مدى تحقيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية لدى خريجات جامعة القصيم تخصص تعليم أساسي من وجهة نظرهن أنفسهن

تاريخ الإرسال 2019/12/1 تاريخ القبول 2020/5/20

د. وفاء سليمان عوجان(*)

الملخّص

هدفت الدراسة إلى استقصاء مدى تحقيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية لدى خريجات جامعة القصيم تخصص تعليم أساسي من وجهة نظرهن أنفسهن، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ومجتمع الدراسة هن خريجات قسم التعليم الأساسي، وهن الطالبات الملتحقات ببرنامج التعليم الأساسي بجميع مسـاراته في كلية العلوم والآداب بالرس والمتبقي عليهن 23 سـاعة معتمدة أو أقل في الفصل الدراسي الاول 1441/40هـ، وتم اختيار عينتين من المجتمع بالطريقة العشوائية؛ إحداهما عينة استطلاعية لتقنين الأداة وعينة أساسية لاستخراج النتائج، وقد تم بناء اســتبانة وتحكيمها وتقنينها وتطبيقها واســتخدام SPSS لمعالجة التحليلات الاحصـائية بالمعادلات المناسـبة، وكانت نتائج اسـتجابة الطالبات مرتفعة في مجال الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية.

الكلمات المفتاحية: تعليم أساسي، المعايير المهنية، جامعة القصيم، خريجات.

(*) أستاذ مشارك - جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية.

The achievement of national professional standards for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia to the graduates of Qassim University allocates basic education from their perspective themselves

Abstract

The research aims to investigate to what degree graduates of basic education at Qassim University are compatible with the national professional standards of teachers in Saudi Arabia from their own point of view. The study aimed to investigate the extent of achieving the national professional standards for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia among the graduates of Qassim University, majoring in basic education, from their point of view themselves. The samples were drawn at random from the community; one was an exploratory sample to codify the tool, and the other was a basic sample to extract the results. In addition, arbitration and rules and their application and use of SPSS statistical analysis to address the appropriate equations and the results of the students in response to high literacy, language, and quantitative digital skills.

KEY WORDS: Basic education, professional standards, Qassim University, graduates.

مقدمة البحث

يعدّ المعلم حجر الزاوية في إصلاح التعليم، وركيزة أساسية في تهيئة الأجيال التي تحقق أهداف الدول، فجودة التعليم من جودة المعلمين، فالمعلمون هم العنصـــر الأكثر أهمية في نظام التعليم (Hammond and Lieberman, 2012) ويجد إعداد المعلم أهمية متزايدة على كلا الصعيدين المحلي والعالمي، لذا لا بد من اكساب المعلم المهارات والقدرات التربوية والتخصصية عالية المستوى، إذ ثبت أن الاختلافات المتنوعة في تأهيل المعلم لها تأثير على أداء الطلاب، وهي مهمة للغاية، حتى لو لم تكن مرتبطة بشكل وثيق بالمرتبات أو سمات المعلمين المحددة بسهولة (Malinena and Savolaine, 2013). يتناول تشو وزيشنر (2013) Zhu and Zeichner في كتابهما إعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين سؤالين رئيسيين، وهما: كيفية إعداد معلمين ذوي جودة عالية في القرن الحادي والعشـرين، وكيف يمكن أن يتعلم الشـرق والغرب من بعضهما البعض. إنه يتناول التحديات والمعضلات المختلفة التي تواجهها البلدان الشرقية والدول الغربية فيما يتعلق بتعليم المعلمين. وقد استقصوا الإجابة عن طريق فحص البحوث والممارسات والسياسات المتعلقة بتدريس المعلمين في مختلف البلدان، وتحديدا كل من المشاكل العامة والتحديات الخاصة بكل بلد. وحاولوا بعد ذلك إيجاد خبرات ونظريات وممارســات قيمة يمكنها أن تحل مشــكلات محددة في عملية تعليم المعلمين، وكذلك معالجة كيفية تأثير العوامل المحلية والعالمية عليها. وبينوا أن الســـياقات الاجتماعية والثقافية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. ثم نادوا إلى معرفة المعلمين وبيان السمات الشخصية الفردية في تعليم المعلمين ذوي الجودة العالية.

ظهرت مطالب للبنك الدولي (2017) تنادي بإصلاح البرامج التربوية في المؤسسات التعليمية والاستثمار في المؤسسات المكلَّفة بإعداد المعلمين، وبين الحاجة

الملحة إلى استخدام الأدلة أي المعايير على الممارسات الناجحة وغير الناجحة للاسترشاد بها في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم، وفي تقرير البنك الدولي " التنمية في العالم 2018" دعا إلى زيادة قياس مستوى التعلُّم والتحرك بناء على الأدلة، ويؤكد أن إصلاح التعليم العربي يجب أن يكون أولوية لدول عربية كثيرة ويدعو إلى الاهتمام بالكيفية التعليمية لا إلى الكم التعليمي. ينادي الكثيري (2004) بأن تعيد كليات التربية صياغة رؤيتها ورسالتها وأهدافها لتتبنى المعايير المناسبة لخريجيها وفق الرؤى الجديدة للتطور العالمي

إن التحدي الضخم الذي يواجه مهنة التعليم إنما يتعلق بضمان معايير لقياس كفايات المعلم؛ فمن دون المعلم المدرسة هي مجرد مبنى(UNESCO, 2015)، وأشارت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2017) مازال المعلمون المؤهلون تربوياً يمثلون نسبة غير مرضية من مجموع من يتولون وظائف التعليم في معظم المجتمعات العربية مع اختلاف ظروفها ؛ إذ لا تتجاوز نسبتهم 74% فقط في التعليم الثانوي، وأقل من 85% في التعليم الابتدائي، ونحو 80% في التعليم قبل الابتدائي، في حين لا تحظى بالتطبيق نظم الترخيص لمزاولة مهنة التعليم في غالبية الدول.

وأشار الكثيري في مؤتمر: "رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم في الوطن العربي" (2004) إلى وجود قصور في برامج إعداد المعلم الإعداد اللازم على المستوى العربي والعالمي، ووضح بيان المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الكسو) بمناسبة اليوم العالمي للمعلمين (2017) انه مع إعلان أهداف التنمية المستدامة حتى عام 2030، يتأكد الدور الجوهري والحاسم للمعلمين في ترجمة الأهداف إلى واقع عملي في المجتمعات، ويقوم المعلم بدور تربوي بعيد الأمد لطلابه بتطوير المسؤولية الذاتية

لديهم عن تعلمهم، بحيث يقوم الطالب بنفسه باكتساب المهارات التي تدعم استقلاليته واعتماده على ذاته (العتيبي، 2016).

كانت بداية الاهتمام بالأدلة أي المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية إثر نشر كتاب أمة في خطر (Nation At Risk) عام 1983 في واشنطن؛ فأصبحت المعايير تشكل أملا في تحسن أداء الطلبة؛ لأنها تجعل متطلبات التخرج صارمة (Scherer, 2001)، وقد أعدت الولايات المتحدة قوائم بالمعايير عدتها بالمخلص، واستخدمتها في تقييم المدرسين وفي المقارنة المنصفة بين المدارس (Gandal, Vranek, 20001).

إن الحكومات تتحرك بشكل متزايد لتطوير معايير كفاءات المعلم ويجري فحصها وقياسها وقد بذلت محاولات كثيرة في السنوات العشرين الماضية في معرفة مدى كفاءة المعلم وينظر إلى الكفاءة على أنها مزيج معقد من المعرفة والمهارات والمواقف (UNESCO, 2011)، يشير جاندال وفرانيك (Gandal &Vranek (2001 إلى أن المعايير يجب أن تتصف بالدقة والتحديد، والقابلية للقياس، ومتوافق عليها أكاديميا ومجتمعيا.

بين تيلر (Taylor (2016 في أطروحته وجود أدب وفير على المعايير المهنية المكتوبة من منظور نظري، مقابل قلة في الأدب بتجربة الممارسين للمعايير المهنية، واعتمدت دراسته النهج الظاهري متعدد الطبقات لحصر السمات المشتركة بين المعلمين والمعايير المهنية، وأجرى مقابلات شبه منظمة مع 71 من معلمي المدارس الثانوية في نظام المدارس عالية الأداء شكلت الأدلة قاعدة أطروحته، وبين أن المعايير تستخدم لتقييم المعلمين بما يضمن المواءمة بالمعرفة والمهارات اللازمة؛ ليكونوا فعالين كمعلمين مبتدئين ويستمر التحسن في التدريس مع سنوات الممارسة.

وقدم أدونيو وغالاغر Adoniou & Gallagher (2016) تقريراً عن دراسة موقف المعلم والمديرين من معايير المعلم التي تم فرضها في أستراليا. وكان نتيجة لدراسة نوعية لعينة مكونة من 36 معلما ومديرا على مدار 12 شهر حيث وزع المعلمون الجدد في خمس مدارس بعد خضوعهم لعملية قياس إلزامية للمعلمين وفقًا لمعايير المعلم، وجدت الدراسة أن اتجاه المعلمين والمديرين إيجابية تجاه معايير المعلم، وتم مناقشة الأسباب السياقية، بما في ذلك تحقيق المعلم للمعايير وتنفيذها، بوصفا أسبابا محتملة للطريقة الإيجابية التي تلقى بها المشاركون في الدراسة هذه المعايير الجديدة للمعلمين.

وتتناول دراسة ماير وميتشل Mayer & Mitchell (2006) استخدام المعايير المهنية وتقييم المعلمين لمعايير التعليم المهني للمعلمين في كوينزلاند في استراليا، تمت مناقشة وجهات نظر المعلمين حول المعايير والاستخدام المقصود لها، ومشاركتهم مع المعايير أثناء التجربة وملاءمتها لطبيعة التعلم المهني المرتبطة بهذه المشاركة في ضوء النقاشات السياسية الحالية حول المعايير المهنية واستخدام المعايير المهنية أدوات لتوسيع نطاق التعلم المهني ووثائق الاعتماد والتقييم.

وهدفت دراسة خضر وأبو خليفة (2016) إلى استقصاء درجة تحقق المعايير المهنية العالمية ومؤشرات أدائها لدى خريجي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في وكالة الامم المتحدة لتشغيل وغوث اللاجئين (UNRWA) وفق اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية (INTASC) من وجهة نظر خريجي الكلية والمعلمين الجدد انفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدما المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (113) فردًا، منهم (50) خريجًا إضافة إلى (63) معلما ومعلمة من المعلمين الجدد، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة ضمن المتغيرات:

الجنس، الفئة المستهدفة (خريج، معلم جديد)، المعدل التراكمي للخريج، وعدد سنوات الخبرة للمعلم، وأظهرت النتائج أن درجة تحقيق الخريجين والمعلمين الجدد للمعايير المهنية العالمية بشكل عام كانت كبيرة وبنسبة 84% وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، وإلى متغير عدد سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الخريجين ومتوسط أداء المعلمين على المعايير مجتمعة، وعدم جود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المعدل التراكمي للطلبة الخريجين والدرجة الكلية على المقياس كامل.

ودراسة دحلان (2013) هدفت إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى في قطاع غزة، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة (التفرغ، المؤهل العلمي، سنوات الدراسة) في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في درجة توافر معايير جودة برنامج إعداد معلم اللغة العربية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة (60) عضواً من أعضاء التدريس بجامعة الأقصى تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية متوافرة بدرجة كبيرة بنسبة مئوية(61.8)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية تعزى لمتغير التفرغ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

في عام 2013 قيمت دراسة نوافلة ونجادات فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيا من وجهة نظر الطلبة، والكشف عما إذا كان لتخصص الطالب (معلم صف، وتربية طفل) اختلاف

في تقدير فاعلية البرنامج وطبقت على عينة 279 طالبا، وبينت النتائج فاعلية البرنامج بدرجة متوسطة وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لتخصص الطلبة.

هدفت دراسة الحميدي وجوهر (2012) إلى تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية الأساسية / دولة الكويت في ضوء محاور الإعداد الأربعة: الإعداد الثقافي، والتخصصي، والمهني، وبرنامج التربية العملية، وتوصلت إلى إجماع أفراد العينة من المشرفين والطالبات وبدرجة عالية على زيادة فاعلية برنامج إعداد معلمي اللغة العربية الأساسية ووجود فروق إحصائية بين آراء المشرفين والطالبات في مجال الإعداد الثقافي، ومجال الإعداد التخصصي، ومجال التربية العلمية، ومن ضمن ما توصي به الدراسة استفادة القائمين على برنامج إعداد المعلم من نتائج الدراسة لإعادة النظر في محتوى البرنامج لتطويره وتحديثه وإعادة النظر في مقررات الإعداد الثقافي في برنامج الإعداد والنظر في تحديث موضوعات الإعداد التخصصي.

أشارت دراسة المجادي والقلاف والعنيزي (2011) إلى استقصاء مدى ملاءمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن برامج طرائق التدريس الحالية تلقينية تفتقد الأسلوب الحديث المبني على أساليب التفكير العلمي وحل المشكلات، وتحتاج برامج إعداد المعلم إلى مناهج دراسية خاصة بتوعية الطلاب بحقوقهم وواجباتهم، ولا توجد فروق لمتغير الوظيفة، وتوجد فروق لصالح الفئة الحديثة التي تقل خبرتها عن خمس سنوات.

وهدفت دراسة الزيني (2011) إلى الكشف عن درجة توافر معايير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية في

جامعة بورسعيد، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود معايير الجودة الشاملة بالمجال الأكاديمي بنسبة 49 % حسب وجهة نظر أعضاء التدريس.

دراسة السالوس والميمان (2010) هدفت إلى استقصاء شرح برنامج إعداد المعلم في كلية التربية / جامعة طيبة، وتحديد أهم المعايير المقترحة لتوفير جودة برامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وتوصلت إلى أن الجودة الشاملة المنشودة في إعداد المعلم عبارة عن مجموعة من المعايير والسمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات.

يلاحظ من الدراسات السابقة تنوع المعايير، بعض هذه الدراسات اهتمت بمعرفة درجة تحقق المعايير المهنية العالمية ومؤشرات الأداء كتقرير أدونيو وغالاغر Adoniou & Gallagher (2016) ودراسة خضر وأبو خليفة (2016)، أو باستقصاء درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم كدراسة ماير وميتشل Mayer & Mitchell (2006) ودراسة دحلان(2013)، كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن تقويم برامج إعداد المعلم مثل دراسة: دراسة الحميدي وجوهر (2012) واهتمت بعض الدراسات بتحقيق جودة التعليم وطرح معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم مثل دراسة لورثان (2010) والسالوس والميمان (2010).

كما ولوحظ ان غالبية الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، وإجراءات البحث، ومنهجه، وأدواته.

ويأتي هذا البحث مختلف عن كل الدراسات السابقة في موضوعه وأهدافه إذ تميز البحث الحالي باستقصاء مدى تحقيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة

العربية السعودية لدى خريجات جامعة القصيم تخصص تعليم أساسي من وجهة نظرهن أنفسهن.

ويعدّ مشروع تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين الذي أعده المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية أحد المرتكزات التي تقوم عليها جهود التطوير في مجال التعليم؛ إذ يخدم عدة أغراض، من أهمها التحقق من اكتساب المتقدمين لمهنة التعليم للمعارف والمهارات، ويمكن الاستفادة منها مؤسسيا أو ذاتيا، وتحديد الحاجات التعليمية والمهنية وتطويرها، أضف إلى ذلك تزويد كليات التربية بتغذية راجعة عن مستوى مخرجاتها، ومساعدتها على إعداد المعلمين المتمكنين.

وأشارت هيئة تقويم التعليم (2017) أن الالتزام بتطوير المعايير الوظيفية يسهم في دعم تحقيق الغايات الاستراتيجية للمملكة العربية السعودية والأهداف الفرعية المنبثقة منها التي تضم أهدافا تنفيذية مباشرة تتمثل بتحسين مخرجات التعليم، ومتابعة مستوى التقدم في هذا الجانب.

مشكلة البحث

وجهت رؤية 2030 الأنظار إلى مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ودعتها إلى تحسين مخرجاتها خاصة إعداد المعلمين، فرفعت وزارة التعليم العام من معايير القبول في التوظيف وأعلنت هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية (2017) أنها بدأت إصدار الرخصة المهنية للمعلمين والمعلمات بحلول منتصف عام 2017؛ استنادا إلى تطبيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، وأصبح ارتباط توظيف المعلمين يتناسب مع الأداء، ويعدّ اجتياز المتقدم للاختبار شرطاً من شروط التعيين. وتمثل المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية أحد أهم البرامج الوطنية الداعمة والممكنة لتطوير أداء المعلمين، وتمكينهم للقيام

بأدوارهم بكفاية، وتبعا لذلك ازداد سعي كليات التربية إلى مراجعة برامجها، وسعت جامعة القصيم لتقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية في برنامج التعليم الأساسي تليق بطموحات وتوقعات المجتمع المحلي؛ وقد ارتأت الباحثة أن تبحث درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية لدى خريجات جامعة القصيم تخصص تعليم أساسي من وجهة نظرهن أنفسهن.

هدف البحث

الإجابة عن السؤال الآتي:

"ما مدى تحقيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية لدى خريجات جامعة القصيم تخصص تعليم أساسي من وجهة نظرهن أنفسهن".

أهمية البحث

يفيد هذا البحث في أنه:

1. تناول مدخلاً حديثا جديدا من مداخل التطوير في المملكة العربية السعودية، وهو المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية ويعدّ من بواكير الأبحاث التطبيقية الميدانية عليها؛ إن لم يكن الأول؛ فقد نشر محتوى المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية عام 1439هـ.
2. حدد البحث مدى تحقيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين لدى خريجات جامعة القصيم تخصص تعليم أساسي ويعدّ ذلك مهما؛ إذ يرتبط التوظيف في مهنة التعليم باجتياز المتقدم للاختبار المبني على تحقيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية بمتطلباته المهنية العالية ويعدّ

شرطاً من شروط التعيين، ونتائج البحث مؤشر حيوي للطالبات ولأولياء الأمر وللمهتمين بمتابعة الشؤون التربوية.

3. سلط الضوء على جوانب القوة والضعف في مخرجات قسم التعليم الأساسي كما زود بالتغذية الراجعة الإدارة والمسؤولين في جامعة القصيم، والتي تحرص على جودة مخرجاتها، ومتابعة التطورات بل السبق فيها، ويعدّ هذا البحث سبقا رائدا بين أبحاث جامعات المملكة العربية السعودية.
4. ســـاهم البحث بتزويد الجامعة تقييما داخليا ذاتيا؛ إذ لا بدّ من إجراء عمليات تقييم للبرنامج للحصـــول على الاعتماد البرامجي، ويكون ذلك بوســـيلتين: تقييم داخلي ذاتي، وتقييم خارجي، ويمثل البحث تقييما داخليا ذاتيا لنتاجات البرنامج من وجهة نظر الخريجات أنفسهن.
5. وفر اســـتبانة مقننة مبنية على المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، وقـــدم بعـــض التوصـــيات والمقترحات لتحسين برامج إعداد المعلمين؛ مما يفيد مخططي ومطوري برامج إعداد معلمي التعليم الأساسي.
6. تعد نتائج هذا البحث منطلقاً مهما للباحثين وطلبة الدراســـات العليا وباكورة لدراسات أخرى تهدف إلى تطوير عام للبرامج التربوية في جامعات المملكة بما يتلاءم مع التطورات التربوية الحديثة.

حدود الدراسة ومحددات

1. حدود مكانية: جرت الدراسة في كلية العلوم والآداب بالرس مما يحول دون تعميم النتائج على مناطق أخرى.

1. حدود شخصية: اقتصرت الدراسة على خريجات جامعة القصيم تخصص تعليم أساسي ممن سجلن للفصل الأول من السنة الدراسية 1441/1440هـــ، مما يحول دون تعميمها على غيرهم من الخريجات.

ويرتبط صدق نتائج هذه الدراسة بمدى صدق العينة من خريجات جامعة القصيم تخصص تعليم أساسي في الاستجابة على فقرات أداة الدراسة.

1. المعايير الوطنية للمعلمين في المملكة العربية الســعودية: مقياس يســتخدم في عملية اختيار المعلمين الجدد لمزاولة مهنة التعليم. (هيئة تقويم التعليم،2017)
2. برنامج التعليم الاســاســـي: برنامج جامعي يقدم للطلاب منظومة من المعارف والمهارات والخبرات التي يحتاجونها للنجاح كمعلمين في المدارس الابتدائية ضمن مقررات تخصصية وثقافية ومهنية (تربوية) خلال فترة دراستهم في جامعة القصيم، وعادة يستغرق البرنامج أربع سنوات.
3. خريجات قسم التعليم الأساسي: وهن الطالبات الملتحقات ببرنامج التعليم الأساسي بجميع مســاراته وتبقى عليهن 23 ســاعة معتمدة أو أقل. فالخريج كما ورد في دليل الطالب هو الذي لا تتجاوز عدد ساعاته المتبقية عن 23 ساعة معتمدة.

منهجية البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمة هذا المنهج لطبيعة البحث في جمع البيانات وتبويبها وتحليلها.

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من خريجات جامعة القصيم تخصص تعليم أساسي بكل مساراته والمسجلات في كلية العلوم والآداب بالرس للفصل الاول للعام الدراسي 1439-1440، والبالغ عددهن 250 خريجة.

عينة البحث

تم اختيار عينتين من المجتمع ممثلتين له، إحداهما عينة استطلاعية من أجل تقنين الأداة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم استبعادهم من التحليل النهائي، والعينة الثانية أساسية، تم تطبيق البحث عليها، واختيرت أفرادها بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات البحث :

تمثلت أداة البحث في اســتبانة هدفت إلى اســتقصــاء مدى تحقيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية الســعودية لدى خريجات جامعة القصــيم تخصص تعليم أساسي من وجهة نظرهن أنفسهن، وقد أجري البحث وفق الخطوات الأتية:

- بناء الإطار النظري للبحث من خلال مســح الأدبيات والدراســات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث.
- بناء الاستبانة ومر بناء الاستبانة بالمراحل التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، واستطلاع رأي عينة من المتخصصين.
- بناء الاستبانة بصورتها الأولية وفق الخطوات الآتية:
- حددت المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانة.

- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال فيها.
- وتم صـــياغتها وفق ســـلم التقدير الثلاثي (ليكرت):(موافق – محايد – غير موافق) .

- تم حساب الصدق من خلال ما يلي:
- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):
- تم إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية، وقد تضمنت (87) معيارا موزعا على سبعة مجالات ثم عرض الاستبانة على عدد من المختصين وبلغ عددهم (13) محكما لإبداء الرأي من حيث ارتباط المجال بموضـــوع الدراســـة، وانتماء العبارات للمجال ومدى ملاءمة الصـــياغة اللغوية ووضـــوحها، مما أدى إلى إضافة وحذف وتعديل في الاستبانة.
- تضـمنت قائمة المعايير (43) معيارا في صـورتها النهائية موزعة على سـبعة مجالات: مجال المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه (4) معايير، مجال المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة (7) معايير، مجال الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية تضـــمن (10) معايير، ومجال تخطيط الوحدات والأنشـــطة الدراسية وتنفيذها تضمن (7) معايير، ومجال تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب فتضـــمن (7) معايير، وتضـــمن مجال التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع (4) معايير، وتضمن مجال تقويم أداء الطالب (4) معايير.
- تم حسـاب صـدق الاتسـاق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسـة بعد تطبيقه على العينة الاســـتطلاعية للتأكد من عدم التداخل بينها، وتم إيجاد

معاملات الارتباط بيرسون في كل مجال من مجالات الدراسة ثم حسابها وإيجاد دلالاتها جميعا عند مستوى الدلالة 0.01، كما يظهر في الجدول (1).

جدول رقم (1):

يبين معامل الارتباط لمجالات أداة الدراسة

م	المجالات	معامل الارتباط
1	مجال المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	0.280
2	مجال المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة	0.235
3	مجال الالمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية	0.365
4	تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها	0.346
5	تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب	0.394
6	وتضمن مجال التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	0.329
7	مجال تقويم أداء الطالب	0.279

* مستوى الدلالة 0.01

يوضح الجدول (1) مدى الاتساق الداخلي بين عبارات كل مجال في أداة الدراسة.

ثم تم قياس ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، كما يظهر في الجدول (2).

جدول رقم (2):

معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة

المجال	عدد المجالات	قيمة كرونباخ الفا
الثبات الكلي لمجال المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	4	0.751
الثبات الكلي لمجال المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة	7	0.750
الثبات الكلي لمجال الالمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية	10	0.747
الثبات الكلي لمجال تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها	7	0.757
الثبات الكلي لمجال تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب	7	0.851
الثبات الكلي لمجال التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	4	0.763
الثبات الكلي لمجال تقويم أداء الطالب	4	0.778
الثبات الكلي للاستبانة	43	0.930

يتضح من الجدول السابق أن معامل الاتساق الداخلي الكلي (كرونباخ الفا) يساوي 0.930 والذي يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تم تطبيق الاستبانة في الفصل الدراسي الأول 1440 هـ على عينة من خريجات قسم التعليم الأساسي بلغ عددهم 250 وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: (معامل بيرسون) لحساب صدق الاتساق الداخلي، ومعامل كرونباخ الفا (CRONBACH'S ALPHA) لحساب معامل ثبات الأداة لقياس مدى الارتباط بين مجالات الاستبانة.

النتائج والتوصيات والخاتمة:

إجابة سؤال البحث:

الذي ينص على:" ما مدى تحقيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية لدى خريجات جامعة القصيم تخصص تعليم أساسي من وجهة نظرهن أنفسهن"

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بجمع استجابات عينة الدراسة من الخريجات، وتحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS، لتحديد تقديراتهن التقويمية؛ تم حساب المتوسط العام لكل مجال من مجالات الاستبانة السبع وذلك بناء على استجابات عينة الدراسة على مقياس ليكرت الثلاثي، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانة، والتي رُتبت تنازلياً الجدول (3)

جدول رقم (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة على كل مجال من مجالات الاستبانة السبع

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة المعيارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3	مجال الالمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية	2.86	0.221
2	4	تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها	2.86	0.247
3	6	مجال التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	2.86	0.267
4	7	مجال تقويم أداء الطالب	2.85	0.305
5	1	مجال المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	2.81	0.293
6	2	مجال المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة	2.78	0.287
7	5	تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب	2.77	0.352

ويظهر أنَّ المتوسطات الحسابية متشابهة في بعض المجالات وتم النظر إلى الانحراف المعياري لترتيبها.

ويظهر في جدول (3) أنَّ مجال (الالمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية) جاء بالمرتبة الأولى بين المجالات وأخرها جاء مجال (تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب).

احتل المرتبة الأولى مجال (الالمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية) إذ يجيد الخريجات استخدام المهارات اللغوية والعناية بها في عملية التعليم والتعلم، ومعرفة بنية الأعداد والعمليات الحسابية، ومفاهيم وأساليب القياس، وجمع وتحليل البيانات، وتفسير نتائجها في العملية التعليمية، وذلك لعناية البرنامج بتوطيد ذلك وكان مجال (تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب) الأخير –وإن كان مرتفعا– إذ التحدي في توفير بيئة تعليمية متكاملة تحفز الطلاب على التحصيل الدراسي الإيجابي والإبداع والابتكار، وهذا ما يوافق دراسة أدونيو وغالاغر (2016) Adoniou & Gallagher

ثم تم قياس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى توفر معايير مجال المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه وكانت مرتبة كما يظهر في الجدول (4)

جدول رقم (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر معايير مجال المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة المعيارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	خصائص النمو وأثرها في التعلم	2.93	0.261
2	3	الفروق الفردية وأثرها في التعلم	2.82	0.399
3	4	كيفية تعلم الطالب	2.70	0.511
4	2	خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة	2.67	0.547
		المجموع	2.81	0.293

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي العام الخاص بمجال المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه هو 2.81، وكانت أعلى المتوسطات الحسابية لمعيار "المعرفة بخصائص النمو وأثرها في التعلم" وأقلها معيار "خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة".

احتل المرتبة الأولى معيار (المعرفة بخصائص النمو وأثرها في التعلم) إذ تبين للخريجات الخصائص الأساسية لنمو الطلاب، وتحديد وتطبيق أنشطة تعليمية تراعي المراحل العمرية لطبيعة البرنامج وغناه، ولعناية البرنامج بتوطيد ذلك وكان معيار (خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة) الأخير –وإن كان مرتفعا– إذ التحدي في توفير تعلم متميز لذوي الاحتياجات الخاصة من موهوبين أو معوقين، وهذا ما يوافق دراسة ماير وميتشل Mayer & Mitchell (2006) و دراسة خضر وأبو خليفة (2016) المجادي والقلاف والعنيزي (2011).

ثم تم قياس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى توفر معايير مجال المعرفة بالمنهج وطرق التدريس وكانت مرتبة كما يظهر في الجدول (5).

جدول رقم (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر معايير مجال المعرفة بالمنهج وطرق التدريس

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة المعيارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1		طرق التدريس الخاصة	2.91	0.331
2	5	أساليب تدريس	2.90	0.333
3	6	طرق تدريس عامة	2.88	0.433
4	9	تقويم المناهج	2.87	0.355
5	7	مصادر وتقنيات التعليم	2.86	0.387
6	8	المداخل العامة للتدريس	2.60	0.596
7	10	تحسين وتطوير المناهج	2.42	0.720
		المجموع	2.78	0.287

في ضوء الجدول (5) يتضح أن المتوسط الحسابي العام الخاص بمجال المعرفة بالمنهج وطرق التدريس هو 2.78، وإلى أن أعلى المتوسطات الحسابية لمعيار (المعرفة بطرق التدريس الخاصة) وأقلها معيار (تحسين وتطوير المناهج).

احتل المرتبة الأولى معيار (المعرفة بطرق التدريس الخاصة) إذ التدريب الجامعي له أهمية كبيرة في الارتقاء بمستواهن وتزويدهن بالمعرفة المطلوب تحقيقها ولعناية البرنامج بتوطيد ذلك. وكان معيار (تحسين وتطوير المناهج) الأخير –وإن كان مرتفعا– إذ التحدي في تحسين وتطوير المناهج كبير وإعادة تصميمه وإدخال تجديدات ومستحدثات، وهذا ما يوافق دراسة دحلان (2013) ودراسة الحميدي وجوهر (2012).

ثم تم قياس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى توفر معايير مجال الالمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية وكانت مرتبة كما يظهر في الجدول (6).

جدول رقم (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر معايير مجال الالمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة المعيارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	15	التعبير الكتابي الصحيح	2.95	0.272
2	17	القراءة الصحيحة	2.94	0.270
3	16	استيعاب النص المسموع	2.93	0.261
4	18	التحدث بلغة سليمة	2.92	0.310
5	14	فهم النصوص المقروءة	2.91	0.359
6	19	مراعاة الكتابة الاملائية السليمة	2.87	0.384
7	12	جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها	2.86	0.387
8	21	بنية الاعداد والعمليات الحسابية	2.79	0.497
9	13	تقنية المعلومات والمهارات الرقمية	2.73	0.486
10	20	مفاهيم القياس واساليبه	2.72	0.556
		المجموع	2.86	0.221

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام الخاص بمجال الالمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية هو 2.86، ويتضح من الجدول عدم وجود تفاوت كبير في المتوسطات الحسابية بين المعايير في هذا المجال، وجاء معيار (التعبير الكتابي الصحيح) بأعلى متوسط حسابي وأقل متوسط حسابي كان لمعيار (مفاهيم القياس واساليبه) وكلها مرتفعة.

احتل المرتبة الأولى معيار (التعبير الكتابي الصحيح) اذ التدريب الجامعي له أهمية كبيرة في الارتقاء بمستواهن وتزويدهن بالمعرفة المطلوب تحقيقها ولعناية البرنامج بتوطيد ذلك. وكان معيار (مفاهيم القياس واساليبه) الأخير –وإن كان مرتفعا– إذ التحدي في معرفة مفاهيم القياس والتقويم وأعراضها وأساليبها، وهذا ما يوافق دراسة دحلان (2013) ودراسة نوافلة ونجادات (2013) ودراسة الحميدي وجوهر (2012).

ثم تم قياس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توفر معايير مجال تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها وكانت مرتبة كما يظهر في الجدول (7).

جدول رقم (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر معايير مجال تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة المعيارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	24	التنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس	2.93	0.250
2	25	تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي	2.91	0.385
3	23	استخدام مصادر التعلم وتقنيات التعليم	2.87	0.370
4	21	إدارة المجموعات وفرق العمل	2.86	0.379
5	26	تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية	2.83	0.435
6	22	تصميم أوراق عمل هادفة	2.81	0.463
7	27	تنمية الابعاد المشتركة في المناهج	2.75	0.519
المجموع			**2.86**	**0.247**

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام الخاص بمجال تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها هو 2.86، ويتضح أنَّ المتوسطات الحسابية كانت من وجهة نظر عينة الدراسة لمعيار (التنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس) وأقل المتوسطات الحسابية كانت لمعيار (تنمية الابعاد المشتركة في المناهج)، وكلها مرتفعة.

احتل المرتبة الأولى معيار (التنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس) اذ للبرنامج الجامعي أهمية كبيرة في تطوير قدرتهن على تنويع التدريس، وتنويع محتوى التعلم ولعناية البرنامج بتوطيد ذلك. وكان معيار (تنمية الابعاد المشتركة في المناهج) الأخير وإن كان مرتفع إذ التحدي في معرفة مجالات التعلم والأولويات، والقيم، والمهارات، التي تحقق الغاية والأهداف التي حددتها وثيقة رؤية معايير مناهج التعليم العام، وهذا ما يوافق دراسة الحميدي وجوهر (2012) ودراسة المجادي والقلاف والعنيزي (2011).

ثم تم قياس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر معايير مجال تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب، وكانت مرتبة كما يظهر في الجدول (8)

جدول رقم (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر معايير مجال تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة المعيارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	32	إدارة سلوك الطلاب بإيجابية	2.86	0.393
2	29	استخدام وقت التدريس بفاعلية	2.84	0.377
3	33	بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم	2.82	0.432
4	28	التغذية الراجعة المعززة	2.75	0.481
5	34	تهيئة بيئات تعلم آمنة	2.74	0.556

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة المعيارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	31	توفير مواقف تربوية جاذبة	2.71	0.549
7	30	وضع توقعات أداء عالية للطلاب	2.68	0.560
المجموع			2.77	0.352

في ضوء الجدول (8) يتضح أن المتوسط الحسابي العام الخاص بمجال تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب هو 2.77، ويتضح أنَّ المتوسطات الحسابية الخاصة لمعيار (تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب) كانت من وجهة نظر عينة الدراسة الأعلى وأقل المتوسطات الحسابية كانت لمعيار (وضع توقعات أداء عالية للطلاب)، وجميعها مرتفعة.

احتل المرتبة الأولى معيار (تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب) إذ التدريب الجامعي له أهمية كبيرة في تطوير قدرتهن على توفير بيئة تعليمية متكاملة تحفز الطلاب على التحصيل الدراسي. وكان معيار (وضع توقعات أداء عالية للطلاب) الأخير –وإن كان مرتفعا– إذ التحدي في وضع أهداف تعلم تحفيزية واختيار وتطبيق أنشطة ذات توقعات عالية، وهذا ما يوافق دراسة الحميدي وجوهر (2012) ودراسة الزيني (2011) ودراسة السالوس والميمان (2010)

ثم تم قياس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر معايير مجال التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع وكانت مرتبة كما يظهر في الجدول (9).

جدول رقم (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر معايير مجال التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة المعيارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	37	التفاعل مع مجتمعات التعلم المهني	2.88	0.349
2	35	التفاعل مع أولياء الامور	2.85	0.383
3	38	تطوير الأداء المهني	2.83	0.432
4	36	التفاعل مع المجتمع المحلي	2.80	0.436
المجموع			2.86	0.267

في ضوء الجدول (9) يتضح أن المتوسط الحسابي العام الخاص بمجال التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع هو2.86، كان أعلاها معيار (التفاعل مع مجتمعات التعلم المهني) واقل المتوسطات الحسابية كانت لمعيار (التفاعل مع المجتمع المحلي)، وكلها مرتفعة.

احتل المرتبة الأولى معيار (التفاعل مع مجتمعات التعلم المهني) إذ التدريب الجامعي له أهمية كبيرة في تطوير قدرتهن على التفاعل مع مجتمعات التعلم المهنية المباشرة وغير المباشرة التي تشمل قنوات التعلم الإلكترونية، وتطوير أساليب فعَّالة لتحسين التفاعل مع المجتمع المهني. وكان معيار (التفاعل مع المجتمع المحلي) الأخير –وإن كان مرتفعا– إذ التحدي في تفاعل الأفراد في إطار نظامي محلي معقد، وهذا ما يوافق دراسة الحميدي وجوهر (2012) ودراسة الزيني (2011) ودراسة المجادي والقلاف والعنيزي (2011).

ثم تم قياس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر معايير مجال " تقويم أداء الطالب" وكانت مرتبة كما يظهر في الجدول (10).

جدول رقم (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوفر معايير المجال تقويم أداء الطالب

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة المعيارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	43	إعداد أدوات التقويم	2.95	0.220
2	41	تطبيق التقويم	2.87	0.278
3	42	إشراك الطلاب في التقويم	2.81	0.453
4	40	إعداد تقارير نتائج التقويم	2.77	0.476
المجموع			**2.85**	**0.305**

يبين الجدول (10) أن المتوسط الحسابي العام الخاص بمجال (تقويم أداء الطالب) هو 2.85، وكان أعلاها معيار (اعداد أدوات التقويم) وأقله المتوسط الحسابي لمعيار (اعداد تقارير نتائج التقويم) وكلها مرتفعة.

احتل المرتبة الأولى معيار (إعداد أدوات التقويم) إذ التدريب الجامعي له أهمية كبيرة في تطوير قدرتهن على إعداد واختيار أدوات جمع البيانات. وكان معيار (إعداد تقارير نتائج التقويم) الأخير –وإن كان مرتفعا– إذ التحدي في إعداد تقارير دورية وفصلية عن نتائج الطلاب وفقًا لمتطلبات لائحة تقويم الطالب، وهذا ما يوافق ودراسة دحلان (2013) ودراسة الحميدي وجوهر (2012) ودراسة الزيني (2011) ودراسة.

أظهرت نتائج الدراسة من وجهة نظر عينة الدراسة وهن خريجات قسم التعليم الأساسي البالغ عددهن 250 خريجة في الفصل الدراسي الأول 1440هـ، مدى تحقيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية لدى خريجات جامعة القصيم تخصص تعليم أساسي من وجهة نظرهن أنفسهن، حيث كانت متوفرة وكان أعلاها هو مجال الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية، وهذا يوضح مدى اهتمام برنامج أعداد معلم المرحلة الأساسية في جامعة القصيم وطبيعة الإعداد التقني ومستواه،

وجاءت جميعها مرتفعة حسب المقياس الثلاثي، وذلك بناء على استجابات عينة الدراسة، وتفسر الباحثة ذلك إلى ما أولته جامعة القصيم من اهتمام بمجال إعداد معلم التعليم الاساسي.

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، فإنه يوصي بما يلي:

- إجراء دراسات مماثلة لخريجي كليات التربية في الجامعات السعودية، لإلقاء الضوء على مدى تمكن الخريجين من الكفايات.
- عمل دراسات مقارنة بين خريجي كليات التربية في الجامعات السعودية من حيث جودة الاعداد وتحقيق المعايير.

المراجع

البنك الدولي (2017) "تقرير التنمية في العالم 2018 يدعو إلى زيادة قياس مستوى التعلُّم والتحرك بناء على الأدلة".
http://www.albankaldawli.org/ar/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education

الحميدي، خالد وسلوى، جوهر (2012) " تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت" مجلة القراءة والمعرفة، مصر، عدد 126، ص ص 192-239.

خضر، غازي، أبو خليفة، ابتسام (2016) "درجة تحقق بعض المعايير المهنية العالمية ومؤشرات أداء خريجي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الأونروا من وجهة نظرهم أنفسهم"، دراسات، العلوم التربوية، مجلد 43، ملحق 1.ص ص 711-729.

دحلان، عمر على (2013) "درجة توافر معايير الجودة الشـــاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصـــى"، مجلة جامعة الأقصـــى، مجلد 17، عدد 2، ص ص35-66.

الكثيري، راشـد (2004) "رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم في الوطن العربي"، المؤتمر العلمي السادس عشر تكوين المعلم، مجلد1، القاهرة، جامعة عين شمس، ص ص 21 - 22 يوليو.

الزيني، شـيماء وسـالم محمد، والطحاوي حسـن (2011) "مدى توافر معايير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإســـلامية في كلية التربية جامعة بورســعيد"، مجلة كلية التربية ببورســعيد، عدد 9، ص 461 - 480.

الســـالوس، منى وبدرية، الميمان (2010) "نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، اللقاء السنوي الخامس عشر، ص ص40 - 102.

العتيبي، وضحى حباب (2016) "إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة - تصـــور مقترح-" المؤتمر العربي الدولي الســـادس لضـــمان جودة التعليم العالي.http://sustech.edu/files/workshop/20160504095011110.pdf

الكسـو (2017) "بيان المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الكسـو) بمناسـبة اليوم العـالمي للمعلمين 2017"-http://www.alecso.org/nnsite/2016-02-02-13-47-43/1742-2017-09-30-08-05-55.html

المجادي، حياة القلاف، نبيل العنيزي، يوســـف (2011) "مدى ملاءمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشـــرين"، مجلة الثقافة والتنمية، مصر، س11، ع40، ص ص229-289.

الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين"، مجلة الثقافة والتنمية، مصر، مجلد11، عدد 40، ص ص229-289.

المركز الوطني للقياس (2017) "المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السـعودية"http://www.qiyas.sa/Tests/ProfessionalTesting/Pages/TestStandardOfTeachers.aspx

نوافلة، وليد ونجادات، احمد (2013) تقويم فاعلية برنامج اعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيا من وجهة نظر الطلبة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد. 28، عدد 2، ص ص 396-357.

هيئــة تقويم التعليم (2017) "اعتمــاد المعــايير والمســـــارات المهنيــة للمعلمين". www.qiyas.sa/Tests/.../Pages/TestStandardOfTeachers.aspx

اليونسكو (2013) "أسبوع العمل العلمي للتعليم للجميع" http://www.unesco.org/new/ar/education/themes/education-building-blocks/teacher-education/single-view/news/global_action_week_we_will_not_meet_our_education_goals/

هيئة تقويم التعليم، (2017) "اعتماد المعايير والمســـارات المهنية للمعلمين". www.qiyas.sa/Tests/.../Pages/TestStandardOfTeachers.aspx

Adoniou, M. and Gallagher, M. (2016) Professional standards for teachers—what are they good for?, Journal Oxford Review of Education , Volume 43, 2017 - Issue 1,P P 109-126 | https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2016.1243522?src=recsys&journalCode=core20

Gandal, M. and Vranek, J. (2001) "*STANDARDS*: *Here Today, Here Tomorrow"*.http://www.angelfire . Com/ma 4 / reda 1121/ S

Hammond, L. and Lieberman, A. (2012) Teacher Education around the World Changing policies and practices.file:///D:/Downloads/9780203817551_googlepreview.pdf

Mayer, D. (2013) The Continuing 'Problem' of Teacher Education: Policy Driven Reforms and the Role of Teacher Educators, Preparing Teachers for the 21st Century pp 39-52.https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-36970-4_3

Mayer, D. and Mitchell, J. (2006) Professional standards for teachers: a case study of professional learning, Journal Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Volume 33 - Issue 2, Pages 159-179 https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13598660500121977?src=recsys

Scherer, M. (2001) How and Why Standards Can Improve STANDARDS ACHIEVEMENT a conversation with Robert J. Marzano. *Education Leadership/Sep: 2001 Yearbook of the Association for Supervision Development.* 14-18.http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept01/vol59/num01/How-and-Why-Standards-Can-Improve-Student-Achievement@-A-Conversation-with-Robert-J.-Marzano.aspx

Taylor, A. (2016) Teachers' experience of professional standards for teachers: A case study of the enactment of teaching standards in a high performing school system, (Doctoral thesis, Australian Catholic University). https://core.ac.uk/download/pdf/74305202.pdf

Zhu, X. and Zeichner, K. (2013) Preparing Teachers for the 21st Centuryhttps://www.researchgate.net/publication/321589802_Preparing_Teachers_for_the_21st_Century