات. وكان أهم الاقتراحات:

- وضع أهداف جديدة للتدريب (بعد أن انتهت فترة التطوير) وبحيث تكون هذه الأهداف محددة، ومفصلة، وواضحة، ومفهومة لدى الأطراف المعنية، ومتفق عليها.
- تدريب مدربي المعلمين لتمكينهم من استخدام الأساليب الحديثة في التدريب التي تركز على دور المتدرب وتطوير أدائه.
- تطوير آلية لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، وإعداد مواد تدريبية جديدة (غير المستخدمة حاليا) وفق تلك الحاجات.
- تطوير نظام متابعة وتقويم يسهم في تعزيز أهداف التدريب.
- استبدال الوقت الحالي للتدريب (العطلة الرسمية) بوقت آخر، وتزويد أماكن (مراكز) التدريب بما تحتاجه من تجهيزات، وتسهيلات وخدمات.

ثانيا: النتائج المتعلقة بملاءمة محتوى البرنامج لأهداف التطوير التربوي

يتمثل محتوى برنامج التدريب أثناء الخدمة في خطط التدريب والمواد التدريبية التي كتبت لتدريب المعلمين. ولمعرفة مدى اتصال ذلك المحتوى بأهداف التطوير التربوي (التعريف بفلسفة التطوير التربوي وتوجيهاته، والتهيئة للتعامل مع المناهج والكتب الجديدة مادة وأساليب تدريس، وتنمية الكفايات المهنية) وملاءمته لتلك الأهداف التي تؤكد على تطوير أداء المعلمين بما يمكنهم من التوجه نحو تنمية فهم التلاميذ، وتفكيرهم، واتجاهاتهم بدل التركيز على الحفظ والاسترجاع، تم تحليل خطتي تدريب وهما خطة تدريب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية وخطة تدريب معلم الصف (معلمو الصفوف الأربعة الأولى)، وتحليل ٣٨ مادة تدريبية من المواد التي كتبت لتدريب المعلمين.

تحليل خطط التدريب

تتكون خطط التدريب، بما في ذلك خطتا التدريب اللتان تم تحليلهما، من العناصر التالية: الفئة المستهدفة، والحاجات التدريبية، وأهداف التدريب، وموضوعات التدريب، وأساليب التدريب، والزمن المخصص للتدريب، وتقويم التدريب. وجميع الخطط التي وضعت للتدريب في برنامج التدريب أثناء الخدمة صممت وفق هذا النمط.

وكانت نتائج تحليل خطة تدريب معلمي الصفوف الأربعة الأولى وخطة تدريب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية على النحو التالي:

الفئة المستهدفة: الفئة المستهدفة لخطة تدريب معلمي الصف هي جميع معلمي الصفوف الأربعة الأولى في المملكة ومدربوهم (مشرفون تربويون ومعلمون متميزون). وكذلك الحال بالنسبة لخطة تدريب معلمي التربية الاجتماعية (جميع معلمي التربية الاجتماعية ومدربيهم من مشرفين تربويين ومعلمين متميزين).

الحاجات التدريبية:

١ - كانت الحاجات التدريبية للمعلمين في كلتا الخطتين متوقعة قدرها المختصون المعنيون. وعرضت خطة تدريب معلم الصف الحاجات المتوقعة من خلال استبيان على المعلمين لاستمزاج رأيهم فيها.

٢ - تتوزع الحاجات التدريبية في خطة تدريب معلمي الصف في ٦ فئات، وفي خطة تدريب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في ٧ فئات على النحو التالي:

خطة تدريب معلم الصف	خطة تدريب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية
الحاجة إلى التمكن من: - التخطيط للتعليم - الإدارة الصفية - الاتصال مع التلاميذ والزملاء المعلمين والمديرين - طرق التدريس ويشمل ذلك استخدام الوسائل التعليمية، واستخدام الطرق الحديثة (مثل الاستقصاء وتفريد التعليم، وتنمية التفكير، وتوظيف المعلومات) - المادة الدراسية (الخاصة بالتربية الإسلامية، واللغة العربية، والاجتماعيات، والعلوم، والرياضيات، والتربية المهنية، والتربية الفنية، والتربية الرياضية) - طرق التقويم وإجراءاته.	الحاجة إلى التمكن من: - التخطيط للتعليم - تنمية التفكير (العلمي والناقد) لدى الطلبة - تحقيق وظيفيه المنهاج (ربط التعليم بحاجات الطلبة وحياتهم) - التعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة - أساليب التدريس - المادة الدراسية - طرق التقويم وإجراءاته

أهداف التدريب موضوعاته والزمن المخصص للتدريب وصلة ذلك بأهداف التطوير:

يبين الجدول رقم (١) نتائج التحليل بهذا الصدد

الجدول رقم (١)

أهداف التدريب وموضوعاته والزمن المخصص له وصلتها بأهداف التطوير التربوي

الخطة	أهداف التدريب (تدريب المعلمين)					موضوعات التدريب				الزمن المخصص لموضوعات التدريب			
	العدد الكلي للأهداف	صلتها بأهداف التطوير التربوي *			نوع الأهداف		العدد الكلي للموضوعات	صلتها بأهداف التطوير			المجموع الكلي لعدد ساعات التدريب	الزمن المخصص	
		صلتها بفلسفة التطوير (عدد الأهداف)	صلتها بالمناهج والكتب المدرسية مادة وأساليب تدريس	صلتها بالكفايات المهنية (التخطيط، التدريس، التقويم) (عدد الأهداف)	معرفي (عدد الأهداف)	أدائي (عدد الأهداف)		صلتها بفلسفة التطوير (عدد الموضوعات)	صلتها بالمناهج والكتب المدرسية (عدد الموضوعات)	صلتها بالكفايات المهنية (التخطيط، التدريس التقويم) (عدد الموضوعات)		لموضوعات فلسفة التدريب	للمناهج والكتب المدرسية	للكفايات المهنية
خطة تدريب معلمي التربية الاجتماعية	٣٦	٨	١٥	١٣	١٢	٢٤	١٨	٤	٩	٥	١٨٠	٤٤	٤٤ (للمادة)	٩٢ (الكفايات وطرق التدريس مجتمعة)
خطة تدريب معلـــــم الصف	٢٠	٥	٩	٦	٣	١٧	٢١	٣	٩	٩	١٥٦	٤٥	١١١ (للمادة وطرق تدريسها والكفايات المهنية مجتمعة)	

* الأهداف الخاصة بأساليب التدريس والأهداف الخاصة بالكفايات المهنية تتداخل مع بعضها.

أساليب التدريب:
أشارت الخطتان إلى ٣ مسارات في التدريب، وهي: تدريب مباشر، وتدريب غير مباشر، والمزج بين التدريب المباشر والتدريب غير المباشر. والتدريب المباشر هو جلسات/لقاءات تدريبية يتم التدريب فيها بإشراف المدرب. والتدرب غير المباشر هو تصميم الوحدات التدريبية على شكل حقائب تدريبية يدرسها المعلمون ذاتيا بدون وجود المدرب. والمزج بين الطريقتين يعني مناقشة الحقائب التدريبية (التي أعدت لتكون دراسة ذاتية) في جلسات تدريبية مع المدرب عندما يقتضي الأمر ذلك.

أشارت الخطتان إلى أساليب تدريب مختلفة لاستخدامها في التدريب المباشر شملت: المشاغل التربوية، والندوات، والحلقات الدراسية، وتعليم التفكير، والمحاضرة والمناقشة، ولعب الأدوار، والعصف الفكري، والعروض التوضيحية، واستخدام الفيديو والتلفزيون التعليمي، والزيارات الميدانية (الصفية للمتدربين)، واللقاءات الفردية والجماعية. وجاء ذكر تلك الأساليب في سياق منفصل ومستقل عن أهداف التدريب وموضوعاته، أياً لم تحدد الخطط أي من تلك الأساليب يستخدم لأي الأهداف أو الموضوعات.

التقويم والمتابعة: أوردت الخطتان ما يلي بخصوص التقويم والمتابعة:
أ - تقويم البرنامج التدريبي من خلال
- تقويم تكويني من خلال استبيانات للمدربين والمتدربين يسهم في توفير تغذية راجعة لتعديل التدريب.
- تقويم ختامي للبرنامج من خلال استبيانات عامة

ب - تقويم للمتدربين من خلال المشاركة في الحوار في اللقاءات التدريبية، واختبارات تحصيلية، وزيارات ميدانية صفية للمتدربين، والتقارير والأبحاث

ولم توضح الخطتان متى، وكيف، وما الذي يتم تقويمه، وكيفية الاستفادة من التغذية الراجعة.

ويتضح من التحليل السابق لخطتي تدريب معلم الصف ومعلمي التربية الاجتماعية والوطنية ما يلي:

١ - جاءت الحاجات التدريبية، وأهداف التدريب، وموضوعات التدريب، في الخطتين منسجمة مع محاور التطوير التربوي الثلاثة والأهداف المتضمنة في تلك المحاور، وذات صلة قوية بأهداف التطوير.

٢ - تمثل أهداف التدريب وموضوعاته الواردة في الخطتين شمولية كافية لمحاور التطوير وأهدافه.
٣ - هنالك توازن من حيث توزيع الأهداف والموضوعات والزمن على محاور التطوير.
٤ - هنالك توجه في الخطتين لاستخدام الأهداف الأدائية / العملية (مقابل الأهداف المعرفية النظرية) في التدريب بما ينسجم مع توجه التطوير التربوي نحو تطوير أداء المعلمين.
٥ - جاءت الإشارات في الخطتين إلى أساليب التدريب الحديثة بمعزل عن الأهداف والموضوعات، ولا تعدو أن تكون نصائح عامة وليس من المؤكد الاستفادة منها.
٦ - لم تتضمن الخطتان آلية منظمة وفاعلة للمتابعة والتقويم تتحدد فيها الأهداف، والطرق، والأوقات وأدوار الأطراف ذات العلاقة بما يضمن التأكد من معرفة مدى تحقق أهداف التدريب، ومعيقاته، وتعديل مسيرته. فما ورد في الخطتين بخصوص المتابعة والتقويم إشارات عامة مقتضبة غير مرشدة، ولا تمثل نظاما عمليا للمتابعة والتقويم.

تحليل مواد التدريب:
تم تحليل ٣٨ مادة تدريبية، كما ذكر سابقا. وكانت هذه المواد من المواد التي كتبت لتدريب معلمي الرياضيات (٥ مواد)، ومعلمي العلوم (١٣ مادة)، ومعلمي اللغة العربية (٨ مواد)، ومعلمي التربية الاجتماعية والوطنية (١٢ مادة). وتم التحليل لمعرفة مدى اتصال محتوى مواد التدريب بأهداف التطوير التربوي وملاءمته لها. واجري التحليل حسب الأسس التالية:

- مدى اتصال الأهداف التدريبية لمواد التدريب بأهداف التطوير التربوي، ومدى وضوح تلك الأهداف (الأهداف التدريبية) في تحديد ما يراد تحقيقه من نتاجات تدريبية بعد الانتهاء من تنفيذ المادة التدريبية. وتم رصد محور التطوير التربوي (بما يتضمنه من أهداف تطوير) الذي يتصل به هدف المادة التدريبية. وكما ذكر سابقا فإن، محاور التطوير التربوي الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة وما تتضمنه تلك المحاور من أهداف للتطوير التربوي هي: التعريف بفلسفة التطوير التربوي وتوجهاته، والتهيئة للتعامل مع المناهج والكتب المدرسية الجديدة مادة وأساليب تدريس، وتنمية الكفايات المهنية (كفايات التخطيط، وكفايات التدريس، وكفايات التقويم).

- مدى ملاءمة مادة التدريب للهدف التدريبي الذي كتبت من اجله من حيث:

أ – المحتوى المعرفي للمادة، واعتبر المحتوى المعرفي ملائما للهدف إذا كان مشتملا على الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات والمبادئ ذات الصلة بالهدف التدريبي.

ب – أسلوب التدريب: واعتبر الأسلوب ملائما للهدف إذا كان يناسب طبيعة الهدف. فإذا كان الهدف مهارة، مثل القدرة على إعداد اختبار تحصيلي، وكان الأسلوب يتضمن قيام المتدرب نفسه بإعداد اختبار تحصيلي أثناء عملية التدريب، أعتبر الأسلوب ملائما. وإذا كان الأسلوب يقتصر على وصف خطوات إعداد الاختبار التحصيلي نظريا، اعتبر الأسلوب غير ملائم. وكذلك الحال عندما يكون الهدف القدرة على رسم الخرائط وقراءتها، كمثال آخر.

- مدى شيوع استخدام أساليب التدريب الحديثة التي يكون دور المتدرب فيها مركزيا في مواد التدريب، مثل: التعليم المصغر، والعصف الفكري، والعمل في مجموعات صغيرة، ولعب الأدوار أو المحاكاة. وتم رصد هذه الأساليب في المواد التدريبية.

- مدى شيوع استخدام تقنيات التدريب والمعينات التدريبية التي تزود المتدرب بخبرات شبه مباشرة في مواد التدريب، مثل: أجهزة العرض، والشفافيات، وأشرطة الفيديو، أشرطة التسجيل الصوتي (الكاسيت)، والتلفزيون التعليمي، والرسوم التوضيحية. وتم رصد ما ورد من تلك التقنيات والمعينات في المواد التدريبية.

- مدى اشتمال المواد التدريبية على أنشطة تقويمية تكوينية ختامية لمعرفة مدى تحقق أهداف التدريب والاستفادة من التغذية الراجعة لتعديل التدريب وتحسينه.

وكانت النتائج على النحو التالي:

١ - صلة هدف التدريب بأهداف التطوير التربوي:

عدد مواد التدريب	عدد المواد التي تتصل أهدافها بالتعريف بفلسفة التطوير التربوي وتوجهاته.	عدد المواد التي تتصل أهدافها بالتهيئة للتعامل مع المناهج والكتب الجديدة (مادة وأساليب تدريس).		عدد المواد التي تتصل أهدافها بتنمية الكفايات المهنية.
		مادة	**أساليب**	
٣٨	٤	١١	١٥	٨

٢ - وضوح الأهداف التدريبية في تحديد نتاجات التدريب المطلوبة

عدد مواد التدريب	عدد المواد التي تتصف الأهداف فيها بالوضوح والتحديد	عدد المواد التي ينقص أهدافها الوضوح والتحديد
٣٨	٢٤	١٤

٣ - ملاءمة مادة التدريب للهدف

عدد مواد التدريب	المحتوى المعرفي		أسلوب التدريب	
	ملائم	غير ملائم	ملائم	غير ملائم
٣٨	٢٥	١٣	٢٠	١٨

٤ - شيوع استخدام أساليب التدريب الحديثة

عدد مواد التدريب	عدد المواد التي تشتمل على أساليب تدريب حديثة.	عدد المواد التي لا تشتمل على أساليب تدريب حديثة.
٣٨	٢٢	١٦

٥ - شيوع استخدام التقنيات والمعنيات التدريبية

عدد مواد التدريب	عدد المواد التي تشتمل على تقنيات ومعينات تدريبية.	عدد المواد التي لا تشتمل على تقنيات ومعينات تدريبية.
٣٨	٩	٢٩

٦ - اشتمال المواد التدريبية على أنشطة تقويمية وتغذية راجعة

عدد المواد التدريبية.	عدد المواد التي تشتمل على أنشطة تقويمية وتغذية راجعة.	عدد المواد التي لا تشتمل على أنشطة تقويمية وتغذية راجعة.
٣٨	٨	٣٠

ويتضح من النتائج السابقة ما يلي:

١ - تتصل جميع المواد بأهداف التطوير التربوي المتضمنة في محاوره الثلاثة الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة. ولوحظ أثناء التحليل أن النسبة الكبرى لتلك المواد تتصل بالمحور الثاني وهو التهيئة للتعامل مع المناهج والكتب الجديدة (مادة وأساليب تدريس). كما لوحظ أن هنالك تداخلا في المواد بين أساليب التدريس الخاصة بالمبحث (الاجتماعيات، الرياضيات .. الخ) والكفايات المهنية (كفايات التخطيط للتعليم، وكفايات التدريس مثل إدارة الصف وتعليم لمفاهيم، وكفايات التقويم). فكانت الكفاية المهنية الواحدة (التخطيط، مثلا) تصنف مع أساليب تدريب المبحث في بعض المواد، وتصنف مع الكفايات المهنية في مواد أخرى.

٢ - ينقص أهداف التدريب في عدد كبير من مواد التدريب (١٤ مادة بما يمثل حوالي ٣٧%) الوضوح والتحديد. وكما هو معروف، عدم التحديد والوضوح في هدف التدريب يسهم سلبا في اختيار المحتوى المعرفي للهدف وأسلوب التدريب المناسب للهدف، وفي توجيه عملية التدريب.

٣ - لم يكن المحتوى المعرفي للهدف ملائماً في عدد كبير من مواد التدريب (١٣ مادة أي ٣٤%). فكان محتوى الهدف فيها تنقصه مفاهيم أو مبادئ ضرورية، أو يتصف بالإسهاب في سرد معلومات لا ضرورة لها مع نقص في الاهتمام بالمعلومات اللازمة. وكذلك لم يكن أسلوب التدريب ملائماً في عدد كبير من المواد (١٨ مادة أي ٤٧%) ففي ضوء أسس التحليل من حيث اعتبار الأسلوب ملائما إذا كان يناسب طبيعة الهدف، كانت الأهداف في تلك المواد أدائية بينما كانت أساليب التدريب فيها وصفا نظريا للأداء أو المهارة المعنية.

٤ - لا تشمل نسبة كبيرة من مواد التدريب التي تم تحليلها (١٦ مادة أي ٤٢%) على أساليب تدريب حديثة، وهي الأساليب التي تركز على الدور المحوري للمتدرب في عملية التدريب بما يوفر فرصا كافية لتطوير أدائه وممارساته التعليمية بدلا من التركيز على إكسابه معرفة نظرية.

٥ - تشتمل الغالبية العظمى لمواد التدريب التي تم تحليلها (٢٩ مادة أي ٧٦%) على تقنيات ومعينات تدريبية. وهذا يعني التوجه إلى حد كبير في عملية التدريب نحو الكلمة والوصف الكلامي في

إكساب الخبرة. وكما هو معروف، تعتبر الخبرة الناتجة عن الوصف الكلامي المجرد أضعف أنواع الخبرة.

٦ - هنالك إهمال واضح للجانب التقويمي والاستفادة من التغذية الراجعة في المواد التدريبية التي تم تحليلها. فلا يزيد عدد المواد التي اشتملت أنشطة تقويمية على ٨ مواد (٢١%) من أصل ٣٨ مادة. فعملية التدريب، شأنها شأن عملية التعليم، تتكون من ٣ عناصر أساسية هي: تحديد وتوضيح الهدف من التدريب، واستخدام الأنشطة والأساليب التدريبية اللازمة لتحقيق الأهداف، وتقويم العمل التدريبي لتعديله وتحسينه بما يسهم في تحقيق أفضل لنتاجات التدريب المطلوبة. وأتضح من تحليل المواد التدريبية أن معظمها يفتقر إلى العنصر الأساسي الثالث، وهو عنصر التقويم وما يوفره من تغذية راجعة.

النتائج الخاصة ببرنامج أعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات

أولا: النتائج المتعلقة بأثر البرنامج، ونجاحاته، ومعيقاته، وكيفية تحسينه.

تمت مقابلة الفئات التالية:

١٠مسؤولين معنيين بالبرنامج، و٢٦ مدير مدرسة ممن يعمل خريجو البرنامج في مدارسهم، و٣٠ عضو هيئة تدريس ممن يدرسون مواد مسلكية وأكاديمية في الجامعات (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية).

وكان الهدف من المقابلات معرفة ما يلي:

أثر البرنامج، ونجاحاته في تطوير الممارسات التعليمية للمعلمين، ومعيقاته، وكيفية تحسينه، ومدى وضوح أهداف البرنامج لدى الأطراف ذات العلاقة، ومدى ملاءمة مواد الدراسة في البرنامج، وما أساليب وطرق التدريس والتقويم الأكثر استخداما في البرنامج، وتوقعات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من طلبة التأهيل (أثناء الخدمة)، ومدى ملاءمة البرنامج للمعلمين أثناء الخدمة بظروفهم الحالية، ومدى ملاءمة أسس اختيارهم للالتحاق بالبرنامج، ومدى التعاون بين وزارة التربية والتعليم والجامعات المعنية بخصوص البرنامج.

اقتراحات للتحسين:

كانت النتائج على النحو التالي:

١ - وجهة النظر العامة (التقويم العام) بخصوص البرنامج، وأثر البرنامج ونجاحاته، ومعيقاته من وجهة نظر مديري المدارس والمسؤولين.

أ - وجهة النظرة العامة (التقويم العام):

	عدد المديرين ونسبتهم	**عدد المسؤولين ونسبتهم**
وجهة نظر إيجابية (مفيد، رائد، ناجح٠٠ الخ)	٢٢(٨٥%)	٢(٢٠%)
وجهة نظر سلبية (غير مفيد، قليل الاثر٠٠ الخ)	٤(١٥%)	٨(٨٠%)

ب - أثر البرنامج ونجاحاته من وجهة نظر مديري المدارس

الأثر / النجاحات	عدد المديرين الذين أشاروا إليه ونسبتهم
- اكتساب مادة علمية جديدة	١٩(٧٣%)
- تحسن في كفايات التعليم (التخطيط للتعليم، إدارة الصف، استخدام الوسائل التعليمية، مراعاة الفروق الفردية، توجيه الطلبة نحو التعليم الذاتي، ربط التعليم بالحياة، استثمار الأنشطة المعززة للمنهاج، تقويم تعلم الطلبة)	٢٠(٧٨%)
- تحسن في العلاقات (مع الطلبة، والزملاء المعلمين، والإدارة المدرسية، والمجتمع المحلي)	١٧(٦٥%)
- تحسن في القدرة على حل مشكلات الطلبة	٦(٢٣%)
- تحسن في النمو المهني (استثمار مصادر المعلومات، استخدام البحث، الالتزام المهني)	٧(٢٧%)
- الحصول على مؤهل (بكالوريوس) وما لهذا الأمر من انعكاس إيجابي على عمل المعلم (الدافعية للعمل، الثقة بالنفس ٠٠ الخ	١٣(٥٠%)

جـ جوانب ضعف (معيقات) البرنامج من وجهة نظر مديري المدارس

المجال	عدد المديرين الذين أشاروا إليه ونسبتهم
١ – الظروف غير المسهلة التي تحيط بدراسة معلمي التأهيل في برنامج التأهيل أثناء الخدمة (ضيق الوقت، عدم التفرغ، عدم الإعفاء من جزء من النصاب التعليمي والواجبات المدرسية الأخرى، صعوبة التوفيق بين الدراسة في البرنامج والعمل في المدرسة٠٠ الخ)	١٦(٦١%)
٢ – غياب نظام لمتابعة معلمي التأهيل (أثناء الخدمة) في المدارس أثناء دراستهم في الجامعة لتعزيز اكتساب المعلم للمهارات والاتجاهات وممارستها فعليا في عمله التعليمي	٦(٢٣%)
٣ – قلة الفرص للتطبيق واكتساب خبرات عملية أثناء الدراسة	٥(١٩%)
٤ - عوامل التثبيط (من الإدارة المدرسية والمعلمين القدامى في المدارس) التي تعيق قيام معلمي التأهيل بتطبيق ما يكتسبونه من أساليب غير تقليدية من البرنامج أثناء دراستهم في البرنامج	٤(١٥%)
٥ – مقاومة التغيير لدى بعض المعلمين الدارسين (معلمي التأهيل) أنفسهم ونزعتهم للاستمرار بما تعودوا عليه من ممارسات تعليمية	٣(١٢%)
٦ – نظرة الكثيرين من معلمي التأهيل إلى البرنامج على أنه وسيلة للحصول على الشهادة (وليس رغبة منهم في التحسن والتغير) مما يقلل من تفاعلهم مع البرنامج والاستفادة منه.	٤(١٥%)

د - مدى وضوح الأهداف ومدى التوازن بين النظري والعملي من وجهة نظر المسؤولين:

	عدد المسؤولين	نسبتهم
الأهداف: غير واضحة وغير محددة.	١٠	١٠٠%
التوازن: عدم التوازن وغلبة الطابع النظري.	١٠	١٠٠%

هـ مدى ملاءمة مواد التدريس في البرنامج لإعداد المعلم وتأهيله، وطرق التدريس والتقويم الأكثر استخداما، والخبرات العملية (التغيرات) التي يكتسبها الطلبة المعلمون من البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

	عدد أعضاء هيئة التدريس

	ونسبتهم
مدى ملاءمة المواد لإعداد المعلم وتأهيله:	(%٠٠)٣٠
ملائمة وتسهم في إعداد المعلم وتأهيله.	
طرق التدريس المستخدمة	
- المناقشة.	(%٧٧)٢٣
- المحاضرة.	(%٦٧)٢٠
- المحاضرة والمناقشة معا.	(%٥٧)١٧
- تقارير وواجبات.	(%٣٠)٩
- العمل في مجموعات.	(%٢٧)٨
- تطبيقات وتدريبات.	(%١٧)٥
- طرح أمثلة.	(%١٠)٣
- تعليم تعاوني.	(%١٠)٣
- تعليم مصغر.	(%١٠)٣
- تحليل ونقد موقف صفي.	(%١٠)٣
- ورش عمل.	(%٧)٢
- أخرى ذكرت مرة واحدة: تعليم ذاتي، تعليم فردي، ندوات، طرح مشكلات.	
إجراءات التقويم المستخدمة:	
- اختبارات كتابية.	(%١٠٠)٣٠
- تقارير وأبحاث.	(%٧٠)٢١
- المواظبة في الحضور والمشاركة.	(%٦٧)٢٠
- الواجبات والتدريبات.	(%٤٣)١٣
الخبرات العملية (التغيرات) التي يكتسبها الطلبة المعلمون:	
- اكتساب مهارات ذات علاقة بالمادة(مثل استخدام الأسئلة الصفية في التعليم، وتحليل ناقد لنص أو حصة صفية).	(%٣٠)٩
- فهم موضوعات المادة (اعتبرها أعضاء هيئة التدريس، خاصة الأكاديميين منهم، تغيرات).	(%٢٣)٧
- إعداد واستخدام الاختبارات التحصيلية.	(%٢٠)٦
- إتقان استخدام التقنيات التربوية .	(%١٠)٣
- استخدام المراجع.	(%٧)٢
- أخرى ذكرت مرة واحدة: (التعامل مع الفروق الفردية، مهارات البحث، ربط التعليم بالحياة، إجراء التجارب العملية).	

و - استعداد طلبة التأهيل أثناء الخدمة للتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوقعات أعضاء هيئة التدريس منهم مقارنين بطلبة الإعداد قبل الخدمة:

	عدد أعضاء هيئة التدريس ونسبتهم
الاستعداد للتعلم:	
- استعداد طلبة التأهيل ضعيف واقل من استعداد طلبة الإعداد قبل الخدمة.	٢٥(٨٣%)
- استعداد طلبة التأهيل مقبول، وهم مثل غيرهم من طلبة الإعداد قبل الخدمة.	٥(١٧%)
الاختلاف بين طلبة التأهيل وطلبة الإعداد قبل الخدمة:	
- طلبة التأهيل أقل تحصيلا.	١٥(٥٠%)
- كثيرو التذمر من ثقل المسؤوليات، وأحيانا يتهربون من عمل الواجبات بحجة ثقل المسؤوليات.	١١(٣٧%)
- رجوعهم إلى المصادر في المكتبة أقل.	٨(٢٧%)
- أقل تقبلا للأفكار الجديدة ويتمسكون بما لديهم من قناعات واعتقادات.	٧(٢٣%)
- يلتحقون بالبرنامج بدافع الحصول على الشهادة أكثر منه رغبة في التعلم والتغير (اهتمامهم بالعلامات أكثر من اهتمامهم بالاستفادة).	٧(٢٣%)
- أقل التزاما وجدية.	
- أخرى ذكرت مرة واحدة: أقل تهذيبا في تعاملهم مع أعضاء هيئة التدريس، مشاركتهم شبه معدومة، بعضهم متقدم في السن مما يعيق تعلمه، بعضهم من ذوي المعدلات المتدنية في الثانوية العامة).	٥(١٧%)

ز - نظرة (شعور) أعضاء هيئة التدريس نحو طلبة التأهيل من وجهة نظر المسؤولين:

جميع المسؤولين الذين تمت مقابلتهم يعتقدون بوجود نظرة سلبية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو طلبة التأهيل.

ح - مدى ملاءمة برنامج التأهيل الحالي لطلبة التأهيل بظروفهم الحالية ومدى ملاءمة أسس اختيار طلبة التأهيل للبرنامج، ومدى التعاون بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم بخصوص البرنامج من وجهة نظر المسؤولين:

	عدد المسؤولين ونسبتهم
ملاءمة البرنامج:	
- البرنامج غير ملائم.	١٠(١٠٠%)
الأسس:	
- الأسس غير ملائمة.	١٠(١٠٠%)
التعاون بين وزارة التربية والجامعات:	
- ضعيف.	١٠(١٠٠%)

ط - الاقتراحات للتحسين:

	المسؤولون	مديرو المدارس	أعضاء هيئة التدريس
١ – وقف البرنامج بوضعه الحالي، واستمرار البرنامج كفكرة يتم تطبيقها من خلال التجسير وأسسه الخاصة بالقبول في الجامعات، مع تكثيف التدريب أثناء الخدمة.	٢(٢٠%)		
٢ – إشراك وزارة التربية والتعليم في تصميم محتوى البرنامج.	٤(٤٠%)		
٣ – تصميم برنامج خاص لطلبة التأهيل أثناء الخدمة غير البرنامج الحالي، وبحيث يتم تصميم البرنامج الجديد على أساس كفايات تعليمية متفق عليها تكون أهدافا للبرنامج توجهه تصميما، وتنفيذا، وتقويما.	٤(٤٠%)		٤(١٤%)
٤ – تفريغ معلم التأهيل (طالب التأهيل) يوما أو يومين وتخفيف حمله التعليمي، وإعفاؤه من بعض واجباته المدرسية.	٤(٤٠%)	٩(٣٥%)	١٢(٤٠%)
٥ – السماح لطلبة التأهيل بدراسة عدد ساعات معتمدة أكثر في الفصل الدراسي أثناء العام وفي الفصل الدراسي الصيفي (مع	٤(٤٠%)		

إعفائهم من بعض واجباتهم المدرسية أثناء العام الدراسي).			
٦ – تطوير نظام مساند لمساعدة طالب (معلم) التأهيل على ممارسة ما يكتسبه من البرنامج من مهارات واتجاهات في المدرسة، مع متابعة ميدانية له يتعاون فيها أعضاء هيئة التدريس والمشرفون التربويون في وزارة التربية، وتوفير الإدارة المدرسية المسهلة للتغيير، والوسائل والتجهيزات التي يحتاجها المعلم.	٣(٣٠%)	١٠(٣٨%)	١٥(٥٠%)
٧ – عدم إعفاء طلبة التأهيل من المساقات التربوية.	٢(٢٠%)		
٨ – تحسين طرق التدريس والتقويم في البرنامج (في الجامعات) مع التركيز على الجانب العملي وتطوير الأداء.	٤(٤٠%)	٩(٣٥%)	١١(٣٧%)
٩ – تشجيع الإجازة بدون راتب للمعلمين الراغبين بالالتحاق بالبرنامج.	٢(٢٠%)		
١٠- اعتماد أسس انتقائية في اختيار طلبة التأهيل (معلمي التأهيل) للالتحاق بالبرنامج تستند إلى القدرة والاستعداد للتعلم (سن أقل، سنوات خبرة أقل بحيث لا تزيد عن ١٠ سنوات، معدل الثانوية العامة، معدل دبلوم كليات المجتمع).	٤(٤٠%)		٨(٢٧%)
١١- توصيف المواد (المساقات) في البرنامج بحيث تلائم المقررات المدرسية والتعليم المدرسي.			١٢(٤٠%)
١٢- اختيار أعضاء هيئة تدريس للبرنامج ممن تتوفر لهم الخبرة في التعليم والكفاءة في التدريس.			٥(١٧%)
١٣- أن تكون دراسة طلبة التأهيل مع الطلبة العاديين (وليس في شعب منفصلة خاصة بهم كما هو الحال في بعض الجامعات).		٣(١٢%)	٤(١٣%)
١٤- حصر الدراسة لطلبة التأهيل في الصيف.			
١٥- احترام طلبة (معلمي) التأهيل من قبل أعضاء هيئة التدريس.			٣(١٠%)

ويتضح من النتائج السابقة ما يلي:

١ - أثر البرنامج ونجاحاته:

كما هي الحال بالنسبة لبرنامج التدريب أثناء الخدمة، أشار معظم المسؤولين المقابلين إلى شعورهم بقلة أثر البرنامج على الممارسات التعليمية للمعلمين. وعبروا عن ذلك بعبارات مختلفة، مثل قلة الأثر، والأثر دون مستوى الطموح، ولا يصل إلى مستوى التوقعات.

وبخصوص نجاحات البرنامج أشار أحد المسؤولين المقابلين إلى أن البرنامج نجح في إتاحة الفرصة للمعلمين القادرين لاستكمال تأهيلهم في الجامعات، وأن لذلك أثراً إيجابياً على الروح المعنوية للمعلمين وعطائهم. ويعتقد أحد عمداء كليات التربية بأن المواد التي تعطى في البرنامج تسهم بشكل عام في تنمية الكفايات التعليمية للمعلمين الملتحقين بالبرنامج، وذلك بالرغم من وجود بعض المواد التي لا تسهم في تنمية قدرات المعلم إسهاما كافيا.

أما مديرو المدارس، فغالبية من تمت مقابلتهم منهم ينظرون نظرة إيجابية إلى برنامج تأهيل المعلمين في الجامعات، ويشعرون بان للبرنامج أثرا على عمل المعلمين، وذلك مع تفاوت شعورهم من حيث مجالات أثر البرنامج. وكما يظهر، كان تحسن خريجي البرنامج في عدد من كفايات التعليم والمادة العلمية، وتعاملهم مع طلبتهم، والإدارة، والزملاء، وأولياء الأمور، ملاحظا أكثر من غيره من قبل المديرين.

من العبارات التي أوردها المديرون في مجال العلاقات: يحل مشاكل الطلبة، ويتقبل الآراء، ويستمع إلى ولي الأمر ويعطيه صورة صحيحة عن أبنه/ابنته، وله صلة قوية بالمجتمع المحلي. ومن العبارات التي وردت في مجال أساليب التدريس: ينوع في الأساليب، ويستخدم أساليب جديدة (مثل العصف الذهني، الأسئلة السابرة، التعليم في مجموعات)، إدارته للصف جيدة، يستخدم أنشطة مصاحبة.

كما يتضح، إن شعور مديري المدارس الذين تمت مقابلتهم أكثر إيجابية نحو البرنامج من شعور من قوبلوا من المسؤولين. ولعل ذلك يعود إلى ما لدى المسؤولين من توقعات عالية من البرنامج نتيجة لمعرفتهم بالأموال والجهود الكبيرة التي تستثمر فيه.

أشار مديرو المدارس إلى عدد من المعيقات التي تقلل من أثر البرنامج وفعاليته، وأهمها الظروف الصعبة التي تحيط بطلبة التأهيل أثناء دراستهم في البرنامج، وغياب نظام متابعة لطلبة التأهيل في المدارس، وعدم كفاية الفرص المتاحة لطلبة التأهيل لاكتساب خبرات عملية من البرنامج، وعوامل التثبيط التي تعيق طلبة التأهيل (أثناء دراستهم في البرنامج وبعد تخرجهم منه) من تطبيق ما يكتسبونه من أساليب تدريس غير تقليدية في المدارس.

٢ - الأهداف:
أشار المقابلون من المسؤولين إلى عدم وضوح أهداف البرنامج، وبأن هذه الأهداف لا تسهم في إيجاد أرضية من الفهم المشترك للمعنيين بالبرنامج والقائمين عليه. وأورد المقابلون عبارات بهذا الخصوص، مثل: غياب فلسفة وأهداف عامة للبرنامج توجهه، ومحتوى البرنامج اجتهادات من المعنيين في الجامعات، و المواد/المساقات تقررها تخصصات أعضاء هيئة التدريس المتوفرة في كليات التربية (بدلا من حاجات المعلمين في المدارس) في بعض من الحالات.

٣ - ملاءمة المادة لإعداد المعلم:
أشار جميع أعضاء هيئة التدريس الذين قوبلوا إلى أن المواد التي يدرسونها (وهي من مواد البرنامج) ملائمة لإعداد المعلمين، وتسهم في تنمية قدراتهم التعليمية، من وجهة نظرهم. علما بأن أعضاء هيئة التدريس الذين قوبلوا هم أعضاء في كليات التربية ويدرسون مواد مسلكية وأكاديمية للطلبة المعلمين.

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، يكتسب الطلبة المعلمون في البرنامج (طلبة التأهيل وطلبة قبل الخدمة) عددا من الخبرات العملية تشمل مهارات ذات صلة بمواد التدريس، وإعداد الاختبارات التحصيلية، وإتقان استخدام الوسائل التعليمية. ويلاحظ أن نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين أشاروا إلى اكتساب الطلبة المعلمين لمثل تلك المهارات قليلة، مما يدعو إلى الاعتقاد بأن اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالخبرات العملية وما يشمل ذلك من تطوير مهارات وأداء تعليمي لا يحظى بالقدر الكافي لديهم.

٤ - طرق التدريس وإجراءات التقويم المستخدمة:
تشير النتائج المتعلقة بهذا الأمر إلى أن البرنامج يغلب عليه الطابع النظري. فأساليب التدريس الأكثر شيوعا في البرنامج هي المحاضرة والمناقشة والمزج بينهما. وطرق وإجراءات التقويم الأكثر شيوعا هي الامتحانات الكتابية التي تقيس مدى اكتساب المادة النظرية.

كما أشار جميع من تمت مقابلتهم من المسؤولين إلى أن البرنامج يتجه وجهة نظرية أكثر منها عملية، وبأنه يركز على اكتساب المعرفة أكثر منه على تطوير الأداء. وعبر المقابلون عن وجهات نظرهم بهذا الخصوص بعبارات مثل: التدريس في البرنامج امتداد للتعليم الثانوي (تلقين)، والجانب العملي يكاد يكون غير موجود، والجانب النظري طاغ، و يوجد مختبر للتعليم المصغر في إحدى الجامعات يكاد استخدامه أن يكون معدوما، و غياب التوازن بين النظري والعملي.

٥ - استعداد طلبة التأهيل للتعلم وتوقعات أعضاء هيئة التدريس منهم:
تشير النتائج إلى أن الاتجاه السائد بهذا الخصوص هو شعور أعضاء هيئة التدريس بتدني استعداد طلبة التأهيل وحماسهم للتعلم، وتدني توقعات أعضاء هيئة التدريس منهم، خاصة في التحصيل الأكاديمي. وأشار أحد المقابلين إلى أن طلبة التأهيل يعاملون أحيانا معاملة غير لائقة في سياق تلك المشاعر. وخلفية هذه المشاعر هي مقارنة طلبة التأهيل أثناء الخدمة بالطلبة العاديين قبل الخدمة في البرنامج. وفي هذا السياق أشار أحد المقابلين إلى أن أعدادا كبيرة من طلبة التأهيل أثناء الخدمة ينسحبون من البرنامج، وأن أعدادا أخرى تفصل من البرنامج وهو يعنى بذلك أن هنالك تفاوتا بين طلبة التأهيل وطلبة الإعداد قبل الخدمة من حيث الاستعدادات والاهتمام والقدرات.

وذكر أعضاء هيئة التدريس عددا من جوانب الضعف لدى طلبة التأهيل، مما يشير إلى تدني توقعاتهم من أولئك الطلبة.

وتنعكس هذه النظرة إلى طلبة التأهيل سلبا على حماس أعضاء هيئة التدريس في تدريس أولئك الطلبة، فيبذلون جهدا أقل في تدريسهم، وعلى الشهادة التي تمنح لهم بعد تخرجهم، حيث لا يسمح لهم بالالتحاق بالدراسات العليا في جامعة اليرموك، كما بين أحد المقابلين.

٦ - ملاءمة برنامج التأهيل لطلبة التأهيل أثناء الخدمة وظروفهم:
أظهرت نتائج المقابلات أن البرنامج الحالي لتأهيل المعلمين لا يلائم طلبة التأهيل أثناء الخدمة. فقد أشار جميع من قوبلوا إلى أن الأوقات المتاحة لطلبة التأهيل والظروف المحيطة بهم لا تتلاءم مع البرنامج الحالي. فطلبة التأهيل غير مفرغين للدراسة، ويكلفون بحمل تعليمي كامل، ولا يعفون من أي واجب من واجبات المعلم في المدارس، وعليهم الدوام حتى نهاية اليوم الدراسي. وهم يذهبون إلى الجامعات بعد الظهر مثقلين مرهقين، وبعضهم يأتي إلى الجامعات من أماكن بعيدة، ويعود إلى سكنه متأخرا في المساء، مما يسبب حرجا للإناث. وتدفع هذه الظروف الطلبة المعلمين إلى الانسحاب من البرنامج في بعض الأحيان، كما أشار كثير ممن تمت مقابلتهم. وأشار عدد ممن قوبلوا إلى أن طلبة التأهيل لا يستفيدون من مكتبات الجامعات بسبب الظروف المحيطة بدراستهم.
٧ - أسس اختيار طلبة التأهيل أثناء الخدمة للبرنامج، والتعاون بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم:
تضع وزارة التربية والتعليم أسس اختيار المعلمين للالتحاق بالبرنامج، وهي التي تسدد الرسوم الجامعية عنهم. ولدى سؤال من قوبلوا عن رأيهم في تلك الأسس، أفادوا بأنها غير مناسبة. فالوزارة تتوخى "العدالة الوظيفية" في الاختيار، كما أفاد كل من مدير عام التأهيل والتدريب في الوزارة ومدير التأهيل في الوزارة، فلا تراعي النوعية في الاختيار.

ويرى من تمت مقابلتهم أن الأسس يجب أن تستند إلى اختيار النوعية الجيدة من المعلمين (ذوي القدرة على الدراسة في الجامعة)، وأن لا تزيد الخبرة في التدريس للمرشح عن عشر سنوات، وأن لا يكون متقدما في السن (الأسس الحالية تسمح بذلك) حيث يصعب تغييره بعد ذلك.

وفيما يتعلق بالتعاون بين الجامعات والوزارة، يرى جميع من قوبلوا من المسؤولين أن التواصل والتعاون قليلان، ولا يتصلان بمحتوى البرنامج. ومن الآراء بهذا الخصوص، أن الوزارة ليس لها دور في تقرير محتوى البرنامج، وأن التنسيق بين الجامعات والوزارة ضعيف، وأن كل طرف يشعر أن الطرف الآخر غير متعاون، وأن دور منسق البرنامج (يوجد منسق للبرنامج في كل من كليات التربية) إداري فقط (إرشاد طلبة التأهيل في التسجيل للمساقات والتنسيق مع الأقسام المختلفة بهذا الخصوص)، وأن هنالك قضايا تحتاج إلى التنسيق بخصوصها ولا تجد هذا التنسيق (مثل التضارب بين تعليمات الجامعة والأسس التي تضعها الوزارة بخصوص تأجيل الدراسة حيث تسمح تعليمات الجامعات بالتأجيل لأكثر من فصلين، بينما لا تسمح أسس الوزارة بالتأجيل لأكثر من فصلين)، وأن هنالك حاجة إلى التواصل والتنسيق بين المشرفين التربويين في الوزارة الذين يتابعون المعلمين ميدانيا ومدرسي مساقات أساليب التدريس في الجامعات، وذلك لتوفير انسجام بين المشرفين التربويين ومدرسي المساقات في توجيه الطلبة المعلمين.

ثانيا: النتائج المتعلقة بملاءمة محتوى البرنامج لأهداف التطوير التربوي:
تم تحليل محتوى برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات لمعرفة مدى ملاءمة هذا المحتوى للهدف الأساسي للتطوير التربوي، وهو نقل التعليم المدرسي من حالة التركيز على حفظ المعلومات واسترجاعها إلى حالة التركيز على تطوير تفكير التلاميذ، ومهاراتهم، واتجاهاتهم. فالهدف من تحليل محتوى البرنامج هو معرفة مدى ملاءمة هذا المحتوى لتطوير أداء المعلمين ومهاراتهم بما يسهم في توجيههم نحو تنمية تفكير التلاميذ، ومهاراتهم، واتجاهاتهم.

وفي ضوء ذلك الهدف تم تحليل خطة البرنامج في كل من الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤته، وتحليل عينة من خطط تدريس المواد (٦٧ خطة تدريس) التي يضعها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لمعرفة ما يلي:

١ - مدى التماسك (Coherence) في البرنامج والتوازن بين مكوناته في الجامعات، وذلك من خلال معرفة:
أ – مكونات البرنامج والأوزان النسبية لها في الجامعات.
ب - مدى تقارب الأوزان النسبية للمكونين الأكاديمي والمسلكي في البرنامج (وهما المكونان اللذان يتوقع منهما رفع سوية الأداء الأكاديمي والمسلكي للمعلمين إلى المستوى الجامعي كمطلب للتطوير التربوي) في الجامعات ذات العلاقة.
جـ- مدى توفر جزء أساسي مشترك (Common core) في البرنامج يضمن تغطية الكفايات الأساسية اللازمة للمعلم في الجامعات ذات العلاقة.

٢ - مدى ارتباط المحتوى الأكاديمي للبرنامج بالمقررات المدرسية التي يدرسها المعلمون في المدارس.
٣ - مدى توجه خطط تدريس المواد التي يضعها أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير أداء المعلمين ومهاراتهم التعليمية من حيث أهدافها، وأساليب التدريس والتقويم فيها، والحس بالوقت فيها، وما توفره من فرص للمعلمين للقراءة والاطلاع.
٤ - مدى الانسجام بين الجامعات ذات العلاقة في نسب أعفائها لطلبة التأهيل من مواد من البرنامج لكونهم يحملون دبلوم كليات المجتمع.

النتائج:
وكانت النتائج على النحو التالي:

١ - مكونات البرنامج وأوزانها النسبية في الجامعات: النتائج مبينة في الجدول رقم (٢). وسوف تتم الإشارة إليها ومناقشتها لاحقا.
٢ - الأوزان النسبية للمكونين المسلكي (التربوي) والأكاديمي: النتائج مبينة في جدول رقم (٣). وسوف يشار إليها لاحقا.
٣ - الجزء المشترك في البرنامج:
أ - الجزء المشترك في المحتوى المسلكي: النتائج مبينة في جدول رقم (٤) لبرنامج معلم الصف، وجدول رقم (٥) لبرنامج معلم المجال.
ب - الجزء المشترك في المحتوى الأكاديمي: النتائج مبينة في جدول رقم (٦) لبرنامج معلم الصف، وفي الجدول رقم (٧) والجدول رقم (٨) والجدول رقم (٩) لبرنامج معلم المجال. وسوف تتم الإشارة إليها لاحقا.

٤ - ارتباط المحتوى الأكاديمي للبرنامج بالمقررات المدرسية: تم تحليل:
أ - خطة برنامج معلم الصف في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك بالاقتصار على ما يخص مواد التربية الاجتماعية والوطنية في الخطتين، ومقارنة محتواها بالمقررات المدرسية الخاصة بالتربية الاجتماعية والوطنية في الصفوف الأربعة الأولى.
ب - خطة برنامج معلم المجال لتخصصات:
- الدراسات الاجتماعية في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك.
- اللغة العربية والعلوم في كل من جامعة مؤته والجامعة الهاشمية.

وتمت مقارنة محتويات تلك الخطط بالمقررات المدرسية ذات العلاقة للصفوف ٥ – ١٠.

ونتيجة لتحليل الخطط السابقة والمقارنة مع المقررات المدرسية تبين ما يلي:

١ - تغطي خطة كل من الجامعتين الأردنية واليرموك لبرنامج معلم الصف المقررات المدرسية المتعلقة بالتربية الاجتماعية والوطنية، وتلائمها، وذلك باستثناء عدم اشتمال خطة الجامعة الأردنية على مادة/موضوع يغطي موضوعات جغرافية الأردن في المقررات المدرسية، وعدم اشتمال خطة جامعة اليرموك على مواد تغطي موضوعات جغرافية الأردن وتاريخ الأردن في المقررات المدرسية.

٢ - تغطي خطط برنامج معلم المجال لتخصصات الدراسات الاجتماعية في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، وخطط برنامج معلم المجال لتخصصات اللغة العربية والعلوم في كل من جامعة مؤته والجامعة الهاشمية المقررات المدرسية ذات العلاقة، وذلك باستثناء ما يلي:

أ - خلو خطة الجامعة الأردنية لتخصص الدراسات الاجتماعية من مادة حضارات العالم القديم، ومادة جغرافية العالم المعاصر وهما مادتان مقررتان في المدارس.

ب - خلو خطة جامعة مؤته لتخصص اللغة العربية من مواد تغطي موضوعات الخط العربي، والأدب العباسي/ شعر، والأدب الحديث /نثر والبيان القرآني والنبوي، وهي موضوعات مقررة في المدارس.

جـ- خلو خطة الجامعة الهاشمية لتخصص اللغة العربية من مواد تغطي النقد الحديث، والخط العربي، والأدب (نثر وشعر) في العصور الأموية والفاطمية والأندلسية.

د - خلو خطة جامعة مؤته لتخصص العلوم من مادة إجبارية في الجيولوجيا. فالمادة الموجودة في الخطة مادة اختيارية، علما بأن الجيولوجيا دخلت في المناهج المدرسية الأردنية.

٥ - مدى توجه خطط تدريس المواد نحو تطوير أداء المعلمين ومهاراتهم من حيث أهدافها، وأساليب التدريس والتقويم فيها، والحس بالوقت فيها، وما توفره من فرص للمعلمين للقراءة والاطلاع:
تم تحليل ٦٧ خطة تدريس لمواد مختلفة (مسلكية وأكاديمية، وشملت المواد الأكاديمية مباحث مختلفة)، وكانت النتائج على النحو التالي:

أ - الأهداف:

١ - تبين أن ١٩(٢٨%) خطة خلت من الأهداف تماما

٢ - كان عدد الأهداف في الخطط التي اشتملت على أهداف ١٩٣ هدفا، منها ٥٨(٣٠%) هدفا أدائيا (اكتساب مهارات وقدرات مثل القدرة على تحليل ونقد درس، وإعداد واستخدام وسيلة تعليمية، واستخدام أسلوب تعليمي محدد مثل رسم وقراءة الخرائط، وكتابة أهداف سلوكية، وكتابة أسئلة تعليمية، وإعداد جدول مواصفات لاختبار تحصيلي، وإعداد خطة درس٠٠٠الخ) ومن بين تلك الأهداف كانت هنالك ٤ أهداف تتعلق بتنمية اتجاهات.

ب - أساليب التدريس:

تبين أن ١٩ خطة خلت من الإشارة إلى أساليب التدريس. وكانت أساليب التدريب التي تضمنتها الخطط الاخرى (٤٨ خطة) على النحو التالي:

الأسلوب	عدد خطط التدريس	النسبة
- محاضرة، أو مناقشة أو المزج بينهما.	٤٢	%٨٨
- تقارير وأبحاث.	٢٤	%٥٠
- تطبيق حصص صفية/مشاهدة حصص صفية.	٢٦	%٥٤
- تدريبات وواجبات.	١٢	%٢٥
- تحليل وتقويم مادة تعليمية.	١٢	%٢٥
- إعداد خطة تعليمية.	١١	%٢٣
- كتابة أهداف تعليمية.	١١	%٢٣
- تطبيق أسلوب تعليمي.	٩	%١٩
- زيارات ومشاهدات.	٩	%١٩
- كتابة أسئلة تعليمية.	٧	%١٥
- إنتاج واستخدام وسائل تعليمية.	٧	%١٥
- تعلم تعاوني.	٣	%٦
- إعداد مشاريع.	٣	%٦
- تعليم مصغر.	٢	%٤
- لعب أدوار (محاكاة).	٢	%٤
- العمل في مجموعات.	٢	%٤
- إعداد اختبارات.	٢	%٤

جـ - طرق وإجراءات التقويم:
تبين أن ١٠(١٥%) خطط خلت من الإشارة إلى طرق وإجراءات التقويم. وكانت طرق وإجراءات التقويم التي تضمنتها الخطط الاخرى (٥٧ خطة) على النحو التالي:

طريقة التقويم	عدد الخطط	النسبة
- اختبارات كتابية.	٥٧	%١٠٠
- المواظبة في الحضور والمشاركة.	٣٨	%٦٧
- الأبحاث والتقارير.	١٣	%٢٣
- الواجبات.	١٠	%١٨
- تدريس حصة.	٧	%١٢
- إعداد مشروع.	٦	%١٠
- مشاهدة حصة.	٢	%٤
- إعداد خطة تدريس.	٢	%٤
- تطبيقات عملية.	١	%٢

د - تحديد وقت لتدريس كل من موضوعات المادة (توزيع الوقت على تدريس الموضوعات):
٤٠(٦٠%) خطة خلت من عنصر الوقت (توزيع الوقت على موضوعات الخطة).

هـ- تحديد قراءات ومراجع للطلبة المعلمين: كانت النتائج على النحو التالية:
- ١٢ خطة (١٨%) حددت قراءات في مراجع محددة، وأوردت مراجع إضافية.
- ٣ خطط (٤%) حددت قراءات في مراجع محددة، ولم تورد مراجع إضافية.
- ٤١ خطة (٦١%) ذكرت مراجع عامة فقط، ولم تحدد قراءات في مراجع محددة.
- ١١ خطة (١٧%) خلت من ذكر للقراءات والمراجع الإضافية.

٦ - مدى الانسجام بين الجامعات في نسب إعفائها لطلبة التأهيل من مواد في البرنامج: النتائج مبينة في الجدول رقم (١٠).

ما تشير إليه النتائج:

تم تحليل محتوى برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات لمعرفة مدى ملاءمة هذا المحتوى لأهداف التطوير التربوي، وذلك من خلال معرفة مدى تماسك البرنامج وتوازن مكوناته واشتماله على جزء أساسي مشترك، ومدى ارتباط محتواه الأكاديمي بالمقررات المدرسية وحاجات المعلمين ذات العلاقة بتلك المقررات، ومدى شيوع الأهداف وطرق التدريس والتقويم التي تعزز توجهات التطوير التربوي في خطط تدريس مواد البرنامج، ومدى الانسجام بين الجامعات في نسب إعفاء طلبة التأهيل (أثناء الخدمة) مقابل المواد التي درسوها في كليات المجتمع.

وفي ضوء ما سبق من أهداف، تم تحليل الخطط الدراسية لبرنامجي معلم الصف ومعلم المجال بشقيهما المسلكي والأكاديمي في ٤ جامعات هي الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة والجامعة الهاشمية، وتحليل ٦٧ خطة تدريس مادة من خطط تدريس المواد التي يضعها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

وتشير النتائج إلى ما يلي:

١ - مكونات البرنامج وأوزانها النسبية:

بالنظر إلى الجدول رقم (٢) الذي يتضمن متطلبات التخرج من البرنامج بشقيه برنامج معلم الصف وبرنامج معلم المجال، ومكونات هذه المتطلبات، وأوزانها النسبية في الخطط الدراسية للجامعات يلاحظ ما يلي:

الجدول رقم (٢)

مكونات برنامج إعداد المعلمين (قبل الخدمة) في الجامعات والأوزان النسبية لتلك المكونات

الجامعة	متطلبات التخرج		متطلبات الجامعة		متطلبات الكلية		متطلبات التخصص التربوي والأكاديمي		مواد حره	
	معلم صف	معلم مجال	معلم صف	معلم مجال	معلم صف	معلم مجال	معلم صف	معلم مجال	معلم صف	معلم مجال
الأردنية: عدد الساعات	١٢٦	١٢٦	٣٠	٣٠	٢٤	٢٤	٦٦	٦٦	٦	٦
النسبة			٢٤%	٢٤%	٢٤%	٢٤%	٥٢%	٥٢%	٥%	٥%
الهاشمية: عدد الساعات	١٣٥	١٣٥	٢١	٢١	١٨	١٨	٩٠	٩٠	٦	٦
النسبة			١٦%	١٦%	١٣%	١٣%	٦٧%	٦٧%	٤%	٤%
اليرموك: عدد الساعات	١٣٢	١٣٢	٢١	١٨	٣٩	١٨	٩٣	٧٥	———	———
النسبة			١٦%	١٤%	٣٠%	١٤%	٧٠%	٥٧%	———	———
مؤتة: عدد الساعات	١٣٠	١٣٠	٣١	٣١	٢٤	٢٤	٧٥	٧٥	———	———
النسبة			٢٤%	٢٤%	١٨%	١٨%	٥٨%	٥٨%	———	———

أ - متطلبات التخرج من حيث المجموع الكلي لعدد الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج متقاربة في الجامعات فأقلها ١٢٦ ساعة في الجامعة الأردنية، وأكثرها ١٣٥ ساعة في الجامعة الهاشمية، علما بأن الجامعة الهاشمية أعادت النظر في خطتها حديثا ليصبح عدد الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج ١٢٦ ساعة. والبرنامج في جميع الجامعات يتكون من فئات رئيسية ثلاث، وهي متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية، ومتطلبات التخصص (التربوي والأكاديمي)، بينما تنفرد جامعتان (الأردنية والهاشمية) في فئة رابعة وهي المواد الحرة.

ب - نسبة الساعة المعتمدة المقررة لمتطلبات الجامعة متقاربة في الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة (حوالي ٢٤% من مجموع ساعات البرنامج في كل منهما)، ومتقاربة في الجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك (حوالي ١٦% في كل منهما)، وتختلف في الجامعة الأردنية وجامعة مؤته من جهة عما هي عليه في الجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك من جهة أخرى.

جـ- نسبة الساعات المقررة لمتطلبات الكلية، كما هو الحال بالنسبة لمتطلبات الجامعة، متقاربة بين جامعة مؤته والجامعة الأردنية (١٤% و ١٨%)، ومتقاربة بين الجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك (١٣% و ١٤% باستثناء ما يخص برنامج معلم المجال في اليرموك الذي خصص له ٣٩ ساعة وهي جميع الساعات التربوية المقررة لمعلم المجال)، ومختلفة بين الأردنية ومؤته من جهة، والهاشمية واليرموك من جهة أخرى.

د - تختلف نسبة الساعات المعتمدة المقررة لمتطلبات التخصص بشقيه التربوي والأكاديمي من جامعة لأخرى، وذلك باستثناء تقارب نسبة الساعات المقررة لمعلم المجال في جامعتي اليرموك ومؤته. فمتطلبات التخصص (التربوي والأكاديمي) لمعلم المجال في الجامعة الهاشمية، مثلا، تشكل ٦٧% من البرنامج، بينما في الجامعة الأردنية تشكل ٥٢% من البرنامج.

هـ- كما يبين الجدول رقم (٣)، تتفاوت الأوزان النسبية لكل من المكونين التربوي والأكاديمي للبرنامج بين الجامعات، فالمكون التربوي (عدد الساعات التربوية المقررة) لبرنامج معلم المجال، مثلا، يشكل ٥٧% من مجموع عدد الساعات التربوية والأكاديمية المقررة في البرنامج في الجامعة الأردنية، بينما لا يشكل سوى ٣٤% في جامعة اليرموك و ٣٩% في جامعة مؤتة. والمكون الأكاديمي لبرنامج معلم المجال أيضا يمثل ٦٦% من مجموع عدد الساعات التربوية والأكاديمية المقررة في جامعة اليرموك، بينما يمثل ٤٣% في الجامعة الأردنية و ٥٣% في الجامعة الهاشمية. ويتضح مما سبق تفاوت واضح بين الأوزان النسبية للمكونين التربوي والأكاديمي في الجامعات.

٢ - الجزء المشترك في البرنامج:

أ - المواد المسلكية المشتركة في برنامج معلم الصف:

يبين الجدول رقم (٤) إن عدد المواد المسلكية المشتركة في برنامج معلم الصف هو ١٢ مادة، منها ٧ مواد إجبارية في الجامعات الأربع (هي مواد أساليب تدريس مباحث اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية الاجتماعية والعلوم والرياضيات، ومادة القياس والتقويم، ومادة التربية العملية) و ٥ مواد إجبارية في بعض الجامعات واختيارية في البعض الآخر (وهي الوسائل التعليمية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وإدارة الصف، والنظام التربوي في الأردن).

والمواد المشتركة هي ١٢ مادة من ٤١ مادة مسلكية تقدمها الجامعات الأربع. وتتفاوت المواد المسلكية المشتركة من حيث عدد الساعات المقررة لها في الجامعات. ويبلغ عدد الساعات المشترك بين تلك المواد ٣٣ ساعة. ويمثل هذا العدد ٧٩%، و ٥٥%، و ٥٠%، و٧٩% من المكون التربوي في برنامج معلم الصف في الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤته على التوالي. وهذه النسب تشير إلى توفر جزء مشترك كبير نسبيا في المحتوى المسلكي لبرنامج معلم الصف في الجامعات ليس من حيث الحجم فحسب، بل من حيث النوع أيضا لان ذلك الجزء يتكون من مواد أساسية لازمة لتنمية الكفايات المهنية للمعلم. وذلك بالرغم من كون عدد المواد المشتركة هي ١٢ مادة فقط من بين ٤١ مادة مسلكية تقدمها الجامعات في برنامج معلم الصف.

ب - المواد المسلكية المشتركة في برنامج معلم المجال:

ويبين الجدول رقم (٥) أن الجامعات تشترك في ١٠ مواد، منها ٤ مواد إجبارية في الجامعات الأربع، وهي أساليب تدريس مبحث التخصص، والتربية العملية، والقياس والتقويم، ومناهج مبحث التخصص مع اختلاف في عدد الساعات المقررة، للتربية العملية، و ٦ مواد إجبارية في بعض الجامعات واختيارية في البعض الآخر، وهي المناهج، وعلم النفس التربوي، وإدارة الصف، والوسائل التعليمية، والحاسوب التعليمي، والنظام التربوي في الأردن.

وبالعودة إلى الجدول رقم (٢) الذي يبين حجم المكون التربوي في البرنامج في كل من الجامعات، يتضح أن عدد الساعات المشترك في المواد المشتركة يبلغ ٣٦ ساعة. وهذا العدد يمثل ٧١% من المكون التربوي في برنامج معلم المجال في كل من الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، و ٩٢%في كل من جامعة اليرموك وجامعة مؤته. ويتضح من ذلك أن الجزء المشترك في الجانب المسلكي في برنامج معلم المجال في الجامعات كبير من حيث الحجم وكاف من حيث النوع لتغطية الكفايات المهنية اللازمة للمعلم.

الجدول رقم (٣)
الأوزان النسبية للمكونين المسلكي والأكاديمي لبرنامج إعداد المعلمين في الجامعات

	عدد ساعات المكون المسلكي		عدد ساعات المكون الأكاديمي		مجموع ساعات المكونين المسلكي والأكاديمي		نسبة المكون المسلكي إلى مجموع ساعات المكونين		نسبة المكون الأكاديمي إلى مجموع ساعات المكونين	
	معلم صف	معلم مجال	معلم صف	معلم مجال	معلم صف	معلم مجال	معلم صف	معلم مجال	معلم صف	معلم مجال
الجامعة الأردنية	٤٢	٥١	٤٨	٣٩	٩٠	٩٠	%٤٧	%٥٧	%٥٣	%٤٣
الجامعة الهاشمية	٦٠	٥١	٤٨	٥٧	١٠٨	١٠٨	%٥٦	%٤٧	%٤٤	%٥٣
جامعة اليرموك	٦٦	٣٩	٤٥	٧٥	١١١	١١٤	%٥٩	%٣٤	%٤١	%٦٦
جامعة مؤته	٤٢	٣٩	٥٧	٦٠	٩٩	٩٩	%٤٢	%٣٩	%٥٨	%٦١

الجدول رقم (٤)
المواد المشتركة في المحتوى المسلكي لبرنامج معلم الصف

المـــادة [١]	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		جامعة مؤته		الجامعة الهاشمية	
	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري
١ – أساليب تدريس المباحث الأساسية في الصفوف الأربعة الأولى: (اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والاجتماعيات، والرياضيات، والعلوم)	٩ [٢]		٢١		٩		١٣	
٢ – التربية العملية	١٢		٦		٩		٦	
٣ – القياس والتقويم	٣		٣		٣		٣	
٤ – الوسائل التعليمية	٣		٣			٣	٣	
٥ – المناهج وطرق التدريس	٣			٣		٣	٣	
٦ – علم النفس التربوي		٣		٣	٣		٣	
٧ – إدارة الصف	٣		٣		٣			٣
٨ – النظام التربوي في الأردن		٣	٣			٣	٣	
مجموع الساعات	٣٣	٦	٣٩	٦	٢٧	٩	٣٤	٣

١) المواد المشتركة ١٢ مادة من ٤١ مادة تعطى في الجامعات (ملحق رقم ٣)
٢) دمج بين المادة والأسلوب في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك.
٣) الجامعة الأردنية تزيد عن الجامعات الأخرى في الأساليب والتربية العملية، وجامعة مؤتة تزيد عن اليرموك والهاشمية في التربية العملية.

الجدول رقم (٥)
المواد المشتركة في المحتوى المسلكي لبرنامج معلم المجال

المـــادة (١)	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		جامعة مؤته		الجامعة الهاشمية	
	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري
١ – أساليب تدريس مبحث التخصص	٦		٦		٦		٦	
٢ – التربية العملية	١٢		٦		٩		٦	
٣ – القياس والتقويم	٣		٣		٣		٣	
٤ – مناهج مبحث التخصص	٣		٣		٣		٣	
٥ – المناهج وطرق التدريس	٣		٣			٣	٣	
٦ – علم النفس التربوي		٣	٣		٣		٣	
٧ – إدارة الصف	٣			٣	٣		٣	
٨ – الوسائل التعليمية	٣		٣			٣	٣	
٩ – الحاسوب في التعليم		٣		٣	٣		٣	
١٠ – النظام التربوي في الأردن		٣		٣		٣	٣	

(١) المواد المشتركة ١٠ مواد من ٣٢ مادة تعطى في الجامعات (ملحق رقم ٥).

جـ - المواد الأكاديمية المشتركة في برنامج معلم الصف:

يبين الجدول رقم (٦) الجانب الأكاديمي المشترك في برنامج معلم الصف في الجامعات وعدد الساعات المقررة لهذا الجانب. ويلاحظ أن الجانب المشترك الإجباري يشمل اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية الاجتماعية، والرياضيات والعلوم (وهي المباحث الأساسية التقليدية في المدرسة الابتدائية)، وأن الجانب المشترك الاختياري يتمثل في مادة أدب الأطفال. والحد الأدنى لعدد الساعات الذي تشترك فيه الجامعات في البرنامج هو ٣٠ ساعة. ويمثل هذا العدد ٦٣%، و ٦٣%، و ٦٧%، و ٥٣% من المكون الأكاديمي لبرنامج معلم الصف في الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة على التوالي.

الجدول رقم (٦)
المواد المشتركة في المحتوى الأكاديمي لبرنامج معلم الصف في الجامعات

المـــادة	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		جامعة مؤته		الجامعة الهاشمية	
	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري
اللغة العربية (مشتركة)	٩*		٦		٩	٦	٦	١٥
التربية الإسلامية (مشتركة)	٩*		٦		١٢	٣	٩	
الاجتماعيات (مشتركة)	٩*	٣	٣		٦	٩	٣	
الرياضيات (مشتركة)	٦*		٦		٩		٦	٦
العلوم (مشتركة)	٦*		٦		٦		٦	٣
أدب أطفال (مشتركة)	٣			٣		٣	٣	
تربية حركية/رياضية	ــــ	ــــ	٣			٣	٣	
تربية مهنية	ــــ	ــــ	٣		ــــ	ــــ	٣	
تربية بيئية	٣*	٣		٣	ــــ	ــــ	٣	
تربية فنية	ــــ	ــــ	٦	٣	٣		٣	
مسرح وتمثيل	ــــ	ــــ		٣	ــــ			٣
رياضه وصحة	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	٣		ــــ	
ألعاب شعبية	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	٣		ــــ	
تربية موسيقية		٣		٣	ــــ			٣

* المادة وأساليب التدريس مدموجة مع بعضها.

ويمكن القول إن الجزء المشترك في الجانب الأكاديمي لبرنامج معلم الصف في الجامعات الأربع مقبول حجما ونوعا حيث أنه يشمل المواد الأساسية التي يحتاجها معلم الصفوف الأربعة الأولى. إلا أن ذلك الجزء لا يشمل المواد التي بدأ الاهتمام بها يتنامى في تربية الأطفال، وهي التربية الفنية، والتربية المهنية، والتربية الموسيقية.

د - المواد الأكاديمية المشتركة في برنامج معلم المجال:
لمعرفة حجم الجزء المشترك بين الجامعات بخصوص المواد الأكاديمية التي تقدمها الجامعات في تخصصات معلم المجال، تم تحليل تخصصات معلم المجال في اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم في الجامعات، ورصد المواد المشتركة في تلك التخصصات.

يبين الجدول رقم (٧) المواد المشتركة التي تقدمها الجامعات في تخصص اللغة العربية في برنامج معلم المجال. ويتضح من الجدول أن الجامعات تشترك في ٢٧ ساعة منها ١٨ ساعة إجبارية و ٩ ساعات اختيارية، وذلك مع ملاحظة الاختلاف في عدد الساعات المخصصة لمادة النحو بين الجامعات حيث يعطى في اليرموك ومؤته ضعفا ما يعطى في الأردنية والهاشمية كساعات إجبارية لهذا الموضوع.
ويمثل العدد المشترك (الحد الأدنى) للساعات المعتمدة ٦٩%، و ٤٧%، و ٣٦%، و ٤٥% من المكون الأكاديمي لبرنامج معلم المجال في الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك، وجامعة مؤته على التوالي. ويلاحظ تفاوت كبير في تلك النسب مما يدعو إلى

النظر في هذا الموضوع حيث أن خطة التطوير التي جاء البرنامج في سياقها هدفت إلى رفع المستوى الأكاديمي لمعلمي المملكة وبنفس القدر.

كما تجدر الإشارة إلى أن المواد المشتركة التي تقدمها الجامعات في تخصص اللغة العربية هي ٨ مواد من بين ٢٩ مادة تشملها برامج الجامعات في تخصص اللغة العربية في برنامج معلم المجال.

الجدول رقم (٧)
المواد المشتركة في المحتوى الأكاديمي لبرنامج معلم المجال / تخصص لغة عربية

المـــادة (١)	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		جامعة مؤته		الجامعة الهاشمية	
	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري
صرف *	٣		٣		٣	٣	٣	
نحو *	٦	٣	١٢		١٢		٦	
أدب جاهلي *	٣		٣		٣		٣	
أدب حديث / شعر *	٣		٣		٣		٣	
بلاغة *	٣		٣		٣		٣	
النقد الأدبي الحديث	٣		٣		٣			٣
أدب أموي		٣	٣		٣		٦	
أدب عباسي / نثر		٣	٣		٦		٣	

(١) المواد المشتركة ٨ مواد من ٢٩ مادة تعطى في الجامعات كما يبين الملحق رقم (٦)
* مواد إجبارية في جميع الجامعات.

ويبين الجدول رقم (٨) المواد المشتركة التي تقدمها الجامعات في تخصص الاجتماعات في برنامج معلم المجال، ولا يوجد هذا التخصص في برنامج الجامعة الهاشمية. ويتضح من الجدول أن الجامعات الثلاث تشترك في ٢٤ ساعة كحد أدنى (١٨ إلزامية و ٦ بين إلزامية واختيارية) ويمثل هذا العدد ٦٢%، و ٣٢%، و ٤٠% من المكون الأكاديمي لبرنامج معلم المجال في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤته على التوالي. وهنا أيضا يلاحظ تفاوت كبير في نسب حجم الجزء المشترك (ما يمثله الجزء المشترك بالنسبة لمجموع ما تقدمه كل من الجامعات في تخصص الدراسات الاجتماعية). وتجدر الإشارة هنا أيضا إلى أن عدد المواد المشتركة التي تقدمها الجامعات في تخصص الدراسات الاجتماعية هو ٨ مواد من بين ٣٥ مادة، كما يبين ملحق رقم (٧).

ويبين الجدول رقم (٩) المواد المشتركة في تخصص العلوم في برنامج معلم المجال في الجامعات الأربع، وهي ٣ مواد إجبارية: (الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية)، ومادتان إجبارية في بعض الجامعات واختيارية في البعض الآخر (الجيولوجيا، والرياضيات). ويلاحظ أن المواد الإجبارية يضاف اليها ساعات معتمدة اختيارية في بعض الجامعات.

وتمثل الفيزياء، والكيمياء، والعلوم الحياتية المباحث الأساسية في المقررات المدرسية، ولها الوزن الأكبر بين المواد المشتركة في برامج الجامعات.

ويبلغ الحد الأدنى المشترك لعدد الساعات ٢٩ ساعة. ويمثل هذا العدد ٧٤%، و ٥٠%، و ٣٩%، و ٤٨% من المكون الأكاديمي لبرنامج معلم المجال في الجامعة الأردنية، الجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤته على التوالي. وهذه نسب متفاوتة كثيرا أيضا. يضاف إلى ذلك تفاوت غير مبرر بين الجامعات من حيث عدد الساعات المقررة لكل من الكيمياء والجيولوجيا، حيث يبلغ عدد

الساعات المقررة للكيمياء ٢٨ ساعة في جامعة مؤتة بينما هو ٨ ساعات في الجامعة الأردنية، و ١٢ساعة للجيولوجيا في الجامعة الهاشمية بينما هو ٣ ساعات (اختيارية) في جامعة مؤته.

الجدول رقم (٨)

المواد المشتركة في المحتوى الأكاديمي لبرنامج معلم المجال / تخصص دراسات اجتماعية

المـــادة (١)	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		جامعة مؤته		الجامعة الهاشمية	
	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري
تاريخ: العرب قبل الإسلام	٣		٣		٣		لا يوجد التخصص فيها	
صدر الإسلام والدولة الأموية	٣		٣		٣			
الدولة العباسية	٣		٣		٣			
تاريخ العرب الحديث	٣		٣		٣			
تاريخ العالم الحديث	٣		٣		٣			
جغرافيا: جغرافية الأردن وفلسطين		٣	٣		٣			
جغرافية الوطن العربي	٣		٣			٣		
التربية الوطنية	٣		٦		٣			

(١) المواد المشتركة ٨ من ٣٥ مادة تعطى في الجامعات كما يبين الملحق رقم (٧).

وذلك يعني أن البرنامج يحتاج إلى أن يكون أكثر تماسكا وإتساقا وتوازنا من حيث ما تقدمه الجامعات من مواد في تخصص العلوم لمعلم المجال.

الجدول رقم (٩)

المواد المشتركة في المحتوى الأكاديمي لبرنامج معلم المجال / تخصص علوم

المـــادة (١)	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		جامعة مؤته		الجامعة الهاشمية	
	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري
فيزياء (مشتركة)	٨	٣	١٦		١٢	٣	٨	٦
كيمياء (مشتركة)	٨		١٩		٢٥	٣	٨	٧
جيولوجيا (مشتركة)	٧		٩			٣	٨	٤
علوم حياتية (مشتركة)	٧	٣	١٣		٨	٦	٨	٦
رياضيات (مشتركة)	٣			٣	٦		٣	٣
فلك		٣	٣				٣	
علوم بيئية				٣	٣			
تطبيقات حاسوب		٣		٣			٣	٣
إحصاء				٣				
علم المعادن		٣					٤	
الصخور والمعادن						٣		
الطقس والرصد الجوي	٣			٣			٣	
أساسيات الرياضيات				٣				
علم البيئة والتلوث			٣					
معادلات تفاضلية						٣		

(١) المواد المشتركة ٥ مواد من ١٥ مادة تعطى في الجامعات.

٣ - ارتباط المحتوى الأكاديمي للبرنامج بالمقررات المدرسية:

تغطى الخطط الدراسية للبرنامج التي تم تحليلها (خطة برنامج معلم الصف في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، وخطط برنامج معلم المجال لتخصص الدراسات الاجتماعية في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، وتخصصي اللغة العربية والعلوم في كل من جامعة مؤته والجامعة الهاشمية) المقررات المدرسية ذات العلاقة في معظم الحالات. إلا أن هنالك جوانب هامة في المقررات المدرسية لم تغطيها خطط الجامعات، كما أشارت النتائج. وبتحديد أكثر، تشير النتائج إلى ما يلي:

أ - برنامج معلم الصف في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك:

تغطي خطة الجامعة الأردنية لبرنامج معلم الصف المقررات المدرسية المتعلقة بالتربية الاجتماعية وتلائمها بشكل عام. فالمقرر الدراسي في الصفوف الأربعة الأولى هو مادة التربية الوطنية والمدنية، وخطة الجامعة اشتملت على مادة بنفس العنوان (التربية الوطنية وأساليب تدريسها). ومحتوى المادة في خطة الجامعة يلائم محتوى المادة المقررة في المدارس.

وبالإضافة إلى مادة التربية الوطنية والمدنية، اشتملت خطة الجامعة على ٣ موضوعات تكمل مادة التربية الوطنية المقررة في المدارس، وهي السيرة النبوية، والبيئة، وتاريخ الأردن الحديث.

إلا أن هنالك ملاحظة على الخطة، وهي اشتمالها على مادة جغرافية الوطن العربي وعدم اشتمالها على مادة جغرافية الأردن، علما بأن جغرافية الوطن العربي لا تدرس في الصفوف الأربعة الأولى (يبدأ تدريسها في الصف الخامس)، وأن مقررات الصفوف الأربعة الأولى تشتمل على موضوعات ذات علاقة قوية بجغرافية الأردن.

كما ذكر سابقا، المادة المقررة في المدارس للصفوف الأربعة الأولى في مجال الاجتماعيات هي مادة التربية الوطنية والمدنية. وتشمل هذه المادة موضوعات تتصل بالتربية الإسلامية (سيرة الرسول)، والبيئة، والتاريخ، والجغرافيا. وتشتمل خطة جامعة اليرموك على ٤ مواد ذات علاقة، وهي التربية الوطنية وأساليب تدريسها، ومناهج الاجتماعيات وأساليب تدريسها، والتربية الإسلامية وأساليب تدريسها، والتربية البيئية، مما يكمل محتوى مادة التربية الوطنية في المدارس. إلا أن الخطة تخلو من مادة لجغرافية الأردن، وأخرى لتاريخ الأردن، وهما مادتان يحتاجهما معلم الصفوف الأربعة الأولى ليتمكن من تدريس محتوى مادة التربية الوطنية والمدنية المقررة في تلك الصفوف، خاصة تاريخ الأردن الذي يشكل أحد الموضوعات الهامة في مادة التربية الوطنية المقررة للصفوف الأربعة الأولى.

ب - تخصصات الدراسات الاجتماعية، واللغة العربية، والعلوم في برنامج معلم المجال:

تتكون موضوعات الدراسات الاجتماعية المقررة في الصفوف ٥ – ١٠ في المدارس من موضوعات تاريخية، وجغرافية، وتربية وطنية. والموضوعات التاريخية الرئيسية هي التاريخ العربي الإسلامي، وتاريخ العرب الحديث، وحضارات العالم القديم، والعصور الحديثة. والموضوعات الجغرافية الرئيسية هي جغرافية الأردن، وجغرافية الوطن العربي، وجغرافية العالم المعاصر. وموضوعات التربية الوطنية هي امتداد لموضوعات هذه المادة للصفوف الأربعة الأولى.

لدى مقارنة المقررات المدرسية بما تشتمل عليه خطتا الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك الخاصتان بتخصص الدراسات الاجتماعية في برنامج معلم المجال تبين ما يلي:

تغطي خطة الجامعة الأردنية المقررات المدرسية ذات العلاقة باستثناء حضارات العالم القديم، وجغرافية العالم المعاصر. أما خطة جامعة اليرموك فتغطي جميع المواد المقررة ذات العلاقة في المدارس. فباستثناء خلو خطة الجامعة الأردنية من مادة للحضارات القديمة، وأخرى

لجغرافية العالم المعاصر، يمكن القول بأن خطتي الجامعتين الأردنية واليرموك تغطيان المقررات المدرسية ذات العلاقة وتوائمها.

وتبين من تحليل المحتوى الأكاديمي لتخصصي اللغة العربية والعلوم في برنامج معلم المجال في جامعتي مؤتة والهاشمية ما يلي:

- تخلو خطة جامعة مؤتة من مواد تغطي موضوعات الخط العربي، والأدب العباسي/شعر، والأدب الحديث /نثر، والبيان القرآني والنبوي، وهي موضوعات مقررة في المدارس. وتخلو خطة الجامعة الهاشمية من مواد تغطي النقد الحديث، والخط العربي، والأدب (نثر وشعر) في العصر الأموي والفاطمي والأندلسي.

- تخلو خطة جامعة مؤتة من أي مادة إجبارية في الجيولوجيا، وليس فيها سوى مادة اختيارية في هذا المجال، علما بأن الجيولوجيا دخلت في المناهج المدرسية الأردنية. أما خطة الجامعة الهاشمية فتشتمل على مواد تغطي جميع موضوعات مبحث العلوم في المدارس.

والنتائج السابقة المتعلقة بتخصصي اللغة العربية والعلوم في جامعتي مؤته والهاشمية تشير إلى ضرورة إعادة النظر في برنامج معلم المجال في الجامعات من حيث التخصصات الأكاديمية فيه وتعديله ليكون أكثر صلة ومواءمة للمقررات المدرسية وحاجات المعلمين الأردنيين، ومن ثم، أكثر صلة بأهداف التطوير التربوي ومواءمة لها. وتنطبق هذه الملاحظة، إلى حد ما، على الجانب الأكاديمي في برنامج معلم الصف في الجامعات.

٤ - **مدى توجه خطط تدريس المواد نحو تطوير أداء المعلمين ومهاراتهم:**

تشير نتائج تحليل خطط تدريس المواد في البرنامج إلى ما يلي:

الأهداف: خلت ١٩(٢٨%) خطة من ذكر للأهداف، و ٥٨ (٣٠%) هدفا من الأهداف التي ذكرت في الخطط الأخرى كانت أهدافا أدائية/عملية (تشير إلى تنمية مهارة، أو أسلوب عمل، أو اتجاه). وخلو ١٩(٢٨%) خطة من اهتمام بالأهداف أمر يثير القلق، ويشير إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يعطون اهتماما بنتاجات التعليم المراد تحقيقها، وإنما ينصب اهتمامهم على الفحوى النظري للمادة. ووجود ٥٨(٣٠%)% من الأهداف في الخطط الأخرى تتصل بالجانب العملي وتطوير مهارات المعلمين وقدراتهم يشير إلى أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس يولون اهتماما في خطط تدريس موادهم لتطوير أداء المعلمين ومهاراتهم.

أساليب التدريس: كما هو الحال بالنسبة للأهداف، تشير النتائج إلى عدم اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بأساليب التدريس. فكان عدد خطط التدريس التي خلت من ذكر لأساليب التدريس ١٩(٢٨%) خطة. وبالمقابل، أشارت النتائج إلى شيوع أساليب التدريس غير التقليدية (التقارير والأبحاث، التطبيقات العملية لدروس تعليمية، ٠٠ الخ). في كثير من خطط التدريس التي أشارت إلى أساليب التدريس. فبالرغم من كون المحاضرة أو المناقشة أو المزج بينهما هو أسلوب التدريس الأكثر شيوعا، يلاحظ إن الكثيرين من أعضاء هيئة التدريس يهتمون بتطوير أداء المعلمين، ومهاراتهم، كما تشير النتائج. إلا أن الأمر يحتاج إلى اهتمام أكثر لزيادة شيوع استخدام طرق التدريس غير التقليدية في تدريس الطلبة المعلمين لتحقيق انسجام أكثر مع أهداف التطوير التربوي.

طرق وإجراءات التقويم: تشير النتائج إلى أن النمط الشائع في تقويم تعلم الطلبة المعلمين في خطط تدريس المواد هو الاختبار الكتابي الذي يقيس المعرفة النظرية بشكل عام، وإلى أن الإشارة إلى الطرق التي تقيس مدى تحسن أداء المعلم ومهاراته في خطط تدريس المواد كانت قليلة. وقلة الاهتمام بالتقويم وبطرق التقويم غير التقليدية يشير إلى قلة الاهتمام بنتاجات التعلم ذات الصلة بأهداف التطوير التربوي، والتوجه نحو قياس مدى تحصيل المعلومات والمعرفة النظرية.

تحديد قراءات ومراجع، وتحديد أوقات لتدريس الموضوعات: أشارت النتائج إلى أن عددا ليس قليلا من أعضاء هيئة التدريس لا يهتمون بتحديد قراءات ومراجع للطلبة المعلمين، وأن عددا كبيرا لا يهتمون بعنصر الوقت في خططهم. ومثل هذا الأمر يقلل من فعالية التدريس في البرنامج.

٥ - إعفاءات طلبة التأهيل أثناء الخدمة من أجزاء من مكونات البرنامج ونسبها ونسب تلك الاعفاءات:

يعفى طلبة التأهيل أثناء الخدمة من أجزاء من البرنامج لكونهم يحملون دبلوم كليات المجتمع (سنتان دراسيتان بعد الثانوية العامة) الذي اشتمل على ٦٤ ساعة معتمدة في الثقافة العامة والثقافة المسلكية والأكاديمية، وكان معظمها ثقافة عامة وثقافة مسلكية. واقتصر الإعفاء على متطلبات الجامعة باعتبارها مواد ثقافة عامة وعلى المواد المسلكية، ولم يشمل المواد الأكاديمية اعتقادا بأن حاجة الطلبة المعلمين للمواد الأكاديمية أكثر منها للمواد المسلكية. ويبدو أن الإعفاء تم على أساس الشكل أكثر منه على أساس المضمون، أي لم يتم على أساس الإعفاء من مادة مقررة في برامج الجامعات درس الطالب مادة مكافئة لها في برنامج كليات المجتمع.

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٠)، يلاحظ ما يلي:

١ - نسبة الإعفاء هي نفسها لكل من برنامج معلم الصف وبرنامج معلم المجال في الجامعة الواحدة، وذلك باستثناء جامعة اليرموك التي تقل فيها نسبة الإعفاء لمعلم المجال عنها لمعلم الصف.

الجدول رقم (١٠)

إعفاءات طلبة التأهيل أثناء الخدمة من أجزاء من مكونات البرنامج ونسبها

	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		الجامعة الهاشمية		جامعة مؤته	
	معلم الصف	معلم المجال	معلم الصف	معلم المجال	معلم الصف	معلم المجال	معلم الصف	معلم المجال
متطلبات التخرج قبل الخدمة	١٢٦	١٢٦	١٣٢	١٣٢	١٣٥	١٣٥	١٣٠	١٣٠
أثناء الخدمة	٧٨	٧٨	٧٨	٨٤	٨٧	٨٧	٨٧	٨٧
نسبة الإعفاء	%٣٨	%٣٨	%٤١	%٣٣	%٣٦	%٣٦	%٣٣	%٣٣
متطلبات الجامعة قبل الخدمة	٣٠	٣٠	٢١	١٨	٢١	٢١	٣١	٣١
أثناء الخدمة	١٢	١٢	١٨	٠	٠	٠	٠	٠
نسبة الإعفاء	%٦٠	%٦٠	%١٤	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠
متطلبات الكلية قبل الخدمة	٢٤	٢٤	١٨	٣٩	١٨	١٨	٢٤	٢٤
أثناء الخدمة	٦	٦	٣	٩	٠	٠	٢١	٢١
نسبة الإعفاء	%٧٥	%٧٥	%٨٣	%٧٧	%١٠٠	%١٠٠	%١٢	%١٢
متطلبات القسم قبل الخدمة	٦٦	٦٦	٩٣	٧٥	٩٠	٩٠	٧٥	٧٥
أثناء الخدمة	٥٤	٥٤	٥٧	٧٥	٨٧	٨٧	٦٦	٦٦
نسبة الإعفاء	%١٨	%١٨	%٣٩	٠	%١٠	%١٠	%١٢	%١٢
المواد الحرة قبل الخدمة	٦	٦	———	———	٦	٦	———	———
نسبة الإعفاء	٦	٦	———	———	٠	٠	———	———

٢ - تتفاوت الجامعات من حيث عدد الساعات التي يعفى منها طالب أثناء الخدمة، ففي كل من الأردنية والهاشمية يعفى الطالب من ٤٨ ساعة معتمدة، بينما يعفى الطالب في اليرموك (معلم الصف) من ٥٤ ساعة، وفي مؤته من ٤٣ ساعة.

٣ - يتركز الإعفاء في معظمه في متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية (وهي مواد مسلكية)، وفي الجانب المسلكي في التخصص / متطلبات القسم، وذلك باستثناء برنامج معلم الصف الذي يعفى فيه طالب التأهيل أثناء الخدمة من بعض المواد الأكاديمية بالإضافة إلى المواد المسلكية. ففي برنامج معلم الصف في جامعة اليرموك يعفى طالب التأهيل من ١٨ ساعة معتمدة أكاديمية من متطلبات التخصص إضافة إلى ١٨ ساعة مسلكية.

ولعل التفاوت في نسب إعفاء طلبة التأهيل أثناء الخدمة من مكونات البرنامج يعود إلى اجتهادات الجامعات، وربما، يضاف إلى ذلك، ما هو متوفر لدى الجامعات من تخصصات أعضاء هيئة التدريس. ويبقى السؤال قائما حول مبررات الإعفاءات، ومحتواها وحجمها.

ثالثا: النتائج المتعلقة بأداء المعلمين على الكفايات التعليمية

لمعرفة أثر برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات وبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم (وهما البرنامجان اللذان انبثقا عن خطة التطوير التربوي) على الممارسات التعليمية للمعلمين من خلال مشاهدات صفية للممارسات التعليمية الفعلية للمعلمين، تمت زيارات صفية ل ١٢٠ معلما عاصروا برنامج التطوير، منهم ٨٠ معلما ممن تخرجوا من برنامج التأهيل وتلقوا تدريبا أثناء الخدمة (حضروا دورات التطوير التربوي للتدريب أثناء الخدمة)، و ٤٠ معلما ممن تلقوا تدريبا أثناء الخدمة (حضروا دورات التطوير التربوي) ولم يلتحقوا ببرنامج التأهيل في الجامعات. وتم تحليل ١٩ حصة متلفزة سجلت لمعلمين قبل بدء برنامج التطوير لإغراض المقارنة.

وتمت المشاهدات الصفية وفق أداة للملاحظة (ملحق رقم ٣) تكونت من ٢٢ كفاية تعليمية تقع في ٤ مجالات هي التخطيط للتدريس، والتدريس، والتقويم، والنمو المهني. وصممت الأداة على افتراض أن ما تشمله من كفايات تعليمية يمثل الكفايات التي يتوقع أن يمتلكها المعلم المؤهل، وأن برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات بمواده المختلفة يهدف إلى تنمية هذه الكفايات، كما يفهم من المحتوى المسلكي والأكاديمي للبرنامج.

اقتصر تحليل الحصص المتلفزة على ١٣ كفاية، وهي الكفايات التي يمكن رصد مؤشرات امتلاكها داخل غرفة الصف، واستثنيت الكفايات الأخرى (الكفايات المتصلة بالتخطيط للتعلم والنمو المهني) التي يحتاج رصد مؤشراتها إلى اللقاء بالمعلم خارج غرفة الصف واللقاء بمدير المدرسة في بعض الحالات، وهذا غير ممكن لان الحصص سجلت قبل سنوات عديدة (قبل بدء خطة التطوير التربوي).

وضعت لكل كفاية مجموعة من المؤشرات التي تدل على امتلاك الكفاية لاستخدامها في تقدير مدى امتلاك الكفاية من قبل المعلم. ويتكون سلم تقدير الأداء على الكفايات من ٥ درجات أعلاها كبيرة جدا وأدناها قليلة جدا.

قامت بمشاهدة الحصص الصفية للمعلمين مجموعة من المشرفين التربويين في عمان، والزرقاء، واربد، والسلط، والكرك حيث يتواجد المعلمون الذين شوهدت حصصهم.

وتم تدريب المشرفين التربويون الذين كلفوا بمشاهدة الحصص الصفية للمعلمين، وشمل ذلك:

١ - اللقاء مع المشرفين التربويين ومناقشة الكفايات، ومدلولاتها، ومؤشراتها، مع مناقشة أمثلة مختلفة ومتنوعة لتوضيح مؤشرات امتلاك الكفايات، وذلك بقصد إيجاد فهم مشترك وإتساق لدى المشرفين التربويين بخصوص مؤشرات الكفايات، وكيفية رصدها في الموقف الصفي.

٢ - الاتفاق على عدد المؤشرات اللازم توفره لكل درجة من درجات التقدير. كما اتفق على إعطاء هامش من الحرية للمشرف لاحتساب أي مؤشر يراه في الموقف التعليمي ولم يرد في المؤشرات الموجودة في أداة الملاحظة في حالة ظهور مثل ذلك المؤشر وقناعة المشرف بصحته.

٣ - اللقاء مع المشرفين أثناء قيامهم بعملهم لمناقشة وتوضيح أية مشكلة تواجههم في رصد مؤشرات الكفايات ووضع التقديرات لها. والاتصال الهاتفي بينهم وبين الباحث للتشاور في أي أمر ذي علاقة خاصة رصد مؤشرات امتلاك الكفايات.

٤ - الاتفاق على زيارة المعلم في أكثر من حصة عندما يتطلب الأمر ذلك وبحيث لا يقل عدد الزيارات عن زيارتين، واللقاء بالمعلم خارج غرفة الصف وبمدير المدرسة لاستكمال رصد مؤشرات بعض الكفايات مثل التخطيط للتعليم والنمو المهني (المشاركة في الدورات التدريبية، المشاركة في عضوية اللجان، استخدام مراجع حديثة ٠٠٠ الخ).

النتائــج:

يبين الجدول رقم (١١) النسب المئوية لمجموعتي المعلمين الذين تعرضوا لبرنامج التطوير حسب تقديرات أدائهم بدرجاته المختلفة (على كامل درجات سلم التقدير بدءا بدرجة قليلة جدا وانتهاء بدرجة كبير جدا) على الكفايات. ويبين الجدول رقم (١٢) نسب المعلمين الذين كانت تقديرات أدائهم على الكفايات بدرجة كبيرة فما فوق في كل من المجموعتين السابقتين، ونسب المعلمين الذين كانت تقديرات أدائهم على الكفايات بدرجة كبيرة فما فوق في المجموعتين مجتمعتين. ويبين الجدول رقم (١٣) نسب المعلمين الذين سجلت لهم دروس متلفزة حسب تقديرات أدائهم بدرجاته المختلفة، ونسبهم حسب تقديرات أدائهم بدرجة كبيرة فما فوق.

الجدول رقم (١١)

النسب المئوية لمجموعتي المعلمين الذين تعرضوا لبرنامج التطوير في أدائهم على الكفايات

المجال	الكفايـــــة	بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		بدرجة قليلة جدا	
		مؤهل	غير مؤهل	مؤهل	غير مؤهل	مؤهل	غير مؤهل	مؤهل	غير مؤهل	مؤهل	غير مؤهل
التخطيط	١ – التخطيط للوحدة / الفصل	١٦%	١٣%	٥٥%	٥٥%	٢٦%	٣٢%	١%	-	٢%	-
	٢ – التخطيط للدرس	٢٥%	٢٠%	٥٦%	٥٥%	١٨%	٢٥%	١%	-	-	-
التدريس	٣ – إثارة الدافعية	٤٠%	٣٣%	٣٩%	٤٣%	١٥%	٢٠%	٦%	٤%	-	-
	٤ – التعزيز والتغذية الراجعة	٢٥%	١٨%	٤٤%	٤٨%	٢٥%	٣٠%	٦%	٤%	-	-
	٥ – استخدام الوسائل التعليمية	٢٤%	١٠%	٣٠%	٥٠%	٢٥%	٢٥%	١٥%	١٥%	٦%	-
	٦ – استخدام الأسئلة الصفية	٥٤%	٥٠%	٣٦%	٢٨%	٥%	٢٢%	٥%	-	-	-
	٧ – مراعاة الفروق الفردية	١٨%	٨%	٤٠%	٤٥%	٣٠%	٣٣%	٨%	١٤%	٤%	-
	٨ – استخدام الكتاب المدرسي	٢٨%	٢٣%	٤٤%	٥٠%	٢٠%	٢٤%	٧%	٣%	١%	-
	٩ – حفظ النظام الصفي	٤٤%	٣٥%	٣٨%	٥٥%	١١%	٧%	٥%	-	٢%	٣%
	١٠ – توجيه عملية التعليم	٣٠%	٣٣%	٤١%	٣٨%	٢٣%	١٣%	٥%	١٣%	١%	٣%
	١١ – تطوير المقدرة على التعلم الذاتي	١٤%	٨%	٤٥%	٤٥%	٢٣%	٣٠%	١٥%	١٢%	٣%	٥%
	١٢ – استخدام أساليب تدريس مناسبة	٢١%	٢٠%	٥٠%	٣٨%	٢٠%	٣٤%	٥%	٨%	٤%	-
	١٣ – التمكن من المادة العلمية	٤٦%	٣٣%	٤٩%	٤٠%	٥%	٢٢%	-	٥%	-	-
تقـويم تعلـم الطلبة	١٤ – توظيف التقويم القبلي	١٩%	١٠%	٢٥%	٤٥%	٣٣%	٢٥%	١٨%	١٧%	٥%	٣%
	١٥ – استخدام التقويم التشخيصي والتعليم العلاجي	١٠%	١٣%	١٩%	٢٣%	٣٩%	٣٣%	٢٤%	٢٣%	٨%	٨%
	١٦ – تطوير وبناء اختبارات تحصيل مناسبة	٢٥%	٢٠%	٤٥%	٣٣%	١٩%	٢٩%	٩%	١٣%	٢%	٥%
	١٧ – ربط التقويم الختامي بالأهداف	٢١%	٢٠%	٣٨%	٣٨%	٣١%	٣٠%	٨%	٩%	٢%	٣%
الســـــمات والقـــــيم المهنية	١٨ – استخدام التقويم الذاتي	٨%	٨%	٤٨%	٤٨%	٣٠%	٢٤%	١٠%	١٥%	٤%	٥%
	١٩ – النمو المهني	٢٣%	٨%	٤٤%	٣٣%	٢١%	٣٩%	٩%	١٠%	٣%	١٠%
	٢٠ – تطوير علاقات مهنية داخل المدرسة	٦٠%	٦٠%	٣١%	١٨%	٨%	١٨%	١%	٤%	-	-
	٢١ – بناء علاقات مهنية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي	٢٨%	٣٠%	٤٥%	٣٥%	٢٠%	٢٧%	٦%	٨%	١%	-
	٢٢ – الحس المهني	٦٣%	٥٣%	٢٥%	٢٥%	١٢%	١٤%	-	٨%	-	-

الجدول رقم (١٢)
النسب المئوية لمجموعتي المعلمين الذين تعرضوا لبرنامج التطوير
في أدائهم على الكفايات بدرجة كبيرة فما فوق

المجال	الكفايـــات	مؤهلون	غير مؤهلين	المجموعتان معاً
التخطيط	١ – التخطيط للوحدة / الفصل	%٧١	%٦٨	%٧٠
	٢ – التخطيط للدرس	%٨١	%٧٥	%٧٩
التدريس	٣ – إثارة الدافعية	%٧٩	%٧٦	%٧٨
	٤ – التعزيز والتغذية الراجعة	%٦٩	%٦٦	%٦٨
	٥ – استخدام الوسائل التعليمية	%٥٤	%٦٠	%٥٦
	٦ – استخدام الأسئلة الصفية	%٩٠	%٧٨	%٨٦
	٧ – مراعاة الفروق الفردية	%٥٨	%٥٣	%٥٦
	٨ – استخدام الكتاب المدرسي	%٧٢	%٧٣	%٧٢
	٩ – حفظ النظام في الصف	%٨٢	%٩٠	%٨٤
	١٠ – توجيه عملية التعليم	%٧١	%٧١	%٧١
	١١ – تطوير المقدرة على التعلم الذاتي	%٥٩	%٥٣	%٥٧
	١٢ – استخدام أساليب تدريس مناسبة	%٧١	%٥٨	%٦٧
	١٣ – التمكن من المادة العلمية	%٩٥	%٧٣	%٨٨
تقـــويم تعلـــم الطلبة	١٤ – توظيف التقويم القبلي	%٤٤	%٥٥	%٤٨
	١٥ - استخدام التقويم التشخيصي والتعليم العلاجي	%٢٩	%٣٦	%٣٣
	١٦ – تطوير وبناء اختبارات تحصيل مناسبة	%٧٠	%٥٣	%٦٤
	١٧ – ربط التقويم الختامي بالأهداف	%٥٩	%٥٨	%٥٨
الســمات والقـــيم المهنية	١٨ – استخدام التقويم الذاتي	%٥٦	%٥٦	%٥٦
	١٩ – النمو المهني	%٦٧	%٤١	%٥٨
	٢٠ – تطوير علاقات مهنية داخل المدرسة	%٩١	%٧٨	%٨٧
	٢١ – بناء علاقات مهنية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي	%٧٣	%٦٥	%٧٠
	٢٢ – الحس المهني	%٨٨	%٧٨	%٨٤

الجدول رقم (١٣)

نسب المعلمين الذين سجلت لهم حصص متلفزة (قبل التطوير)
من حيث التقديرات لأدائهم على الكفايات التعليمية

الكفايـــة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا	بدرجة كبيرة فما فوق
١ – اثارة الدافعية	١٦%	٢١%	٤٧%	١٦%	-	٣٧%
٢ – التعزيز والتغذية الراجعة	١١%	٤٢%	٢٦%	١٦%	٥%	٥٣%
٣ – استخدام الوسائل التعليمية	١١%	٢٦%	٢٦%	٥%	٣٢%	٣٧%
٤ – استخدام الأسئلة الصفية	٢٨%	٣٠%	٣٥%	٥%	٢%	٥٨%
٥ – مراعاة الفروق الفردية	-	٤٢%	٢٦%	١١%	٢١%	٤٢%
٦ – استخدام الكتاب المدرسي	٢١%	١٦%	٣٧%	١١%	١٦%	٣٧%
٧ – حفظ النظام في الصف	٤٠%	٢٤%	٢٣%	٧%	٦%	٦٤%
٨ – توجيه عملية التعليم	٣٠%	٢٩%	٢٧%	٩%	٥%	٥٩%
٩ – تطـوير القـدرة علـى الـتعلم الذاتي	٥%	٢٦%	٣٧%	١١%	٢١%	٣١%
١٠ – اسـتخدام أسـاليب تـدريس مناسبة	-	٤٢%	٤٢%	١١%	٥%	٤٢%
١١ – التمكن من المادة العلمية	٢٦%	٤٤%	٢١%	٦%	٣%	٧٠%
١٢ – توظيف التقويم القبلي	-	٤٢%	٤٧%	٥%	٥%	٤٢%
١٣ – اسـتخدام التقـويم التشخيصـي والتعليم العلاجي	-	١٦%	٤٧%	٥%	٣٢%	١٦%

وتشير النتائج السابقة إلى ما يلي:

إذا اعتبرنا امتلاك الكفاية بدرجة كبيرة فما فوق مقبولا لامتلاك الكفاية، فإننا نلاحظ أن النتائج السابقة تشير إلى ما يلي:

أ - ما يتعلق بأداء المجموعتين اللتين تعرضتا لبرنامج التطوير التربوي (المعلمون الذين تلقوا تدريبا وتخرجوا من برنامج التأهيل في الجامعات، والمعلمون الذين تلقوا تدريبا ولم يلتحقوا ببرنامج التأهيل) على الكفايات التعليمية:

١ - نسب المعلمين في المجموعتين مجتمعتين في الأداء على الكفايات كانت تميل إلى الارتفاع. فكانت جميعها فوق الوسط (٥٠%) باستثناء كفايتين هما توظيف التقويم القبلي (٤٨%)، واستخدام التقويم التشخيصي والتعليم العلاجي (٣٣%). ويبين الجدول رقم (١١) أن نسب المعلمين الذين حصلوا على تقديرات متدنية (بدرجة قليلة وبدرجة قليلة جدا) كانت منخفضة نسبيا.

٢ - النسب الأعلى في الأداء على الكفايات للمجموعتين مجتمعتين كانت على الكفايات التالية:
- التمكن من المادة العلمية (٨٨%)
- تطوير علاقات مهنية داخل المدرسة (٨٧%)
- استخدام الأسئلة الصفية (٨٦%)
- حفظ النظام في الصف (٨٤%)
- الحس المهني (٨٤%)
- التخطيط للدرس (٧٩%)
- إثارة دافعية التلاميذ للتعلم (٧٨%)

والنسب الأدنى (أقل من ٦٠%) كانت على الكفايات التالية:

- النمو المهني (المشاركة في اللقاءات التدريبية وعضوية اللجان، الاشتراك في الدوريات .. الخ) (٥٨%)
- ربط التقويم الختامي بالأهداف (٥٨%)
- تطوير المقدرة على التعلم الذاتي (٥٧%)
- استخدام الوسائل التعليمية (٥٦%)
- مراعاة الفروق الفردية (٥٦%)
- استخدام التقويم الذاتي (٥٦%)
- توظيف التقويم القبلي (٤٨%)
- استخدام التقويم التشخيصي والتعليم العلاجي (٣٨%)

٣ - أهم النسب التي زادت فيها مجموعة المعلمين المؤهلين عن مجموعة المعلمين غير المؤهلين (الذين تلقوا تدريبا فقط) في الأداء على الكفايات كانت على الكفايات التالية

- النمو المهني (٦٧% مقابل ٤١%)
- التمكن من المادة العلمية (٩٥% مقابل ٧٣%)
- تطوير وبناء اختبارات تحصل مناسبة (٧٠% مقابل ٥٣%)
- استخدام أساليب تدريس مناسبة (٧١% مقابل ٥٨%)
- استخدام الأسئلة الصفية (٩٠% - ٧٨%)
- تطوير علاقات مهنية داخل المدرسة (٩١% مقابل ٧٨%)
- الحس المهني (٨٨% مقابل ٧٨%)

وتأتي كفايات النمو المهني، والتمكن من المادة العلمية، وتطوير اختبارات تحصيلية مناسبة على رأس الكفايات التي زادت نسب المعلمين المؤهلين في الأداء عليها عن نسب زملائهم غير المؤهلين، كما يلاحظ من النتائج السابقة.

ويمكن القول في ضوء ما سبق، أن البرنامجين (برنامج التأهيل وبرنامج التدريب أثناء الخدمة) أسهما إسهاما كبيرا وبدرجات متفاوتة في تطوير الممارسات التعليمية للمعلمين. ويبدو إن برنامج التأهيل عزز برنامج التدريب أثناء الخدمة في تطوير الممارسات التعليمية للمعلمين في مجالات أهمها النمو المهني، والتمكن من المادة العلمية، وتطوير وبناء الاختبارات التحصيلية، وتطوير علاقة مهنية لدى المعلمين داخل المدرسة (مع تلاميذهم، وزملائهم المعلمين، والإدارة المدرسية)، والتنويع في أساليب التدريس، واستخدام الأسئلة الصفية، وتعميق الحس المهني.

ب - المقارنة بين من تعرضوا لبرنامج التأهيل والتدريب أثناء الخدمة ومن سجلت لهم دروس متلفزة قبل بدء التطوير من حيث تقديرات الأداء على الكفايات.

كما ذكر سابقا، تم مشاهدة الدروس المتلفزة باستخدام ١٣ كفاية فقط من أصل ٢٢ كفاية تتضمنها قائمة الكفايات. ويبين جدول رقم (١٣) النسب المئوية للمعلمين الذين سجلت لهم الدروس المتلفزة من حيث تقديرات أدائهم على تلك الكفايات. وتشير النتائج في الجدول إلى أن نسب المعلمين من حيث تقديراتهم على الكفايات تميل إلى الانخفاض بشكل عام، مقارنة بنسب المعلمين الذين تعرضوا للتطوير. وكان الارتفاع في نسب المعلمين الذين تعرضوا للتطوير واضحا مقارنة بنسب مجموعة معلمي الدروس المتلفزة من حيث تقديرات الأداء على ٩ كفايات من أصل ١٣ كفاية، وهي:

- إثارة الدافعية
- استخدام الوسائل التعليمية
- استخدام الأسئلة التعليمية
- استخدام الكتاب المدرسي

- حفظ النظام في الصف
- تطوير المقدرة على التعلم الذاتي
- تنويع الأساليب
- التمكن من المادة التعليمية
- التقويم التشخيصي

وذلك بالرغم من كون نسب المعلمين الذين تعرضوا للتطوير ليست مرتفعة أصلا بخصوص كفايات استخدام الوسائل التعليمية (٥٦%)، وتطوير المقدرة على التعلم الذاتي (٥٧%) واستخدام التقويم التشخيصي والتعليم العلاجي (٣٣%).

وبالنظر إلى النتائج السابقة المتعلقة بنسب المعلمين الذين تعرضوا لبرنامج التطوير من حيث تقديرات أدائهم على الكفايات التعليمية، والنتائج المتعلقة بمقارنة نسب أولئك المعلمين مع نسب زملائهم ممن سجلت لهم دروس متلفزة قبل بدء برنامج التطوير التربوي، والنتائج المتعلقة بأثر برنامجي تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتأهيلهم في الجامعات على الممارسات التعليمية للمعلمين من وجهة نظر من قوبلوا من المسؤولين، وكما أظهرت نتائج الدراسات التقويمية السابقة، يمكن الاستنتاج بأن البرنامجين (التدريب أثناء الخدمة والتأهيل) قد أسهما إسهاما واضحا في تطوير الممارسات التعليمية للمعلمين الأردنيين في الكثير من مجالات عملهم التعليمي، خاصة الممارسات التي تدل على التوجه نحو الطالب المتعلم وزيادة الاهتمام بدوره في عملية التعلم والتعليم مثل إثارة دافعيه الطلبة للتعلم، واستخدام الأسئلة الصفية، وتطوير علاقات مهنية مع الطلبة (احترامهم وتقبل آرائهم ومشاعرهم) وبناء علاقات مهنية مع أولياء أمورهم.

النتائج المتعلقة بالوصف التفصيلي لواقع الممارسات التعليمية الصفية:

لمعرفة الممارسات التعليمية الصفية للمعلمين بصورة أكثر وضوحا، تم رصد تلك الممارسات ووصفها وصفا تفصيليا لعشرين حصة تمت ملاحظتها لعشرين معلما ومعلمة في محافظة عمان. ويقع هذا الوصف في خمسة مجالات للسلوك التعليمي هي: توضيح الأهداف، وربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، وربط التعلم بحياة الطلبة، وأسئلة المعلم وأسئلة الطلبة، والأنشطة التعليمية التعلمية والمعينات التعليمية، ومراقبة التعلم وتقويمه وتقديم تغذية راجعة للطلبة، وإدارة الصف والمناخ النفسي للحصة.

وإضافة إلى ذلك، جرى احتساب مقدار الوقت الذي صرف في أنشطة المعلم وأعماله، والوقت الذي استخدم في أنشطة الطلبة وأعمالهم في الحصص.

واستخدمت أداة للملاحظة وهي صيغة معدلة لأداة ملاحظة أعدها الباحثون في المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية واستخدمها النهار[1] في دراسة ذات صلة بهذه الدراسة.

واستخرجت المتوسطات الحسابية للسلوك التعليمي في الحصص التي شوهدت (بقسمة مجموع تكرارات السلوك في الحصص جميعها على عدد الحصص)، وكذلك النسب المئوية للمعلمين الذين استخدموا السلوك التعليمي. وحسبت نسبة الوقت الذي استخدم لأنشطة الطلبة وأعمالهم في الحصص، ومن ثم نسبة الوقت الذي استخدم لكلام المعلم وأنشطته.

ولأغراض المقارنة، تمت ملاحظة عشرين درسا مسجلة على شريط الفيديو سجلت لمعلمين قبل بدء التطوير التربوي. واستخدمت نفس أداة الملاحظة السابقة، واستخرجت النتائج بنفس الطريقة.

الممارسات التعليمية لمجموعة المعلمين الذين لوحظت حصصهم في غرف الصفوف (المجموعة أ):
يبين الجدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية للسلوك التعليمي، والنسب المئوية للمعلمين الذين استخدموا السلوك في الحصص التي شوهدت في غرف الصفوف. أما النسبة المئوية للوقت الذي استخدم لأنشطة الطلبة وأعمالهم في الحصص التي شوهدت فكانت ٣ر٢٥% بالمعدل، وباقي الوقت للمعلم.

ويتضح من النتائج ما يلي:
توضيح الأهداف التعليمية، وربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، وربط التعلم بالحياة: أشار قليل من المعلمين الذين شوهدت حصصهم (٢٠%) إلى الأهداف التعليمية بغرض توضيحها للطلبة لمساعدتهم على معرفة ما هو متوقع منهم من إنجاز. وكانت الإشارات بهذا الخصوص قليلة، وبمعدل لم يتجاوز عشري المرة (٢ر٠) للحصة الواحدة.

[1] تيسير النهار، **دراسة تحليلية لواقع الممارسات التعليمية الصفية وعلاقتها بتحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. عمان، الأردن، ١٩٩٥.

الجدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية لتكرار السلوك التعليمي الملاحظ والنسب المئوية للمعلمين الذين مارسوا السلوك لمجموعتي المعلمين: المجموعة (أ) الذين شوهدت حصصهم في غرف الصفوف، والمجموعة (ب) الذين شوهدت دروسهم المسجلة على شريط الفيديو (قبل التطوير).

	السلوك	المجموعة (أ)		المجموعة (ب)	
		الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	النسبة المئوية
١,	يشير المعلم إلى أهداف الدرس.	٠ر٢	٢٠%	٠ر٣	٢١%
٢,	يشير المعلم إلى علاقة التعلم الجديد بالتعلم السابق.	٠ر٦	٥٥%	٠ر٥	٤٨%
٣,	يشير المعلم إلى علاقة موضوع الدرس بحياة الطلبة.	٠ر٩	٥٠%	٠ر٦	٣٠%
٤,	يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات.	٢٥	١٠٠%	٢٤	١٠٠
٥,	يسأل المعلم أسئلة تتطلب فهما للمادة.	١٥	١٠٠%	١٧	%
٦,	يسأل المعلم أسئلة تتطلب مهارات تفكير.	١ر٧	٦٥%	٠ر٣	١٠٠
٧,	يجيب الطلبة عن أسئلة المعلم.	٤٥	١٠٠%	٣٦	%
٨,	يسأل الطلبة أسئلة تتعلق بالمادة الدراسية.	٢ر٧	٦٥%	١ر٤	٢١%
٩,	يسأل الطلبة أسئلة إبداعية.	٠ر٣	٢٠%	٠ر١	١٠٠
١٠,	يستخدم المعلم السبورة.	٥ر٩	١٠٠%	٣ر٥	%
١١,	يشير المعلم إلى الكتاب المدرسي.	٣	٩٠%	١ر٧	١٠%
١٢,	يستخدم المعلم وسيلة تعليمية عدا السبورة والكتاب المدرسي.	٢	٦٥%	١ر٥	١٠%
١٣,	يعطي المعلم أمثلة توضيحية.	٢ر٨	٩٥%	٢	٩٠%
١٤,	يوزع المعلم أوراق عمل/مادة تعليمية على الطلبة.	٠ر٤	١٠%	٠ر٢	٦٠%
١٥,	يطلب المعلم قراءة مادة مكتوبة.	١ر٨	٨٠%	٢	٧٠%
١٦,	يطلب المعلم كتابة شيء معين.	٣ر٧	٨٥%	٣	٦٠%
١٧.	يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات عمل صغيرة في الأنشطة التعليمية.	٠ر٧	١٥%	٠ر٢	١٠%
		صفر	صفر	صفر	٦٠%
١٨,	يعطي المعلم واجبات تدريبية تراعي الفروق الفردية.	٤ر٣	٩٠%	٢	٦٥%
١٩,	يصوب المعلم إجابات الطلبة اللفظية.	١ر٨	٧٠%	٣	١٠%
٢٠,	يطلب المعلم من الطلبة توضيح إجاباتهم.	١ر٧	٥٥%	٣	صفر
٢١,	يصحح المعلم أعمال الطلبة الكتابية.	صفر	صفر	صفر	٩٠%
٢٢,	يعطي المعلم اختبارا قصيرا أثناء الدرس.	صفر	صفر	صفر	٦٥%
٢٣,	يناقش المعلم واجبا منزليا للطلبة.	٣ر٦	١٠٠%	٢ر٥	٦٠%
٢٤.	يتنقل المعلم بين الطلبة لمراقبة أعمالهم أثناء قيامهم بنشاط تعليمي.	٢ر٩	٩٠%	٢	صفر
		١٦ر٨	١٠٠%	١١	صفر
٢٥,	يقدم المعلم مساعدة فردية لاحد الطلبة.	٠ر٧	٥٠%	٠ر٥	٩٠%
٢٦,	يمدح المعلم أحد الطلبة لأدائه الحسن.	صفر	صفر	صفر	٦٠%
٢٧,	يمدح المعلم الصف بأكمله لأدائه الحسن.	٢	٩٥%	١ر٦	١٠٠
٢٨,	يسخر المعلم من الإجابة الخاطئة لأحد الطلبة.	١ر٩	٧٠%	٠ر٥	%
٢٩.	يعطي المعلم إشارات وتعليمات واضحة للانتقال من نشاط إلى آخر.	٣ر٧	٩٥%	٢ر٣	٤٠%
		٣ر٨	١٠٠%	٢ر٥	صفر
٣٠,	يطلب المعلم من الطلبة الانتباه أثناء الدرس.	١٣ر٩	١٠٠%	١٨	٨٥%
٣١,	يصغي المعلم للطلبة باهتمام.	٠ر٤	٢٠%	صفر	٢٠%
٣٢,	يتقبل المعلم آراء الطلبة ومشاعرهم.	٠ر٠٥	٥%	صفر	٩٥%
٣٣,	ينادي المعلم الطلبة بأسمائهم	٠ر٠٥	٥%	صفر	٩٠%
٣٤,	يوبخ المعلم أحد الطلبة لأسباب نظامية				١٠٠
٣٥,	يعاقب المعلم أحد الطلبة لأسباب نظامية				%
٣٦.	ينشغل بعض الطلبة بأمور أخرى غير الأنشطة التعليمية أثناء الدرس				صفر
					صفر
					صفر

وكان توجه المعلمين نحو ربط التعليم الجديد بالتعلم السابق قليلا أيضا. فحوالي نصف المعلمين فقط (٥٥%) مارسوا ذلك السلوك، وبمعدل يقل عن المرة (٠ر٦) للحصة الواحدة. وكذلك الحال بالنسبة لربط التعلم بالحياة، حيث أشار نصف المعلمين فقط إلى ذلك الموضوع، وبمعدل يقل عن المرة (٠ر٩) أيضا للحصة الواحدة.

وتلاحظ هنا قلة تأثر ممارسات المعلمين الذين شوهدت حصصهم بأحد موجهات التطوير التربوي، وهو التأكيد على توظيف التعليم، أي ربط التعليم بحياة الطلبة.

أسئلة المعلم وأسئلة الطلبة: أكثر المعلمون الذين شوهدت حصصهم من طرح الأسئلة، وبدا اهتمام المعلمين باستخدام الأسئلة كأسلوب تعليمي واضحا. إلا أن نمط الأسئلة التي تتطلب استدعاء معلومات مثّل الطابع الغالب للأسئلة التي استخدمها المعلمون. وجاءت الأسئلة التي تتطلب فهما للمادة الدراسية في المرتبة الثانية. وتلا ذلك من حيث قلة الاستخدام الأسئلة التي تتطلب مهارات تفكير لدى الطلبة (إعطاء رأي، أو حكم، أو توقع، أو تفسير). وكانت نسب كل من أسئلة استدعاء المعلومات، وأسئلة الفهم، وأسئلة مهارات التفكير إلى مجموع الأسئلة المستخدمة ٦١%، و ٣٤%، و ٥% على التوالي.

استخدم جميع المعلمين أسئلة تتطلب استدعاء معلومات، وبمعدل ٢٥ مرة للحصة الواحدة. واستخدم جميعهم أسئلة تتطلب فهما واستيعابا للمادة، وبمعدل ١٥ مرة للحصة. أما الأسئلة التي تتطلب مهارات تفكير فلم يستخدمها سوى حوالي ثلثي المعلمين، وبمعدل يقل عن المرتين (٧ر١) للحصة.

ينسجم توجه المعلمين نحو استخدام أسئلة تتطلب الفهم مع توجه التطوير التربوي نحو التأكيد على الفهم بدل الحفظ، إلا أن قلة اهتمامهم باستخدام الأسئلة التي تتطلب مهارات تفكير، وبخاصة التفكير الناقد، تشير إلى قلة تأثرهم بأحد موجهات التطوير التربوي، وهو تنمية تفكير الطلبة مع التأكيد على التفكير الناقد.

وكانت إجابات الطلبة على أسئلة المعلمين كثيرة تماثل أسئلة المعلمين من حيث الحجم. فقد اشتمل جميع الحصص المشاهدة على إجابات للطلبة، وبمعدل ٤٥ مرة للحصة. إلا أن الأسئلة التي طرحها الطلبة كانت قليلة، ومعظمها يتصل بمادة الدرس. فقد خلا حوالي ثلث الحصص من أسئلة طرحها الطلبة. وكان معدل الأسئلة التي طرحها الطلبة حول المادة نحو ٣ مرات للحصة. أما أسئلتهم الإبداعية، فكان معدلها أقل من (٣ر٠) مرة للحصة الواحدة، واقتصرت على ٢٠% من الحصص.

وترتبط قلة الأسئلة الإبداعية التي طرحها الطلبة بنوع الأسئلة التي طرحها المعلمون. فمعظم أسئلة المعلمين كانت تدور حول المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي وهيكليتها (طريقة تنظيمها)، والقليل من أسئلة المعلمين خرج عن ذلك الإطار.

أما بالنسبة لتوزيع الأسئلة على الطلبة، وكفاية الوقت المعطى للإجابة، فقد وزع المعلمون الأسئلة في جميع الحصص على جميع الطلبة دون الاقتصار على فئة معينة منهم. وأعطوا وقتاً كافيا للطلبة للتفكير بالسؤال وإجابته قبل الانتقال إلى سؤال آخر في معظم الحصص (٨٠%).

الأنشطة التعليمية التعلمية والمعينات التعليمية: كان استخدام السبورة والكتاب المدرسي شائعا في الحصص التي تمت مشاهدتها. لقد استخدم المعلمون السبورة في جميع الحصص المشاهدة، وبمعدل حوالي ٦ مرات للحصة. واستخدموا الكتّاب الكتاب المدرسي في معظم الحصص (٩٠%) وبمعدل ٣ مرات للحصة. وكان الطلبة يتابعون ما يكتب على السبورة إما بأنظارهم أو بنقل ما يكتب على السبورة. وتنوع استخدام السبورة ليشمل كتابة أسئلة، وإجابات لأسئلة، ورسومات توضيحية مبسطة. وشمل استخدام الكتاب المدرسي حل التدريبات الموجودة في الكتاب، والإشارة إلى الرسومات والتوضيحات الموجودة فيه.

وكان استخدام الوسائل التعليمية الأخرى غير السبورة والكتاب المدرسي (خارطة، جهاز تعليمي، رسومات توضيحية ٠٠ الخ) أقل شيوعا من استخدام السبورة والكتاب المدرسي. فلم يستخدم مثل تلك الوسائل سوى حوالي ٦٥% من المعلمين، وبمعدل مرتين للحصة. ويلاحظ من ذلك أن استخدام المعنيات التعليمية وتكنولوجيا التعليم لا زال دون الطموح. فلم يستخدم سوى جهاز تعليمي واحد، وفي حصة واحدة فقط في جميع الحصص التي شوهدت.

وكان استخدام الأمثلة التوضيحية أكثر شيوعا من الوسائل التعليمية. فقد مارس المعلمون هذا السلوك في معظم الحصص المشاهدة (٩٥%)، وبمعدل حوالي ٣ مرات للحصة.

وكان اهتمام المعلمين بتوزيع أوراق عمل/مادة تعليمية على الطلبة، معدة مسبقا وتتطلب قيام الطلبة بأنشطة مرتبطة بالدرس، قليلا جدا. فلم يظهر هذا السلوك التعليمي إلا لدى نسبة ضئيلة من المعلمين (١٠%)، وكان معدل ممارسته أقل من مرة (٤ر٠) للحصة. وتشير قلة ممارسة هذا السلوك إلى قلة ميل المعلمين إلى التفكير المسبق بتصميم أنشطة تعليمية تعلميه ينخرط فيها الطلبة مما يعظم دورهم في عملية التعلم والتعليم ويثري تعلمهم.

وكانت ممارسة تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل صغيرة في الأنشطة التعليمية مماثلة لتوزيع أوراق عمل معدة مسبقا على الطلبة من حيث قلة الشيوع. فالقليل من المعلمين (١٥%) قسموا طلبتهم إلى مجموعات صغيرة في أنشطة تعليمية. وبمعدل يقل عن (٧ر٠) المرة للحصة. والمعلمون الذين مارسوا هذا السلوك مارسوه إضافة إلى تدريس الصف كمجموعة واحدة.

أما الممارسات التعليمية المتصلة بتكليف الطلبة بكتابة شيء معين أو قراءة مادة تعليمية، فكانت أكثر شيوعا من توزيع أوراق عمل / مادة تعليمية على الطلبة. فمعظم المعلمين الذين شوهدت حصصهم (٨٥%) طلبوا من الطلبة كتابة شيء معين (سؤال، إجابة سؤال، ملاحظة ٠٠ الخ)، وبمعدل حوالي ٤ مرات للحصة، ونسبة أقل قليلا من المعلمين (٨٠%) كلفوا الطلبة بقراءة مادة تعليمية (معظمها قراءة جهرية)، وبمعدل حوالي مرتين للحصة.

ومما يلفت النظر خلو جميع الحصص التي شوهدت من تنوع للواجبات والتدريبات مراعاة الفروق الفردية. فكانت الواجبات والتدريبات نفسها تعطى لجميع الطلبة ويتوقع منهم إنجازها بالسرعة نفسها والمستوى نفسه للأداء. فلم يظهر المعلمون وعيا بالفروق الفردية بين الطلبة، ولم يخططوا في تدريسهم لمراعاة تلك الفروق. وهنا أيضا تظهر قلة تأثر المعلمين بموجة آخر من موجهات التطوير التربوي، وهو تنمية قدرة المعلمين على التعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة.

مراقبة التعلم وتقويمه والتغذية الراجعة: تتمثل مراقبة تعلم الطلبة، وتقويمه، وتقديم تغذية راجعة لهم في جملة من الممارسات التعليمية، منها الأسئلة، وتصويب الإجابات اللفظية للطلبة، وتشجيعهم على توضيح إجاباتهم، وتصحيح أعمالهم الكتابية، وإعطاء اختبارات قصيرة أثناء الدرس ومناقشة نتائجها معهم، ومناقشة واجبات منزلية أعطيت لهم، وتنقل المعلمين بين الصفوف لمراقبة أعمال الطلبة أثناء قيامهم بنشاط تعليمي، ومدح الطلبة لأدائهم الحسن، والسخرية من إجاباتهم الخاطئة. وكان شيوع هذه الممارسات في الحصص التي شوهدت متفاوتا.

وقد سبقت الإشارة إلى الأسئلة، ونوعيتها وكيفية توزيعها على الطلبة، وأشير إلى أن القسم الأكبر من أسئلة المعلمين كان من النوع الذي يتطلب استدعاء معلومات.

وبالنسبة لتصويب الإجابات اللفظية للطلبة، فقد لوحظ هذا السلوك في معظم الحصص (٩٠%) التي شوهدت، وبمعدل حوالي ٤ مرات للحصة. إلا أن تشجيع الطلبة على توضيح إجاباتهم اللفظية الظاهرية بهدف زيادة الفهم (من خلال قيام المعلم بطرح سؤال سابر حول إجابة الطالب، مثلا) كان أقل شيوعا، حيث لم يظهر هذا السلوك في حوالي ثلث الحصص التي شوهدت، وكان معدل ظهوره حوالي مرتين للحصة.

ومارس المعلمون تصحيح أعمال الطلبة الكتابية في حوالي نصف الحصص، وبمعدل مرتين للحصة. إلا أنهم قلما ناقشوا أخطاء الطلبة، وخلت جميع حصص المعلمين التي شوهدت تماما من إعطاء اختبارات قصيرة، ومن مناقشته لواجبات منزلية.

لوحظ تنقل المعلمين بين الصفوف لمراقبة تعلم الطلبة أثناء تنفيذ نشاطات تعليمية في جميع الحصص المشاهدة، وبمعدل حوالي ٤ مرات للحصة، حيث كان المعلمون يلاحظون أداء الطلبة، ويصححون أخطاءهم. كما لوحظ أن المعلم كان يقدم مساعدة فردية لأحد الطلبة في معظم الحصص (٩٠%)، وبمعدل حوالي ٣ مرات للحصة.

أشارت النتائج إلى شيوع ممارسة مدح الطلبة لأدائهم الحسن في جميع الحصص المشاهدة، وبمعدل مرتفع يصل حوالي ١٧ مرة للحصة. وكان المدح في معظمه يوجه إلى أحد الطلبة وليس للصف بأكمله، حيث اقتصر مدح الصف بأكمله على نصف الحصص المشاهدة، وبمعدل يقل عن (٧ر٠) المرة للحصة. ولم يسخر أي من المعلمين الذين شوهدت حصصهم من أي من الطلبة لإجابته الخاطئة.

يلاحظ أن المعلمين أكثروا من تقديم تغذية راجعة لطلبتهم. ويشمل ذلك تصويب الإجابات اللفظية، وتصحيح الأعمال الكتابية، والمدح للأداء الحسن. إلا أن تلك التغذية كانت في معظمها تغذية راجعة تعزيزية أكثر منها تصحيحية وتفسيرية. فقلما طلب المعلمون من طلبتهم توضيح إجاباتهم اللفظية الظاهرية، أو ناقشوا معهم أخطاءهم في حل التدريبات لمعرفة أسباب سوء الفهم وتوضيحها. وكان مدح الطلبة يتم بصورة آلية ودون بيان أسباب المدح، ولم يكن مبنيا على إجابات كاملة، مما يفقد التغذية الراجعة وظيفتها.

إدارة الصف والمناخ الصفي السيكولوجي: يلاحظ من النتائج أن الصفوف التي شوهدت اتسمت بشكل عام بشيوع النظام، وحسن سير العمل، وانضباط الطلبة، وانخراطهم في المهام التعليمية التعلمية المطلوبة منهم، وأن المناخ الصفي السيكولوجي غلب عليه طابع الارتياح والخلو من التوتر.

قام المعلمون في الغالبية العظمى للحصص (٩٥%) بإعطاء إشارات وتعليمات واضحة للانتقال من نشاط إلى آخر، وبمعدل مرتين للحصة. وطلب المعلمون من الطلبة الانتباه أثناء الدرس في حوالي ٧٠% من الحصص، وبمعدل حوالي مرتين للحصة.

كما أن ممارسات الإصغاء للطلبة، وتقبل آرائهم ومشاعرهم، ومخاطبة الطلبة بأسمائهم، كانت ممارسات شائعة في الحصص المشاهدة. فقد أصغى المعلمون لطلبتهم باهتمام في غالبية الحصص المشاهدة (٩٥%)، وبمعدل حوالي ٤ مرات للحصة. وتقبلوا آراء الطلبة ومشاعرهم في جميع الحصص، وبمعدل حوالي ٤ مرات أيضا. وكان شيوع مناداة الطلبة بأسمائهم واضحا، حيث مارس المعلمون هذا السلوك في جميع الحصص المشاهدة، وبمعدل مرتفع بلغ حوالي ١٤ مرة للحصة.

وكان توبيخ الطلبة لأسباب نظامية قليلا، حيث لوحظ هذا السلوك في القليل من الحصص (٢٠%)، وبمعدل يقل عن المرة للحصة. وكانت معاقبة أحد الطلبة لأسباب نظامية نادرة، حيث لم يلاحظ هذا السلوك سوى في حصة واحدة من الحصص التي شوهدت، ولمرة واحدة. وكانت تلك الحصة نفسها هي الحصة الوحيدة أيضا التي لوحظ فيها انشغال اثنين من الطلبة (وهما الطالبان اللذان عاقبهما المعلم) بأمور أخرى غير الأنشطة التعليمية.

وأخيرا، وكما ذكر سابقا، كانت نسبة الوقت الذي استخدم في أنشطة الطلبة وأعمالهم حوالي ربع (٣ر٢٥%) وقت الحصة بالمعدل، واستنفذ باقي الوقت في كلام المعلم وأعماله. وتشير هذه النسبة إلى أن دور الطلبة في عملية التعلم والتعليم في الحصص التي شوهدت لا زال قليلا، ودون المستوى المتوقع، كما يفهم من توجهات التطوير التربوي التي أكدت على تعظيم دور الطالب في عملية التعلم والتعليم.

الممارسات التعليمية لمجموعة المعلمين الذين لوحظت دروسهم المسجلة على شريط الفيديو (المجموعة ب):
يبين الجدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية للسلوك التعليمي، والنسب المئوية للمعلمين الذين استخدموا السلوك في الدروس المسجلة على شريط الفيديو (قبل التطوير). وكانت نسبة الوقت الذي استغرقته أنشطة الطلبة وأعمالهم في تلك الدروس ٨ر٢٦% بالمعدل. ويلاحظ أن تلك النسبة كانت قريبة من مثيلتها في حصص مجموعة المعلمين الذين شوهدت حصصهم في غرف الصفوف (٣ر٢٥%). وكانت النسبة قليلة نسبيا في كلتي الحالتين، حيث خصص حوالي ثلاثة أرباع الحصة بالمعدل لكلام المعلم وأنشطته.

ويتضح من النتائج المبينة في الجدول ما يلي:
توضيح الأهداف، وربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، وربط التعليم بالحياة: القليل من معلمي هذه المجموعة أيضا أبدوا اهتماما بتوضيح الأهداف، وربط مادة الدرس الجديد بالتعلم السابق، وربط التعليم بحياة الطلبة. فكانت نسب المعلمين الذين مارسوا السلوك التعليمي المتصل بتلك الأمور متدنية نسبيا (٢١% لتوضيح الأهداف، و ٤٨% لربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، و ٣٠% لربط التعليم بالحياة)، وكان معدل تكرار السلوك أقل من مرة في كل الحالات. ويلاحظ أن مجموعتي المعلمين (الذين شوهدت دروسهم والذين لوحظت دروسهم المسجلة على شريط الفيديو) كانتا متقاربتين من حيث قلة شيوع السلوك التعليمي في هذا المجال بما في ذلك ربط التعليم بالحياة الذي يمثل أحد مواجهات التطوير التربوي.

أسئلة المعلمين وأسئلة الطلبة: أكثر المعلمون في هذه المجموعة من طرح أسئلة تتطلب تذكر معلومات (استخدم جميع المعلمين هذا النوع من الأسئلة، وبمعدل ٢٤ مرة للحصة)، ومن طرح أسئلة تتطلب فهما لمادة الدرس (جميع المعلمين وبمعدل ١٧ مرة للحصة). أما الأسئلة التي تتطلب مهارات فكرية فكانت قليلة جدا، حيث لم يستخدمها سوى حوالي خمس المعلمين، وبمعدل يقل عن المرة للحصة. ويلاحظ أن مجموعتي المعلمين تقاربتا من حيث طرح الأسئلة التي تتطلب استدعاء معلومات، وتلك التي تتطلب فهما للمادة، أما استخدام الأسئلة التي تتطلب مهارات تفكير فكان أكثر شيوعا في حصص المجموعة الأولى (المعلمون الذين عاشوا التطوير التربوي).

كانت إجابات الطلبة عن أسئلة المعلمين في دروس هذه المجموعة من المعلمين كثيرة، حيث اشتملت جميع الدروس على إجابات للطلبة، وبمعدل ٣٦ مرة للحصة. إلا أن أسئلة الطلبة كانت قليلة، سواء أكانت أسئلة تتعلق بالمادة الدراسية أم أسئلة إبداعية. فلم تلاحظ أسئلة من الطلبة سوى في ١٠% من الحصص، وبمعدل حوالي المرة والنصف للأسئلة المتصلة بالمادة، وبمعدل يكاد لا يذكر للأسئلة الإبداعية. وكما هي الحال بالنسبة للمجموعة الأولى، يلاحظ ضعف ميل المعلمين إلى إثارة تفكير الطلبة بما يدفعهم إلى طرح أسئلة إبداعية تخرج عن إطار المادة المقررة وطريقة تنظيمها.

الأنشطة التعليمية والمعينات التعليمية: استخدم معظم معلمي هذه المجموعة السبورة (٩٠%)، وبمعدل يقارب ٤ مرات للحصة. وأشار أكثر من نصفهم بقليل (٦٠%) إلى الكتاب المدرسي بما فيه من تدريبات وتوضيحات، وبمعدل حوالي مرتين. واستخدم حوالي ٧٠% منهم وسائل تعليمية أخرى غير السبورة والكتاب المدرسي، وبمعدل يقارب المرتين للحصة. ولم يستخدم أي جهاز تعليمي في أي من حصص هذه المجموعة. ويلاحظ أن مدى شيوع استخدام الوسائل التعليمية لا يختلف كثيرا لدى هذه المجموعة عنه لدى المجموعة الأولى.

كان استخدام الأمثلة التوضيحية أقل شيوعا في دروس هذه المجموعة منه في دروس المجموعة الأولى، حيث استخدم في ٦٠% من حصص هذه المجموعة وبمعدل مرتين للحصة، بينما استخدم في ٩٥% من حصص المجموعة الأولى وبمعدل حوالي ٣ مرات للحصة.
تقاربت المجموعتان من حيث قلة شيوع توزيع أوراق عمل / مادة تعليمية معدة مسبقا على الطلبة، وندرة تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل صغيرة، وغياب إعطاء واجبات وتدريبات تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

كان طلب معلمي هذه المجموعة من الطلبة قراءة مادة مكتوبة، وكتابة شيء معين، متوسطا في مدى شيوعه، حيث مارس المعلمون طلب القراءة من الطلبة في ٦٠% من الحصص وبمعدل مرتين للحصة، وفي ٦٥% من الحصص للكتابة، وبمعدل ٣ مرات للحصة. وكانت نسب المعلمين الذين مارسوا ذلك السلوك في هذه المجموعة أقل منها في المجموعة الأولى، إلا أن معدل تكرار السلوك لم يختلف كثيرا.

مراقبة التعلم وتقويمه والتغذية الراجعة: مارس معلمو هذه المجموعة تصويب الإجابات اللفظية للطلبة في معظم الحصص (٩٠%)، وبمعدل مرتين للحصة. إلا أن ميل المعلمين إلى تشجيع طلبتهم على توضيح إجاباتهم كان أقل من ميلهم إلى تصويب الإجابات، حيث كانت نسبة المعلمين الذين مارسوا ذلك السلوك أقل (٦٥%)، مع أن معدل تكراره كان ٣ مرات للحصة. وكانت نسبة معلمي هذه المجموعة الذين شجعوا طلبتهم على توضيح إجاباتهم مقاربة لنسبة معلمي المجموعة الأولى الذين مارسوا هذا السلوك.

كذلك قاربت نسبة معلمي هذه المجموعة الذين صححوا أعمال كتابية لطلبتهم (٦٠%) نسبة معلمي المجموعة الأولى الذين مارسوا هذا السلوك (٥٥%). أما معدل تكرار هذا السلوك فكان أعلى في حصص هذه المجموعة (٣ مرات للحصة) منه في حصص المجموعة الأولى (حوالي مرتين للحصة). وخلت حصص هذه المجموعة تماما من إعطاء اختبارات قصيرة، ومن مناقشة واجبات منزلية، كما هي الحال بالنسبة لحصص المجموعة الأولى.

تنقل معلمو هذه المجموعة بين الصفوف أثناء قيام الطلبة بتنفيذ أنشطة تعليمية لمراقبة أعمال الطلبة في معظم الحصص (٩٠%)، وبمعدل حوالي ٣ مرات للحصة. وقدموا مساعدة فردية لطلبتهم في ٦٠% من الحصص، وبمعدل مرتين للحصة. وكانت هذه الممارسة التعليمية (التنقل بين الصفوف وتقديم مساعدة فردية لأحد الطلبة) أقل شيوعا في حصص هذه المجموعة منها في حصص المجموعة الأولى من حيث نسبة المعلمين الذين مارسوا هذا السلوك، ومن حيث معدل تكراره.

وشاع مدح الطلبة في حصص هذه المجموعة من حيث نسبة المعلمين الذين مارسوا هذا السلوك، ومن حيث معدل تكراره. وكان المدح في معظمه موجها لأحد الطلبة، والقليل منه للصف ككل. فقد مارس المعلمون مدح أحد الطلبة في جميع الحصص، وبمعدل ١١ مرة للحصة، بينما مدحوا الصف ككل في ٤٠% من الحصص، وبمعدل يقل عن المرة للحصة. وكان ميل معلمي هذه المجموعة إلى توجيه المدح في معظمه إلى أحد الطلبة مشابها لميل معلمي المجموعة الأولى في هذا المجال.

وكما هي الحال بالنسبة للمجموعة الأولى من المعلمين، كانت التغذية الراجعة التي قدمها معلمو هذه المجموعة إلى طلبتهم تغذية راجعة تعزيزية في معظمها. فقلما طلبوا من طلبتهم توضيح إجاباتهم اللفظية الظاهرية، أو ناقشوا معهم أخطاءهم في حل التدريبات لمعرفة أسباب الخطأ، أو وضحوا لهم أسباب مدحهم.

إدارة الصف والمناخ الصفي السيكولوجي: بدا سير دروس هذه المجموعة من المعلمين منظما بشكل عام، واتسم سلوك الطلبة بالانضباط، وكان الجو النفسي في الحصص مريحا.

اهتم معظم المعلمين (٨٥%) بإعطاء إشارات وتعليمات واضحة للانتقال من نشاط إلى آخر، وبمعدل حوالي المرتين للحصة. وأصغى معظمهم (٩٥%) لطلبتهم باهتمام، وبمعدل حوالي المرتين للحصة، وتقبلوا مشاعر الطلبة وآراءهم في أغلب الحالات (٩٠%) وبمعدل حوالي ٣ مرات للحصة. وكانوا جميعاً ينادون الطلبة بأسمائهم، وبمعدل مرتفع بلغ ١٨ مرة للحصة. وخلت حصصهم من توبيخ الطلبة لإجاباتهم الخاطئة، ومن عقاب الطلبة، ومن انشغال الطلبة بأمور أخرى غير الأنشطة التعليمية. وكان طلب المعلمين من الطلبة الانتباه أثناء الدرس قليل الشيوع، حيث ظهر هذا السلوك في ٢٠% فقط من الحصص، وبمعدل يقل عن المرة للحصة.

لقد تقاربت المجموعتان من المعلمين من حيث مدى شيوع عناصر السلوك التعليمي المتصلة بإدارة الصف والمناخ الصفي النفسي، واتسام الجو الصفي بالنظام والارتياح بشكل عام. إلا أن الاحتمال وارد بأن وجود المصور وغيره في غرف صفوف الحصص المسجلة على شريط الفيديو كان له أثر على جو الحصص من حيث دفع المعلمين والطلبة إلى أن يكونوا أكثر حرصا على التصرف بطريقة ملائمة، وأن يظهروا بأفضل مظهر ممكن، مما جعل تلك الحصص تخلو تماما من أي توبيخ أو عقاب لأي من الطلبة.

الفصل الرابع
استنتاجات وتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أثر برنامجي إعداد المعلمين وتأهيلهم (في الجامعات الحكومية الأردنية) وتدريبيهم أثناء الخدمة (في وزارة التربية والتعليم) كعنصر من عناصر التطوير التربوي في الأردن على الممارسات التعليمية للمعلمين، وتشخيص معيقات البرنامجين، وتقديم توصيات لتحسينها. وأظهرت نتائج الدراسة أثر للبرنامجين على الممارسات التعليمية للمعلمين الأردنيين، كما أشارت النتائج إلى العديد من المعيقات التي تقلل من فعالية البرنامجين.

الاستنتاجات

وفيما يلي أهم استنتاجات الدراسة:

أولا: استنتاجات عامة

أ - اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التقويمية السابقة لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة وبرنامج إعدادهم وتأهيلهم في الجامعات من حيث إشارة النتائج إلى وجود أثر للبرنامجين على الممارسات التعليمية للمعلمين تتمثل في اكتساب المعلمين معرفة أكاديمية جديدة، وفي تطوير أساليب تدريسهم في مجالات كثيرة، ومن حيث إشارتها إلى مجموعة من المعيقات التي تقلل من فاعلية البرنامجين.

ب - أظهرت نتائج هذه الدراسة، وبشكل عام، أن للبرنامجين أثرا ملموسا في تحسن الممارسات التعليمية للمعلمين الأردنيين في مجالات المادة الأكاديمية، والتخطيط للتعليم، وأساليب التدريس، وأساليب التقويم، والنمو المهني، والعلاقات المهنية مع الأطراف ذات العلاقة. كما أشارت النتائج إلى أن إحساس المعلم بالطالب (المتعلم) وبدوره في عملية التعلم والتعليم آخذ بالتزايد. واتضح ذلك من خلال وجهات نظر من تمت مقابلتهم وبدرجات متفاوتة، ومن خلال المشاهدة الصفية للممارسات التعليمية للمعلمين، حيث كانت نسب من حصلوا على تقديرات عالية في أدائهم على الكفايات التعليمية (التي استخدمت في الدراسة) من المعلمين الذين تعرضوا لبرنامج التطوير مرتفعة، وأعلى من نسب المعلمين الذين سجلت لهم حصص متلفزة قبل بدء التطوير. ومن حيث الاختلاف في الأداء بين مجموعة المعلمين الذين التحقوا بدورات التدريب أثناء الخدمة وبرنامج التأهيل معا وبين مجموعة المعلمين الذين التحقوا بدورات التدريب أثناء الخدمة فقط ولم يلتحقوا ببرنامج التأهيل، أشارت النتائج إلى تحسن أكثر لدى المجموعة الأولى في أكثر من مجال، مثل التمكن من المادة الأكاديمية، والسعي إلى النمو المهني، وتقويم تعلم الطلبة، وتطوير علاقات مهنية مع الطلبة وأولياء الأمور والإدارة المدرسية.

جـ- البرنامجان (الإعداد والتأهيل في الجامعات، والتدريب أثناء الخدمة في وزارة التربية) بحاجة إلى رؤية واضحة، وتحديد غايات، وأهداف واضحة، ومفهومة، ومتفق عليها بين الأطراف المعنية، لتوجيه البرنامجين في تصميمهما وتنفيذهما وتقويمهما.

د - أساليب التدريب أثناء الخدمة وأساليب التدريس في برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات ذات طابع نظري أكثر منه عملي، ويقل فيها استخدام الأساليب الحديثة والتكنولوجيا الحديثة. والامتحانات التقليدية (الكتابية التي تقيس المعرفة النظرية) هي أكثر أساليب التقويم شيوعا في برنامج التأهيل في الجامعات. وإجراءات المتابعة والتقويم في برنامج التدريب أثناء الخدمة ضعيفة، مما يقلل إسهامها في تطوير البرنامج وتطوير أداء المتدربين.

ثانيا: استنتاجات خاصة ببرنامج التدريب أثناء الخدمة:

أ – الطريقة التي يتم من خلالها تقرير الحاجات التدريبية للمعلمين، وهي تقرير الحاجات على أساس ما يتوقعه المشرف التربوي من حاجات لدى المعلمين ضعيفة، ولا توجد آلية لتحديد الحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين. فصلة التدريب بالحاجات الفعلية للمعلمين ضعيفة.

ب - الكثيرون من المدربين بحاجة إلى تدريب في مجال المفهوم الحديث للتدريب، واستراتيجيات التدريب الحديثة.
جـ- مواد التدريب ضعيفة في معظمها. فهي قديمة وضعيفة الصلة بأهداف التدريب وحاجات المتدربين، ولا تركز على الأهداف العملية، والدور النشط للمتدرب. وتقل فيها الإشارة إلى تكنولوجيا التدريب، وإلى تقويم العمل التدريبي، والتغذية الراجعة اللازمة للمتدرب.
د - الظروف المحيطة بالعمل التدريبي غير مسهلة بالقدر الكافي. فوقت التدريب غير ملائم حيث يتم التدريب يوم عطلة رسمية يشعر المعلم أن من حقه الراحة فيه، والكثير من أماكن (مراكز) التدريب لا تتوفر فيها التجهيزات، والتسهيلات والخدمات اللازمة بقدر كاف. ولا توجد للمتدربين حوافز تشجعهم على الإقبال على التدريب.
هـ- تنظيم التدريب في وزارة التربية والتعليم بحاجة إلى أن يكون أكثر دقة وقوة لتصبح استفادة الوزارة من خبراتها التراكمية في التدريب أكثر مما هي عليه الآن، ويصبح وصول المعنيين فيها إلى المعلومة المطلوبة أكثر سهولة.

ثالثا: استنتاجات خاصة ببرنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات:

أ - الأسس المتبعة حاليا في ترشيح المعلمين لبرنامج التأهيل غير ملائمة. فالمعيار الأساسي الذي تستخدمه وزارة التربية والتعليم هو "العدالة الوظيفية"، مما يؤدي إلى التحاق من ليس لديهم القدرة الكافية والاستعداد الكافي للدراسة في البرنامج. وتنتج عن ذلك مشكلات مثل تدني توقعات أعضاء التدريب في الجامعات من المعلمين الملتحقين بالبرنامج، وضعف حماسهم لتدريسهم، وكثرة تسرب المعلمين من البرنامج، وتدني معدلاتهم التراكمية. وينتج عن ذلك كله هدر في المال والجهد.
ب - التنسيق بين الجامعات في تصميم محتوى البرنامج ضعيف، مما ينعكس سلبا على تماسك البرنامج، واتساقه، وتوازن مكوناته. وصلة المحتوى الأكاديمي للبرنامج بالمقررات المدرسية (المواد التي يدرسها الطلبة في المدارس) ضعيفة في بعض الحالات. والجزء المشترك في الجانب الاكاديمي لبرنامج معلم المجال في الجامعات قليل في بعض الحالات. وهنالك تشتت كبير الحجم في خريطة مواد التخصص في برنامج معلم المجال في الجامعات. فالكثير من المواد يعطى في جامعة أو جامعتين ولا يعطى في الجامعات الأخرى. وهنالك تفاوت في الأوزان النسبية للمكونين الأكاديمي والمسلكي بين الجامعات، وغياب التنسيق بين الجامعات يفسح المجال للاجتهادات الفردية للجامعات والتأثر بما هو متوفر لديها من تخصصات أعضاء هيئة التدريس في تقرير المواد في برنامج الجامعة.
جـ - أوضاع المعلمين الذي يلتحقون ببرنامج التأهيل (أثناء الخدمة)، والظروف المحيطة بدراستهم في البرنامج صعبة، مما يعيق تعلمهم وتفاعلهم مع البرنامج. فهم لا يعفون من أي جزء من حملهم التعليمي كمعلمين، ولا من أي واجب من واجبات المعلم الأخرى، ويطلب منهم البقاء في المدارس حتى نهاية اليوم المدرسي. فلا يجدون الوقت الكافي للدراسة، وللاستفادة من مكتبات الجامعات ومرافقها الأخرى.
د - لا تتوفر الخبرة الكافية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس لتدريس المعلمين الذين يلتحقون بالبرنامج. فبعضهم قليل الخبرة في التعليم المدرسي والوعي على مشكلاته، وبعضهم ليس لديه الإلمام بسيكولوجية الكبار وطرق تعليمهم التي تتطلب البناء على الخبرات التعليمية السابقة للمعلمين، وتحدي ما تكون لدى المعلمين من قناعات واعتقادات غير مسهلة لتغيرهم.
هـ- لا يوجد برنامج لمتابعة معلمي التأهيل في المدارس أثناء التحاقهم ببرنامج التأهيل لدعم قدرتهم على تطبيق وممارسة ما يكتسبونه من البرنامج من مهارات واتجاهات.
و - التعاون والتواصل بين وزارة التربية والتعليم والجامعات في تصميم برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، وتنفيذه، وتقويمه، ومعالجة مشكلاته ضعيف.

التوصيــات

فيما يلي مجموعة من التوصيات لتحسين برنامجي إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة، وتستند هذه التوصيات إلى نتائج الدراسة بما في ذلك اقتراحات من تمت مقابلتهم لتحسين البرنامجين:

أولا: الأهداف

أ - تحديد أهداف واضحة ومفصلة ومتفق عليها للتدريب أثناء الخدمة لتكون هذه الأهداف موجها لتصميم الدورات التدريبية وتنفيذها وتقويمها، وبحيث تبرز هذه الأهداف القدرات والمهارات العملية المرغوبة.

ب - تحديد أهداف واضحة ومفصلة ومتفق عليها بين وزارة التربية والتعليم والجامعات ذات العلاقة لإعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات، وبحيث تبرز هذه الأهداف القدرات والمهارات العملية المرغوب في تنميتها لدى الطلبة المعلمين، وذلك للاهتداء بتلك الأهداف في تصميم محتوى برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، وفي تنفيذ البرنامج، وتقويمه. ويمكن أن تكون هذه الأهداف على شكل كفايات مهنية أو خطوط مرشد (Guide lines)، كما هي الحال في بلدان أخرى مثل اسكتلندا. ويقلل مثل هذا التحديد والتوضيح للأهداف والاتفاق عليها من الاجتهادات الفردية في تصميم البرنامج، وجعله عرضة للتأثر بما هو متوفر أو غير متوفر من تخصصات أعضاء هيئة التدريس في تقرير مواد التدريس فيه.

ثانيا: أساليب التدريب وأساليب التعليم:

أ - تحاشي أساليب التدريب التقليدية التي تركز على تقديم المعرفة النظرية والنصح والإرشاد، ويكون دور المتدرب فيها سلبيا، واعتماد استراتيجيات التدريب الحديثة التي تستند إلى الدور النشط للمتدرب، وتركز على تطوير الأداء، مثل منحى التدريب بالمشاركة (Participatory approach)، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريب.

ب - تحاشي المحاضرة أو المزج بين المحاضرة والمناقشة كأسلوب رئيسي في تدريس الطلبة المعلمين في الجامعات، واعتماد أساليب التدريس الحديثة والأنشطة التعليمية التي تسهم في تطوير أداء الطلبة المعلمين وقدراتهم التعليمية بدل التركيز على إكسابهم المعرفة النظرية. وتغيير توجه أعضاء هيئة التدريس من استخدام المحاضرة والمناقشة إلى استخدام الأساليب الحديثة التي تركز على تطوير الأداء أمر صعب لان لهذا التوجه قوة استمرار تم اكتسابها عبر الوقت. لذلك، يقترح التجريب في هذا المجال على نطاق محدود، ثم التوسع فيه تدريجيا.

ثالثا: طرق التقويم

أ – تطوير آلية للمتابعة والتقويم للتدريب أثناء الخدمة أكثر فاعلية من الآلية المستخدمة حاليا (استبيانات تعبأ من جانب الأطراف المعنية)، وبحيث تسمح الآلية الجديدة بمتابعة المتدرب في مدرسته، وملاحظة أدائه الذي هدفت الدورة التدريبية إلى تطويره، وتزويده بالتغذية الراجعة بهذا الخصوص، وبحيث تسمح أيضا بالتوقف والتأمل (Reflection) بما تم من تدريب لمعرفة الثغرات والمعيقات، وعمل اللازم بخصوصها.

ب - اعتماد أساليب التقويم التي تبين مدى تقدم الطالب المعلم نحو القدرات والمهارات التعليمية المرغوبة في برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات بدل التركيز على الامتحانات الكتابية التي تقيس اكتساب المعرفة النظرية. وهذا الأمر يتطلب تدريب ذوي الحاجة من أعضاء هيئة التدريس.

رابعا: توصيات خاصة ببرنامج التدريب أثناء الخدمة

أ – تطوير آلية لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، وتصميم الدورة التدريبية وفق تلك الحاجات ليكون التدريب ذا صلة قوية بحاجات المعلمين، وتحاشي الطريقة الحالية التي تستند إلى تصميم الدورة وفق ما يتوقعه المشرف التربوي من حاجات لدى

المعلمين، ومن ثم، تحاشي ما ينتج عن ذلك من تثاقل وشعور بالملل والتكرار لدى المعلمين في حالات كثيرة عند حضورهم دورة تدريبية.

ب - تدريب مجموعة من مدربي المدربين ليقوموا بتدريب المدربين المحليين، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى حاجة الكثيرين من المدربين المحليين إلى التدريب.

جـ - إعداد مواد تدريبية جديدة تتفق مع أهداف الدورات التدريبية بدل استخدام المواد القديمة التي كتبت في أوقات سابقة وتتصف بضعف صلتها بحاجات المتدربين وبتوجهها النظري بشكل عام.

د - استبدال وقت التدريب الحالي (يوم السبت وهو عطلة رسمية) بوقت آخر أكثر ملاءمة، وذلك لشعور المعلمين بحقهم في الراحة في العطل الرسمية. وتجهيز أماكن (مراكز) التدريب بما تحتاجه من أجهزة، وتسهيلات، وخدمات.

هـ- وضع حوافز للتدريب ترتبط بالترقية الوظيفية للمعلمين لتشجيعهم على الإقبال على التدريب، والتفاعل مع الأنشطة التدريبية.

و - تطوير القدرة المؤسسية لوزارة التربية والتعليم في مجال التدريب أثناء الخدمة من حيث التنظيم والتوثيق ليصبح في مقدورها الاستفادة من خبرتها التراكمية في هذا المجال، والوصول بسهولة إلى المعلومة اللازمة عند التخطيط للدورات التدريبية.

خامسا: توصيات خاصة ببرنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات

أ - إعادة النظر في الأسس التي تضعها وزارة التربية والتعليم لترشيح المعلمين للالتحاق بالبرنامج بحيث يلتحق بالبرنامج القادرون والراغبون في النمو المهني، ويتحاشى التحاق من ليس لديهم القدرة والاستعداد والحماس للتعلم ومن همهم الوحيد الحصول على الشهادة الجامعية. ولابد من أن تسمح أعمار من يلتحقون بالبرنامج بأن يمضوا فترة معقولة في خدمة الوزارة بعد تخرجهم من البرنامج.

ب - التخفيف من الصعوبات والظروف غير المسهلة التي يعيشها طلبة التأهيل أثناء الخدمة (المعلمون الذين يلتحقون بالبرنامج وهم على رأس عملهم)، وذلك بتخفيف الحمل التعليمي لهم، وإعفائهم من بعض الواجبات المدرسية الأخرى، و/أو تفرغهم يوم أو يومين للدراسة. ويفيدهم ذلك في تخصص الوقت اللازم لهم للتفاعل مع محتوى البرنامج، والاستفادة من مرافق الجامعات بما في ذلك المراجع والمصادر العلمية في مكتبات الجامعات.

جـ- إعادة النظر في محتوى البرنامج في الجامعات، وفي توصيف المواد في البرنامج، ليصبح البرنامج أكثر صلة بالمقررات المدرسية (الموضوعات التي تدرس في المدارس) وملاءمة لها، ويضمن توفر جزء مشترك معقول للبرنامج في الجامعات يتصل بالحاجات المهنية والأكاديمية الأساسية للطلبة المعلمين.

د - تطوير نظام متابعة لطلبة التأهيل أثناء الخدمة في المدارس أثناء دراستهم في البرنامج يشترك فيه أعضاء هيئة تدريس في الجامعات والمشرفون التربويون في وزارة التربية والتعليم. ويفيد ذلك في متابعة تطبيق ما يتعلمه الطلبة المعلمون من البرنامج في عملهم التعليمي في المدارس من جهة، وتوفير فرص للتواصل بين أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين مما يؤدي إلى التناسق والانسجام في توجيه الطلبة المعلمين وتعزيز قدراتهم التعليمية من جهة أخرى.

هـ- زيادة التعاون والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم والجامعات من جهة، والتواصل والتنسيق بين الجامعات نفسها من جهة أخرى، وذلك في مجالات حاجات الوزارة من البرنامج، وتقويم البرنامج، ومعالجة المعيقات التي تقلل من فعاليته.

المراجـــع

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

٢. أبو الشيخ، مصطفى (١٩٩٩). **المبادئ الفلسفية للتربية في الأردن ودور تدريب المعلمين في تحقيقها.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان.

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

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

٥. جرادات، فواز وزريقات، محمد (١٩٩٩). **تقويم برنامج تأهيل معلم الصف.** وزارة التربية والتعليم (مديرية الدراسات والبحوث)، عمان، الأردن.

٦. حمادنة، مريم (١٩٩٦). **أثر البرنامج التدريبي أثناء الخدمة على إكساب معلمي ومعلمات التربية الرياضية الكفايات المعرفية في ضوء خطة التطوير التربوي في الأردن.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

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

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

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

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

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

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

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

١٤. هياجنه، محمد (١٩٩٧). **تقويم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١٥. وشاح، علي (١٩٩١). **أثر برامج التدريب على فاعلية أداء معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع، وعلى تحصيل طلابهم.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٦. الوهر، محمود والحموري، هند (١٩٩٦). **فاعلية مساق في التدريب على التفكير الناقد.** الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

١٧. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩). **تقرير عن سير عملية التدريب التربوي في الميدان، للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩.** (المديرية العامة للتدريب التربوي)، عمان، الأردن.

١٨. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩). **دليل التدريب التربوي لعام ١٩٩٩**. (مديرية التدريب التربوي) عمان، الأردن.
١٩. وزارة التربية والتعليم. **رسالة المعلم**. العدد المزدوج الأول والعدد المزدوج الثاني الخاصان بتدريب المعلمين، م٣٣، ١٩٩٢.

20. Al-Smadi, y. (1999). Evaluation of the class-teacher in the Pre-service. Teacher Education Program at the University of Jordan. (Doctorate Thesis, unpublished), University of Sussex, UK.
21. Abu Loum, K. and Al-Ghazawi, M. (1996). The Effectiveness of Acquisition of Teaching Competencies In the Program of Practical Education Among Teacher Students in the University of Jordan. International Yearbook on Teacher Education (1996), Vol. II, Amman, Jordan.
22. Aghbar, S. and Shboul, M. (1996). The Role of Teacher Certification Programs in School Performance. International Yearbook on Teacher Education (1996), Vol. II, Amman, Jordan.
23. Abu AL-Shaikh, M. and Tamimi, S. (1996). The Impact of Global Education on Developing Teacher Trends Towards World Civilization. International Yearbook on Teacher Education (1996), Vol. II, Amman, Jordan.
24. Al-Khateeb, A. and Al Nabhan, M. (1996). New Roles of Jordanian Teachers in School Reform. International Yearbook on Teacher education (1996), Vol. II, Amman, Jordan.
25. Al-Khawaldeh, N. (1996). Assessment of the Program for Preparing Islamic Education Teachers in Jordanian Public Universities. International Yearbook on Teacher Education (1996), Vol. II, Amman, Jordan.
26. El-Sheikh, O. and Others (1996). The Impact of Pre-service Teacher Education Program at the University of Jordan on Pedagogical Thinking of its Students. International Yearbook on Teacher Education (1996), Vol. II, Amman, Jordan.
27. El-Skeikh, O. and Others (1994). Impact Evaluation of the Higher Certification Program at the Public Universities of Jordan. The National Center for Human Resources Development, Amman, Jordan.
28. Diab, Turki, (1996). The Practical Education Program at the University of Jordan: A Look from Within. International Yearbook on Teacher Education (1996), Vol. II, Amman, Jordan.
29. Jaradat, F. and Ayoub, S. (1996). Partnership Between Universities and Schools as an Introduction to School Perform. International Yearbook on Teacher Education (1996), Vol. II, Amman, Jordan.

الملاحـــق

الملحق رقم (١)
أسماء ووظائف من تمت مقابلتهم
من المسؤولين المعنيين ببرنامج تأهيل المعلمين
وتدريبهم أثناء الخدمة

١ - معالي الدكتور منذر المصري (رئيس المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية)
٢ - الدكتور تيسير النهار (نائب رئيس المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية)
٣ – الدكتور احمد حياصات (مدير عام التأهيل والتدريب في وزارة التربية)
٤ – الدكتور عايش زيتون (عميد كلية التربية / الجامعة الأردنية)
٥ – الدكتور احمد عودة (عميد كلية التربية / جامعة اليرموك)
٦ – الدكتور فريد أبو زينه (عميد سابق لكلية التربية/ الجامعة الهاشمية)
٧ – الدكتور حمزة العمري (رئيس قسم المناهج والتدريس /كلية التربية/الجامعة الأردنية)
٨ – الدكتور محمد مقدادي (رئيس قسم المناهج والتدريس/كلية التربية/ جامعة اليرموك)
٩ – الدكتور محمد طوالبه (منسق برنامج التأهيل / كلية التربية / جامعة اليرموك)
١٠- السيد محمد الفاعوري (مدير التأهيل / وزارة التربية)
١١- الدكتور محمد راشد (مدير التدريب أثناء الخدمة / وزارة التربية)
١٢- السيد أحمد عياصره (رئيس قسم التدريب / وزارة التربية)
١٣- الدكتور مصطفى أبو الشيخ (مستشار وزير التربية ومدير سابق للتدريب في مركز التدريب التربوي)
١٤- السيد يوسف محفوظ (رئيس قسم الإشراف / مديرية عمان الأولى / وزارة التربية)
١٥- السيد محمد أبو شهاب (رئيس قسم الإشراف / مديرية عمان الثانية / وزارة التربية)
١٦ – المشرفون التربويون / لقاء جماعي (مديرية التربية والتعليم / عمان الأولى/ وزارة التربية)
١٧- المشرفون التربويون / لقاء جماعي (مديرية التربية والتعليم/السلط/وزارة التربية)

الملحق رقم (٢)
أسئلة المقابلات

أسئلة مقابلة المسؤولين

١ - ما هو تقويمكم لمجمل برنامج تأهيل المعلمين في الجامعات وتدريبهم أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم في ضوء خطة التطوير التربوي؟ ما أهم جوانب القوة في البرنامج، وأهم معيقاته، في رأيكم؟ وما هو تصوركم لوضع أفضل للبرنامج؟

٢ - ما هو تقويمكم لبرنامج تأهيل المعلمين في الجامعات؟ وما أهم جوانب قوته، وأهم جوانب ضعفه، في رأيكم؟ وما اقتراحاتكم لتحسين البرنامج؟

٣ - ما رأيكم في الأسس المستخدمة لترشيح المعلمين للالتحاق ببرنامج تأهيل المعلمين في الجامعات؟

٤ - ما هو تقويمكم لصيغة التعاون الحالي بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم في مجال تأهيل المعلمين؟ وما هي الصيغة الأفضل للتعاون في رأيكم؟

٥ - ما تقويمكم لمجمل برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم؟ وكيف يمكن أن يصبح البرنامج أفضل في رأيكم؟

٦ - كيف يتم تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في برنامج التدريب أثناء الخدمة وما رأيكم في الطرق المستخدمة في هذا المجال؟

٧ - ما رأيكم في المواد التدريبية المستخدمة في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة؟

٨ - كيف تتم المتابعة والتقويم في برنامج التدريب أثناء الخدمة، وما مدى فاعلية النظام الحالي للمتابعة والتقويم في البرنامج، في رأيكم؟ وكيف يمكن تحسين ذلك؟

أسئلة مقابلات مديري المدارس

أ - برنامج تأهيل المعلمين وإعدادهم في الجامعات الأردنية:

سؤال ١: ما رأيكم في برنامج تأهيل المعلمين وإعدادهم في الجامعات الأردنية؟
(سؤال مفتوح)

سؤال ٢: ما تقويمكم لعمل خريجي برنامج التأهيل من المعلمين في مدرستكم داخل غرفة الصف (التعليم والعلاقة مع التلاميذ)، وخارج غرفة الصف (العلاقة مع الإدارة، والزملاء، وأولياء الأمور)؟

سؤال ٣: هل تلاحظون اختلافا في الأداء بين من التحقوا ببرنامج التأهيل ومن لم يلتحقوا بالبرنامج من المعلمين؟ ما أهم أوجه الاختلاف، في رأيكم؟

سؤال ٤: ما أهم جوانب القوة لبرنامج التأهيل، وأهم جوانب الضعف فيه، حسب اعتقادكم؟ وما اقتراحاتكم لتحسينه؟

ب - برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة الذي تشرف علية وزارة التربية والتعليم:

سؤال ١: ما رأيكم في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة الذي تشرف عليه وزارة التربية والتعليم؟
(سؤال مفتوح)

سؤال ٢: ما أهم جوانب النجاح في البرنامج، وأهم معيقات فعاليته؟ وما اقتراحاتكم ليكون البرنامج أفضل مما هو عليه؟

أسئلة مقابلة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات

سؤال ١ : حسب اعتقادكم، ما مدى ملاءمة المادة / المواد التي تدرسونها للإسهام في إعداد الطلبة المعلمين لمهنة التعليم؟ وما التغيرات التي يحدثها تدريس المادة/المواد التي تدرسونها لدى الطلبة المعلمين؟

سؤال ٢ : ما هي المجالات التي تركزون عليها في تدريسكم للمادة/المواد التي تدرسونها للطلبة المعلمين؟ وما أساليب التدريس التي تستخدمونها؟

سؤال ٣ : ما الخبرات العملية التي يوفرها تدريس المادة / المواد التي تدرسونها للطلبة المعلمين؟

سؤال ٤ : ما الذي تركزون عليه في تقويمكم لتعلم الطلبة المعلمين في المادة/المواد التي تدرسونها؟ وما طرق التقويم التي تستخدمونها؟

سؤال ٥ : ما مدى استعداد طلبة التأهيل الذين تدرسونهم وإقبالهم على تعلم المادة/المواد التي تدرسونها، حسب اعتقادكم؟ وهل تلاحظون اختلافا بينهم وبين طلبة الإعداد قبل الخدمة من حيث الاستعداد والقدرات، وما هي بعض أوجه هذا الاختلاف/ إن وجد؟

سؤال ٦ : كيف يمكن تحسين برنامج التأهيل التربوي في الجامعات ليصبح أكثر ملاءمة لإعداد المعلمين لمهنة التعليم، حسب اعتقادكم؟

الملحق رقم (٣)
أداة ملاحظة الممارسات التعليمية الصفية

مدى امتلاك المعلم للكفايات التعليمية التالية:

الكفاية	مدى امتلاكها				
	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
التخطيط للتدريس: ١ – التخطيط للوحدة / للفصل. ٢ – التخطيط للدروس.					
التدريس: ٣ – إثارة الدافعية والتهيئة الحافزة. ٤ – التعزيز والتغذية الراجعة. ٥ – استخدام الوسائل التعليمية. ٦ – استخدام الأسئلة الصفية. ٧ – مراعاة الفروق الفردية. ٨ – استخدام الكتاب المدرسي. ٩ – حفظ النظام الصفي. ١٠- توجيه عملية التعليم. ١١- تطوير المقدرة على التعلم الذاتي. ١٢- استخدام أساليب تدريس مناسبة. ١٣- التمكن من المادة العلمية.					
تقويم تعلم الطلبة: ١٤- توظيف التقويم القبلي. ١٥- استخدام التقويم التشخيصي والتعليم العلاجي. ١٦- تطوير وبناء اختبارات تحصيل مناسبة. ١٧- ربط التقويم الختامي بالأهداف.					
السمات والقيم المهنية: ١٨- استخدام التقويم الذاتي. ١٩- النمو المهني. ٢٠- تطوير علاقات مهنية داخل المدرسة. ٢١- بناء علاقات مهنية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي. ٢٢- الحس المهني.					

الملحق رقم (٤)
المواد المسلكية في برنامج معلم الصف في الجامعات

المواد المسلكية	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		جامعة مؤتة		الجامعة الهاشمية	
	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري
المناهج وطرق تدريس.	٣			٣		٣	٣	
قياس وتقويم.	٣		٣		٣		٣	
علم النفس التربوي.		٣			٣		٣	
المدرسة والمجتمع.		٣		٣		٣		
صحة نفسية.	٣			٣		٣		
الحاسوب في التعليم.		٣		٣	٣			
النظام التربوي في الأردن.		٣	٣			٣	٣	
علم نفس تطويري.			٣			٣	٣	
الإحصاء في التربية.	٣				٣			٣
مهارات دراسية وبحثية.		٣					٣	
سيكولوجية اللعب.				٣		٣		٣
الإرشاد والتوجيه.			٣			٣		٣
التنشئة الاجتماعية.				٣				٣
تصميم التعليم.			٣			٣		
التربية الخاصة.				٣				٣
موضوع خاص في التربية.				٣				٣
الأسس الاجتماعية والفلسفية للتربية.				٣			٣	
منهج المدرسة الابتدائية.							٣	
الاستعداد للتعلم.							٣	
الفكر التربوي الإسلامي.				٣				
علم اجتماع تعليمي.		٣						
مدخل إلى التربية.		٣						
علم النفس العام.	٣							

تابع

المواد المسلكية	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		جامعة مؤتة		الجامعة الهاشمية	
	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري
الاستعداد اللغوي.		٣						
تفاعل صفي.					٣			
تعديل سلوك.						٣		
سيكولوجية التدريس الصفي.						٣		
تطـــوير وتنميـــة المفـــاهيم العلميـــة والرياضية.							٣	
قراءات تربوية باللغة الإنجليزية.							٣	
تنظيم التعليم في الصفوف.				٣				
التربية المقارنة.				٣				
السلوك التنظيمي.				٣				
أساليب تدريس مباحث اللغة العربية. *	مدمجة		٦		٣		٣	
التربية الإسلامية.	مدمجة		٣		٥ر١		٣	
الاجتماعيات.	مدمجة		٦		٥ر١		٣	
الرياضيات.	مدمجة		٣		٥ر١		٣	
العلوم.	مدمجة		٣		٥ر١		٣	
إدارة الصف.	٣		٣		٣			٣
وسائل تعليمية.	٣		٣			٣	٣	
طرق تدريس عامة.			٣					
تربية عملية.	١٢		٦		٩		٦	

* في الجامعة الأردنية تعطى ٤٥ ساعة معتمدة أكاديمية مع أساليب تدريسها مدموجة (٩ ساعات معتمدة لكل من اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والاجتماعيات، والعلوم، والرياضيات).

الملحق رقم (٥)
المواد المسلكية في برنامج معلم المجال في الجامعات

المواد المسلكية	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		جامعة مؤتة		الجامعة الهاشمية	
	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري
مناهج وطرق تدريس.	٣		٣			٣	٣	
قياس وتقويم.	٣		٣		٣		٣	
علم النفس التربوي.		٣	٣		٣		٣	
علم اجتماع تعليمي.		٣						
مهارات بحثية ودراسية.	٣				٣		٣	
المدرسة والمجتمع.						٣		
سيكولوجية اللعب.						٣		
تعديل السلوك.			٣			٣		
النظام التربوي في الأردن.		٣	٣			٣	٣	
التربية البيئية.			٣			٣		
الإرشاد والتوجيه.			٣			٣		٣
الإحصاء في التربية.	٣		٣			٣		
التربية الخاصة.						٣		
تربية حركية.						٣		
مدخل إلى التربية.	٣							
الأسس الفلسفية والاجتماعية للتربية.			٣				٣	
علم النفس العام.	٣							
علم النفس التطوري.			٣			٣		٣
الفكر التربوي الإسلامي.			٣					
مناهج مبحث التخصص.	٣		٢		٣		٣	
سيكولوجية التعلم الصفي.						٣		
تصميم التعليم.						٣		
علم النفس الاجتماعي.					٣			
الحاسوب في التعليم.		٣	٣		٣		٣	
صحة نفسية.	٣					٣		٣
أساليب تدريس مبحث التخصص.	٦		٦		٦		٦	
تربية عملية.	١٢		٦		٩		٦	
إدارة الصف.	٣			٣	٣		٣	
حفظ النظام في الصف.	٣							
وسائل تعليمية.	٣		٣			٣	٣	
طرق تدريس عامة.				٣			٣	
تفاعل صفي.					٣			

الملحق رقم (٦)

المحتوى الاكاديمي لتخصص اللغة العربية في برنامج معلم المجال في الجامعات

المواد المسلكية	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		جامعة مؤتة		الجامعة الهاشمية	
	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري
صرف *.	٣		٣		٣	٣	٣	
نحو *.	٦	٣	١٢		١٢		٦	
كتبة عربية.	٣		٣					
أدب جاهي *.	٣		٣		٣		٣	
أدب عباسي / شعر.	٣		٣				٣	
أدب حديث / شعر *.	٣		٣		٣		٣	
أدب حديث / نثر.	٣		٣				٣	
بلاغة *.	٣		٣		٣		٣	
تاريخ النقد عد العرب.	٣		٣		٣			
النقد الأدبي الحديث.	٣		٣		٣			٣
فن الكتابة.			٣				٣	
فقه لغة عربية.		٣			٣			٣
اللسانيات العربية الحديثة.		٣						
أدب أموي.		٣	٣		٣		٦	
أدب عباسي / نثر.		٣	٣		٦		٣	
أدب فاطمي وأيوبي ومملوكي.		٣			٣			
صوتيات اللغة العربية.					٣			٣
أدب الأطفال.			٣			٣		
الحركة الأدبية في الأردن.						٣		
أدب أندلسي.			٣		٣			٣
أدب عربي معاصر.			٣					
دراسات إسلامية.			٣			٣		
عروض.					٣		٣	
المعاجم العربية.						٣		٣
نصوص أدبية مختارة.						٣		
فنون النثر العربي.			٣					
نماذج من التطبيق اللغوي المتكامل.						٣		
البيان القرآني.								٣
البيان النبوي.								٣

* إجباري في جميع الجامعات

الملحق رقم (٧)

المحتوى الأكاديمي لتخصص الدراسات الاجتماعية في برنامج معلم المجال في الجامعات

المحتوى	الجامعة الأردنية		جامعة اليرموك		جامعة مؤته	
	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري	إلزامي	اختياري
تاريخ: العرب قبل الإسلام *.	٣		٣		٣	
عصر الرسول والراشدين.	٣				٣	
صدر الإسلام والدولة الأموية *.	٣		٣		٣	
الدولة العباسية *.	٣		٣		٣	
غزو الفرنجة.		٣	٣			
الأندلس.		٣			٣	
العرب الحديث *.	٣		٣		٣	
العرب المعاصر.			٣			
الأردن وفلسطين.			٣		٣	
الثورة العربية الكبرى.			٣			
العالم الحديث *.	٣		٣		٣	
العالم المعاصر.		٣	٣			
الحضارات القديمة.			٣			
جغرافيا: مدخل إلى الجغرافيا.	٣		٣			
مبادئ الخرائط.	٣				٣	
جغرافية السكان.	٣				٣	
مبادئ المناخ.		٣				
المحافظة على الموارد الطبيعية.		٣				
جغرافية الأردن وفلسطين.		٣	٣		٣	
جغرافية الوطن العربي.	٣		٣			٣
جغرافية العالم.			٣			
الجغرافيا العامة.			٣		٣	
التربية الوطنية *.	٣		٦		٣	
مشكلات معاصرة في الوطن العربي.			٣			
المجتمع العربي والإسلامي.			٣			
منهجية البحث في العلوم الاجتماعية.			٣			
التنمية والتحديث في الوطن العربي.			٣			
مبادئ علوم البيئة.					٣	
مجتمعات ريفية وحضرية.						٣
تنمية وخدمة المجتمع المحلي.						٣
مجتمع أردني.					٣	
مدخل إلى الدراسات الاجتماعية.			٣		٣	
الموارد الاقتصادية.						٣
مشكلات معاصرة في الدراسات الاجتماعية.					٣	
طرق إحصائية.						٣

* إجباري في الجامعات الثلاثة.