

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت: جامعتي النجاح وفلسطين التقنية / حالة دراسية

إعداد

هبة عادل عباس نادي

إشراف

د. سهيل صالحه

د. عدنان سلمان

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2016م

تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في
الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الإنكيت:
جامعتي النجاح وفلسطين التقنية / حالة دراسية

إعداد

هبة عادل عباس نادي

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2016/07/14م، وأجيزت.

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

1. د. سهيل صالحه / مشرفاً ورئيساً

2. د. عدنان سلمان / مشرفاً ثانياً

3. د. محسن عدس / ممتحناً خارجياً

4. د. فادي دريدي / ممتحناً داخلياً

الإهداء

إلى وجه الله عز وجل الذي منحني القوة والإرادة لإتمام هذا البحث
إلى من أحمل اسمه بكل فخر وأفتقده منذ الصغر ويرتعث قلبي لذكره و أودعني
لله..... والدي الغالي.

إلى القلب الكبير والشمعة التي أنارت لحياتي رب العلم والنور ومنه الحب والحنان
والعطاء إلى من افتقدها..... والدي العزيزة.

إلى روح أختي الشهيدة نجلاء وإلى روح أخي الشهيد أحمد اللذي رسما بمخيلتي نواً
لا ينطفئ للعلم.

إلى من تكللوا التعب والعناء وبوجودهم أنسب محبة لا حدود لها وكان لهم الفضل
الأكبر لإتمام هذا البحث..... أخواتي وإخواني.

إلى كل من كان وجودهم بحياتي دعم وإتساي قوة بوجودهم وقدم يد العون والمساندة
وشجعني لإتمام هذا البحث.

إلى الذين عشقوا الشهادة وقدموا أرواحهم لأمي فلسطين الحبيبة والذي هم أكرم
منا جميعاً..... شهداء فلسطين.

إلى كل هؤلاء أهدي بحثي هذا

هبة عادل

الشكر والتقدير

أشكر الله مولاي وخالقي الذي منّ علي وأعانني وسلحني بالصبر والقوة والإرادة
لإتمام هذا البحث.

أتقدم بجزيل الشكر للدكتور سهيل صالحه و الدكتور عدنان سلمان بقبولهم
الإشراف علي هذا العمل المتواضع.

كما يسني أن أتقدم بالشكر والتقدير لجامعتي فلسطينية التقنية وجامعة النجاح
التيه احتضنتنا ورحبتنا بفكرة هذه الرسالة والمساهمة العظيمة في إنجازها.

كما أتقدم بالشكر والتقدير والامتنان والعرفان لك من ساهم في إنجاز رسالتي،
وك من ساعدني ومد يد العون والإرشاد والمساعدة لتحقيق هدي.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الإنكيت: جامعتي النجاح وفلسطين التقنية / حالة دراسية

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيث أن هذه الرسالة، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي لدى أية مؤسسة تعليمية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة: هبة عادل عيسى نادية

Signature:

التوقيع: هبة عادل عيسى

Date:

التاريخ: ١٤/٧/٢٠١٦

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
و	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ط	فهرس الملاحق
ي	الملخص
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
2	مقدمة الدراسة
6	مشكلة الدراسة وأسئلتها
7	أهداف الدراسة
8	أهمية الدراسة
9	حدود الدراسة
10	مصطلحات الدراسة
12	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
13	أولاً: الإطار النظري
40	ثانياً: الدراسات السابقة
48	ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة
53	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها
54	منهج الدراسة
54	مجتمع الدراسة
54	عينة الدراسة
55	أداتا الدراسة
60	إجراءات الدراسة
61	متغيرات الدراسة
62	المعالجة الإحصائية

الصفحة	الموضوع
63	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
64	أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول
76	ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني
85	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة
86	أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول
96	ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني
100	ثالثاً: التوصيات
101	قائمة المصادر والمراجع
112	قائمة الملاحق
b	Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	الرقم
55	توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة	جدول (1)
57	مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال	جدول (2)
57	توزيع سلم الإجابة عن فقرات الاستبانة	جدول (3)
58	معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والأداة الكلية	جدول (4)
64	تقدير وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية لبرنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت	جدول (5)
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة والأداة الكلية للدراسة	جدول (6)
66	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم	جدول (7)
67	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال نظام التقويم والامتحانات في البرنامج	جدول (8)
68	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج	جدول (9)
69	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنوع والاختلاف في البرنامج	جدول (10)
70	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أعضاء هيئة التدريس للبرنامج	جدول (11)
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج	جدول (12)
72	مستوى توفر معايير الانكيت في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية	جدول (13)
99	مقارنة بين مساقات الخطة الإرشادية بجامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية (خضوري)	جدول (14)

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
113	كتاب موافقة الجامعة على تحديد عنوان الأطروحة وتحديد المشرف	ملحق (1)
114	خطاب الإدارة موجه لجامعة فلسطين التقنية - خضوري لتسهيل المهمة	ملحق (2)
115	خطاب الإدارة موجه للنائب الأكاديمي في جامعة النجاح الوطنية لتسهيل المهمة	ملحق (3)
116	الصورة الأولية للاستبانة قبل التحكيم	ملحق (4)
120	الصورة النهائية لاستبانة تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا	ملحق (5)
125	قائمة بأسماء المحكمين	ملحق (6)
126	برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية	ملحق (7)

تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت:
جامعتي النجاح وفلسطين التقنية / حالة دراسية

عداد

هبه عادل عباس نادي

إشراف

د. سهيل صالحه

د. عدنان سلمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت (هي معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم في الولايات المتحدة) في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية من وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية وطلبة قسم إعداد معلم التكنولوجيا، وحاولت الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ❖ ما درجة توافر معايير الانكيت في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية (خضوري)؟
- ❖ ما آراء أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت في جامعتي النجاح وفلسطين التقنية؟

واستخدمت الباحثة أداتين لتطبيق دراستها: الأولى كانت الاستبانة وكانت مكونة من (47) فقرة موزعة على (6) مجالات، وقد تم توزيعها على جميع أعضاء الهيئة التدريسية، وتأكدت الباحثة من صدقها بعرضها على المحكمين، وتم حساب معامل الثبات للاستبانة كلها باستخدام معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغ قيمته (0.968)، أما الأداة الثانية فهي المقابلة وأجريت مع مجموعة من طلبة قسم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا، ومجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية.

وبعد استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة فقد أظهرت النتائج أن درجة تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت (National Council for the Accreditation of Teacher Education - NCATE) وفي جامعتي النجاح وفلسطين التقنية جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وبانحراف معياري بلغ (0.61). وجاء ترتيب مجالات الدراسة بناء على مستوى توفرها في كلا الجامعتين تنازلياً على النحو التالي: فقد حصل المجال الثالث "الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج" على المرتبة الأولى من بين المجالات، أما المجالين الرابع والخامس وهما "التنوع والاختلاف في البرنامج"، و"أعضاء هيئة التدريس للبرنامج" فاحتلا المرتبة الثانية، وحصل المجال الأول "المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم" على المرتبة الثالثة، أما المجال السادس "الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج" فقد احتل المرتبة الرابعة، بينما حصل المجال الثاني "نظام التقويم والامتحانات في البرنامج" على المرتبة الخامسة.

ويتضح لدى الباحثة من خلال اطلاعها على برنامجي التربية التكنولوجية في الجامعتين بأن معايير الانكيت تتفاوت في توفرها في كلا منهما حيث أن توافر المعيار الأول " المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم في البرنامج " كان توافره في كلا الجامعتين. أما بالنسبة للمعيار الثاني " نظام التقويم والامتحانات في البرنامج " فكان غير متوفر فيهما. والمعيار الثالث " الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج " فهو متوفر وبشكل جيد في كلاهما. والمعيار الرابع " التنوع والاختلاف في البرنامج " فهو متوفر في كلا الجامعتين ولكن في جامعة فلسطين التقنية كان له الأفضلية في توافره. أما المعيار الخامس " أعضاء هيئة التدريس للبرنامج" فهو غير متوفر بالشكل المناسب في جامعة النجاح الوطنية ولكنه يتوفر في جامعة فلسطين التقنية. أما المعيار السادس " الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج " متوفر في كلا الجامعتين ولكن توافره في جامعة فلسطين التقنية بشكل مناسب أكثر.

كما أظهرت نتائج المقابلة أن البرنامج بحاجة إلى تقييم بشكل مستمر ودائم، وعدم إهمال رأي أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وأن بعض أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى تأهيل تربوي،

وبأن محتوى بعض المقررات بحاجة إلى تطوير وتعديل لنتلاءم مع المستجدات التي تطرأ على مناهج التكنولوجيا الموجودة بالمدارس، وأنه لا يوجد توعية وإرشاد للطلبة بخصوص الخطة الإرشادية الموضوعية.

وأوصت الباحثة بعدة توصيات أبرزها: أن تقوم الوزارة بفرض أهمية أكبر حول مناهج التكنولوجيا لتعيد أهمية برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية، وأن يتم فتح مختبر خاص لهم مع مشرف متخصص للاستشارة والمساعدة، وأن يتم متابعة مشروع التخرج من قبل المشرف، وأن يضاف مساق يطلب من الخريج عمل مشروع تخرج، وأن تعمل الجامعة على تقويم التربية العملية ومساقاتها لتراعي وتلبي التغيرات في مناهج التكنولوجيا.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

يمثل المعلم قيادة عملية التعليم ولا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي من غير الارتقاء بمستوى معلميه، لذلك فقد وجب الاهتمام لمن يقوم بعملية التعليم ولمن يسمون بعد تخرجهم بالجنود المجهولين، ونقصد هنا (المعلمون)، فالمعلم هو الذي يمسك بزمام أمور العملية التعليمية.

فإذا كان للمعلم تلك الأهمية الكبيرة، فإن بداية تلك الأهمية تتجسد في انتقاء من يصلح لهذه المهنة المقدسة، ثم تأتي مرحلة توفير كل ما يلزم لإعداد معلمين أكفاء يستطيعون القيام بالمهام الملقاة على عاتقهم (أبو الضبعات، 2009).

وعند مراجعة الأدب المتعلق بالإصلاح التربوي في السنوات السابقة، فإن فروقاً تبدو في الآراء المتعلقة بتحسين جودة المعلم فهناك من التربويين ما يعتقد أن المعلمين الأكفاء هم الذين يتمكنون من المحتوى الدراسي الذين يختطون لتدريسه ولديهم فهم واسع في كيفية تدريس التلاميذ بشكل فعال، ويمكن أن يكتسب المعلم هذه المعرفة من خلال دراسته في كليات التربية وإعداد المعلمين، وبالمقابل فإنّ وجهات نظر أخرى ترى أن المعلمين بحاجة فقط إلى معرفة بالمادة الدراسية فقط لكي يقوموا بعملية التدريس (Carry, 2004).

وظهرت دعوات عالمية ومحلية متعددة للاهتمام بالمعلم وإعداده، ويتضح ذلك من خلال الأبحاث والدراسات العلمية والتربوية المتعددة، فعلى المستوى الدولي ذكرت الوكالة القومية للتدريس بالولايات المتحدة الأمريكية (National Commission on Teaching, 2015) أن التحديات الموجودة بالمدارس تتطلب إعداد المعلمين إعداداً أفضل، وذلك لتفادي المشكلات التي تواجههم والقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم بفاعلية وإتقان.

أما على المستوى المحلي فقد ظهرت مطالبات كثيرة للاهتمام بإعداد المعلم نتيجة القصور الواضح، فقد وجد جرباوي (2004) أن هناك زيادة في عدد كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، وزاد عدد البرامج المطروحة في حقل تأهيل المعلمين قبل الخدمة، وحدث تطورا مهنياً للمعلمين أثناء الخدمة، ولكن لم تكن هذه مبنية على دراسات جدوى وإنما تمت بصورة عشوائية، فأصبح هناك تضخماً في عدد البرامج المطروحة، وعدم موامة بعضها لاحتياجات المدارس وتداخل وتكرار المساقات، وتدني شروط القبول، وضعف التنسيق بين الجهات المدربة.

وبسبب المشكلات المتعلقة ببرامج إعداد المعلمين المنبثقة من تنوع مصادر إعداد المعلم العربي وتعددنا نجم عنه اختلافات واضحة في مؤهلاتهم العلمية والتربوية، وأيضاً غياب التنسيق والتكامل بين مكونات برامج إعداد المعلمين العرب المتضمنة في ثلاث جوانب رئيسية، الجانب الأكاديمي والجانب المهني والجانب الثقافي العام، بالإضافة إلى عجز البرامج عن تكوين المهارات الأساسية التي تساعد المعلم على تنفيذ المنهج (عبيدات، 2007).

ولذلك تقع المسؤولية على عاتق كليات التربية وإعداد المعلمين في أن تحدد ما يجب أن يتعلمه الطلبة المعلمون، باعتبارها مؤسسة مهنية قادرة على إعداد معلم المستقبل، فهي تعلمهم المعرفة والأدوار والمهارات اللازمة لهم لتعليم تلاميذهم. وتركز معظم كليات التربية على معايير للحكم على مستوى الكفاءة في تخريج معلمين ناجحين في المستقبل، مثل معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم في الولايات المتحدة (National Council for the Accreditation of Teacher Education - NCATE) (Jane & Wise, 2000: 612-623).

إن استخدام وتطبيق المعايير في برامج إعداد المعلم، يعنى النظر إلى برنامج الإعداد كمنظومة متكاملة يعتمد فيها كل بعد على الأبعاد الأخرى، فالأمر لا يقتصر على مجرد تحديد معايير لما يجب أن يعرفه الطالب المعلم ويكون قادراً على أدائه، أو تصميم مقررات دراسية بطريقة ما، أو استخدام أساليب تدريس أو تقويم معينة، ولكن جميع عناصر ومكونات برنامج

الإعداد تتفاعل مع بعضها البعض، من أجل تكوين معلم فعال. وتوجد علاقة وثيقة ما بين معايير أداء الطلاب المعلمين ومعايير البرنامج اللازم لإعداده. فكلاهما يهدف إلى تحقيق الجودة والتميز والوصول إلى المستويات العالمية، كما يوجد بينهما نوع من التداخل والتكامل، فتوفر معايير البرنامج يعنى أنه أصبح قادر على تحقيق أهدافه بالجودة والنوعية المطلوبة، ومن هنا يتحقق لخريجيه السبق والتفوق، وعليه فإنه يصعب تطبيق معايير الأداء للمعلمين في غياب معايير البرامج، فلا يجوز أن تطالب الشخص بالجودة في ممارساته المهنية دون أن يعد إعداداً جيداً في مؤسسة متخصصة تم اعتمادها والاعتراف بجودتها وقدرتها على إعداد خريجها وتأهيلهم طبقاً للمعايير المحددة (الأحمد، 2005).

وبالتالي فإن برنامج إعداد المعلم القائم على المعايير يبدأ مع التقدم للالتحاق بكليات ومعاهد الإعداد، ويكون القبول على أساس مجموعة من المعايير تسمى Entry Standards، إذ يتم اختيار الطلبة باختبارات قبول تقف على المستوى العلمي لهم، ومدى استعدادهم وميولهم للمهنة، والتوجه للمرحلة العمرية التي يمكن التخصص فيها. وأثناء الإعداد التي تمتد إلى أربع أو خمس سنوات في بعض الدول، يدرس الطلاب مقررات معتمدة في محتواها على المعايير المحددة مسبقاً. ويتم قياس أداء الطالب بواسطة عدة وسائل مثل الاختبارات (عبد الموجود، 2001).

ونظراً لأهمية برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وارتباطها الوثيق ببرامج إعداده أثنائها، فقد عمدت الجامعات وكليات التربية وإعداد المعلمين إلى الأخذ بنظام الجودة وتحقيق الاعتماد، وبناء تلك البرامج وفق أسس علمية ومعايير تربوية وأكاديمية؛ كي يواكب خريجوها متطلبات العصر واحتياجات سوق العمل، ولعلّ ريادة معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم في الولايات المتحدة (NCATE) وما لاقته من استحسان قد دفع بكثير من مؤسسات إعداد المعلم إلى دراستها والاستفادة منها في رفع مستوى كفاءة برامج إعداد المعلم قبل الخدمة (Dennis, 2002).

وتؤدي منظمة الانكيت مهمتين معاً هما المساءلة والتحسين في الإعداد التربوي، ولقد أسست عملية الاعتماد التي تقوم بها الانكيت معايير دقيقة لبرامج إعداد المعلمين، ودعت المؤسسات ذات العلاقة باعتماد برامج إعداد المعلمين إلى الاهتمام بتلك المعايير، وتشجيع المدارس والمؤسسات التي لم تعتمد على بيان جودة برامجهم من خلال العمل على الاعتماد المهني وإنجازه (NCATE, 2008).

وفي سياق نظام اعتماد برامج إعداد المعلمين القائم على الأداء، فيجدر بالمؤسسات إظهار الأدلة التي تشير إلى أداء المعلم المؤهل، فكليات التربية المعتمدة لدى الانكيت يُتوقع منها أن تضمن معرفة المعلم بتخصصه وكيفية تدريس ذلك التخصص بفاعلية.

وبذلك يعد برنامج إعداد معلم التكنولوجيا من برامج كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية، وقد بدأ العمل به في عام 2003، وقد تضمن مكونات من كليات مختلفة منها كلية العلوم، وكلية الهندسة، وكلية تكنولوجيا المعلومات، وكلية العلوم التربوية، وتدريب عملي في المدارس (جامعة النجاح الوطنية، 2015).

وبدأ في جامعة فلسطين التقنية (خضوري) في عام 2004، كتخصص رائد على مستوى الوطن وكأحد أعمدة كلية فلسطين التقنية "خضوري"، وأصبح قسم التربية التكنولوجية اليوم واحداً من أكبر الأقسام الأكاديمية في كلية العلوم والآداب، لتزويد وزارة التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع الفلسطيني التعليمية بشكل عام، بالكوادر المؤهلة علمياً وتربوياً وتقنياً والقادرة على تدريس مباحث التكنولوجيا الفلسطينية بمختلف مراحلها ولمختلف قطاعات التعليم حكومية كانت أم خاصة (جامعة فلسطين التقنية، 2015).

ونظراً لكون تعليم التكنولوجيا حديثاً نسبياً في فلسطين، ومرّت منهاجها بعدة تغييرات من حيث المحتوى وأساليب التدريس، ولذا فإنّ إعداد معلمها وفق معايير عالمية يبدو أكثر إلحاحاً وحاجة في فلسطين.

وبناءً على ما تقدم، فإن دراسة برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ظل معايير الانكيت قد يبدو ضرورة وألوية في فلسطين، لأجل النهوض بواقع تعليم التكنولوجيا وإعداد معلمها ومن هنا انطلقت مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أشارت نتائج دراسات محلية وإقليمية إلى أهمية معايير الانكيت (NCATE) لتحسين برامج إعداد المعلمين، فدراسة السالوس والميمان (2010) اهتمت ببرنامج إعداد المعلم في كلية التربية في جامعة طيبة، وحددت المعايير المقترحة لجودة برامج إعداد المعلم كما يعبر عنها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وركزت دراسة سامح (2009) على مجموعة من المعايير في إعداد المعلم وتأهيله منها المعايير الشخصية والمهنية والعلمية والثقافية والاجتماعية والأخلاقية فضلاً عن امتلاكه التكنولوجيا في التربية الحديثة، وفي فلسطين فقد أظهرت دراسة مركز القطان للبحث والتطوير التربوي (2001) وجود فجوات وإشكاليات عدة في برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية، ومنها:

- ❖ الضعف في الجانب التطبيقي والتدريب العملي في معظم الجامعات، إذ تركز كليات التربية على الجانب النظري، وتعد الطلبة المعلمين للالتحاق بالدراسات العليا على حساب إعدادهم للتعليم في المدارس.
- ❖ الفصل بين النظرية والتطبيق في المساقات ذات العلاقة، بحيث لا يراعي ضرورة أخذها مترامنة أو متسلسلة.
- ❖ عدم موازنة محتوى بعض المساقات مع المناهج المدرسية وواقع التعليم في المدارس.
- ❖ عدم التناغم بين الفلسفات التربوية لدى أساتذة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية والفلسفة التربوية لدى وزارة التربية والتعليم العالي.
- ❖ ضعف الاتصال والتواصل ما بين أساتذة التربية في الجامعات من جهة، ومعلمي المدارس والمشرفين التربويين من جهة أخرى.

ويتضح أن أغلب الدراسات التي اهتمت بالمعوقات التي تواجه تعليم التكنولوجيا كانت نتائجها توضح أن إعداد المعلم هي أهم هذه المعوقات مثل دراسة عوض (2015).

علاوة على ذلك فإنّ تطبيق المعايير في إعداد المعلمين يساهم في حل المشكلات التي تعوق دون تحقيق المعايير في البرنامج التعليمي، ويحقق مستوى أداء عال للبرنامج، ويبني الثقة في خريج البرنامج في سوق العمل، كما تأتي تلك المعايير استجابة لثورة التكنولوجيا وما يترتب عليها من تطوير البرنامج (السعيد وطلبه وإمام، 2004).

وبناء على ما تقدّم تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما مدى تطبيق معايير الانكيت (NCATE) في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية (خضوري)؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية التالية:

❖ ما درجة توافر معايير الانكيت في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية (خضوري)؟

❖ ما آراء أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت في جامعتي النجاح وفلسطين التقنية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. قياس مدى تطبيق معايير الانكيت في إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية.

2. قياس مدى تطبيق معايير الانكيت في إعداد معلم التكنولوجيا في كلية العلوم والآداب في جامعة فلسطين التقنية - خضوري.

3. التعرف على آراء طلبة قسم إعداد معلم التكنولوجيا في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية.

4. التعرف على آراء أعضاء الهيئة التدريسية في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية.

أهمية الدراسة

ازداد الاهتمام بمهنة التعليم، فقد عنيت كافة الجامعات والمعاهد والمراكز الخاصة بإعداد المعلم وإيجاد برامج تزوده بالمعارف التربوية والتعليمية، وإكسابه المهارات المهنية حتى يقوم بالدور المطلوب منه على أكمل وجه. ولذلك فإن إعداد المعلمين في فلسطين له أهمية كبيرة لمواجهة الأمية الموجودة في فلسطين، وللحفاظ على قيم المجتمع الفلسطيني وتراثه، وتربية الجيل على قيم ومبادئ مجتمعه، وأيضاً لمواجهة الاحتلال، ومن هنا تنطلق أهمية إعداد المعلمين كافة ومنهم إعداد معلمي التكنولوجيا في فلسطين ليكونوا معلمين ذو كفاءة وفاعلية مع مراعاة المعايير العالمية لإعداد المعلمين (معايير الانكيت).

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تلقي الضوء في أهميتها على جانبين أساسيين في إعداد معلم التكنولوجيا كما يلي:

أولاً: الأهمية البحثية

تساهم نتائج هذه الدراسة بتزويد وزارة التربية والتعليم العالي، والمؤسسات الموظفة، والجامعتان (جامعة النجاح الوطنية، وجامعة فلسطين التقنية - خضوري)، وإفادة الدارسين والباحثين المهتمين بمجال التربية بخلفية بحثية حول تقويم إعداد المعلم بشكل عام وخاصة ما تدور حوله هذه الدراسة إعداد معلم التكنولوجيا وإجراء دراسات أخرى تتكامل مع هذه الدراسة حيث ستكون لهم هذه الدراسة مرجعاً ومصدراً.

ثانياً: الأهمية العملية

تتبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت في جامعتي (النجاح الوطنية، فلسطين التقنية - خضوري) وانفراد هذه الدراسة لكونها الأولى التي تُجرى في تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت خاصة في الضفة الغربية لتقويم إعداد معلم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية خضوري، وهي دراسة تقويمية واقعية لأنها من وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة الذين يُدرسون ويُدرسون يومياً في ميدان الدراسة حيث أن لوجهات نظرهم أهمية في تحديد مواطن القوة والضعف في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

حدود بشرية: تكونت من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية (خضوري)، وأفراد المقابلة من طلبة قسم التربية التكنولوجية وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية (خضوري).

حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني 2015-2016.

حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية (خضوري).

حدود منهجية: تعتمد نتائج هذه الدراسة بالاستبانة وصدقها وثباتها، والمقابلة ومصادقيتها وموضوعيتها، وخصائص أفراد العينة.

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية (خضوري).

مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة على تعريف المصطلحات الآتية:

NCATE: هو المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة (National NCATE,) (Council for the Accreditation of Teacher Education-NCATE). (2008).

تقويم المنهاج: هو مجموعة من إجراءات القياس التي تستخدم الملاحظة المباشرة والتسجيل عن تحصيل الطلبة في منهاج معين بهدف جمع المعلومات. ثم تستخدم هذه المعلومات في صنع قرارات تتعلق بعملية التدريس (عطية، 2008).

أما التقويم إجرائيا في هذه الدراسة يقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعيار في استبانة تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا، ومن خلال نتائج المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس، وطلبة برنامج إعداد معلم التكنولوجيا.

المعايير: في اللغة هي ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير. ومن الناحية الاصطلاحية توجد تعريفات كثيرة للمعايير منها: أنها نموذج متحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، أو هو تلك الأبعاد أو المقاييس التي تحدد مستوى النوعية ويدخل في ذلك عدد كبير من العناصر منها القائمين على المؤسسة أو البرنامج ومصادر التعليم والتعلم وأهداف المؤسسة (مجاهد، 2008: 137).

معايير الانكيت: هي معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم وتعد من أشهر المعايير على المستوى العالمي، وتسعى كثير من كليات التربية للحصول على الاعتماد من تلك المؤسسة (الحكيمي، 2005: 1).

جامعة النجاح الوطنية: هي مؤسسة أكاديمية وقاعدة علمية تكنولوجية واعدة، وهي تعمل منذ أكثر من ثمانية عقود مضت لتوفير فرص التعليم للأجيال المتعاقبة في فلسطين، وتعمل على

تتمية قدراتهم ثقافياً وتربوياً وفكرياً ووطنياً، حتى أصبحت كبرى جامعات فلسطين، لتحتل مكانة مرموقة بين الجامعات محلياً وعربياً ودولياً، على الرغم من الظروف الصعبة التي مرّ ويمرّ بها الوطن منذ عام 1918 وحتى يومنا هذا (جامعة النجاح الوطنية، 2015).

جامعة فلسطين التقنية (خضوري): هي إحدى مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وهي الجامعة الحكومية الأولى والوحيدة في الضفة الغربية تتبع لوزارة التربية والتعليم العالي (جامعة فلسطين التقنية، 2015).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري الذي يتخلله عرض لأهمية إعداد المعلم، وأهداف إعداد المعلم، ونبذة عن كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية، ونبذة عن كلية العلوم والآداب في جامعة فلسطين التقنية - خضوري، وبرنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلا الجامعتين وما يتضمنه من أهداف البرنامج ورؤيته ورسالته وخطته، وكذلك وصف لمنظمة الانكيت ومعاييرها التربوية، ويحتوي أيضاً على مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة ببرنامج إعداد المعلم وبالأخص إعداد معلم التكنولوجيا.

أولاً: الإطار النظري

لم يكن التعليم العالي بالنسبة للشعب الفلسطيني نوعاً من الرفاه أو ميزة لفئة أو طبقة معينة من الشعب وإنما وسيلة لغاية، وهي خلق مجتمع التعلم والكفاية، وهو تعليم ذو أهداف متنوعة تتناول مصلحة الفرد والمجتمع على حد سواء، ولن يكون الهدف مجرد البحث والتعليم أو التعليم والبحث والخدمة، أو أن يتوجه لتلبية المتطلبات المترتبة على الإنماء المستمر للعلم والتكنولوجيا والصناعة والتقدم الاجتماعي والثقافة العامة والفردية.

ومن هذه الأهداف فإن الجامعة أو مؤسسة التعليم العالي في الأمم تتطلع إلى ما يلي:

1- تمكين كل مواطن من الحصول على قدر من التعليم العالي من أجل مساعدة الأمة على حشد مصادر إمكاناتها الفكرية لسد العجز الحاصل في المستويات العالية من القوى البشرية.

2- تمكين أولئك الذين تركوا المدرسة قبل أن تظهر للوجود فرص التعليم العالي من تحقيق قدراتهم الممكنة لفائدتهم الشخصية ولصالح المجتمع ككل.

3- الإسهام في الإنماء التربوي العام عن طريق المحاضرات العامة والمؤتمرات والملتقيات وغيرها من النشاطات (الأسدي، 2014).

وبالإمكان اقتراح الأهداف التالية للتعليم العالي الفلسطيني:

1. إعداد القوى البشرية المتخصصة وإعداد الباحثين والقادة في مجالات العمل والإنتاج.
2. تجديد الثقافة وإحياء التراث الفلسطيني وتطوير دراسات فلسطينية متعمقة.
3. التدريب أثناء الخدمة للموظفين والمعلمين والكوادر المتوسطة من الفنيين والتقنيين.
4. طرح نماذج جديدة من التعليم العالي في ضوء حاجات التنمية الشاملة.
5. الاستحداث والابتكار من أجل التنمية الشاملة
6. إتاحة فرص متكافئة للمواطنين ذكوراً وإناً لتحقيق ذاتهم وخدمة مجتمعهم.
7. تحقيق التعليم المستديم.
8. البحث العلمي و التجريب و التقدم المعرفي.
9. تفهم الأسس الفكرية و المقومات الثقافية و السياسية و الاقتصادية للوحدة العربية.
10. الاعتماد الذاتي على النفس (الأسدي، 2014).

ويترتب على الأهداف المذكورة أعلاه أن تكون وظيفة الجامعة ومؤسسات التعليم العالي متنوعة ذات أبعاد معرفيه ومسلكية وإنمائية ووطنية وإنسانية، توازن بين مصالح الفرد والمجتمع لا أن تكون للرياضية الفكرية والممارسة العلمية المقصورة على فئة خاصة. وهذه المؤسسات تسهم في خدمة المجتمع وتنميته، وأن تتوفر قدر الإمكان على ما توفرت عليه فيما مضى جامعات الأمس التقليدية من السعي لتحقيق الإبداع والتفوق فالإسهام الخاص من جانب التعليم العالي ومؤسسات لتطوير التعليم المستمر مدى الحياة ويستمد زخمه على الأغلب من الاهتمام بالتفوق التربوي و الفكري. ويمكن لهذه المؤسسات أن تقدم ثلاثة أنواع من الإسهامات في تطوير التربية المستديمة: الأول عليها أن تهدف إلى أن توسع قدر الإمكان سلسلة الطلبة التي

تعنى بهم، والثاني أن تربط برامجها الدراسية ومجهودات بحوثها إلى أقصى حد ممكن، بالاحتياجات الاجتماعية للمجتمع ككل، لا أن تقصر جهودها في نطاق ضيق من المجالات الأكاديمية، والثالث عليها أن تقوم بمهمة المراكز المصدرية لبقية النظام التعليمي بحيث تقدم مواد تعلم موجهة نحو احتياجات التربية المستديمة والاضطلاع بالبحوث الضرورية.

وعلى هذا الأساس يمكن تصور وظيفة الجامعة أو مؤسسة التعليم العالي الفلسطينية بأنها تستند إلى المحاور التالية: التعليم والتعلم، والبحث العلمي، والإعداد أو التكوين، وتنمية المهارات الرفيعة لتحقيق التعلم المستديم التي تتوج مهارات التعلم التي يكتسبها المرء في مراحل التعليم النظامي وغير النظامي قبل الجامعة. وهذه الوظيفة بمحاورها المتعددة والمتكاملة تعمل على تحقيق التنمية الشاملة التي يمكن أن نؤولها لتكون المعلم الرئيس على الدرب سعادة الفرد وتكافل المجتمع (الأسدي، 2014).

ولقد فرضت التغيرات العديدة في الحياة الثقافية والاقتصادية مفاهيم جديدة في حياة المعلمين المهنية مثل مفاهيم العولمة وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والجودة الشاملة وانعكست على مهنتهم وعلى نظريات إعداد المعلم من جهة أخرى، فكان من الطبيعي أن يعاد في منظومة إعداد المعلمين لتصبح أكثر ملائمة مع معطيات العصر، لذلك كان من الضروري تقويم عمليات إعداد المعلمين في ضوء العديد من الكفايات التي يشترط أن يكتسبها المعلم قبل ممارسته لمهنة التدريس والتي تعد أساسا للاعتراف به كمعلم محترف ومعتمد (البحري، 2005).

والمعلم هو الأداة في النظام التعليمي لتحقيق النتائج المرغوبة، لذا لا بد أن يكون هذا المعلم راق في أدائه التربوي والتعليمي، وهذا يتطلب الاعتماد المسبق لمواصفات المعلم المتميز، وتقديم هذه المواصفات للقائمين على برامج إعداده (فضل الله وسالم، 2005: 853).

ونجاح هذه الجامعات مقترن بالجودة والنوعية في التعليم، أي القدرة على تحويل ما يتم تعلمه إلى منتجات أو خدمات يمكنها المنافسة، من خلال استجابة الجامعات لاحتياجات مجتمعاتها،

بما يجعل مواقع العمل والإنتاج ميدانا لاستخدام التعليم وتطبيق المعرفة فينعكس ذلك على قدراتها الإبداعية ونموها وتطورها.

ويرتبط حجم وجودة الخدمات الجامعية بالمنظومة الإدارية التي تجعل رسالة الجامعة بوصلة الحركة على طريق المبادئ الإرشادية والأخلاق الجامعية، وفي ذلك فإن مستوى الأداء الجامعي لن يرتفع بدون التوجه إلى المفاهيم الإدارية الحديثة مثل: مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والذي يعد من أكثر الأساليب الإدارية الحديثة نجاحاً في السنوات الأخيرة، وقد تحقق ذلك في القطاع الصناعي والصحي والاجتماعي والتعليمي في الكثير من دول العالم المتقدم مثل: اليابان ودول السبع المتقدمة صناعياً (الأسدي، 2014).

أهمية إعداد المعلم

يعد الطالب والمعلم هما جوهر العملية التعليمية التعلمية ومحورها، ويقع على عاتق المعلمين المسؤولية الأكبر في تهيئة وتنشئة الطلبة، وقيادة التغيير في العصر الذي يتسم بالانفجار المعرفي وثورة تقنية الاتصالات والمعلومات وعولمة النشاط البشري والانفتاح الشديد مع تغيير مفاهيم الزمان والمكان مما يقتضي التركيز على إعداد المعلمين الإعداد الجيد وأن ينظر لمعلم المستقبل نظرة شمولية تراعي الجوانب النفسية والثقافية والاجتماعية والمادية والتقنية مع توفير كافة السبل والموارد والإمكانات لتأهيلهم مع تهيئة البيئة التعليمية التي يمارسون أعمالهم فيها ومن خلالها (بخشن وياسين، 2009).

وبما أن المعلم يمثل حجر الزاوية في أي إصلاح تربوي كان لابد من إعادة النظر في طرائق إعداده وتدريبه وتزويده بالمهارات والكفايات الأساسية للنجاح في عمله، وقد تنوعت البرامج التي تعني بإعداد المعلمين من برامج تقليدية قائمة على كم المعلومات إلى برامج قائمة على الكفايات وبرامج قائمة على مدخل تحليلي للتعليم، ولعلّ ظهور برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات جاءت كاستجابة لتنامي الشعور بعدم الرضا عن مسار التربية آنذاك وفي إطار البحث عن أساليب أكثر فاعلية لإعداد المعلمين القادرين على العطاء المميز، ظهرت

حركة إعداد المعلمين القائمين على الكفايات كواحدة من أهم الاتجاهات المعاصرة وأكثرها بروز وانتشار في المؤسسات التربوية والتعليمية خاصة في البلدان الأكثر تطوراً، إذ أصبح إعداد المعلمين الأكفاء وتدريبهم يتم وفقاً لأحد نظريات التعلم والتعليم، جاءت حركة الكفايات التعليمية كرد فعل على الأساليب التقليدية المتبعة في تربية المعلمين، ويتفق المفكرون التربويون على أن الأفكار الجوهرية لحركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات تعود للمدرسة السلوكية في علم النفس (الياس، 2009).

الاهتمام بإعداد المعلمين في البلدان المتقدمة

تولي الأنظمة التربوية في البلدان المتقدمة اهتمام خاص بإعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم مع اختلاف في الدرجة والفاعلية، وتسعى لرفع مستوى أدائهم وزيادة فاعليتهم. فعلى سبيل المثال: اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أمريكا، التي شكلت في عام 1994، وضعت هدفاً لها وهو توفير معلمين أكفاء مؤهلين لجميع المتعلمين الأمريكيين، وذلك في عام 2006، حتى يصبح بالإمكان تحسين نوعية إعداد المعلمين، وتوفير مناهج لها ذات مستوى رفيع، وتركيز الجهود على تطوير المؤهلات المهنية للمعلمين الذين تحتاج إليهم البلاد، وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها بحيث يستطيعون مساعدة جميع المتعلمين على بلوغ مستويات عالية ومتابعة التعلم مدى الحياة والعمل بكفاءة، وإلا فإن المجتمع الأمريكي سيكون في خطر، وفي أوروبا أعتبر المشاركون في ندوة حول "نوعية التعليم" أن فاعلية التعليم تتوقف على فاعلية المعلمين، وبالتالي على إعدادهم. وخصص وزراء التربية في المجلس الأوروبي الدورة الخامسة عشرة لمؤتمرهم الدائم الذي عقد في هالنسكي 1987 لموضوع "التحديات الجديدة التي تواجه المعلمين وإعدادهم" بعد أن كان المجلس الأوروبي قد نظم أنشطة متنوعة تدور حول هذا الموضوع بين عامي 1985 و 1986. كما أكد المشاركون في ندوة المعلمين التي عقدها هذا المجلس في ألمانيا عام 1990 على ضرورة إعادة النظر بإعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم المستمر أثناء الخدمة (الأحمد، 2005).

وفي اليابان صاحب إصلاح النظام التعليمي الارتقاء بمستوى كفاءة المعلمين وتحسين قدراتهم، ذلك أن المعلم يعد عصب النظام التعليمي وعنصراً حيوياً في مسيرة النجاح التربوي. فهو من مستوى علمي متميز، وملتزم مهنياً وأخلاقياً بمهنته التزاماً مطلقاً، وينفاني فيه حتى لو اقتضى ذلك منه التضحية بوقته وراحته الشخصية. ولهذا يحترم المجتمع الياباني المعلم احتراماً عالياً، ويضع على عاتقه مسؤوليات ضخمة وينتظر منه الكثير ويكافئه بإعطائه قيمة اجتماعية عليا (بدران والدeshان، 2008).

المنطلقات التي تستند إليها أهداف برامج إعداد المعلم

نتطرق للمنطلقات الأساسية التي تستند إليها أهداف برامج إعداد المعلم ومنها:

1. أن المعلم وإن كان لا يزال يحتل مكاناً مركزياً في عملية التعليم، فإنه لم يعد يشكل المصدر الوحيد للمعرفة، وأن هناك مصادر كثيرة أخرى تنافسه بقوة يأتي في طليعتها غنى البيئة الثقافية التي يعيشها طفل هذا العصر، وعلى الخصوص منها وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري على اختلاف أنواعها ومسمياتها، وأن بعض المتعلمين يمتلكون معرفة أكثر من المعلم في بعض المجالات.
2. إن المعلم لم يعد السلطة المطلقة التي لا تسال عما تفعل، بل أصبح مرشداً يساعد الآخرين ليطوروا قدراتهم وإمكاناتهم ويحققوا تطلعاتهم، وعليه أن يبقى قادراً على التعلم، وعلى النقد الذاتي، والمحافظة على علاقته الودية مع المتعلمين.
3. إن من العوامل الأساسية في زيادة كفاءة المعلم رغبته في التعلم باستمرار، وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية بما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة على مستوى عال من الكفاءة، وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار.
4. إن التغيير المستمر والسريع والشامل في المجتمع الحديث وما نتج عنه من تقدم علمي وتكنولوجي وما رافقه من تطورات اجتماعية واقتصادية أفرز مشكلات كثيرة يحتاج حلها إلى المرونة الذهنية والابتكار، والقدرة على حل المشكلات، وهو ما يتطلب من المعلم أن

يتخلى عن بعض الأدوار التقليدية، ويعوضها بأدوار جديدة، فبدلاً من أن يعرف ما يحفظ من معارف، عليه أن يعرف كيف وأين يمكن أن يحصل على المعرفة، لأنه قد يواجه مواقف متعددة تكون مهمة للمدرسة والمجتمع يضطر لممارستها علاوة على عمله العادي.

5. إن التغذية الراجعة التي تعد عنصراً أساسياً في كل تعلم ذاتي، تتطلب من المعلم أن يكون قادراً على حفز تعلمه وتعلم الآخرين بنجاح، وعلى معرفة ما أحرز من تقدم، بعد أن أصبح عمل المعلم يتعاضد كعامل منشط لتعلمه الذاتي (الأحمد، 2005: 74).

الأهداف المقترحة لإعداد المعلم

ومن هذه الأهداف:

- 1- أن يتعرف الطالب المعلم قيمته كإنسان جدير بالاحترام وكمواطن يؤمن بأهداف أمتة ومجتمعه ويعمل على تحقيقها.
- 2- أن يكتسب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.
- 3- أن يمتلك مهارة تقويم المتعلمين تقويماً موضوعياً.
- 4- أن يستطيع حل المشكلات التي تعترضه في الصف.
- 5- أن تتكون لديه اهتمامات واسعة بالاتجاهات العلمية المعاصرة، وتطبيقاتها التكنولوجية في مهنة المعلم.
- 6- أن يتعرف على طرائق وأساليب خدمة المجتمع وتنميته.
- 7- أن يمتلك مهارة العلاقات الإنسانية مع المتعلمين.
- 8- أن يفهم مشكلات المجتمع المحلي والوطني ويسهم في حلها.
- 9- أن يقدم خدمات ثقافية متنوعة للمجتمع المحلي.

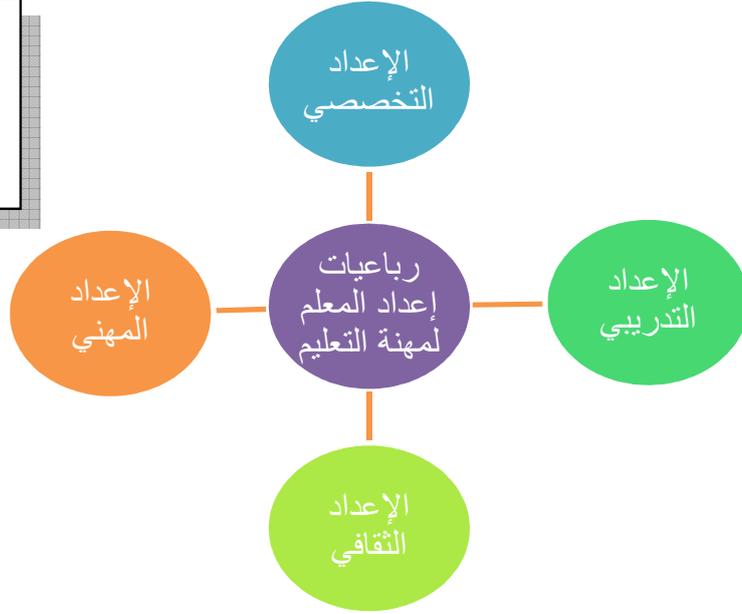
- 10- أن يفهم عملية الاتصال ومهاراتها ووسائلها.
- 11- أن يفهم طبيعة عملية التعلم وطبيعة المتعلم.
- 12- أن يكتسب مهارات البحث التربوي الإجرائي.
- 13- أن يتعرف على طرائق تنظيم المنهج وتطويره.
- 14- أن يتمكن من توظيف التقنيات والوسائل التعليمية في التعليم الصفي.
- 15- أن يختار وينظم المحتوى المطلوب لأي موقف تعليمي (الزهيري، 2010).

أما على الصعيد الفلسطيني، فقد واجهت الجامعات الفلسطينية مشاكل عديدة أهمها مثل : ضعف التمويل وغياب التنسيق بين الجامعة والمؤسسات الأخرى، وافتقار الطاقة البشرية إلى بعض الكفايات التي تؤثر على العمل الأكاديمي والإداري والاتصالي مع الطلبة، وغياب كل من الرقابة الداخلية والمتابعة والتقييم المستمرين لكل من الأداء الأكاديمي والإداري. ولكن رغمًا عن كل المعوقات الموضوعية والذاتية التي تواجه عمل الجامعات، إلا أن الجامعات استطاعت فرض حضورها المادي والمعنوي، حتى أصبحت حقيقة ملموسة نعتز بها رغم العثرات والنواقص التي تعاني منها (سكر، 2002: 210-230).

وإن بروز هذه العثرات على السطح، وفي ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، هو ما دفع وزارة التعليم العالي إلى تأسيس الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، حيث تختص هذه الهيئة بوضع معايير ومقاييس للأداء الجامعي ومراقبة أداء مؤسسات التعليم العالي والتزامها بالأسس والمعايير المعتمدة (وزارة التعليم العالي، 2002).

وإزداد الاهتمام بمهنة التعليم، فقد عنيت كافة الجامعات والمعاهد والمراكز الخاصة بإعداد المعلم تخصصياً ومهنيًا وثقافياً وتدريبياً، وذلك بإيجاد برامج تزوده بالمعارف التربوية والتعليمية، وإكسابه المهارات المهنية من أجل تفعيل قدراته ومواهبه، حتى يقوم بالدور المطلوب منه على أكمل وجه. وإعداد المعلم وتأهيله لمهنة التعليم كما هو موضح بالآتي:

السلم التدريجي
الإعدادي لتمهين
التعليم



(الترتوي والقضاة، 2006: 53)

1. الإعداد التخصصي: ويقصد به إعداد المعلم ليكون ملماً بفرع من فروع المعرفة، وهذا لا يتم إلا في الكليات الجامعية. فالمعلم لا يمكن أن يؤدي دوره التعليمي بالشكل المطلوب ما لم يتمكن من العلم الذي سيقوم بتعليمه في المستقبل. وأن يجعل أسلوب التفكير والإبداع هو الهدف.

2. الإعداد المهني: يعد الإعداد المهني أهم ركيزة من ركائز إعداد المعلم، حيث يهدف إلى تكوين وصقل شخصيته ليكون قادراً على أداء مهمته التربوية والتعليمية في توجيه وإرشاد الطلاب. فعليه أن يكون على استيعاب كامل لحقيقة العملية التربوية والتعليمية وأهدافها حتى يتمكن من التأثير الإيجابي في الطلاب، واستيعاب كامل لاحتياجاتهم المختلفة وقدراتهم ومعرفة الفروق الفردية وإمكاناتهم.

3. الإعداد الثقافي: تنتقل الثقافة من جيل إلى جيل عن طريق التعلم والتعليم، وهي مكتسبة يتم تعلمها من قبل الصغار والكبار، وهي متغيرة بحكم تطور المجتمعات الإنسانية، فأهميتها للمعلم ترجع إلى قدرته على حسن الاختيار من بين العناصر الثقافية ليستخدمها بصورة تؤثر في الفرد، وقدرته على حل المشكلات التي تعترض العملية التربوية لدى الطلاب،

وتعطيه معلومات عن البيئة التي يعيش فيها وعن العالم المحيط، وتمكنه من الإلمام بالموضوعات المتنوعة حتى يستطيع الإجابة عليها.

4. الإعداد التدريبي: يعمل التدريب المستمر للمعلم على رفع قدراته ومهاراته ومستواه التحصيلي نظرياً وعملياً، ويكون قادراً على تأدية مهنته بجدارة. فكلما درب المعلم التدريب الصحيح وأعطى معلومات ومفاهيم جديدة تقيده في مهنته، أصبح عطاؤه مثمراً ذا نتيجة ومردود حسن على الطلاب. لأنه من خلال التدريب يتلقى الجديد والمفيد لتطوير نفسه أولاً ويحسن من أدائه في مهنته ثانياً (الترتوي والقضاة، 2006: 53-57).

وبالتالي تبرز أهمية إعداد المعلمين لأنهم ركيزة العملية التعليمية، وبالتالي فإن إعداد المعلمين في فلسطين لها أهمية كبيرة لمواجهة الأمية الموجودة في فلسطين، وللحفاظ على قيم المجتمع الفلسطيني وتراثه، وتربية الجيل على قيم ومبادئ مجتمعه، وأيضاً لمواجهة الاحتلال، ومن هنا تتطرق أهمية إعداد المعلمين كافة ومنهم إعداد معلمي التكنولوجيا في فلسطين ليكونوا معلمين ذو كفاءة وفاعلية مع مراعاة المعايير العالمية لإعداد المعلمين (معايير الانكيت).

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أن أهمية تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت وأهمية التقويم لتعزيز نقاط القوة في البرنامج وتحسين نقاط الضعف لإعداد المعلمين والنهوض بهم وتحسين جودة أدائهم وفق معايير الانكيت.

ويشير الملحق رقم (7) إلى نبذة كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية، وبرنامج معلم التكنولوجيا فيها، وكلية العلوم والآداب في جامعة فلسطين التقنية - خضوري، وبرنامج إعداد معلم التكنولوجيا فيها.

إستراتيجية إعداد المعلم في الجامعات والكليات والمعاهد في فلسطين

يعد التعليم الجامعي من أهم المقومات الرئيسية لتنمية الثروة البشرية في أي دولة، وهي أهم ثروة من ثروات المجتمع، فالتعليم في الجامعات يهدف إلى تطوير هذه الثروة وتطوير المجتمع الفلسطيني من خلالها، ولا يمكن أن يعمل التعليم الجامعي بمعزل عن البيئة التي يوجد

فيها وإنما يكون هو جزءاً لا يتجزأ منها، أي يتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر فيها، والتعليم الجامعي يقوم بإعداد الكوادر البشرية وحل مشكلات المجتمع، ولذلك تهتم بتطبيق معايير الجودة في إعداد المعلمين (صبرة، 2005).

وفي فلسطين يتم إعداد المعلم في جامعات مختلفة ولا يوجد برنامج فلسطيني وطني شامل يعنى بإعداد المعلمين، وأن تتولى الجامعات والكليات مسؤولية إعدادهم وتدريبهم، دون أي تنسيق أو تنظيم أو ضبط فيما بينهم. فتقدم الجامعات برامج متعددة من حيث التخصص ومستوى الشهادة الممنوحة في مجال إعداد المعلمين (وزارة التربية والتعليم العالي، 2004).

وتركز هذه البرامج على أساليب التدريس والقياس والتقويم، وتساهم في تأهيل المتخصصين في المواضيع ذات العلاقة بالمناهج المدرسية (جرباوي، 2004).

واقع تعليم التكنولوجيا في فلسطين

ومن الملاحظ أن الاهتمام بمناهج التكنولوجيا في فلسطين كان بأوائل التسعينيات عندما أدخل منهاج الحاسوب للنظام التعليمي، وتم في ذلك الوقت تعليم الطلبة على لغة فيجوال بيسك، وبعض البرامج التطبيقية، وبعد منتصف التسعينيات تم استحداث منهاج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية (خطة المنهاج الفلسطيني الأول، 1998).

ومع التطورات التكنولوجية والمعلوماتية الهائلة في العالم، عملت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في العام 2004/2005 على استحداث منهاج تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية (القدح، 2006).

ويواجه تعليم التكنولوجيا في فلسطين العديد من المشكلات تمحورت في عدم وجود معلم مؤهل أصلاً لتدريس هذا المنهاج، حيث خرجت الكليات والجامعات الفلسطينية الدفعة الأولى من المعلمين المتخصصين والمؤهلين في العام الدراسي 2007، لذا قامت الوزارة في العامين الأوليين باختيار معلمين من تخصصات أخرى كالعلوم، والرياضيات لتدريس التكنولوجيا، وكذلك إمكانية توفير متطلبات تعليم منهاج التكنولوجيا من مختبرات حاسوب وأجهزة حاسوب ضئيلة جداً، إذ إن

توفير مختبر الحاسوب يعتبر شرطاً أساسياً لإنجاح تعليم التكنولوجيا، حيث لم يتجاوز عدد المدارس التي تحتوي على مختبرات حاسوب أكثر من 40% (القدح، 2006).

عوامل ظهور فكرة المعايير، ودواعي الأخذ بها في التعليم

نظراً للتغيرات السريعة التي يشهدها العالم المعاصر في المجالات الحياتية المختلفة: الاقتصادية، والعلمية، والتكنولوجية، والثقافية، وغيرها. ولأن التعليم يعد قاطرة التقدم والتنمية المجتمعية، بل ومحور الأمن القومي لأي مجتمع في كافة تلك المجالات اهتمت حكومات الدول المختلفة اهتماماً منقطع النظير بتطوير نظمها التربوية ومراجعتها وتحديث آلياتها.

ومن هذا المنطلق أُعطي التعليم كمؤسسة مجتمعية مسؤولة عن تنشئة الإنسان وتنميته شأناً عظيماً ومكانة خاصة عن غيرها من المؤسسات، وجعلت له أبعاداً قومية تتعدى حدود التدريس بمفهومه الضيق إلى أن يكون قضية أمن قومي تتحدد في ضوءها مسارات المستقبل، بل قد يتوقف عليها وجود المجتمع ذاته (البيلاوي وآخرون، 2006: 11).

ولما كان العالم الذي نعيشه في تغير، فإن تطوير التعليم من خلال تجويد العمل في كل مكون من مكونات العمل التربوي، ووضع مواصفات محددة للقيام به، أو لما يجب أن يكون عليه يعد في غاية الأهمية، كما أن تزويد الطلاب بالمعارف والقيم الأساسية اللازمة لنجاحهم في الحياة، ليتمكنوا من مواكبة تلك التطورات والتغيرات المتسارعة يعد ضرورة ملحة، إذ إنه ليس من الممكن تزويد هؤلاء الطلاب بالمعارف والمهارات الحياتية جميعها. لذا وحتى يضمن مخططوا البرامج التعليمية حصول الطلاب على مايمكنهم من الاستمرار في مواصلة التعلم، وحتى يحظى الطلاب جميعاً بفرص متساوية للنجاح بما يحقق العدالة والمصداقية في القياس، تم اللجوء إلى وضع معايير تعليمية محددة شاملة للمجالات التعليمية المختلفة ينبغي أن يصل إليها الطلاب جميعاً بعد نهاية المرحلة (شحاتة وحسن، 2008: 27-28)

وتتضح فلسفة " لماذا نريد المعايير؟ " في أن المعايير تحدد صيغ قياس لكل من مكونات العملية التربوية، كما تقدم لغة مشتركة يفهما كل من المعلم، والمتعلم، وولي الأمر، وغيرهم

من المهتمين بالعملية التعليمية التعلمية، وبذلك تقدم عقداً اجتماعياً بين السلطات التربوية والمعلمين من جهة، وبين الآباء والطلاب من جهة أخرى، وتقدم إطاراً ثابتاً ومستقراً للتقويم، وإعداد التقارير، وغير ذلك من الأمور، بما يسهم في رفع جودة التعليم وتحسينه مخرجاته. (Marzano and Kendall, 1996: 1)

مفهوم المعايير

هي نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء. أو هي تسهم في بناء قاعدة معرفية تتسم بالفاعلية. أو هي محددات أو مستويات أو أبعاد تحدد مستوى النوعية التي يجب أن يكون عليها القائمين على المؤسسة أو البرنامج ومصادر التعليم والتعلم وأهداف المؤسسة أو البرنامج والمنافع المتوقعة (مجاهد، 2007: 10).

وأيضاً هي عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الفعاليات المطلوب تحقيقها لغرض معين، وتعتبر المعايير مرجعية الاستناد إليها في ترشيد العمل أو الاحتكام إليها في ضمان جودته والارتقاء بأداء العاملين في المنظومة التعليمية بل وتطوير كافة عناصرها (محمد، 2013: 50).

أما المعايير التربوية فهي عبارة عن موجّهات أو خطوط مرشدة متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومصادر تعليم وأساليب تقويم، ومباني وتجهيزات (مجيد، 2014: 169).

خصائص المعايير

قد تختلف المعايير من منظمة (هيئة) اعتمادية إلى أخرى وكذلك من منطقة إلى أخرى، وذلك حسب ظروف وطبيعة كل منطقة إلا أن هناك عدداً من الخصائص ينبغي توافرها في المعايير وهي أن تكون:

1. شاملة؛ بحيث تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية، وتحقق مبدأ الجودة الشاملة.
2. موضوعية؛ بمعنى أن تكون قابلة للتطوير والتنفيذ على أرض الواقع.
3. مرنة؛ بحيث تكون قابلة للتعديل وتحتوي على مرجعيات قياسية محددة للنهاية أو الحد الأدنى لكي تسمح بالحد المقبول من المرونة.
4. مجتمعية؛ أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته، وظروفه، وقضاياها.
5. مستمرة ومتطورة؛ حتى يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، ويمكن مجابتهها للمتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.
6. قابلة للقياس؛ حتى يمكن مقارنة مخرجات المدارس بالمعايير المقننة وذلك للوقوف على جودة هذه المخرجات.
7. تحقق مبدأ المشاركة؛ بمعنى أنها تبنى على أساس اشتراك الأطراف المتعددة والمستفيدين من المجتمع وفي مقدمتهم أعضاء هيئة التدريس.
8. أخلاقية؛ بمعنى أن تستند إلى الجانب الأخلاقي، وتخدم القوانين السائدة، وتراعي عادات المجتمع وسلوكيته.
9. وطنية؛ بأن تخدم أهداف الوطن وقضاياها وتضع أولوياته وأهدافه ومصالحته العليا في المقام الأول (مجاهد، 2008: 139).

فوائد المعايير

من فوائد المعايير أنها:

- 1) تمثل أساس الإصلاح التربوي.

- (2) تحدد مواصفات الجودة والامتياز لكل من الأفراد والمؤسسات التعليمية على جميع أنواعها.
- (3) تحدد البرامج التعليمية التي تستحق الاعتماد التربوي، وتضمن استمرار جودتها وجودة مخرجاتها.
- (4) توفر فرص متساوية لكل المتعلمين في كل من التعليم الجامعي وقبل الجامعي.
- (5) توجه الجهود المبذولة في تطوير المنهاج، والممارسات التدريسية، ونظم التقييم لعقود قادمة.
- (6) تحدد الاتجاهات التي يجب أن يسلكها المعلمون في نموهم المهني بدلا من مجرد تحديد السلبيات.
- (7) تزيد من التواصل بين المعلمين وتحسن من توقعاتهم.
- (8) تضمن المشاركة المجتمعية عن طريق إثراء الأفكار، والمناقشات على كل المستويات المحلية والقومية حول أفضل ما يقدم للمتعلمين ويساعدهم على النجاح والتمكن من المعرفة العلمية والمهارات المختلفة.
- (9) تمثل قوى إيجابية داعمة لمهنة المعلم نحكم من خلالها على أدائه وتدفعه إلى الحرص على التنمية المهنية المستدامة (مجاهد، 2008: 140).

وأیضا لها أغراض تربوية أخرى منها:

1. تساعد على تحسين نوعية الأداء وزيادة فاعليته وتحسين كفاءته.
2. توفر الأساس في تقييم جودة المؤسسات والبرامج التعليمية.
3. تساعد على تحسين معايير وثائق المؤسسة التعليمية وبرامجها.
4. توفر الدرجة التي يمكن بلوغها واتخاذ الإجراءات التصحيحية في الوقت المناسب.

5. تساعد المشرفين والمسؤولين عن البرامج في توجيه الكوادر على تحسين الأداء.
6. تزود بالمبادئ التوجيهية للأداء الأفضل.
7. معرفة تمييز أداء المؤسسات والبرامج التعليمية مقارنة مع مؤسسات وبرامج أخرى مشابهة (مجيد، 2013: 170).

أهمية ووظائف المعايير التربوية

ترجع أهمية المعايير التربوية إلى أنها أصبحت واحدة من أكثر الأدوات المستخدمة للرقابة والتفقد للمؤسسات التعليمية وتمثل أهميتها في الآتي:

- ❖ توفر فرصاً متساوية للطلاب في كل من التعليم الجامعي وقبل الجامعي، فإذا تبنت جميع المؤسسات التعليمية في الدولة معايير الجودة في التعليم، فإن ذلك سوف يحقق نوعاً من العدالة والتكافؤ لكافة المتعلمين.
- ❖ تعمل كمصدر مرجعي لأعضاء هيئة التدريس والقيادات التعليمية وصانعي القرار وواضعي السياسات التعليمية ومنفذيها من أجل استخدامها في الارتقاء ببرنامج التعليم وتقييمها وتحديد مقدار ما ينجز من تقدم واتجاهه على جميع المستويات.
- ❖ توجه الجهود المبذولة في تطوير المناهج، والممارسات التدريسية، ونظم التقييم لعقود قادمة.
- ❖ تضمن المشاركة المجتمعية عن طريق زيادة الدافعية وإثراء الأفكار والمناقشات على كل المستويات المحلية والقومية حول أفضل ما يقدم للمتعلمين ويساعدهم على النجاح والتمكن من المعرفة العلمية والمهارات المختلفة.
- ❖ تمثل قوى إيجابية داعمة لمهنة المعلم نحكم من خلالها على أدائه وتدفعه إلى الحرص على التنمية المهنية المستدامة.

- ❖ تزود الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بنقاط توضيحية أو مرجعية؛ فالطالب عن طريق هذه المعايير يحدد ما يتوقع أن يحصل من هذه المعايير وكذلك تساعد أعضاء هيئة التدريس في تحديد مهارات ومحتويات التدريس لكل مستوى تعليمي.
- ❖ توفر لغة مشتركة للتداول في التوجهات التربوية: فلكي يتحاور الطلاب وأساتذتهم وأولياء الأمور عن الأداء فإن هناك ضرورة إلى وجود اللغة المشتركة.
- ❖ تساعد المعايير في تقليل حدة الخلافات حول ما يتم تدريسه وتقودنا إلى ما يجب تحقيقه منها في المؤسسات التعليمية الأخرى.
- ❖ تساعد في الحكم على جودة التعليم وتصف ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم وتصف ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم من أجل تحسين مخرجات التعليم وتزويد من قدرات المتعلمين وفرصهم على النجاح.
- ❖ تمد الأنظمة التعليمية بأسس التقويم وتزيد من ثقة المجتمعات البشرية في المنظومة التعليمية، وتكشف عن نواحي القوة ونواحي الضعف في المؤسسة التعليمية (مجاهد، 2007: 8-9).

المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين

يعد الانكيت (National Council for Accreditation of Teacher Education,) NCATE المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين NCATE أهم مؤسسات الاعتماد للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتأسست عام 1954 ، كمؤسسة مستقلة غير حكومية لا تبغي الربح، وهي مجموعة منتقاة ممثلة لجميع المنظمات المهنية المعنية بإعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوضح رسالة الانكيت NCATE بأنها تسعى لتحديد ما إذا كانت المدارس أو الأقسام المسؤولة عن إعداد المعلمين تركز على الأداء، ويعد المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) الجهة الرئيسية لاعتماد المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية إذ تجاوز عدد مؤسسات التعليم العالي التي اعتمدها المجلس (600) مؤسسة.

والانكيت منظمة غير ربحية وغير حكومية، تأسست في عام 1954، ويتضمن مجلسها أكثر من (30) مؤسسة تعمل في مجال مهنة التعليم. والمؤسسات التي تشكل الانكيت تعين ممثلاً لها في هيئة سياساتها، وتقوم هذه الهيئة بتطوير المعايير والسياسات والإجراءات، والعضوية في هيئة السياسات تشمل ممثلين من مؤسسات إعداد المعلمين، ومعلمين، وصنّاع سياسات محليين وعلى مستوى الولاية، ومتخصصين مهنيين في المدارس (العنبي والربيعي، 2012).

وتحظى الانكيت بدعم أكثر من (33) منظمة تمثل ملايين الأمريكيين، وتعد الائتلاف التربوي الأكبر للمنظمات العامة التي تهتم بجودة التعليم، وهي الأقدم من حيث المنظمات الوطنية التي تشارك المجتمع التربوي، ويعمل بها أكثر من (2000) مهني متطوع، فإما أعضاء في هيئة السياسات والاعتماد أو مراجعي برامج أو أخرى.

ويضم مجلس الانكيت تمثيلاً لكل الجماعات المهنية الرئيسة، التي لها مصلحة ثابتة في جودة إعداد المعلم في أمريكا. ومن بين هذه الجماعات: الكليات والجامعات التي تعد المعلمين والمنظمات المهنية، التي تمثل مهنة التربية والتعليم مثل جمعية التربية الوطنية، والاتحاد الأمريكي للمعلمين؛ والمنظمات المهتمة بالطفل، مثل مجلس الأطفال غير العاديين؛ ومنظمات القيادة التربوية، مثل مجلس المديرين التنفيذيين للمدارس الرسمية؛ والمؤسسات المتخصصة مثل جمعية المكتبة الأمريكية؛ والمنظمات الخاصة بالتخصصات، مثل: جمعية القراء الدولية، والمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM؛ ومنظمات التقنية، مثل الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (مجاهد وبدير، 2005: 137-139).

وإن الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي من قبل NCATE يعود لمجموعة من المؤشرات

منها:

1. أن NCATE هي منظمة غير حكومية تتضمن عضويتها شراكة فاعلة مع ما يزيد عن ثلاثين منظمة دولية تمثل ما يزيد عن ثلاثة ملايين أمريكي اتحدت معاً لضمان أعلى مستوى من الجودة في إعداد المعلمين.

2. ضمان أن خريجي كميات التربية المعتمدة من قبل NCATE يحصلون على تدريب ميداني عميق يضمن لهم تحمل مسؤولياتهم من أول يوم دراسي.

3. أن NCATE تضمن المعرفة بالمحتوى الدراسي الشخصي للمعلمين وكيفية تنويع طرائق التدريب وإدارة الصف وحصول المعلم على ثقافة عامة.

4. أن NCATE تضمن الاستناد إلى نتائج البحوث التربوية وأفضل الممارسات التدريسية والقدرة على التفكير واستمرار النمو المهني.

5. أنه في دراسة قامت بها الهيئة المعنية بالاختبارات (ETS) اتضح أن خريجي الكليات المعتمدة من NCATE اجتازوا اختبارات الرخصة بمزاولة المهنة بنسبة تفوق نظرائهم خريجي الكليات غير المعتمدة بنسبة تصل إلى (91%).

6. اهتمام NCATE بأداء الطلاب المعلمين Candidate performance والبرهنة على ذلك والتركيز على البحوث القائمة على الأداء وتحسين التربية العلاجية، والتركيز على مفهوم التوزيع Diversity والاستخدام الفعال للتكنولوجيا، والتركيز على الاعتماد المبني على الأداء Performance – Accreditation based (النبوي، 2007).

وشهدت معايير NCATE عدداً من التغيرات والتحولات فمن التركيز على المعايير القائمة على المنهاج Curriculum – Based Standards إلى التحول نحو المعايير القائمة على الأداء performance – Based Standards التي تركز على المتعلم Learner – Centered في برامج كليات إعداد المعلمين، وانعكس أثر التعليم على التلاميذ في المدارس من خلال التركيز على التدريب المتركز حول الطالب Student – Centered Instruction وتؤكد معايير NCATE أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يحدث بمعزل عن تطوير برامج إعداد المعلمين وأن ذلك يتطلب الاعتقاد بقابلية جميع الطلاب للتعليم وذلك من خلال:

1. ضمان أن تقوم جميع كليات المعلمين بتزويد المعلمين الجدد بالمحتوى التخصصي المطلوب والمعرفة التربوية والمهنية واكتساب جميع الإداريين التربويين للمعارف والمهارات التي تساعد في تكوين مناخ إيجابي.

2. القيام بإدارة أنواع متعددة من عمليات التقويم وإجراء الدراسات التتبعية للطلبة، وتضمين التكنولوجيا الحديثة في التدريس.

3. تشجيع العمل الجماعي والممارسات الفكرية والتحسين المستمر والنظر إلى برامج إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة ومتصلة (النبوي، 2007).

معايير المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي للمعلمين (NCATE):

يعد المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي للمعلمين منظمة متخصصة في منح الاعتماد الأكاديمي للمعلمين، ومسئول مسؤولية كاملة عن مراجعة وتطوير معايير الاعتماد الأكاديمي بصفة دائمة ومستمرة وذلك بموجب تشريع صادر عام (1945)، وتستخدم هذه المعايير في تطوير وتحسين برامج تكوين المعلمين في مجالات المناهج، واختيار معلمي المستقبل، وأعضاء هيئة التدريس، والمصادر التعليمية، وتقويم هذه البرامج ومراجعتها بصورة دورية، وهذا ما دفع إحدى الوكالات التي تمنح الاعتماد الأكاديمي أن تصرح بأنه قد تم تحقيق المواصفات والمعايير ولقد أكد ذلك الجمهور، والمؤسسات الحكومية المتنوعة (NCATE, 2001).

وبدأت عملية تقويم وإجازة برامج الجامعات كعملية طوعية في بداية القرن العشرين، إذ بدأ المجلس القومي لاعتماد المعلم عام (1954) في تقويم واعتماد برامج الإعداد المهني للمعلمين، وفي عام (1969) أصدر المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي أول معايير موحدة يقاس عليها تصنيف الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى التي تقدم برامج إعداد المعلمين وفقاً لمدى مطابقة برامج هذه الجامعات والمؤسسات لتلك المعايير. (NCATE, 2001)

أما في السبعينيات تمت مراجعة معايير وإجراءات المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي للمعلمين ولقد قام بتطويرها ميرل (Merrill, 1970) الذي استعان في ذلك بالفروق الزائفة حيث أعطى لهم مسؤوليات إضافية وطلب منهم أن يقوموا بإصدار أحكام تتعلق بجودة البرامج المبنية على المعايير الجديدة، ثم استنتج أن المعايير الجديدة سوف تساهم في برامج وثيقة الصلة وأكثر حساسية وعقلانية وجدارة، من أجل مدارسنا ثم تبع ذلك إجراء دراستين للنظر إلى أي مدى

تستخدم معايير المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي للمعلمين في عملية الاعتماد الأكاديمي، فالدراسة الأولى قام بها فريشل (Fritshel, 1975) واعتمدت على نتائج تحليل الأفعال التي تم أخذها بواسطة التقويم الذي تقوم به مجالس أو هيئات NCATE خلال عامي (1971، 1972) إذ أظهرت مناطق الاهتمام و الضعف و التي ظهرت غالبا في توصيات المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي للمعلمين NCATE ثم وضعها في قائمه كمعايير تشمل المحاور الآتية:

- ❖ تقويم الخريجين.
- ❖ استخدام نتائج التقويم.
- ❖ تصميم المناهج.
- ❖ التحكم في البرامج الأساسية والمتقدمة.
- ❖ ظروف الخدمة في الكلية.
- ❖ مركز المواد الدراسية والوسائل التعليمية البرامج الأساسية فقط.
- ❖ إعداد الكلية البرامج المتقدمة فقط (NCATE, 2001).

وفي الدراسة الثانية قام كل من هوارد وهانكل (Howard and Hinkle, 1977) بإعداد تقرير عن أهمية معايير NCATE والتي تم وضعها في السبعينيات وذلك في التنبؤ بقرارات الاعتماد الأكاديمي ولقد تم إجراء هذه الدراسة في حدود المؤسسات التي تطبق الاعتماد الأكاديمي في نهاية عامي (1973، 1974) وفي هذه الدراسة تم التعرف على مدى وجود المعايير أو تطبيقها في البرامج القائمة بواسطة الفرق الزائرة، وبالإضافة إلى ذلك تم استخدام الخصائص الديموغرافية المنتقاة للمؤسسات، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة الأولى ثم أضافت إليها معايير أخرى مثل:

- ❖ قبول البرامج الأساسية

❖ استبقاء الطلاب في البرامج الأساسية فقط (NCATE, 2001).

وخلصت الدراستان السابقتان بعد المرحلة الثانية من التحليل إلى أن المعايير ذات الأهمية يمكن تصنيفها من وجهة نظر الفرق الزائرة إلى إرشاد ونصح التلاميذ، وظروف الخدمة بالكلية، والمواد الدراسية الأساسية والمتقدمة (تصميم المناهج)، ومكون الدراسات العام (محتوى المناهج)، وقبول واستبقاء الطلاب، والدراسات الإنسانية والسلوكية (البرامج الأساسية فقط)، وإعداد الكلية (البرامج المتقدمة فقط).

من المعايير السابقة يتضح أنه تم استبعاد معياري تقويم الخريجين، واستخدام نتائج التقويم من معايير الدراسة الأولى وذلك لحصولها على معدلات منخفضة واعتبار أن تأثيرهما ضعيف في التفرقة بين البرامج المعتمدة أكاديميا وغير المعتمدة أكاديميا، وعليه فإنه يمكن استنتاج أن معايير فترة السبعينات كانت تضم تصميم المناهج وإرشاد ونصح الطلاب واستخدام الإرشادات المهنية والبحث في المناهج المتقدمة وتقويم الخريجين واستمرار الطلاب في البرامج وكفاءة هيئة التدريس.

وفي الثمانينيات اهتمت منظمة (NCATE) بتطوير معاييرها بحيث تصبح أكثر شمولية وصرامة، ولكن تنفادى النقد الموجه للمعلمين في هذه الفترة (أمة في خطر) ولإعادة الثقة في عملية التغيير و التطوير ثم تطوير المعايير بواسطة لجنة من ممثلي NCATE، وبعض المنظمات المهنية والخبراء و صناع القرار كذلك المسؤولين عن منظمة معايير امتحانات المعلمين (ETS) The Educators Test Standards حتى تتلاءم المعايير مع احتياجات المعلمين في الحصول على ترخيص مزاولة المهنة باجتيازهم الاختبار القومي للمعلمين والذي يعد من قبل (EST) ويمكن إيجاز المعايير في هذه المرحلة في ستة محاور هي توجيه البرامج الأساسية وتصميم المناهج والكلية والطلاب والإدارة والمصادر والتقويم وإعادة التخطيط.

وفي عام (1990) شهدت المعايير تطورات أخرى شديدة القسوة للربط بين الماضي والحاضر بواسطة المجلس القومي لمعايير التدريس المهني (The National Board For

(Professional Teaching Standards NBPTS) والذي تم تشكيلة عام (1987) حيث ركزت معاييرها على المهارات و المعرفة الواجب إكسابها للطلاب والتي تفيد في تعليم المعلم من خلال نظام سجل أداء الطالب خلال العام، وهذه المعايير تجعل الخريج متقدم في الأداء التدريسي، وكلما كان المعلمون على دراية بمعايير (NBPTS) أدى ذلك إلى وجود شهادة ترخيص بعيدة المدى (مجاهد وبدير، 2005).

وفي عام (1995) ركزت معايير (NCATE) على استخدام التكنولوجيا، ولذلك قام عمداء الكليات بوضع خطط تكنولوجية من أجل كلياتهم، وأصبحت المنظمات تعتبر التكنولوجيا أداة تدريس مهمة وأساسية ويجب استخدامها، ولذلك توقعت (NCATE) بأن تكون التكنولوجيا محورية في إعداد المعلم وفي عمله عام (2000) وما بعد ذلك، وتوقعت أيضا من المؤسسات أن تقوم بتطوير خطة تكنولوجية تصبح جزء مكمّل لتدريس وحدة دراسية من كتاب، وكذلك تشجيع المنظمات (المؤسسات) على امتلاك تقارير ووثائق إلكترونية معتمدة كاملة يمكن إرسالها واستقبالها بين المؤسسات المعتمدة (مجاهد وبدير، 2005).

وتم صياغة معايير المنظمة في هذه الفترة في خمسة محاور هي قواعد المعرفة للتعليم المهاري والتي تتعامل مع المناهج، والممارسة والتدريب، والطلاب، والكلية، والإدارة والمصادر.

وقد ركزت أهداف المعايير السابقة على التأكيد على النواحي الخلقية في برامج تعليم المعلمين، والتدريس في جو ديمقراطي، وآراء الخبراء، والمعرفة من أجل تعليم مهاري، وتنمية التفكير النقدي والأدبي (مجاهد وبدير، 2005: 139).

وعلى الرغم من أن منظمة (NCATE) أصبحت قوة لإعادة تكوين المعلم، وبحثت عن إيجاد طرق أفضل للتوازن بين المدرسة والتعليم العالي. وهذا ما دفع المنظمة لتحديث وتطوير معاييرها لكي تكون ملائمة للقرن الواحد والعشرين وهذه المعايير يمكن توضيحها في الآتي:

المعيار الأول: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة

تقوم برامج المؤسسة بتوفير المعرفة الكافية، والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس كما يجب أن تعتمد برامج المؤسسة تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطلاب المعلمين، ويتفرع من هذا المعيار عدة معايير هي:

❖ المحتوى المعرفي بمادة التخصص لدى المرشحين لمزاولة التدريس: المحتوى المعرفي والمهارات لدى المرشحين لمزاولة التدريس.

❖ فهم المرشحين لمزاولة التدريس لتعلم التلاميذ: حيث يركز المرشحين للتدريس على تعلم تلاميذهم.

❖ معارف ومهارات المرشحين لمزاولة المهن المدرسية الأخرى.

❖ إلمام المرشحين للمهن المدرسية الأخرى بتعلم التلاميذ (7-11: 2002, NCATE).

وفي هذا المعيار أيضا يبنى الاعتماد على أساس النتائج التي تؤكد أن الطالب المعلم قادر على شرح مادة تخصصه بكفاءة عالية، ويستطيع ربط النظرية بالتطبيق العملي، ولديه القدرة على ترتيب مادته ومعرفة الوسائل التي يجب استخدامها وتحديد ما ينبغي على الطالب فعله في المنهج، ومعرفة معلومات الطالب ومهاراته، واستعداداته، وإدراك أن الطالب يواجه معايير محلية وعالمية (مجاهد وبدير، 2005: 140).

المعيار الثاني: نظام التقويم والامتحانات

تتمتع المؤسسة بنظام تقويمي وامتحانات قوية تستطيع أن تجمع البيانات عن الدارسين بها فيما يخص درجة تأهلهم العلمي لمزاولة المهنة وأدائهم بعد التخرج، وبما يساعد على التغذية المرتدة من برامج التقويم والامتحانات بها، ويرتبط المعياران السابقان بكل من الطالب والمعلم، ويتفرع من هذا المعيار عدة معايير هي:

❖ نظام التقييم: تمارس الكلية بصورة منتظمة، وفي إطار مجتمعها المهني، تقويم قدرة وفاعلية نظامها للتقييم.

❖ جمع البيانات وتحليلها وتقويمها: حيث يتيح نظام التقييم بالكلية معلومات منتظمة وشاملة حول جودة البرامج.

❖ استخدام البيانات لتحسين البرنامج (NCATE, 2002:11-15).

فالكلية هنا ينبغي أن تملك نظاماً لتقييم معلومات ومهارات طلابها وهذا يتطلب معايير داخلية داخل البرامج ومعايير خارجية، ويجب التأكيد على أن الطلاب يعملون بمستوى لائق، وقد أقرت (NCATE) عناوين في المناهج تستخدمها لتساعد على تحديد مستويات الطلاب، وبصفه عامه فإن معايير التقويم يجب أن يتوفر بها عدد من الشروط منها يجب أن ينبثق نظام التقييم من الإطار العام للمحتوى والتقييم عمليه هادفة مرتبطة بأغراض البرامج وأهدافه والمعايير الدولية وأن يحتوي التقييم على مقاييس كمييه وكيفية ووضوح معايير الجودة الفردية مثل التدريبات الفردية ومراجعة التقييم بطريقه ذات صلته بأهداف البرامج، والمعايير الدولية والنظام له آلية وإجراءات لتقييم وتحسين نفسه وتحسين طرق تقييمه (مجاهد وبيدر، 2004: 142).

المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسات العملية

تقدم المؤسسة خبرات ميدانية تقوم بتصميمها وتنفيذها بالاشتراك مع المدارس بما يفيد في التأهيل العلمي للطلاب المعلمين وينمي معارفهم المهنية ويطور من خبراتهم ومهاراتهم، ويرفع من اتجاهاتهم نحو المهنة، ويتفرع من هذا المعيار عدة معايير هي:

❖ تعاون الكلية مع المدارس الشريكة.

❖ تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسات العادية (NCATE, 2002: 15).

وهذين المجالين يتضحان من خلال الآتي:

❖ المشاهدة: ويقصد بها ذهاب الطالب إلى مدرسة لمشاهدة معلم أثناء أداء درس في مجال تخصص الطالب.

❖ الممارسة المحدودة: ويقصد بها ذهاب الطالب إلى مدرسة للتعاون المحدود مع معلم أثناء أداء درس في مجال تخصص الطالب.

❖ الممارسة الكاملة: ويقصد بها ذهاب الطالب إلى مدرسة للتعاون الكامل مع معلم أثناء أداء درس في مجال تخصص الطالب (المعقل، 2009).

المعيار الرابع: التنوع والاختلاف

تصمم الكلية وتنفذ وتقوم برامج دراسية وخبرات تعليمية لطلبتها، وتساعدهم على طلب المعرفة والمهارات وتكوين الاتجاهات الموجبة بما يساعدهم في التعليم المهني، ويتفرع من هذا المعيار عدة معايير فرعية هي:

- ❖ تصميم وتنفيذ وتقييم المنهج والخبرات.
- ❖ خبرات العمل مع أعضاء متنوعين.
- ❖ خبرات العمل مع مرشحين متنوعين.
- ❖ خبرات العمل مع تلاميذ متنوعين بالمدارس (NCATE, 2002: 17).

والأصل فيه أن المؤسسة تقوم بالتنظيم، والتطبيق، وتقييم المنهج، وتوفير الخبرات الخاصة بالطلاب المعلمين (التي يجب الحصول عليها) وتطبيق المعلومات والمهارات والاستعدادات الفردية لمساعدة الطلاب على التعلم، وكذا يجب على المعلمين أن يتبعوا أسلوب التدريس المعتمد على تنوع الخلفيات (NCATE, 2008: 17).

المعيار الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني

يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية، تجعلهم ذوي قُدوة جيدة للممارسات المهنية ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس قادرين على تقويم أنفسهم، وتقويم طلابهم بفاعلية كافية، والتعاون من الزملاء بروح الزمالة في تخصصاتهم والتخصصات الأخرى، وتقوم الوحدة بتقويم هيئة التدريس بها بشكل نظامي ومستمر وتسير لهم فرص النمو المهني، وينفرع من هذا المعيار عدة معايير هي أعضاء هيئة التدريس المؤهلين، وتمثيل أفضل الممارسات المهنية في التدريس، وتمثيل أفضل الممارسات في العمل العلمي، وتمثيل أفضل الممارسات المهنية في تقديم الخدمات، وتقويم الكلية للأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتيسير الكلية للنمو المهني (NCATE, 2002: 19).

المعيار السادس: الإدارة والموارد

للكلية نظام إداري مستقر، وقيادة تربوية تتمتع بالسلطة الفعالة، وميزانية جيدة وهرمية كافية من العمالة والإداريين والتسهيلات والإمكانات والموارد، ومصادر تكنولوجيا المعلومات بما يساعد في الوفاء بمتطلبات المعايير القومية، ومعايير الولاية والمعايير المهنية، وترتبط المعايير الأربعة السابقة بالكلية موضوع الاعتماد والفحص، وينفرع من هذا المعيار عدة معايير هي قيادة الكلية وسلطاتها، وميزانية الكلية، والعاملين، وتسهيلات الكلية، وموارد الكلية (NCATE, 2002: 22).

هنا هو وحدة الإدارة والمصادر: وهذه الوحدة لها السلطة والقيادة على الأشخاص، والميزانية، والموظفين، والمرافق، والموارد، بما في ذلك موارد تكنولوجيا المعلومات، لإعداد المرشحين لتلبية المهنية، وحاجات الدولة، والمعايير المؤسسية (NCATE, 2008).

تركز معايير الانكيت على فكرة الأداء ولا تقف هذه المعايير المرتكزة على فكرة الأداء على تقويم برامج إعداد المعلمين في ضوء مستويات خريجها في قدراتهم المعرفية ومهاراتهم الفنية التربوية بل إنها تمتد لتشمل تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ومدى احتذائهم لأفضل

نموذج مهني للممارسة التدريسية والعلمية. ويفحص هؤلاء الأعضاء من خلال الأثر الذي تركوه في طلابهم من حيث الاستراتيجيات التدريسية والمهارات المتقدمة التي يستخدمونها ويمكن للخريجين أن يوظفوها عند انخراطهم في مهنة التدريس (الناقاة ومينا والسعيد، 2004: 71).

ثانياً: الدراسات السابقة

تقصت الباحثة الدراسات التي تتعلق ببرنامج إعداد المعلمين في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا وفيما يلي عرض لتلك الدراسات:

فدراسة عوض (2015) هدفت إلى الكشف عن تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق ذلك قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبإعداد وتصميم أداة الدراسة المكونة من (54) معياراً من معايير الجودة الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من (46) طالباً وطالبة، كما قام الباحث بإجراء مقابلة مع رئيس برنامج التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. ولتحقيق هدف المقابلة تم إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج التكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة جاءت مرتبة إذ حصل المجال الثالث (معايير طرائق التدريس في البرنامج) على الترتيب الأول، وفي الترتيب الثاني مجال (معايير أعضاء هيئة التدريس في البرنامج)، أما في الترتيب الثالث مجال (معايير الإعداد الأكاديمي والمهني والتربوي والثقافي في البرنامج)، ثم جاء في الترتيب الرابع (معايير الترتيب العملية)، أما بالترتيب الخامس كان المجال السادس (معايير المكتبة ومصادر المعلومات)، ثم جاء في الترتيب السادس المجال السابع (معايير الموظفين الإداريون)، ثم جاء في الترتيب السابع والأخير المجال الخامس (الأبنية والمنشآت - التعليمية).

ودراسة حمادنه (2014) فهدفت إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، إضافة إلى

معرفة أثر المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لتحقيق أهدافها، وتكونت هذه الاستبانة من ستة مجالات هي (أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية)، وقد طبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، والذي تألف من (105) طالب وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك جاءت متوسطة، حيث جاء مجال التربية العملية في المرتبة الأولى، وجاء مجال المرافق والتجهيزات في المرتبة الثانية، وجاء مجال تقويم الطلبة في المرتبة الثالثة، وجاء المنهاج في المرتبة الرابعة، وجاء مجال طرق التدريس في المرتبة الخامسة، وجاء مجال أهداف البرنامج في المرتبة السادسة والأخيرة.

ودراسة عباينة (2014) هدفت إلى تقييم جودة أداء كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير إنكيت الاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهدفت إلى تقييم جودة أداء كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، ومعرفة درجة ممارسة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمعايير الانكيت الستة، وعلاقتها بمتغير الرتبة الأكاديمية، ونهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانته على (58) عضو هيئة تدريس، ومن أهم النتائج أن ممارسة معايير الانكيت في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية حققت متوسط حسابي (2.67) ويقابل درجة ممارسة متوسطة، وإن درجة ممارسة معايير الانكيت أنت متوسطة للمعيارين الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس" والأول "البرامج المقدمة"، وقليلة للمعايير السادس "الموارد والحاكمية"، والثالث "الخبرات الميدانية"، والثاني "نظام التقويم والتقييم"، والرابع "التنوع"، وترتبت معايير الانكيت حسب درجة ممارستها في كلية العلوم التربوية تنازلياً كالآتي: "تأهيل أعضاء هيئة التدريس"، "البرامج المقدمة"، "الموارد والحاكمية"، و"الخبرات الميدانية"، "نظام التقويم والتقييم"، "التنوع"، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة ممارسة معايير الانكيت لدى أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مشارك أو أستاذ ومتوسط درجة ممارسة معايير الانكيت لدى أعضاء هيئة التدريس من رتبة مدرس أو محاضر لصالح ذوي رتبة أستاذ مشارك أو أستاذ، ولم تكن الفروق دالة بين

متوسطات فئة أستاذ مساعد ومتوسطات كل من أعضاء هيئة التدريس برتبتي مدرس أو محاضر متفرغ وأستاذ مشارك أو أستاذ.

وأجرى الهسي (2012) هدفت إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام ببناء أداة الدراسة وهي استبانته، واشتملت في صورتها النهائية على (90) معيار موزعة على (10) مجالات هي (أهداف البرنامج، سياسات القبول وممارساته، هيكلية البرنامج، أداء أعضاء هيئة التدريس، الموارد المادية، محتوى المقررات الدراسية، أساليب التعليم والتعلم، التقييم، التدريب الميداني، الطلبة الخريجون). وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة طبقية عشوائية من الطلبة الخريجين (طلبة المستوى الرابع) في كليات التربية في الجامعات: الأزهر، الإسلامية، الأقصى، وكان حجم العينة (546) طالباً وطالبة، بينما تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها (50) عضواً. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات: الأزهر، الإسلامية، والأقصى، بنسبة عامة هي (64.6%). فيما أظهرت أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث (66.6%). وبناء على هذه النتائج تظهر ضرورة العمل على تطوير واقع إعداد المعلم.

ودراسة المجلس الوطني لجودة المعلم The National Council on Teacher

(Quality- NCTQ, 2012) وهذه الدراسة هدفت الدراسة إلى مراجعة وطنية لبرامج إعداد المعلمين، وقد خلصت الدراسة إلى أن برامج إعداد المعلمين في عينة الدراسة توفر إعداد محدود للطلبة المعلمين في مجال استخدام التقييم والبيانات، ونتيجة لذلك فإن المدارس في نهاية المطاف توظف معلمين يفتقرون إلى الإعداد اللازم للاستفادة من المعلومات وتوظيفها.

وأجرت الهاجري (2012) دراسة هدفت إلى معرفة واقع تطبيق معايير الاعتماد

للمجلس الوطني لاعتماد برامج المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت، طبقاً لمعايير الانكيت، واستخدمت الدراسة استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة

(65) عضو هيئة تدريس، وأشارت النتائج إلى أن درجة تطبيق معايير: "معارف المتعلم ومهاراته واتجاهاته"، و"الخبرات الميدانية والتربوية العملية"، و"التنوع"، و"مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتطويرهم" متوسطة، في حين أن درجة تطبيق معياري "التقويم" و"إدارة الكلية ومواردها" قليلة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في واقع تطبيق معايير الانكيت تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والدرجة العلمية.

أما دراسة العتيبي والربيع (2012) فهدفت إلى معرفة تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير الانكيت، واستخدمت الدراسة الاستبانة والمنهج الوصفي، ومن أهم النتائج توافر معايير الإدارة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، ونظام التقويم والتقويم بدرجة كبيرة، وكانت درجة توفر معيار التنوع متوسطة، أما متوسطات الأقسام حول توفر تلك المعايير فكانت متقاربة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور لصالح الذكور حول المتوسط الكلي لدرجة توفر معايير الانكيت.

وسعى ديلجادو (Delgado, 2011) إلى تعرف إعداد المعلمين لتعليم متعلمين متنوعين ومختلفين من خلال تحليل متعدد لطلبات المؤسسات المقدمة للإنكيت لأجل الاعتماد، وقد وظفّ الباحثة النظرية المُجذرة في دراسة (11) برنامجاً لإعداد المعلمين صنفتهم الإنكيت كهدف للاعتماد من خريف 2008 إلى خريف 2009، وتركز العمل في كيفية إعداد المعلمين ليعلموا متعلمين مختلفي القدرات وأنماط التعلم، وحلّت المهارات المتضمنة ذات العلاقة بالتنوع والاختلاف في مواد البرامج سواء في مواد التدريس أو مواد التقويم، وأشارت نتائج التحليل إلى أنّ أكثر العناصر والمهارات شيوعاً المتعلقة بالتنوع والاختلاف هي فهمه والفروق بين التلاميذ، وتكييف التدريس، وإظهار اتجاهات واحترام للحساسية، والتعاون مع الأسرة والمجتمع.

وإضافة إلى ذلك، فقد هدفت إلى التعرف على مدى توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي لمعايير (رسالة الكلية وأهدافها، السلطة والإدارة، ضمان الجودة، التعليم والتعلم، شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط المالي، توظيف البيئة

التدريسية، البحث العلمي، خدمة المجتمع(في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، إذ أجرت دراستها على مجتمع الدراسة المتمثل في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الباحة، وبلغ عدد أفراد العينة (61) فرداً، واستخدمت أداة الدراسة الاستبانة، وقد تضمنت (11) مجالاً للاعتماد الأكاديمي، وكانت النتيجة الرئيسية للدراسة أن درجة توافر متطلبات الاعتماد الأكاديمي التي تم اعتمادها جاءت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة هندريكس (Hendricks, 2010) إلى تفصي تصورات تربوي المعلمين عن أثر العمل بمعايير الانكيت في برامج إعداد المعلمين وأثر ذلك على ممارساتهم التدريسية، وهي دراسة نوعية اعتمدت على ملاحظة أداء (8) من تربوي المعلمين خلال تدريسهم مواد في برامج إعداد المعلمين، بالإضافة إلى مقابلات أجريت معهم، وقد أشارت النتائج إلى عدد من القضايا الإيجابية مثل تحسين الصورة الذاتية والسُّمعة، وزيادة التواصل بين أعضاء الهيئة التدريسية، وتفعيل أفضل لنظام التقويم، ورغم ذلك فقد أعتقد عدد من تربوي المعلمين أن كمية المال والوقت والجهد المبذولة على العمليات المرافقة لتطبيق معايير الانكيت تتجاوز الفوائد التي تمّ الحصول عليها.

وأجرت عون (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود بالإطار المفاهيمي للكلية وعلى مدى تطبيق معايير الانكيت الستة: البرامج المقدمة، ونظام التقويم والتقويم، والخبرات الميدانية، والتنوع، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتمييزهم المهنية والموارد والحكومة في كلية التربية من وجهة نظر وكيلات أقسام كلية التربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من ثمانية وكيلات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاوتاً في توفر المعايير الستة في أقسام الكلية، وكان معيار " التنوع " أقلها توفراً.

وإلى دراسة السبع وغالب وعبد (2010) هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة

بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، تم اشتقاقها من الكتب المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة، اشتملت على (12) مجالاً، تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتيين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة البحث من (9) أعضاء من هيئة التدريس و(71) طالباً. وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسئول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

و**دراسة النجار (2010)** هدفت إلى معرفة مدى تحقيق كلية التربية- جامعة الأزهر بغزة لأهدافها من خلال تقديرات الطلبة عينة الدراسة، وتقديم بعض التوصيات يمكن الاسترشاد بها لتطوير برامج كلية التربية في ضوء تقديرات طلبة الكلية عينة الدراسة لأهدافها. واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من (450) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع في كلية التربية في جامعة الأزهر بغزة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2008-2009) وتكونت عينة الدراسة من (186) طالباً وطالبة. وقامت الباحثة ببناء استبانته كأداة للدراسة تكونت من (20) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة مجالات للأهداف التي تسعى كلية التربية لتحقيقها وهي: الأهداف المعرفية والوجدانية والاجتماعية والأهداف العملية. وبلغ متوسط استجابات الطلبة على أداة الدراسة (75%).

و**دراسة الشرعي (2009)** فقد هدفت إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج الأكاديمي بناء على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم. وقد بينت نتائج الدراسة التي اعتمدت على استطلاع آراء الخريجين فيما يتعلق بمجالات الدراسة إلى أن هناك تفاوت فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج. مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفي تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وتحقيق الإعداد الأكاديمي وتمكين كلية التربية من تحقيق رسالتها على أفضل وجه ممكن.

ودراسة الحدابي وقشوة (2009) هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة جامعة عمران من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية وتكونت مجموعة الدراسة من جميع طلبة الأقسام العلمية (فيزياء-كيمياء-أحياء) بالمستويين الأول والرابع، والبالغ عددهم (300) طالب وطالبة، وكانت أداة الدراسة استبيان يحوي تسعة محاور هي: المادة العلمية، أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفون، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة، التوظيف، البنية التحتية. وكانت النتيجة الأساسية للدراسة أن مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة- جامعة عمران دون المستوى المطلوب.

ودراسة راسيل (Russell،2009) هدفت الدراسة لمعرفة فعالية برنامج إعداد المعلم في جامعة (Cardinal Stritch) اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتقييم البرنامج أعدت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء المعلمين الجدد والمعلمين ومديري المدارس، بالإضافة إلى المقابلات، وتم التركيز في أداة الدراسة على المجالات التالية: المناهج الدراسية والتدريس والتقييم، والقدرة على تعلم تلاميذ متنوعين، والتفاعل مع البيئة المدرسية، ووجود فرص للنمو المهني، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: قدرة المعلم الجديد للتفاعل مع البيئة المدرسية محدودة وأقل من المستوى المطلوب، وعدم القدرة على تحديد أولويات العمل المدرسي.

كما قارنت دراسة برينان (Brennan, 2008) بين (141) برنامجاً لتعليم رياضيات المرحلة الثانوية تمّ اعتماد قسم منها من قبل الانكيت، وأخرى لم تعتمدها الانكيت، وتقصّي الفروق بين تلك البرامج من حيث المعرفة بالمحتوى، والمعرفة بتدريس المحتوى، والخبرات الميدانية قبل التربية العملية، والخبرات الميدانية خلال أداء التربية العملية، وجمعت البيانات من خلال وصف المواد الدراسية لكل برنامج معتمد، وقد أشارت النتائج إلى فرق ضئيل بين أوجه المقارنة الأربع بين البرامج المعتمدة وغير المعتمدة، إضافة إلى توفر تجانس بين البرامج التي اعتمدها الانكيت مقارنة بتدني تجانس البرامج التي لم تُعتمد.

ودراسة شاهين (2007) هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد سعت الدراسة إلى الوقوف على وجهات نظر الطلبة

في محاور متعددة شملت: أهداف البرنامج وخطواته، وأدوار إدارة المدرسة، وأدوار المعلم المتعاون، وقد تكونت عينة الدراسة من (389) طالب معلم، واستخدمت استبانته مكونة من (63) فقرة موزعة على أربعة محاور، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: أن تقديرات الطلبة المعلمين على استبانته تقويم البرنامج جاءت بنسبة عالية، مع وجود بعض نقاط الضعف.

أما دراسة جفت وآخرين (Gift, et. Al., 2007) اختبرت مخرجات برنامج ضمان الجودة في جامعة غرب الأنديز وركزت على العوامل التي أثرت على جودة خبرات الطلبة التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن الهيئة التدريسية في الجامعة كانت أكثر العوامل التي أثرت على عملية ضمان الجودة.

ودراسة طبلان (2007) هدفت إلى التعرف على آراء كل من أعضاء هيئة التدريس وطلاب البكالوريوس في نوعية صعوبات برامج إعداد المعلم الحالية، والبدائل والحلول المقترحة لتحسين برامج إعداد المعلم، والصعوبات في تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحليل المحتوى وفي جمع البيانات وتحليلها ورصد الصعوبات والتعرف على آراء المحكمين، وفي التعرف على معايير ضمان الجودة (محور إعداد المعلم)، وتكونت عينة الدراسة (82) طالب، وعينة من أعضاء الهيئة التدريسية هي (16) العضو هيئة تدريس. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتضمنت الأداة المجالات التالية: نظام القبول، والخطة الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، ونظام التقويم. وكشفت نتائج الدراسة عن العديد من الصعوبات التي تؤدي إلى عدم تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة (محور إعداد المعلم).

أما دراسة روسير (Reusser, 2007) هدفت إلى وصف كيف تطبق جامعات وسط الغرب الأمريكي مبادئ الجودة في برامج إعداد المعلم، والعمل على تحسين تلك البرامج. وجمع البيانات الخاصة بالطلبة لتحقيق هدف الدراسة، واستخدمت هذه البيانات لتحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم تعليمي، بهدف تحسين كفاءة الطلبة المعلمين. أدت إعادة تصميم المناهج إلى تحقيق نتائج إيجابية، وقد تحسن أداء الطلبة المعلمين في المعارف والمهارات والتدابير

والتصرفات، ونظراً لما حققه هذا البرنامج من نتائج إيجابية من خلال تطبيق مبادئ الجودة الشاملة فقد أصبح نموذجاً للعديد من برامج إعداد المعلم الأخرى.

ودراسة أبو دقة واللولو (2007) هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية من وجهة نظر الخريجات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من الخريجات في التخصصات المختلفة بلغت (90) طالبة، وقد تم بناء أداة الدراسة وهي بطاقة خريج مقننة، تتكون من المجالات التالي (معلومات عامة عن العينة، المساقات الدراسية، الاتجاه نحو مهنة التدريس، المهارات المكتسبة من البرنامج، واقع التدريب الميداني، مهارات الاتصال والتواصل، الرضا عن البرنامج، تطوير البرنامج). وقد بينت نتائج الدراسة أهمية المساقات العملية والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، كما بينت رضا الطالبات عن المدرسين وبرنامج الكلية، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية الاتجاهات الإيجابية والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، كما أظهرت حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجية والحاسوبية، وأوضحت النتائج أن برنامج التدريب الميداني ينمي بعض المهارات التدريسية مع اقتراح زيادة فترة التدريب الميداني.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

تضمنت الدراسات السابقة أهدافاً ومجالات مختلفة، فهدفت دراسة عوض (2015) إلى تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسة السبع وغالب وعبد (2010) هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسة حمادنه (2014) هدفت إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، إضافة إلى معرفة أثر المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة، أما دراسة الهسي (2012) هدفت إلى معرفة واقع إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسة عابنة (2014) هدفت إلى تقييم جودة أداء كلية العلوم التربوية في ضوء معايير الانكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ودراسة (NCTQ, 2012) هدفت إلى معرفة ماذا تعلم برامج إعداد المعلمين، ودراسة الهاجري

(2012) عملت على معرفة واقع تطبيق معايير الاعتماد للمجلس الوطني لاعتماد برامج المعلم في كلية التربية طبقاً لمعايير الانكيت، أما دراسة العتيبي والربيع (2012) فهذفت تقويم برامج كلية التربية في ضوء معايير الانكيت، ودراسة ديلجادو (2011) هدفت إلى التعرف على إعداد المعلمين لتعليم متعلمين متنوعين ومختلفين من خلال تحليل متعدد لطلبات المؤسسات المقدمة للانكيت، ودراسة المقاطي(2011) فقد هدفت إلى التعرف على مدى توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي للمعايير في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهدفت دراسة هندريكس (2010) إلى تقصي تصورات تربويي المعلمين عن أثر العمل بمعايير الانكيت في برامج إعداد المعلمين وأثر ذلك على ممارساتهم التدريسية، ودراسة عون (2010) هدفت إلى التعرف على مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية بالإطار المفاهيمي للكلية وعلى مدى تطبيق معايير الانكيت، ودراسة النجار (2010) هدفت لمعرفة مدى تحقيق كلية التربية لأهدافها من وجهة نظر طلبتها، ودراسة الشرعي (2009) فقد هدفت إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج الأكاديمي بناء على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم، أما دراسة الحدابي وقشوة (2009) هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية، ودراسة (Russell, 2009) هدفت إلى تقييم برنامج إعداد المعلم، ودراسة برينان (2008) قارنت بين (141) برنامجاً لتعليم رياضيات المرحلة الثانوية تمّ اعتماد قسم منها من قبل الانكيت، وأخرى لم تعتمدها الانكيت، ودراسة شاهين (2007) هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، أما دراسة جفت وآخرون (2007) اختبرت مخرجات برنامج ضمان الجودة في الجامعة وركزت على العوامل التي أثرت على جودة خبرات الطلبة التعليمية، ودراسة طبلان(2007) هدفت إلى معرفة صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة في محور برامج إعداد المعلم من خلال التعرف على آراء كل من أعضاء هيئة التدريس وطلاب البكالوريوس، وهدفت دراسة(Reusser, 2007) إلى وصف كيف تطبق الجامعات مبادئ الجودة في برامج إعداد المعلم، والعمل على تحسين تلك البرامج، ودراسة أبو دقة واللولو (2007) هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية من وجهة نظر الطالبات.

تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة باستخدامها الاستبانة والمقابلة كأداة للدراسة، فتشابهت مع دراسة عوض (2015) ودراسة راسيل (Russell, 2009) ودراسة السبع وغالب وعده (2010) ولكنها اختلفت معهم بأنها استخدمت الاستبانة لأعضاء هيئة التدريس فقط والمقابلة أجريت مع مجموعة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس ومجموعة ممثلة من طلبة برنامج إعداد معلم التكنولوجيا، بينما اختلفت مع كل من الدراسات التالية: دراسة عوض (2015) استخدم الاستبانة للطلبة وأجرى المقابلة مع رئيس قسم برنامج التكنولوجيا، ودراسة راسيل (Russell, 2009) واستخدمت الاستبانة لمعرفة آراء المعلمين وأجرت المقابلات معهم، ودراسة السبع وغالب وعده (2010) استخدموا استبانتين لأعضاء هيئة التدريس والطلبة ومقابلتين مع مسؤول القبول وقسم اللغة العربية، واختلفت مع أغلب الدراسات باستخدام الاستبانة فقط مثل: دراسة حمادنه (2014) استخدمها مع الطلبة المتوقع تخرجهم، وعبابنة (2014) استخدمت مع أعضاء هيئة التدريس، والهاجري (2012) استخدمها مع أعضاء هيئة التدريس، والهسي (2012) استخدمها مع الطلبة الخريجين ومع أعضاء هيئة التدريس، والعنبي والربيعي (2012) والمقاطي (2011) استخدمها لمعرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعون (2010) استخدمتها مع وكيلات أقسام كلية التربية، والنجار (2010) استخدمها مع طلبة، والحدابي وقشوة (2009) تم توزيعا على طلبة الأقسام العلمية، وشاهين (2007) وزعت على الطلبة المعلمين، وطبلان (2007) وزعت على أعضاء هيئة التدريس وطلاب البكالوريوس، واختلفت أيضا مع دراسة الشرعي (2009) ودراسة برينان (2008) ودراسة هندريكس (2010)، لأن دراسة الشرعي (2009) اعتمدت على استطلاع آراء الخريجين، ودراسة برينان (2008) جمعت البيانات من خلال وصف المواد الدراسية لكل برنامج، واختلفت مع دراسة هندريكس (2010) بأنها هي دراسة نوعية اعتمدت على ملاحظة أداء تربوي المعلمين خلال تدريسهم مواد في برامج إعداد المعلمين، بالإضافة إلى مقابلات أجريت معهم.

والدراسات السابقة تنوعت في استخدام منهج الدراسة فأغلبهم استخدم المنهج الوصفي التحليلي مثل: النجار (2010)، والحدابي وقشوة (2009)، والعنبي والربيعي (2012)، والمقاطي (2011)، والهسي (2012)، وعبابنة (2014)، والهاجري (2012)، وراسيل

(Russell,2009) والسبع وغالب وعبد (2010)، وعوض (2015). واختلفت هذه الدراسة معهم لأنها استخدمت المنهج الوصفي المسحي عند استخدام الاستبانة واستخدمت المنهج النوعي عند استخدام المقابلة وتشابهت مع دراسة حمادنه (2014) باستخدام المنهج الوصفي المسحي.

هذه الدراسة اهتمت في تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت، فتشابهت مع دراسة عوض (2015) في تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة لكنها اختلفت معها بأنها كانت بضوء معايير الانكيت، واختلفت مع دراسة السبع وغالب وعبد (2010) لأنها تعمل على تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، والدراسات الأخرى تنوعت في هدفها فمنها من هدف لتقويم برنامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة أو معايير الانكيت مثل: دراسة حمادنه (2014)، ودراسة الهسي (2012)، ودراسة NCTQ (2012)، ودراسة ديلجادو (2011)، ودراسة هندريكس (2010)، ودراسة الشرعي (2009)، ودراسة (Russell, 2009)، ودراسة طبلان (2007)، ودراسة (Reusser, 2007)، ودراسة أبو دقة واللولو (2007). والدراسات الأخرى هدفت لتقويم كلية التربية في الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة أو معايير الانكيت مثل: دراسة عابنة (2014)، ودراسة الهاجري (2012)، ودراسة العتيبي والربيع (2012)، ودراسة المقاطي (2011)، لكن دراسة عون (2010) هدفت إلى التعرف على مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية بالإطار المفاهيمي للكلية وعلى مدى تطبيق معايير الانكيت، ودراسة النجار (2010) هدفت لمعرفة مدى تحقيق كلية التربية لأهدافها من وجهة نظر طلبتها، أما دراسة الحدابي وقشوة (2009) هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية، ودراسة برينان (2008) قارنت بين (141) برنامجاً لتعليم رياضيات المرحلة الثانوية تمّ اعتماد قسم منها من قبل الانكيت، وأخرى لم تعتمد الانكيت، ودراسة شاهين (2007) هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، أما دراسة جفت وآخرون (2007) اختبرت مخرجات برنامج ضمان الجودة في الجامعة وركزت على العوامل التي أثرت على جودة خبرات الطلبة التعليمية.

اختلفت الدراسة الحالية في تقويمها لبرنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية ولم تكن هناك دراسات سابقة لتقويم هذا البرنامج في الضفة الغربية ولكن فقط في غزة توفرت دراسة سابقة وكانت في ضوء معايير الجودة الشاملة قريبة منها لكن معايير الانكيت ست معايير بينما معايير الجودة الشاملة سبعت معايير.

استفادت الباحثة من عرض الدراسات السابقة والاطلاع عليها بزيادة معرفتها العلمية والتربوية وأساليب عرض ومناقشة النتائج ومعرفة الفرق بين معايير الانكيت ومعايير الجودة الشاملة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أداتا الدراسة

إجراءات الدراسة

متغيرات الدراسة

المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تناولت الباحثة في هذا الفصل وصفا مفصلاً للإجراءات والطريقة التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة والتي تضمنت منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية في تحليل الدراسة.

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج دراسة حالة ويعمل على جمع البيانات من الميدان حول ظاهرة معينة لتكون أكثر عمق، كما استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج النوعي من خلال المقابلة شبه المقننة لملاءمتها لطبيعة الدراسة لمعرفة آراء أعضاء هيئة التدريس، وطلبة قسم إعداد معلم التكنولوجيا في كلا الجامعتين حول برنامج إعداد معلم التكنولوجيا.

مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة تكون من أعضاء الهيئة التدريسية في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين في جامعة النجاح الوطنية، ومن أعضاء الهيئة التدريسية في برنامج التربية التكنولوجية في كلية العلوم والآداب في جامعة فلسطين التقنية - خضوري، ومجموعة من طلبة قسم إعداد معلم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية (120) طالب، وجامعة فلسطين التقنية - خضوري عدد طلبة القسم (80) طالب، في الفصل الدراسي الثاني 2015-2016.

عينة الدراسة

تم أخذ مجموعة من طلبة قسم إعداد معلم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية (120) طالب وأخذ مجموعة ممثلة عنهم (8)، وجامعة فلسطين التقنية عدد طلبة القسم (80) طالب

واخذ مجموعة ممثلة عنهم (8)، وتم اعتبار جميع أعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية، وأعضاء هيئة التدريس في برنامج التربية التكنولوجية في كلية العلوم والآداب في جامعة خضوري، عينة للدراسة، كما تم اختيار عينة ممثلة من طلبة قسم إعداد معلم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية، وعينة ممثلة من طلبة برنامج التربية التكنولوجية في كلية العلوم والآداب في جامعة خضوري، والجدول (4) يشير إلى توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس التي تم توزيع الاستبانة عليها تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
الجامعة	جامعة النجاح الوطنية	35	81.4
	جامعة فلسطين التقنية- خضوري	8	18.6
الجنس	ذكر	30	69.8
	أنثى	13	30.2
الخبرة في التدريس	(5-1) سنوات	10	23.3
	(10-6) سنوات	18	41.9
	11 سنة فأكثر	15	34.9
المؤهل العلمي	ماجستير	23	53.5
	دكتوراه	20	46.5
المجموع		43	100.0

أداتا الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، فقد أعدت الباحثة أداتي الدراسة وهما:

1. بناء استبانته من أجل تحقيق أهداف الدراسة وذلك من خلال الاطلاع على أدبيات الموضوعات المشابهة والاستفادة منها.

2. المقابلة شبه المقننة: تم مقابلة عدد من طلبة تخصص معلم التكنولوجيا، وعدد من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي النجاح وخضوري.

الأداة الأولى: الاستبانة

خطوات إعداد الاستبانة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة خاصة للدراسة وبنائها وإعدادها وفق المراحل التالية:

❖ **تحديد الهدف من الاستبانة:** هدفت الاستبانة التي أعدتها الباحثة إلى التعرف على درجة تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت في جامعة النجاح الوطنية وفلسطين التقنية - خضوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

❖ **مصادر بناء الاستبانة:** اعتمدت الباحثة في بنائها للاستبانة الاطلاع على دراسات سابقة ذات العلاقة في إعداد المعلمين، وبالأخص ذات العلاقة في إعداد معلم التكنولوجيا، والاطلاع على معايير الانكيت وتوافرها بالدراسات والكتب التي تهتم بإعداد المعلمين.

القسم الأول من الاستبانة: اشتمل القسم الأول من الاستبانة على معلومات عن أعضاء الهيئة التدريسية وهي: (الجامعة، والجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

القسم الثاني من الاستبانة: والتي تكونت في مجملها من ستة مجالات، وانبثق من كل مجال مجموعة من الفقرات التي تقيس مدى تطبيق معايير الانكيت في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وتقييمهم لمدى تطبيق هذه المعايير، والجدول رقم (5) يبين مجالات الاستبانة وعدد الفقرات لكل مجال.

جدول (2) مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال

عدد الفقرات	المجال
8	المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم
7	نظام التقويم والامتحانات في البرنامج
8	الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج
8	التنوع والاختلاف في البرنامج
8	أعضاء هيئة التدريس للبرنامج
8	الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج
47	المجموع

قامت الباحثة بتقسيم سلم الإجابة عن مجالات الاستبانة وفق سلم ليكرت الخماسي المكون من خمس درجات، وقد مثلت كل درجة رقماً معيناً كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول (3) توزيع سلم الإجابة عن فقرات الاستبانة

منخفضة جداً	منخفضة	متوسط	عالية	عالية جداً
1	2	3	4	5

وقد طلب من كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية أن يضع علامة (✓) في المكان الذي يراه مناسباً أمام كل فقرة من الفقرات ويتضح من الجدول السابق أن أعلى علامة هي (5) وأدنى علامة للفقرة هي (1).

صدق الاستبانة

للتأكد من صدق الاستبانة فقد تم عرضها بصورتها الأولية (الملحق رقم (4)) يوضحها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات، في تخصصات مختلفة منها أساليب تدريس العلوم، وأساليب تدريس الرياضيات، وأساليب تدريس اللغة العربية، وقد بلغ عددهم (6) محكمين، كما هو موضح في الملحق رقم (6)، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول ملائمة الفقرات للمجالات، والصياغة اللغوية أو أي اقتراحات أو تعديلات أخرى، وأخذت الباحثة بملاحظاتهم مثل حذف بعض الفقرات أو تعديل الفقرات غير الواضحة، مثلاً تم تعديل فقره غير واضحة (قيام المتدرب في الميدان بمهام المعلم كافة) وأصبحت (يقوم المتدرب في الميدان بمهام

المعلم الممثلة في الملاحظة، والمشاركة والممارسة)، وتم إجراء التعديلات عليها بناء على ملحوظاتهم وهكذا إلى أن أخرجت بصورتها النهائية متضمنة (47) فقرة موزعة على ست مجالات والملحق رقم (5) يوضح الصورة النهائية للاستبانة بعد إجراء التعديلات.

ثبات الاستبانة

للتأكد من ثبات الاستبانة قامت الباحثة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (هو حساب معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة والاستبانة ككل بحيث تكون كل فقرة من الإستبانة متسقة مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة واتساق الفقرات مع بعضها البعض)، ويجب أن يكون معامل الارتباط يتجاوز (0.8)،

وذلك لكي يدل على ثبات الاستبانة، إذ بلغ قيمة الثبات للاستبانة في هذه الدراسة (0.968) وهي قيمة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة، والجدول رقم (7) يوضح درجة الثبات لكل مجال والدرجة الكلية للمجالات.

جدول (4) معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والأداة الكلية

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم	8	0.889
نظام التقويم والامتحانات في البرنامج	7	0.894
الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج	8	0.900
التنوع والاختلاف في البرنامج	8	0.856
أعضاء هيئة التدريس للبرنامج	8	0.864
الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج	8	0.942
الأداة الكلية	47	0.968

الأداة الثانية: المقابلة

المقابلة الأولى

من أجل التوصل إلى نتائج موضوعية وهادفة ومعقدة في هذه الدراسة، فقد عملت الباحثة على إعداد مقابلة شبه مقننة، والتي استخدمتها في مقابلة أعضاء الهيئة التدريسية، من

أجل الوصول إلى رأيهم في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت، وقد شملت المقابلة الأسئلة التالية:

1. ما المواصفات التي يجب أن تتوفر في معلم التكنولوجيا؟
2. ما التسهيلات من (مكتبات ومصادر ومختبرات وقاعات تدريسية ووسائل وأجهزة) التي يمكن تقديمها لإيجاد معلم تكنولوجيا بالمواصفات المهنية العالمية؟
3. ما رأيك في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا الحالي من حيث: الرؤية والرسالة والخطة والأهداف والمخرجات؟
4. ما المؤهلات العلمية لأعضاء هيئة التدريس في قسم إعداد معلم التكنولوجيا؟ وهل تتناسب مع المواصفات الأكاديمية والتربوية لإعداد معلم التكنولوجيا؟
5. كيف يتم تقييم برنامج معلم التكنولوجيا؟ وهل يتم هذا بشكل دوري؟
6. ماذا تقترح لتحسين هذا البرنامج؟

المقابلة (2)

من أجل التوصل إلى نتائج موضوعية وهادفة في هذه الدراسة، فقامت الباحثة بإعداد مقابلة شبه مقننة مع طلبة قسم إعداد معلم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية - خضوري، من أجل تقويم البرنامج في ضوء معايير الانكيت من وجهة نظر الطلبة، وقد شملت المقابلة الأسئلة التالية:

1. هل يوجد خطة إرشادية واضحة للسير عليها أثناء سنوات الدراسة؟
2. هل يتم ربط محتوى المقررات مع بعضهم ليكونوا متكاملين؟
3. كيف يتم تقييمكم؟ هل فقط من خلال الامتحانات أم بطرق أخرى؟ هل يكون بطريقة واضحة لكم مسبقاً؟

4. هل ترتبط أهداف المساقات النظرية مع أهداف التدريب الميداني بشكل واضح لكم؟ أم لا؟
5. ما رأيك بالتدريب الميداني المقدم لك من حيث: أهدافه واضحة، ويوجد لقاءات مع المشرف لتحسين الأداء وتتوافر لوائح وقوانين وخطة واضحة للسير عليها؟
6. هل يتم توفير مصادر ومراجع ووسائل وأجهزة وقاعات تدريسية ومختبرات إلكترونية بشكل كافي لكم؟
7. هل يتم إشراككم بوضع خطة أو بوضع طريقة لتقييمكم خلال دراستكم؟
8. كيف ترى أعضاء الهيئة التدريسية هل هم مناسبين أكاديميا ومهنيا لإعطائكم المساقات المحددة لكم بالخطة؟
9. ماذا تقترح لتحسين هذا البرنامج؟

إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة الإجراءات والخطوات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة وهي:

1. تحديد مشكلة الدراسة وجمع المعلومات المتعلقة بها.
2. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها والتي تمثل بأعضاء الهيئة التدريسية، وطلبة قسم إعداد معلم التكنولوجيا، في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية - خضوري.
3. إعداد أداتي الدراسة الاستبانة والمقابلة شبه المقننة.
4. عرض أداتي الدراسة المتمثلة بالاستبانة وأسئلة المقابلة على مجموعة من أساتذة الجامعات، في تخصصات مختلفة منها أساليب تدريس العلوم، وأساليب تدريس الرياضيات، وأساليب تدريس اللغة العربية وأخذ آرائهم.

5. الحصول على كتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية وأرسلتها الباحثة إلى النائب الأكاديمي في جامعة النجاح الوطنية، والنائب الأكاديمي في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، التي بدورها زودت الباحثة بكتاب رسمي لتسهيل مهمة الباحثة لتوزيع استبانتها على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعتين، والقيام بمقابلة أعضاء من الهيئة التدريسية وطلبة من قسم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعتين.
6. الحصول على أسماء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية، وفي جامعة فلسطين التقنية (خضوري).
7. توزيع الاستبيانات على أعضاء الهيئة التدريسية وقد استغرقت عملية توزيع الاستبيانات وتجميعها في شهر تقريباً بسبب انشغال بعض أعضاء الهيئة التدريسية.
8. قامت الباحثة في إجراء مقابلات مع أعضاء الهيئة التدريسية وطلبة قسم إعداد معلم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية، وتم إجراء المقابلات مع أعضاء الهيئة التدريسية وطلبة قسم إعداد معلم التكنولوجيا في جامعة فلسطين التقنية (خضوري). وتسجيلها إما صوتياً أو كتابياً ومن ثم تدوين نتائج المقابلة.
9. إدخال البيانات في برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن ثم تحليلها، والخروج بالنتائج، ومناقشتها، ومقارنتها بالدراسات السابقة، والخروج بالتوصيات.

متغيرات الدراسة

اعتمدت الدراسة على أربع متغيرات مستقلة ومتغيراً تابعاً موضحة كالاتي:

أولاً: المتغيرات المستقلة

❖ الجامعة: جامعة النجاح الوطنية، أو جامعة فلسطين التقنية (خضوري).

❖ نوع عضو هيئة التدريس: ذكر، أو أنثى.

- ❖ المؤهل العلمي لعضو هيئة التدريس: ماجستير، أو دكتوراه.
- ❖ الخبرة: (1-5) سنوات، أو (6-10) سنوات، أو 11 سنة فأكثر.

ثانيا: المتغير التابع

درجة استجابة أعضاء هيئة التدريس لتقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت في جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية (خضوري).

المعالجات الإحصائية

قامت الباحثة باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية في تحليل بياناتها:

1. للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات الدراسة ومجالاتها.
2. اختبار كرونباخ الفا لحساب معامل ثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة والأداة الكلية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت وخصت الدراسة جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية.

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد استبانته، ومقابلات شبه مقننة لجمع المعلومات والبيانات من أعضاء الهيئة التدريسية، وطلبة قسم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعتين لتعرف درجة تطبيق معايير الانكيت (NCATE) في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية (خضوري)).

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

ما درجة توافر معايير الانكيت في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية (خضوري)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتحديد درجة تقويم أعضاء الهيئة التدريسية لبرنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت في الجامعتين. وتبين الجداول (6-12) النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

جدول (5) تقدير وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية لبرنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت

منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
1.8 – 1	2.6 – 1.81	3.4 – 2.61	4.2 – 3.41	5 – 4.21

تم اعتماد هذا الجدول بناءً على المعادلة التالية:

$$((أعلى قيمة - أدنى قيمة) / عدد الفئات) حيث [(5 / (1-5)) = 0.8]$$

وللإجابة عن السؤال الأول الذي نص على (ما درجة توافر معايير الانكيت في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية (خضوري)؟) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة والجدول رقم (6) يبين النتائج:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة والأداة الكلية للدراسة

رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم	3.39	0.74	متوسطة
2	نظام التقويم والامتحانات في البرنامج	3.17	0.80	متوسطة
3	الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج	3.59	0.60	عالية
4	التنوع والاختلاف في البرنامج	3.49	0.69	عالية
5	أعضاء هيئة التدريس للبرنامج	3.49	0.65	عالية
6	الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج	3.19	0.87	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.39	0.61	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن درجة تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت في جامعتي النجاح وفلسطين التقنية، جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وبانحراف معياري بلغ (0.61) وبدرجة متوسطة.

أما بالنسبة للدرجات التقويمية لمجالات الدراسة فقد جاءت متوسطة، فقد حصل مجال المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم على متوسط حسابي بلغ (3.39) وبانحراف معياري بلغ (0.74) وبدرجة متوسطة، بينما حصل مجال نظام التقويم والامتحانات في البرنامج على متوسط حسابي بلغ (3.17) وبانحراف معياري بلغ (0.80) وبدرجة متوسطة، وحصل مجال الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج على متوسط حسابي بلغ (3.59) وبانحراف معياري بلغ (0.60) وبدرجة عالية، أما مجال التنوع والاختلاف في البرنامج فقد

حصل على متوسط حسابي بلغ (3.49) وبانحراف معياري بلغ (0.69) وبدرجة تقدير عالية، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجال أعضاء هيئة التدريس للبرنامج (3.49) وبانحراف معياري بلغ (0.65) وبدرجة عالية، أما مجال الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج فقد كان بمتوسط حسابي بلغ (3.19) وبانحراف معياري بلغ (0.87) وبدرجة متوسطة.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يوازن البرنامج بين المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للطلبة.	3.63	0.82	عالية
2	يستفيد البرنامج من التغذية الراجعة لتطوير إعداد الطلبة.	3.33	0.87	متوسطة
3	ينمي البرنامج اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو مهنة التدريس.	3.42	0.79	عالية
4	توافر لجان متخصصة لإعداد المقررات الدراسية في البرنامج.	3.14	1.10	متوسطة
5	توافر خطة إرشادية مناسبة للطلاب في برنامج التكنولوجيا.	3.70	1.04	عالية
6	تنسجم أهداف البرنامج مع التطورات العلمية والتربوية الحديثة.	3.35	1.04	متوسطة
7	يرتبط برنامج التكنولوجيا مع الوظائف المستقبلية لخريجه.	3.23	1.13	متوسطة
8	يمتلك خريج البرنامج مهارات البحث العلمي والمهارات الأساسية لتخصصه.	3.33	0.99	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم	3.39	0.74	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (7) أعلاه أن متوسط مجال المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم كان متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.39)، والانحراف المعياري (0.74)، وحصلت الفقرة (5) وهي "توافر خطة إرشادية مناسبة للطالب في برنامج التكنولوجيا" على أعلى متوسط حسابي بلغ قيمته (3.70)، وحصلت الفقرة (4) وهي "توافر لجان متخصصة لإعداد المقررات الدراسية في البرنامج" أدنى متوسط حسابي إذ بلغ متوسطها (3.14).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال نظام التقويم والامتحانات في البرنامج

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	توافر نظام محدد لتقييم أداء عضو هيئة التدريس.	3.74	0.85	عالية
2	تقييم البرنامج بشكل مستمر ومرن.	3.02	1.12	متوسطة
3	يتبع مبدأ "التشاركية" في تقويم البرنامج.	3.02	1.01	متوسطة
4	يعتمد البرنامج معايير تقييم ذات المواصفات معينة.	3.40	1.05	متوسطة
5	ينفذ برامج توعية للطلبة عن طريق نظام التقويم.	3.05	1.09	متوسطة
6	يهتم البرنامج في مخرجات محددة في ضوء المواصفات العالمية.	3.21	0.91	متوسطة
7	يوفر البرنامج نظاماً للتقويم الذاتي.	2.77	1.13	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال نظام التقويم والامتحانات في البرنامج	3.17	0.80	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (11) أعلاه أن متوسط مجال نظام التقويم والامتحانات في البرنامج كان متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.17)، والانحراف المعياري (0.80)، وحصلت الفقرة (1) وهي "توافر نظام محدد لتقييم أداء عضو هيئة التدريس" على أعلى متوسط حسابي إذ بلغ قيمته (3.74)، وحصلت الفقرة (7) وهي "يوفر البرنامج نظاماً للتقويم الذاتي" على أدنى متوسط حسابي إذ بلغ متوسطها (2.77).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يحدد البرنامج أهداف التربية الميدانية بدقة.	3.65	0.90	عالية
2	يوفر البرنامج إشراف ميداني من قبل فريق أكاديمي مناسب.	3.70	0.67	عالية
3	يقوم المتدرب في الميدان بمهام المعلم الممثلة في الملاحظة، والمشاركة والممارسة.	3.63	0.76	عالية
4	تتوافر في البرنامج لوائح تنظيمية يتحدد من خلالها الواجبات والمسؤوليات للمتدرب.	3.65	0.87	عالية
5	ينفذ البرنامج لقاءات دورية بين المشرف والمتدرب لتحسين الأداء.	3.60	0.82	عالية
6	يتيح البرنامج الحرية للطالب المتدرب ميدانياً.	3.56	0.73	عالية
7	يقدم البرنامج خبرات ميدانية وفق المستجدات التربوية.	3.47	0.74	عالية
8	يتم اختيار مدارس متميزة للتدريب الميداني.	3.49	0.74	عالية
	الدرجة الكلية لمجال الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج	3.59	0.60	عالية

يتضح من الجدول رقم (9) أعلاه أن متوسط مجال الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج كان عالياً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.59)، والانحراف المعياري (0.60)، وحصلت الفقرة (2) وهي " يوفر البرنامج إشراف ميداني من قبل فريق أكاديمي مناسب" على أعلى متوسط حسابي بلغ قيمته (3.70)، وحصلت الفقرة (7) وهي " يقدم البرنامج خبرات ميدانية وفق المستجدات التربوية " على أدنى متوسط حسابي إذ بلغ متوسطها (3.47).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنوع والاختلاف في البرنامج

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يوفر البرنامج قاعات تدريسية ملائمة لعدد الطلبة.	3.77	0.95	عالية
2	ينفذ البرنامج أنشطة لا صفية متنوعة (جمعيات، نوادي، رحلات).	3.37	1.07	متوسطة
3	يوفر برنامج إعداد معلم التكنولوجيا خدمات طلابية متنوعة.	3.37	0.85	متوسطة
4	تنوع مقررات البرنامج بما يتفق مع الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.	3.53	0.83	عالية
5	تنوع المصادر والمراجع في مكتبة القسم.	3.49	1.08	عالية
6	تنوع محتويات البرنامج بما يتفق مع التقنيات الحديثة.	3.47	0.98	عالية
7	توافر مكتبة رقمية تقدم خدماتها للطلبة والباحثين.	3.51	1.03	عالية
8	توافر الوسائل التعليمية والأجهزة التكنولوجية المناسبة لتحقيق تنفيذ البرنامج.	3.44	1.01	عالية
	الدرجة الكلية لمجال التنوع والاختلاف في البرنامج	3.49	0.69	عالية

يتضح من الجدول رقم (10) أعلاه أن متوسط مجال التنوع والاختلاف في البرنامج كان عالياً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.49)، والانحراف المعياري (0.69)، وحصلت الفقرة (1) وهي " يوفر البرنامج قاعات تدريسية ملائمة لعدد الطلبة " على أعلى متوسط حسابي بلغ قيمته (3.77)، وحصلت الفقرتان (3) و (2) وهما " ينفذ البرنامج أنشطة لا صفية متنوعة (جمعيات، نوادي، رحلات)" و " يوفر برنامج إعداد معلم التكنولوجيا خدمات طلابية متنوعة " على أدنى متوسطان حسابيان حيث بلغ قيمتهما (3.37) و (3.37).

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أعضاء هيئة التدريس
للبرنامج

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يشترك البرنامج أعضاء هيئة التدريس في إيجاد الحلول الابتكارية لمشكلات البرنامج والمجتمع.	3.53	1.03	عالية
2	يهيئ أعضاء هيئة التدريس بيئة عمل تشجع تجويد الأداء المستمر.	3.65	0.78	عالية
3	يستخدم أعضاء هيئة التدريس تقنيات تعليمية عالية الجودة.	3.60	0.73	عالية
4	يشجع البرنامج التنمية المهنية الذاتية لمدرسي البرنامج.	3.47	0.74	عالية
5	البرنامج يختار أعضاء هيئة التدريس وفق مواصفات مهنية وأكاديمية محددة.	3.60	0.93	عالية
6	يشترك أعضاء هيئة التدريس في لجان البرنامج بفاعلية.	3.23	1.04	متوسطة
7	يشترك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية العالمية.	3.47	0.98	عالية
8	تتوافر خطط متكاملة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس مثل: دورات تدريبية، ورش عمل وغيرها.	3.37	0.95	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال أعضاء هيئة التدريس للبرنامج	3.49	0.65	عالية

يتضح من الجدول رقم (11) أعلاه أن متوسط مجال أعضاء هيئة التدريس للبرنامج كان عالياً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.49)، والانحراف المعياري (0.65)، وحصلت الفقرة (2) وهي "يهيئ أعضاء هيئة التدريس بيئة عمل تشجع تجويد الأداء المستمر" على أعلى متوسط حسابي بلغ قيمته (3.65)، وحصلت الفقرة (6) وهي "يشترك أعضاء هيئة التدريس في لجان البرنامج بفاعلية" على أدنى متوسط حسابي إذ بلغ متوسطها (3.23).

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	الإدارة تتخذ القرارات بناء على بيانات ومعلومات ذات موثوقية عالية.	3.23	1.07	متوسطة
2	الإدارة تنمي العلاقات الإنسانية بين المشاركين في البرنامج.	3.21	1.04	متوسطة
3	الإدارة تشرك أطراف متعددة في صنع القرار.	2.95	1.02	متوسطة
4	الإدارة توفر بنية تحتية تمتاز بجاهزية عالية لتحقيق تميز الأداء.	3.07	1.06	متوسطة
5	الإدارة توفر نظام متكامل عالي الجودة للأمن والسلامة.	3.35	0.92	متوسطة
6	الإدارة تتميز بقنوات اتصال وتواصل بكفاءة وتقنية عالية.	3.19	1.10	متوسطة
7	الإدارة توفر دليل إرشادي لتعليمات وأنظمة وقوانين البرنامج المتاحة.	3.47	0.98	عالية
8	الإدارة توفر ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة.	3.07	1.03	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج	3.19	0.87	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (12) أعلاه أن متوسط مجال الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج كان متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.19)، والانحراف المعياري (0.87)، وحصلت الفقرة (7) وهي " الإدارة توفر دليل إرشادي لتعليمات وأنظمة وقوانين البرنامج المتاحة " على أعلى متوسط حسابي بلغ قيمته (3.47)، وحصلت الفقرة (3) وهي " الإدارة تشرك أطراف متعددة في صنع القرار " على أدنى متوسط حسابي حيث بلغ قيمته (2.95).

وقامت الباحثة بفحص توفر معايير الانكيت من خلال محتوى برنامجي التربية التكنولوجية في كلاً من جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية (خضوري)، ويشير الجدول (13) إلى نتائج توفر معايير الانكيت في الجامعتين.

جدول (13) مستوى توفر معايير الاتكيت في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية

رقم المعيار	المعيار	مستوى التوفر			
		جامعة النجاح		جامعة خضوري	
		متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر
المعيار الأول: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم في البرنامج					
1	يوازن البرنامج بين المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للطلبة.	✓		✓	
2	يستفيد البرنامج من التغذية الراجعة لتطوير إعداد الطلبة.	✓	✓		
3	ينمي البرنامج اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو مهنة التدريس.	✓		✓	
4	توافر لجان متخصصة لإعداد المقررات الدراسية في البرنامج.	✓	✓		✓
5	توافر خطة إرشادية مناسبة للطلاب في برنامج التكنولوجيا.	✓		✓	
6	تتسجم أهداف البرنامج مع التطورات العلمية والتربوية الحديثة.	✓		✓	
7	يرتبط برنامج التكنولوجيا مع الوظائف المستقبلية لخريجه.	✓	✓		✓
8	يمتلك خريج البرنامج مهارات البحث العلمي والمهارات الأساسية لتخصصه.	✓		✓	
المعيار الثاني: نظام التقويم والامتحانات في البرنامج					
1	توافر نظام محدد لتقييم أداء عضو هيئة التدريس.	✓	✓		✓
2	تقييم البرنامج بشكل مستمر ومرن.	✓	✓		✓
3	يتبع مبدأ "التشاركية" في تقويم البرنامج.	✓	✓		✓
4	يعتمد البرنامج معايير تقييم ذات مواصفات معينة.	✓		✓	

	✓		✓	ينفذ برامج توعية للطلبة عن طريق نظام التقويم.	5
	✓		✓	يهتم البرنامج في مخرجات محددة في ضوء المواصفات العالمية.	6
✓		✓		يوفر البرنامج نظاماً للتقويم الذاتي.	7
المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج					
	✓		✓	يحدد البرنامج أهداف التربية الميدانية بدقة.	1
	✓		✓	يوفر البرنامج إشراف ميداني من قبل فريق أكاديمي مناسب.	2
	✓		✓	يقوم المتدرب في الميدان بمهام المعلم الممثلة في الملاحظة، والمشاركة والممارسة.	3
	✓		✓	تتوافر في البرنامج لوائح تنظيمية يتحدد من خلالها الواجبات والمسؤوليات للمتدرب.	4
	✓	✓		ينفذ البرنامج لقاءات دورية بين المشرف والمتدرب لتحسين الأداء.	5
	✓	✓		يتيح البرنامج الحرية للطالب المتدرب ميدانياً.	6
	✓			يقدم البرنامج خبرات ميدانية وفق المستجدات التربوية.	7
	✓		✓	يتم اختيار مدارس متميزة للتدريب الميداني.	8
المعيار الرابع: التنوع والاختلاف في البرنامج					
	✓		✓	يوفر البرنامج قاعات تدريسية ملائمة لعدد الطلبة.	1
✓			✓	ينفذ البرنامج أنشطة لا صفية متنوعة (جمعيات، نوادي، رحلات).	2
	✓	✓		يوفر برنامج إعداد معلم التكنولوجيا خدمات طلابية متنوعة.	3
	✓		✓	تنوع مقررات البرنامج بما يتفق مع الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.	4

	✓		✓	5	تنوع المصادر والمراجع في مكتبة القسم.
	✓	✓		6	تنوع محتويات البرنامج بما يتفق مع التقنيات الحديثة.
	✓		✓	7	توافر مكتبة رقمية تقدم خدماتها للطلبة والباحثين.
	✓	✓		8	توافر الوسائل التعليمية والأجهزة التكنولوجية المناسبة لتحقيق تنفيذ البرنامج.
المعيار الخامس: أعضاء هيئة التدريس للبرنامج					
	✓	✓		1	يشرك البرنامج أعضاء هيئة التدريس في إيجاد الحلول الابتكارية لمشكلات البرنامج والمجتمع.
✓		✓		2	يهيئ أعضاء هيئة التدريس بيئة عمل تشجع تجويد الأداء المستمر.
	✓	✓		3	يستخدم أعضاء هيئة التدريس تقنيات تعليمية عالية الجودة.
	✓		✓	4	يشجع البرنامج التنمية المهنية الذاتية لمدرسي البرنامج.
	✓		✓	5	البرنامج يختار أعضاء هيئة التدريس وفق مواصفات مهنية وأكاديمية محددة.
	✓	✓		6	يشترك أعضاء هيئة التدريس في لجان البرنامج بفاعلية.
	✓		✓	7	يشترك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية العالمية.
✓		✓		8	تتوافر خطط متكاملة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس مثل: دورات تدريبية، ورش عمل وغيرها.
المعيار السادس: الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج					
	✓		✓	1	الإدارة تتخذ القرارات بناء على بيانات ومعلومات ذات موثوقية عالية.

	✓	✓		الإدارة تنمي العلاقات الإنسانية بين المشاركين في البرنامج.	2
	✓	✓		الإدارة تشرك أطراف متعددة في صنع القرار.	3
	✓	✓		الإدارة توفر بنية تحتية تمتاز بجاهزية عالية لتحقيق تميز الأداء.	4
	✓		✓	الإدارة توفر نظام متكامل عالي الجودة للأمن والسلامة.	5
	✓		✓	الإدارة تتميز بقنوات اتصال وتواصل بكفاءة وتقنية عالية.	6
	✓		✓	الإدارة توفر دليل إرشادي لتعليمات وأنظمة وقوانين البرنامج المتاحة.	7
	✓	✓		الإدارة توفر ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة.	8

يتضح لدى الباحثة من خلال اطلاعها على برنامجي التربية التكنولوجية في الجامعتين بأن معايير الانكيت تتفاوت في توافرها في كلا منهما حيث أن توافر المعيار الأول " المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم في البرنامج " كان توافره في كلا الجامعتين. أما بالنسبة للمعيار الثاني " نظام التقويم والامتحانات في البرنامج " فكان غير متوفر فيهما. والمعيار الثالث " الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج " فهو متوفر وبشكل جيد في كلاهما. والمعيار الرابع " التنوع والاختلاف في البرنامج " فهو متوفر في كلا الجامعتين ولكن في جامعة فلسطين التقنية كان له الأفضلية في توافره. أما المعيار الخامس " أعضاء هيئة التدريس للبرنامج " فهو غير متوفر بالشكل المناسب في جامعة النجاح الوطنية ولكنه يتوفر في جامعة فلسطين التقنية. أما المعيار السادس " الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج " متوفر في كلا الجامعتين ولكن توافره في جامعة فلسطين التقنية بشكل مناسب أكثر.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

ما آراء أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت في جامعتي النجاح وفلسطين التقنية؟

قامت الباحثة بمقابلة مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية، ومجموعة من الطلبة في كلا من جامعة النجاح وجامعة فلسطين التقنية الذين يرتبطون ارتباطاً وثيقاً في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا، نتائج المقابلة كالاتي:

نتائج مقابلة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية

1- نتائج السؤال الأول، الذي يتمحور حول المواصفات التي يجب أن تتوفر في معلم التكنولوجيا.

كانت الإجابات متعددة ومتشابهة من حيث أن التكنولوجيا دائماً مرتبطة بالحاسوب وهذا مفهوم خاطئ لذلك يجب أن نفرق بين:

أولاً: معلم حاسوب يهتم في كيفية التعامل مع الحاسوب ولغات البرمجة وتعليم كيف يتعامل مع الحاسوب ولغاته.

ثانياً: ومعلم تكنولوجيا يجب أن تتوفر فيه إمكانية للتعامل مع جهاز الحاسوب ولو كانت معرفة بسيطة في معرفة المكونات من وحدات إخراج وإدخال والمعالجات بالإضافة إلى معرفته بلغات برمجة وخاصة لو أتقن لغة واحدة بسيطة وقدرته على تصميم أداة تعليمية وعمل وسائل تعليمية وإنتاج مكونات مادية، ويكون لديه مهارات استخدام التكنولوجيا والانترنت والأجهزة.

2- نتائج السؤال الثاني الذي يدور حول ما التسهيلات من (مكتبات ومصادر ومختبرات وقاعات تدريسية ووسائل وأجهزة) التي يمكن تقديمها لإيجاد معلم تكنولوجيا بالمواصفات المهنية العالمية؟

فكانت الإجابة بأنه يوجد مختبرات حاسوب وموظفة بشكل صحيح، وأيضاً تكنولوجيا التعليم موظف لخدمة جميع طلبة الكلية ومنهم هذه الفئة من الطلبة.

3- نتائج السؤال الثالث الذي نصه، ما رأيك في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا الحالي من حيث: الرؤية والرسالة والخطة والأهداف والمخرجات؟

فكانت النتيجة بأن جميع هذه الأمور بحاجة إلى مراجعة أكثر وبالأخص الخطة وكأنها وضعت المسابقات وتركت للكليات المختلفة اختيار محتوى المسابقات الموضوعة بالخطة ونحن بحاجة إلى تعديلها بالأخص المواد التي تؤخذ من كلية تكنولوجيا المعلومات بحاجة إلى إعادة النظر في وصف هذه المسابقات وما تحتويه من معلومات تعطى للطلاب مثل مساق تركيب البيانات الطلاب يعانون من فهمه ولكن هذا المساق يحتوي على معلومات ليس بحاجة لمعلم التكنولوجيا بأن يأخذها وأبسطها موضوع البحث لا يستطيع المدرس إعطاء جزئية وترك الباقي لأنه موضوع متكامل وترتبط أجزاءه مع بعض لتصل المعلومة، وذلك لأن كل مساق له محتوى ووصفه في الكلية التي يؤخذ منه وبالتالي هنا يتم إعطاء المساق في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية العلوم التربوية وكأنه لطالب من كلية تكنولوجيا المعلومات، وأيضاً بحاجة إلى الاهتمام بسياسة القبول لطلبة كلية التربية لإعدادهم ليكونوا معلمين للتكنولوجيا. علينا أن نفصل ونعدل بمحتوى المسابقات وليس فقط بفصل الطلبة بالمكان والزمان، بعد التعديلات التي أجريت فهي كاملة وكافية، وهنا يكون تناقض بين خطتين يسيرون عليها الطلاب في هذا البرنامج جديدة هي كاملة أما القديمة فهي بحاجة إلى تعديل كبير.

4- نتائج السؤال الرابع الذي يتمحور حول، ما المؤهلات العلمية لأعضاء هيئة التدريس في قسم إعداد معلم التكنولوجيا؟ وهل تتناسب مع المواصفات الأكاديمية والتربوية لإعداد معلم التكنولوجيا؟

وهنا إجاباتهم كانت نعم المؤهلات متناسبة والفرق بين أعضاء هيئة التدريس هو بالأسلوب فقط. وقد يوجد مدرسين بإمكانهم إدخال وتعليم بعض الأدوات وهذا يزيد من إعداد الطلبة المعلمين.

5- نتائج السؤال الخامس الذي نصه، كيف يتم تقييم برنامج معلم التكنولوجيا؟ وهل يتم هذا بشكل دوري؟

إجابته كانت بأنه لا يتم تقييم البرنامج نهائياً. مثال ذلك وصف المساقات بحاجة إلى تعديل لأنه عند إعطاء الطالب مساق رقمه من كلية أخرى ونفس الاسم في الكلية فهو يأخذها كما هي مخطط لها بالكلية ومنها يكون غير مناسبة لهذه الفئة، ويواجه الطلبة صعوبة في فهم المواد.

6- نتائج السؤال السادس: ماذا تقترح لتحسين هذا البرنامج؟

1. تعديل محتوى ووصف مساقات البرنامج وتبسيط المواضيع في المساقات.
2. تحسين سياسة القبول بالنسبة للطلبة المقبلين على هذا البرنامج.
3. الربط أكثر بين المواضيع التي تدرس في المنهاج مع ما يقدم من محتوى مساقات في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا.
4. فتح مختبر حاسوب آخر وتوفير برامج بحاجة لها.

نتائج مقابلة طلبة برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية

❖ نتائج السؤال الأول: هل يوجد خطة إرشادية واضحة للسير عليها أثناء سنوات الدراسة؟
نعم يوجد خطتين: واحدة قديمة وأخرى حديثة ولكل منهما مجموعة من الطلبة، لكن لا يسيروا عليهما. بالرغم من وجود قلة من الطلبة يسيرون عليهما بسبب عدم توعية وإرشاد صحيحين.

❖ نتائج السؤال الثاني: هل يتم ربط محتوى المقررات مع بعضهم ليكونوا متكاملين؟

نعم. يتم ربط محتوى المقررات مع بعض، لكن في بعض المقررات تكون مرتبطة مع مقررات لتخصص آخر مثل: مساق قاعدة البيانات يُربط مع مساق له علاقة بتخصص في تكنولوجيا المعلومات.

❖ نتائج السؤال الثالث: كيف يتم تقييمكم؟ هل فقط من خلال الامتحانات أم بطرق أخرى؟
هل يكون بطريقة واضحة لكم مسبقاً؟

يتم التقييم من خلال الامتحانات فقط في الغالب. بالإضافة إلى أن بعض المواد يتم التقييم من خلال الامتحانات وعرض بحث في بعض المواد ومن خلال المشاركة، وفي التدريب الميداني يتم تقييمهم من خلال حضورهم وحضور إنجاز الطالب ساعات حضور معينه بالمدرسة وشرحه لحصة صفية أمام المشرف لتقييمه ووضع علامة.

❖ نتائج السؤال الرابع: هل ترتبط أهداف المساقات النظرية مع أهداف التدريب الميداني بشكل واضح لكم؟ أم لا؟

نعم ترتبط بشكل كبير وذلك لأنهم يأخذون مساق تربية عملية (1) يوضح فيه ربط المواد والمساقات النظرية مع تدريبهم العملي. بالإضافة إلى المواد التي تعطى لطالب معلم التكنولوجيا مرتبطة بشكل قليل مع دروس في المناهج المقررة لطلاب المدارس مثل وجود معلومات عن الروبوت أو معلومات عن الزراعة والصناعة موجودة في مناهج المدارس لكن يأخذ عنها طالب معلم التكنولوجيا بشكل ضئيل جداً.

❖ نتائج السؤال الخامس: ما رأيك بالتدريب الميداني المقدم لك من حيث: أهدافه واضحة، ويوجد لقاءات مع المشرف لتحسين الأداء وتتوافر لوائح وقوانين وخطه واضحة للسير عليها؟

لتدريب الميداني للخطة القديمة واضح ويكون لقاء واحد مع المشرف ومتابعة المشرف للطلاب من خلال ملاحظات المدرسة والحضور والغياب. أما الخطة الحديثة يوجد أكثر وضوح وإشراف على الطلبة من خلال المشرف ويوجد لقاءات دورية لتحسين أدائهم قبل عملية تقييمهم.

❖ نتائج السؤال السادس: هل يتم توفير مصادر ومراجع ووسائل وأجهزة وقاعات تدريسية ومختبرات إلكترونية بشكل كافي لكم؟

لا يتوفر الكفاية من المراجع والوسائل والقاعات والمختبرات وهم بحاجة لوجود مختبر خاص بقسمهم.

❖ نتائج السؤال السابع: هل يتم إشراككم بوضع خطة أو بوضع طريقة لتقييمكم خلال دراستكم؟

لا يتم إشراكهم بأي شيء ويتم أخذ الخطة موضوعة من عدة سنوات مسبقاً ويكون محدد فيها الأهداف وطريقة التقييم.

❖ نتائج السؤال الثامن: كيف ترى أعضاء الهيئة التدريسية هل هم مناسبين أكاديمياً ومهنيّاً لإعطائكم المساقات المحددة لكم بالخطة؟

يوجد أعضاء من الهيئة التدريسية مؤهلين بشكل جيد ويعرضون المادة بتسلسل ووضوح وبكل سلاسة. لكن يوجد مجموعة منهم تأتي لتتدرب بهم وغير مؤهلين مهنيّاً أي أنهم يجدون صعوبة بإيصال المعلومة للطلبة.

❖ نتائج السؤال التاسع: ماذا تقترح لتحسين هذا البرنامج؟

1. أن يكون لهم قسم مستقل تتوفر فيه كافة الوسائل والقاعات والمراجع والمصادر.
2. ربط ما يقدم لهم من محتوى المقررات بشكل واضح مع ما يوجد بكتب المدارس.
3. أن توفر لهم مرشدين ولجان متخصصة لتعمل على إرشادهم لإتباع الخطة الإرشادية بشكل واضح.

نتائج مقابلة لطلبة برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في جامعة فلسطين التقنية - خضوري:

❖ نتائج السؤال الأول: هل يوجد خطة إرشادية واضحة للسير عليها أثناء سنوات الدراسة؟

نعم يوجد خطة للسير عليها بمواد التخصص بالشكل الصحيح، وفي أول سنة دراسة، بداية الفصل الدراسي الأول يتم إعطاء الخطة الإرشادية وتوضيحها للطلاب ومن المفروض السير عليها لكل فصل أثناء دراسته لكن يوجد قلة منهم لا يسيروا عليها.

❖ نتائج السؤال الثاني: هل يتم ربط محتوى المقررات مع بعضهم ليكونوا متكاملين؟

في أغلب المواد يتم الربط، ولكن هناك مواد ليس لها صلة مع بعضها البعض، فمواد الفصل تعطى بشكل نظري وتطبيق عملي، وهناك مساقات لا تؤخذ إلا إذا أخذ الطالب المتطلب السابق لها.

❖ نتائج السؤال الثالث: كيف يتم تقييمكم؟ هل فقط من خلال الامتحانات أم بطرق أخرى؟ هل

يكون بطريقة واضحة لكم مسبقاً؟

يتم تقييمهم من خلال الامتحانات وبطريقه واضحة لهم، وأيضاً في التدريب الميداني يقيمون من خلال حضور المشرف لهم حصة يعرضها الطالب المعلم.

❖ نتائج السؤال الرابع: هل ترتبط أهداف المساقات النظرية مع أهداف التدريب الميداني

بشكل واضح لكم؟ أم لا؟

ترتبط الأهداف معاً وذلك لأنه يتم أخذ مساقات تخص الصف وطرق التدريس ومن هذه المساقات: إدارة الصف، طرائق التدريس، قياس وتقويم، وتربية عملية (1). وبالتالي تكون واضحة لهم أهداف هذه المساقات النظرية ومرتبطة بتدريبهم الميداني بصورة واضحة، لكن في معظم المساقات لا تتفق المادة النظرية مع المادة العملية.

❖ نتائج السؤال الخامس: ما رأيك بالتدريب الميداني المقدم لك من حيث: أهدافه واضحة،

ويوجد لقاءات مع المشرف لتحسين الأداء وتتوافر لوائح وقوانين وخطه واضحة للسير

عليها؟

أجل تتوافر لوائح وقوانين وخطه وأهدافه واضحة، وهدفه توصيل المعلومة للطلبة بطريقة سليمة وبأسهل الطرق وبحيث يستفيد منه الطلبة، ويبقى الطالب على تواصل مع المشرف بحيث يوضح له كل ما يخص التدريب، وأثناء التدريب يتم زيارتهم من قبل المشرف باستمرار وتقييمهم وإعطائهم الملاحظات والإرشادات اللازمة لتحسين أدائهم في المستقبل ودمج الطالب بالحياة العملية أكثر، وذلك قبل التقييم النهائي لوضع العلامة.

❖ نتائج السؤال السادس: هل يتم توفير مصادر ومراجع ووسائل وأجهزة وقاعات تدريسية ومختبرات إلكترونية بشكل كافي لكم؟

تتوافر بشكل مناسب، مثال ذلك يوجد قاعة تصوير لمساق تربية عملية (1) يتم تصوير الطالب أثناء عرضه لحصة صفية أمام زملائه وذلك لتشجيعه للظهور أمام الطلاب قبل التدريب الميداني، وتتوافر مختبرات ومصادر بالمكتبة وقاعات تدريس مناسبة، وكل ذلك من أجل توفير جو مهياً للتعليم بالشكل المناسب والصحيح.

❖ نتائج السؤال السابع: هل يتم إشراككم بوضع خطة أو بوضع طريقة لتقييمكم خلال دراستكم؟

لا يتم إشراك الطالب في وضع الخطة. والتقييم لا دخل للطالب فيه يتم وضعه من قبل الإدارة والمدرس والخطة أيضا موضوعه مسبقاً، لكن هناك من يشرك الطالب في وضع خطة أو أن يتيح للطالب المشاركة في طرح طريقة تقييمه.

❖ نتائج السؤال الثامن نصه، كيف ترى أعضاء الهيئة التدريسية هل هم مناسبين أكاديمياً ومهنيًا لإعطائكم المساقات المحددة لكم بالخطة؟

الأغلبية من أعضاء هيئة التدريس مؤهلين أكاديمياً وتربوياً ولديهم القدرة على إعطاء المساقات بطريقة سليمة، ولكن يوجد أعضاء غير مؤهلين بالنسبة المطلوبة، بحيث يكون متمكن من قدراته العلمية لكن ليس لديه طريقة أو أسلوب لإيصال المعلومة بصورة جيدة للطالب.

❖ نتائج السؤال التاسع: ماذا تقترح لتحسين هذا البرنامج؟

1. تأهيل بعض أعضاء الهيئة التدريسية.
2. ربط المساقات التي يأخذها الطالب مع ما يتواجد من متطلب بالمناهج.
3. توفير مصادر أكثر للمقررات التي تعطى للطلبة.

نتائج مقابلة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية - خضوري:

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المواصفات التي يجب أن تتوفر في معلم التكنولوجيا؟

المؤهل العلمي على الأقل درجة بكالوريوس، تدريبات ودورات تتلاءم مع مستجدات التكنولوجيا والمنهاج، ثقافة عامة بمختلف العلوم لأن التكنولوجيا تدخل في جميع العلوم ومتوقف عليها كثير من الأمور، فتدخل بالعلوم والرياضيات والبيولوجيا، مثال وجود بالمنهاج عن المياه العادمة وبذلك يجب أن يكون لديه ثقافة عن هذه المعلومات، فذلك يجب أن يكون ملم إمام بمختلف العلوم.

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما التسهيلات من (مكتبات ومصادر ومختبرات وقاعات تدريسية ووسائل وأجهزة) التي يمكن تقديمها لإيجاد معلم تكنولوجيا بالمواصفات المهنية العالمية؟

يوجد أكثر من مركز للمعلومات وأكثر من مختبر ومصادر، وتوفر الجامعة اللوح الذكي، ومركز التميز والإبداع نعمل فيه بعض التدريبات ويعطي للطالب فرصة الإبداع، وأيضا لا يمكن القول بأنه يوجد شي كامل وكافي، ومثال ذلك المواد التي يأخذونها تتداخل مع الهندسة والزراعة مثال أنه يأخذ الطالب في أحد المساق عن المياه العادمة والمواد الصلبة، فلا يوجد مركز وخاصة بالصفة لا يوجد سوى مركز واحد في أريحا ومركز آخر في جنين وإن قمنا بزيارة كل فصل لمتل هذه المشاريع فهذا غير كافي.

3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما رأيك في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا الحالي من حيث: الرؤية والرسالة والخطة والأهداف والمخرجات؟

يوجد للقسم خطة ورؤية ورسالة وهي مقسمة بشكل مناسب على كل فصل، ويتم إرشاد الطالب كمجموعات ويبدأ مع الطالب من أول فصل إلى تخرجه، وكانت تواكب الطموحات المطلوبة لكن الآن مع هذه التغيرات والمستجدات في مناهج المدرسة والأنشطة فهم بحاجة إلى تعديل وتحديث كل المساقات لتواكب كل المستجدات التي تحدث على المناهج وبدؤوا بتعديلها،

مثال وجود موضوع الروبوت موجود بالمنهاج بالصف العاشر وهو مستجد وبحاجة لوجوده بالخطة فيتم دراسة الآن في أي مساق يطرح وذلك من أجل أن يكون معلم التربية التكنولوجية قادر على إعطاء المعلومات بصحة ودقة ولديه خلفية عن الموضوع.

4. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما المؤهلات العلمية لأعضاء هيئة التدريس في قسم إعداد معلم التكنولوجيا؟ وهل تتناسب مع المواصفات الأكاديمية والتربوية لإعداد معلم التكنولوجيا؟

نعم المؤهلات متناسبة فمنهم من هو متخصص بمواد الهندسة كمهندس، وموجود من هو تخصصه تربية تكنولوجية، ومواد التربية لها متخصص بإدارة تربوية، وأيضا مثل مساق الرسم الهندسي يتم بوجود متخصص من كلية الهندسة لإعطاء هذا المساق، ويتم اختيار المدرس بما يناسب المساق، والمدرسين مؤهلين وتتناسب كفاءته وكفايته مع المساق وأن يعطيه بتخصصية عالية جداً.

5. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: كيف يتم تقييم برنامج معلم التكنولوجيا؟ وهل يتم هذا بشكل دوري؟

يتم التقييم من خلال دائرة الجودة الشاملة ويوجد عضو من هيئة تدريس التربية التكنولوجية عن القسم وهو عضو بهذه الدائرة ويلتقي بهم مرتين يضع بين يدهم المخرجات في نصف الفصل ونهاية الفصل ويتم تقييم مخرجات الطلبة، والقسم نفسه يلتقي أكثر من مره للتحديث والتطوير في المسابقات والبرنامج نفسه، وانطلاق نادي التربية التكنولوجية وطلب منهم وضع خطة وأيضا رأيهم بالبرنامج بعد أن أخذوا وما المستجدات المطلوبة التي يقترحونها وخاصة طلبة سنة ثالثة وسنة رابعة، وأيضا تحليل المناهج من أجل دمج هذه المناهج مع المسابقات التي تعطي لطالب معلم التربية التكنولوجية.

6. النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: ما الاقتراحات لتحسين هذا البرنامج؟

إعادة أهمية مادة التكنولوجيا من قبل وزارة التربية والتعليم.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

ثالثاً: التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

تناولت الباحثة في هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق الدراسة، بالإضافة إلى توصيات الدراسة، ومقترحاتها.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

ما درجة توافر معايير الانكيت في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية (خضوري)؟

أظهرت النتائج أن درجة توافر معايير الانكيت في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية، جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وبانحراف معياري بلغ (0.61). أما بالنسبة للدرجات التقويمية لمجالات الدراسة فقد جاءت كالتالي: فقد حصل المجال الثالث "الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج" على متوسط حسابي بلغ (3.59) وبانحراف معياري بلغ (0.60) وبدرجة عالية واحتل المرتبة الأولى من بين المجالات، أما المجال الرابع وهو "التنوع والاختلاف في البرنامج" فقد حصل على متوسط حسابي بلغ (3.49) بانحراف معياري بلغ (0.69) بدرجة تقدير عالية واحتل المرتبة الثانية، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجال الخامس "أعضاء هيئة التدريس للبرنامج" (3.49) بانحراف معياري بلغ (0.65) وبدرجة عالية واحتل المرتبة الثانية لتساوي المتوسط الحسابي مع المجال الرابع، وحصل المجال الأول "المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم" على متوسط حسابي بلغ (3.39) وبانحراف معياري بلغ (0.74) وبدرجة متوسطة واحتل المرتبة الثالثة من بين المجالات، أما المجال السادس "الإدارة والموارد" المتعلقة بالبرنامج احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.19) بانحراف معياري بلغ (0.87) وبدرجة متوسطة، بينما حصل المجال الثاني "نظام التقويم والامتحانات في البرنامج" على متوسط حسابي بلغ (3.17) وبانحراف معياري بلغ (0.80) وبدرجة متوسطة واحتل المرتبة الخامسة.

تتضح من النتائج أنه تتم ممارسة معايير الانكيت في إعداد معلم التكنولوجيا بدرجة متوسطة، حيث يتم تتراوح درجة ممارسة المعايير وتوافرها في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا فمنها مجالات تتوافر بدرجة عالية مثل: المجال الثالث والرابع والخامس، بينما تتوافر للمجالات الأخرى بدرجة متوسطة مثل: المجال الأول والثاني والسادس، وترى الباحثة أنّ هذا يعود لاهتمام البرنامج بالتدريب الميداني للطلبة المعلمين، حيث يُخصص (12) ساعة معتمدة للتدريب الميداني (التربية العملية) في الجزأين النظري والعملي أي ما يعادل (10%) من عدد ساعات البرنامج، كما يهتم البرنامج بأعضاء الهيئة التدريسية من اختيارهم وتأهيلهم، فمؤهلات أعضاء هيئة التدريس تتضمن العلوم التربوية والكهرباء والطاقة وتكنولوجيا المعلومات والهندسة، وبالتنوع والاختلاف في البرنامج حيث تصمم الكلية وتنفذ وتقوم برامج دراسية وخبرات تعليمية وغيرها، بينما تقل ممارستهم للمجالات الأخرى وذلك يعود إلى عدم توفر المعرفة اللازمة والمهارات الكافية وإنها لا تنمي الاتجاه نحو مهنة التعليم بالصورة الايجابية الواجبة وبمجال الإدارة والموارد تنخفض الإمكانيات التي توفرها الإدارة وعدم إتباعها نظام سليم لتحسين هذا البرنامج ومجال نظام التقويم والامتحانات في البرنامج فيتبع القسم نظام واحد لا يتغير وهو الامتحانات المعتادة للطلبة.

وتتشابه نتائج هذه الدراسة مع دراسة عابنة (2014) بممارسة معايير الانكيت في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بدرجة ممارسة متوسطة. بالرغم بأن هذه الدراسة لتقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت لكن الدرجة لممارسة المعايير جاءت متوسطة. وإن درجة ممارسة معايير الانكيت في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية جاءت بين المتوسطة للمجالين الخامس تأهيل أعضاء هيئة التدريس والأول البرامج المقدمة، وقليلة للمجالات التالية: السادس الموارد والحاكمية والثالث الخبرات الميدانية، والثاني نظام التقويم والتقويم، والرابع التنوع.

ولكنها اختلفت مع دراسة عابنة (2014) في ترتيب معايير الانكيت حسب درجة ممارستها في كلية العلوم التربوية تنازلياً كالاتي: المعيار الخامس تأهيل أعضاء هيئة التدريس، ثم

المعيار الأول البرامج المقدمة، ثم المعيار السادس الموارد والحاكمية، ثم المعيار الثالث الخبرات الميدانية، ثم المعيار الثاني نظام التقييم والتقويم، ثم المعيار الرابع التنوع.

واختلفت مع دراسة الهاجري (2012) بأن النتائج فيها كانت كالتالي في تطبيق المعايير: "معارف المتعلم ومهاراته واتجاهاته"، و"الخبرات الميدانية والتربية العملية"، و"التنوع"، و"مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدأؤهم وتطويرهم" بدرجة متوسطة، في حين أن درجة تطبيق معياري "التقويم" و"إدارة الكلية ومواردها" قليلة، فتختلف هذه الدراسة مع دراسة الهاجري بأن تطبيق المعايير التالية كانت متوافرة ومطبقة بدرجة عالية الخبرات الميدانية، والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج، والتنوع والاختلاف في البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس للبرنامج والمعايير التالية مطبقة بدرجة متوسطة المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم، والإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج، ونظام التقويم والامتحانات في البرنامج.

واختلفت مع دراسة العنبي والربيع (2012) التي كانت نتائجها كالتالي: توافر معايير الإدارة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدأؤهم وتمييزهم المهنية، ونظام التقييم والتقويم بدرجة كبيرة، وكانت درجة توفر معيار التنوع متوسطة. فاختلقت معها بدرجة توافر المعايير حيث أن هذه الدراسة جاءت نتائجها كالتالي لتطبيق المعايير وتوافرها حيث أنها مطبقة بدرجة عالية للخبرات الميدانية، والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج، والتنوع والاختلاف في البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس للبرنامج والمعايير التالية مطبقة بدرجة متوسطة المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم، والإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج، ونظام التقويم والامتحانات في البرنامج.

وتشابهت مع دراسة (Hendricks, 2010) بأنها كانت ايجابية لبعض المعايير ولكن بمجمل الدراسة لم تكن راضية عن تطبيق المعايير جميعها وبذلك تشابهت هذه الدراسة معها بأنها ليس كلها ذات درجة عالية وايجابية ولكن اختلفت بأن الدرجة الكلية لتطبيق المعايير كانت متوسطة.

واختلفت مع دراسة عون (2010) بالنتائج بأن دراسة عون كان هناك تفاوتاً في توفر المعايير الستة في أقسام الكلية، وكان معيار التنوع أقلها توفراً لكن هذه الدراسة كان توافر معيار التنوع ذات درجة عالية وللمعايير الأخرى درجة توافرهم متفاوتة.

واختلفت مع دراسة أبو دقة واللولو (2007) التي بينت أهمية المساقات العملية والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، كما بينت نتائجها رضا الطالبات عن المدرسين وبرنامج الكلية، بينما اختلفت هذه الدراسة معها لأنها كانت ذات درجة متوسطة عن تطبيق معايير الانكيت في البرنامج المقدم من الكلية.

وتشابهت مع دراسة عابنة (2014) بالدرجة الكلية للمعايير حيث كانت الدرجة التقديرية متوسطة.

أما بالنسبة لمجالات تقييم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت فقد أظهرت النتائج ما يلي:

❖ مجال المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم

فقد احتل مجال المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم في التقديرات التقييمية لأعضاء هيئة التدريس المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وبدرجة تقديرية (متوسطة)، وتعزو الباحثة سبب التقدير المتوسط ربما يعود ذلك إلى أن أهداف البرنامج لا تتسجم مع التطورات العلمية والتربوية الحديثة، ولا يمتلك خريج البرنامج مهارات البحث العلمي والمهارات الأساسية لتخصصه بالشكل المناسب، ولا يرتبط برنامج التكنولوجيا مع الوظائف المستقبلية لخريجه، ولا يستفيد البرنامج من التغذية الراجعة لتطوير إعداد الطلبة، في حين أنهم ركزوا على المعارف المقدمة للطلبة أكثر، وحصلت الفقرات (3،1،5) على أعلى متوسطات حسابية تراوحت بين (3.70، 3.63، 3.42) ذات تقدير عالي، وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود خطة إرشادية للسير عليها، ويوازن البرنامج بين ما يقدم للطلبة من محتوى معرفي وفهمهم لمهنتهم ويكون لديه القدرة على ربط المواد النظرية بالتطبيق العملي، وبأنهم ينمون اتجاهاتهم

نحو مهنة التعليم، وكل ذلك يزيد من التقديرات لهذا المجال. بينما حصلت الفقرة (4) على أدنى متوسط حسابي (3.14) وهي توافر لجان متخصصة لإعداد المقررات الدراسية في البرنامج، وجاء تقدير الفقرة متوسطاً، وتعزى الباحثة ذلك إلى نظرة أعضاء هيئة التدريس بعدم توافر لجان متخصصة ومؤهلة لوضع مقررات الدراسة التي تقدم للطلبة المعلمين، وأن كل عضو من أعضاء هيئة التدريس يُعطي المقرر الذي يرى بأنه الأفضل ليحقق الغاية من هذا المقرر.

واختلفت نتائج هذه الدراسة بالنسبة لتطبيق هذا المجال في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا مع الدراسات السابقة حيث احتل هذا المجال في هذه الدراسة المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، لكن في دراسة عباينة (2014) احتل المرتبة الثانية بدرجة قليلة، وبدراسة الهاجري (2012) احتل المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، وبدراسة العتيبي والربيع (2012) كان ذا درجة تطبيقية كبيرة، وبدراسة أبو دقة واللولو (2007) كان هناك رضا عن هذا المجال، ولكنها تشابهت مع دراسة عون (2010) بأنه كان تطبيقه ذا درجة متوسطة، ومع دراسة (Hendricks, 2010) أيضاً كان توافره ذا درجة متوسطة.

❖ مجال نظام التقويم والامتحانات في البرنامج

لقد احتل مجال نظام التقويم والامتحانات في البرنامج المرتبة الخامسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.17) بدرجة تقديرية (متوسطة)، وتعزو الباحثة سبب حصول هذا المجال على درجة متوسطة إلى أن جميع الفقرات كانت ذات تقدير متوسط باستثناء واحدة كانت ذات تقدير عالي، وتعزو الباحثة ذلك لأن البرنامج لا يعتمد أي معايير للتقييم، ولا يهتم بمخرجاته لتكون في ضوء المواصفات العالمية، ولا يقوم بتوعية الطلبة، بالإضافة أنه لا يتم تقييم البرنامج باستمرار، لكنه يوفر نظام محدد لتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية. وحصلت الفقرة (1) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ قيمته (3.74) ذات تقدير عالي، وتعزو الباحثة ذلك لتوافر نظام محدد لتقييم أداء عضو هيئة التدريس واهتمام البرنامج بتقييم أعضائه، بينما حصلت الفقرات التالية (3، 2، 5، 6، 4) على متوسطات حسابية متفاوتة بين (3.02، 3.02، 3.05، 3.21، 3.40) ولكنهم كانوا بدرجة تقديرية متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك لأن البرنامج لا يهتم بمخرجاته

لتكون في ضوء المواصفات العالمية، ولا يقوم بتوعية الطلبة، ولا يعتمد أي معايير معينة للتقييم، بالإضافة أنه لا يتبع مبدأ التشاركية في التقييم، ولا يتم تقييم البرنامج بشكل مستمر ومرن. وحصلت الفقرة (7) على أدنى متوسط حسابي إذ بلغ متوسطها (2.77) بدرجة تقديرية متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك لعدم توافر نظاماً للتقويم الذاتي في البرنامج سواء للطلاب أو المعلم.

واختلفت نتائج هذه الدراسة بالنسبة لتطبيق هذا المجال في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا مع الدراسات السابقة حيث احتل هذا المجال في هذه الدراسة المرتبة الخامسة بدرجة متوسطة، ومع دراسة الهاجري (2012) احتل المرتبة الخامسة لكن بدرجة قليلة، وبدراسة العتيبي والربيع (2012) كان ذا درجة تطبيقية كبيرة، ودراسة عباينة (2014) بأنه احتل المرتبة الخامسة بدرجة قليلة، ومع دراسة (Hendricks, 2010) كان ذا تأثير إيجابي، وتشابهت مع دراسة أبو دقة واللولو (2007) كان هناك بحاجة للاهتمام بهذا المجال أكثر، ودراسة عون (2010) بأنه كان تطبيقه ذا درجة متوسطة.

❖ مجال الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج

احتل مجال الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.59) ودرجة تقديرية عالية، وتعزو الباحثة ذلك لأن جميع الفقرات كانت ذات تقدير عالي، وأن البرنامج والقسم يولي اهتمام كبير في تدريب الطلبة، وأنه يتم الإشراف عليه بصورة واضحة وتحسين أدائهم، وأيضاً يحاول البرنامج دمجهم بالعمل ومهنتهم بصورة واضحة لهم. وحصلت الفقرة (2) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ قيمته (3.70) بدرجة تقديرية عالية، وتعزو الباحثة ذلك لأن البرنامج يوفر إشراف ميداني من قبل فريق أكاديمي مناسب، بينما حصلت الفقرات التالية (8، 6، 5، 3، 4، 1) على متوسطات حسابية مختلفة بين (3.49، 3.56، 3.60، 3.63، 3.65، 3.65) بدرجة تقديرية عالية لجميعهم، وتعزو الباحثة ذلك لأن البرنامج يحدد أهداف التربية الميدانية بدقة، ويوفر لوائح تنظيمية يحدد فيها الواجبات والمسؤوليات للمتدرب، ويقوم المتدرب في الميدان بمهام المعلم الممثلة في الملاحظة والمشاركة

والممارسة، وينفذ لقاءات دورية بين المشرف والمتدرب لتحسين الأداء، ويتيح الحرية للطالب المتدرب ميدانياً، ويتم اختيار مدارس متميزة للتدريب الميداني، وحصلت الفقرة (7) على أدنى متوسط حسابي إذ بلغ متوسطها (3.47) بدرجة تقديرية عالية، حيث تعزو الباحثة ذلك لأن البرنامج يقدم خبرات ميدانية وفق المستجدات التربوية الحديثة ويواكب متغيرات العصر في العلم والتكنولوجيا.

واختلفت نتائج هذه الدراسة بالنسبة لتطبيق هذا المجال في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا مع الدراسات السابقة حيث احتل هذا المجال في هذه الدراسة المرتبة الأولى بدرجة عالية، مع دراسة عابنة (2014) احتل المرتبة الرابعة بدرجة تقديرية قليلة، وبدراسة الهاجري (2012) احتل المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، وبدراسة أبو دقة واللولو (2007) كان هذا مجال ذات درجة قليلة، ودراسة عون (2010) بأنه كان تطبيقه ذا درجة متوسطة، ومع دراسة (Hendricks, 2010) أيضاً كان توافره بذات درجة متوسطة. ولكنها تشابهت مع دراسة العنبي والربيع (2012) كان ذا درجة تطبيق كبيرة.

❖ مجال التنوع والاختلاف في البرنامج

لقد احتل مجال التنوع والاختلاف في البرنامج المرتبة الثانية بمتوسط الحسابي بلغ (3.49) ودرجة عالية، وتعزو الباحثة ذلك لأن أغلب الفقرات جاءت درجتهم التقديرية عالي، ولأن البرنامج يوفر لهم قاعات تدريس مناسبة ويوجد تنوع بالمقررات والوسائل والمصادر. وحصلت الفقرة (1) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ قيمته (3.77) بدرجة تقديرية عالية، وتعزو الباحثة ذلك لأن البرنامج يوفر قاعات تدريسية ملائمة ومناسبة لعدد الطلبة، توافر الوسائل التعليمية والأجهزة التكنولوجية المناسبة لتحقيق تنفيذ البرنامج. وحصلت الفقرات التالية (8، 6، 5، 7، 4) على متوسطات حسابية مختلفة بين (3.44، 3.47، 3.49، 3.51، 3.53) بدرجة تقديرية عالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى تنوع محتويات البرنامج بما يتفق مع التقنيات الحديثة، وتنوع المصادر والمراجع في المكتبة، وتنوع مقررات البرنامج بما يتفق مع الأهداف العامة والخاصة للبرنامج. بينما حصلت الفقرتان (3، 2) على أدنى متوسطان حسابيان حيث بلغ

قيمتهم (3.37، 3.37) بدرجة تقديرية متوسطة لهما، وتعزو الباحثة ذلك لعدم تنفيذ البرنامج أنشطة لا صفية متنوعة (جمعيات، نوادي، رحلات)، ولا يوفر خدمات طلابية متنوعة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة بالنسبة لتطبيق هذا المجال في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا مع الدراسات السابقة حيث احتل هذا المجال في هذه الدراسة المرتبة الثانية بدرجة عالية، لكن اختلف مع كل من دراسة عابنة (2014) قد احتل المرتبة السادسة بدرجة قليلة، ودراسة الهاجري (2012) احتل المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، ودراسة العتيبي والربيع (2012) كان ذا درجة تطبيق متوسطة، ودراسة عون (2010) بأنه كان تطبيقه ذا درجة قليلة، ودراسة (Hendricks, 2010) أيضا كان توافره ذا تأثير مختلف. وتشابهت هذه الدراسة مع ودراسة أبو دقة واللولو (2007) حيث كان هناك رضا عن هذا المجال.

❖ مجال أعضاء هيئة التدريس للبرنامج

احتل مجال أعضاء هيئة التدريس للبرنامج المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.49) ودرجة عالية، حيث كان هذا المجال مع المجال السابق وهو التنوع والاختلاف في البرنامج بنفس المرتبة وبحصولهم على نفس المتوسط الحسابي، وتعزو الباحثة ذلك إلى حصول غالبية فقرات هذا المجال على درجة تقديرية عالية، وأن أعضاء الهيئة التدريسية يشتركون بالمؤتمرات، ويتم اختيارهم للبرنامج ضمن مواصفات أكاديمية معينة، ويهتم البرنامج بتنميتهم المهنية وإشراكهم بورش العمل والدورات التدريبية. وحصلت الفقرة (2) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ قيمته (3.65) بدرجة تقديرية عالية، وتعزو الباحثة ذلك لأن أعضاء الهيئة التدريسية يعملون على تهيئة بيئة عمل تشجع تجويد الأداء المستمر وتحسينه وتابعته، بينما حصلت الفقرات التالية (7، 4، 5، 3، 2) على متوسطات حسابية مختلفة بين (3.47، 3.47، 3.60، 3.60، 3.65) بدرجة تقديرية عالية، وتعزو الباحثة ذلك لأن أعضاء هيئة التدريس يشتركون في المؤتمرات والندوات العلمية العالمية، ويتم اختيار أعضاء هيئة التدريس وفق مواصفات مهنية وأكاديمية محددة، ويشجع البرنامج التنمية المهنية الذاتية لهم، ويستخدمون تقنيات تعليمية عالية الجودة، وحصلت الفقرتان (6، 5) على أدنى متوسط حسابي بين (3.37،

3.23) بدرجة تقديرية متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم اشتراك أعضاء هيئة التدريس في لجان البرنامج بفاعلية، وتتوافر خطط غير متكاملة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس من دورات تدريبية، ورش عمل.

واختلفت نتائج هذه الدراسة بالنسبة لتطبيق هذا المجال في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا مع الدراسات السابقة حيث احتل هذا المجال في هذه الدراسة المرتبة الثانية بدرجة عالية، وفي دراسة عابنة (2014) احتل المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، وبدراسة الهاجري (2012) احتل المرتبة الرابعة بدرجة متوسطة، وبدراسة العتيبي والربيع (2012) كان ذا درجة تطبيق كبيرة، ودراسة (Hendricks, 2010) أيضا كان لا يوجد تأثير لمجال أعضاء الهيئة التدريسية، ودراسة عون (2010) بأنه كان تطبيقه ذا درجة متوسطة، ولكنها تشابهت مع دراسة أبو دقة واللولو (2007) بأنه كان هناك رضا عن هذا المجال.

❖ مجال الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج

لقد احتل مجال الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.19) بدرجة تقديرية متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك لأن أغلب فقرات هذا المجال كانت ذات تقدير متوسط، وأن الإدارة لا تلبي احتياجات أفرادها وليس لديها بنية تحية عالية، ولا تنمي العلاقات الإنسانية بين الأفراد بصورة صحيحة وتخلق بينهم التنافس والمشاحنة ولا يكون هناك التنافس السليم. وحصلت الفقرة (7) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ قيمته (3.47) بدرجة تقديرية عالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الإدارة توفر دليل إرشادي لتعليمات وأنظمة وقوانين البرنامج المتاحة، وتعمل على توضيحها وإيصالها للجميع من طلبة وأعضاء هيئة تدريسية. بينما حصلت الفقرات التالية (8، 4، 6، 2، 1، 5) على متوسطات حسابية بين (3.07، 3.07، 3.19، 3.21، 3.23، 3.35) بدرجة تقديرية متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك لأن الإدارة لا توفر ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة، ولا توفر بنية تحتية لتحقيق تميز الأداء، والإدارة تتميز بقنوات اتصال وتواصل بكفاءة وتقنية عالية ولكنها لا تستخدمها بالشكل الصحيح والمناسب، ولا تنمي العلاقات الإنسانية بين المشاركين بالبرنامج من طلبة أو أعضاء هيئة التدريس، وتتخذ

القرارات بناءً على بيانات ومعلومات ذات موثوقية ومصداقية غير كافية، وتوفر نظام متكامل عالي الجودة للأمن والسلامة. وحصلت الفقرة (3) على أدنى متوسط حسابي حيث بلغ قيمته (2.95) بدرجة تقديرية متوسطة. وتعزو الباحثة ذلك لعدم إشراك الإدارة لأطراف متعددة في صنع القرار وأنها تنفرد بقراراتها.

واختلفت نتائج هذه الدراسة بالنسبة لتطبيق هذا المجال في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا مع الدراسات السابقة حيث احتل هذا المجال في هذه الدراسة المرتبة الرابعة بدرجة متوسطة، في دراسة عيابنة (2014) احتل المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، وبدراسة الهاجري (2012) احتل المرتبة السادسة بدرجة قليلة، وبدراسة العنبي والربيع (2012) كان ذا درجة تطبيق كبيرة، ودراسة (Hendricks, 2010) ذا تأثير ايجابي كبير، ولكنها تشابهت مع دراسة عون (2010) بأنه كان تطبيقه ذا درجة متوسطة، وبدراسة أبو دقة واللولو (2007) كان هناك رضا ضعيف عن هذا المجال.

وبعد اطلاع الباحثة على خطة برنامج إعداد معلم التكنولوجيا وأهداف البرنامج ورسالته ورؤيته ومخرجاته في كل من جامعة النجاح الوطنية وفلسطين التقنية للبرنامج يتضح لدى الباحثة بأن مستوى توفر معايير الانكيت تتفاوت بين الجامعتين وتختلف في المعيار نفسه كما موضح في جدول رقم (16). وفي المعيار الأول وهو " المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم في البرنامج " يتوفر بنسبة قليلة في كلا الجامعتين حيث أن البرنامج لا يوازن بين ما يقدم للطلاب من مهارات ومعارف وبين ما هو بحاجتها وبذلك هو لا يلبي احتياجات الطلبة بالرغم من توفر الكثير من المساقات المطروحة في الخطة الإرشادية. أما فيما يتعلق بالمعيار الثاني وهو " نظام التقويم والامتحانات في البرنامج " يتوفر هذا المعيار بنسبة قليلة جداً حيث لا يتم التقويم إلا من خلال الامتحانات والبرنامج يفتقر للتقييم والاستمرارية في تقييمها وأن يتعاون مجموعة العمل لتقييمه والبرنامج يهتم بمخرجاته لكنه لا يعمل على الوصول لهذه المخرجات بالشكل الصحيح مثلاً أن يكون قادر على التعامل مع المستجدات المختلفة سواء التقنية أو في مجال التعليم. والمعيار الثالث هو " الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج " لهذا المعيار الحظ الأوفر في اهتمام هذا البرنامج من تحديده لأهداف التدريب الميداني

والواجبات المنوطه بالمتدرب ورب المساقات النظرية مع أهداف التدريب العملي من خلال إعطاؤهم مساق تربية عملية (1) وبذلك يتوفر هذا المعيار بشكل كبير. أما المعيار الرابع وهو " التنوع والاختلاف في البرنامج " نعم يوجد في كلا الجامعتين التنوع الواضح والاختلاف الكبير في توافر المصادر والمراجع و الأجهزة والمعدات والقاعات وأهداف البرنامج، ولكن هي ليست بالمستوى المطلوب لتظهر في النهاية المخرجات المرجوة مثل عمل روبرت لا يستطيع أن يتم هذا العمل لعدم توفر من خلال البرنامج ما يدربه أو يعده لإتمام العمل وهذا المعيار يتوفر بشكل كبير ولكن عليه بعض المآخذ مثل أن الجامعتين تتفاوتان في الوسائل المعدة للبرنامج مثل في جامعة فلسطين التقنية يوجد مختبر خاص لتدريب الطلبة ضمن مساق تربية عملية (1) ولكن بالنجاح لا يتوفر مثل ذلك ولا يوجد مختبرات خاصة بالبرنامج. والمعيار الخامس " أعضاء هيئة التدريس للبرنامج " في هذا المعيار يتضح لدى الباحثة بأن الجامعة لديها اهتمام في اختيار أعضاء الهيئة التدريسية، بالإضافة بان المدرسين أنفسهم لديهم الدافعية لتطوير ذاتهم ولكن في هذا البرنامج يفتقر لأعضاء هيئة التدريس ذات الاختصاص في برنامج التربية التكنولوجية والهيئة ذات تخصص تربية وأيضا من تخصصات مختلفة منها العلوم كالأحياء والفيزياء وتخصص تكنولوجيا المعلومات، ولا دخل لهم بتقييم البرنامج ولا يتم تدريبه لمواكبة مستجدات العصر وبذلك يتوفر هذا المعيار بشكل متوسط. لكن في المعيار السادس "الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج" لتحقيق هذا المعيار تقوم الجامعة بتوفير كل ما يلزم لنجاح هذا البرنامج لكن هناك محدودية بإعطائها اهتمام لهذا التخصص وما توفره من إرشادات وقوانين هي عامة ولا تخص هذا البرنامج بأي اهتمام ولا تطلع لسياسة القبول لهذا البرنامج ولا تهتم سوى بالأمن وقنوات اتصالها مع المدرسين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

ما آراء أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير الانكيت في جامعتي النجاح وفلسطين التقنية؟

قامت الباحثة بمقابلة بعض من المدرسين، ومجموعة من الطلبة، وبعد تلخيص إجاباتهم، فترى الباحثة أن التعليم بالنسبة للشعب الفلسطيني وسيلة لخلق مجتمع متعلم، وتلبية مصلحة

الفرد والمجتمع على حد سواء، ولتلبية المتطلبات المترتبة على الإنماء المستمر للعلم والتكنولوجيا والصناعة والتقدم الاجتماعي والثقافة العامة والفردية، ويمثل المعلم قيادة عملية التعليم وحجر الزاوية في العملية التربوية ولا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي من غير الارتقاء بمستوى معلميه، ونظراً لكون تعليم التكنولوجيا حديثاً نسبياً في فلسطين، ومرور منهاجها بعدة تغيرات لذا فإن إعداد معلمها وفق معايير عالمية يبدو أكثر إلحاحاً وحاجة في فلسطين، ونجاح هذه الجامعات مقترن بالجودة والنوعية في التعليم الذي تقدمه، وبإتباع معايير عالمية لإعداد المعلم، لذلك اتجهت المؤسسات التربوية والجمعيات الأكاديمية المعنية بالتعليم إلى إعداد المعلم وفق معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم، ومن من وجهة نظر الباحثة فإنها تستنتج:

1. أن بعض أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى تأهيل تربوي.
2. أن البرنامج بحاجة إلى تقييم بشكل مستمر ودائم، وعدم إهمال رأي أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وجامعة فلسطين التقنية تعمل على تقييم البرنامج وتهتم برأي الطلبة وتعمل على إشراكهم بتقييم البرنامج من خلال إطلاق نادي التربية التكنولوجية، لكن بجامعة النجاح لم أمس أي من التقييم المستمر.
3. ترى الباحثة بأن محتوى بعض المقررات بحاجة إلى تطوير وتعديل لتتلاءم مع المستجدات التي تطرأ على مناهج التكنولوجيا الموجودة بالمدارس، في جامعة فلسطين التقنية يعملون على تعديل المقررات لتدمج مع ما يقدم بالمدارس لكن في النجاح لم يتغير أي شيء يذكر.
4. ترى الباحثة نقص في الأجهزة والوسائل الإلكترونية والمختبرات، وأن الكلية غير مهتمة بتلبية احتياجات ومتطلبات هذا القسم، في جامعة فلسطين التقنية يوجد ميزة لم أجدتها بجامعة النجاح وهي عند إعطاء مساق تربوية عملية (1) يتم تصوير الطالب فيديو ويعطى للطالب بعد الانتهاء من عرضه المحاضرة وذلك لتحسين أدائهم في التربية العملية والتدريب الميداني.

5. ترى الباحثة بأنه لا يوجد توعية وإرشاد للطلبة بخصوص الخطة الإرشادية الموضوعية لهم في النجاح، لكن فلسطين التقنية يتم دمج الطلبة بالخطة وكأنهم ينتقلون معا في كل فصل.
6. لا يوجد أي لجان متخصصة في الجامعتين لوضع المقررات الموضوعية بالخطة.
7. ترى الباحثة إهمال واضح من الجامعة بعدم الاهتمام في سياسة القبول عند توافد الطلبة الجدد لهذا التخصص.
8. ترى الباحثة إهمال من قبل وزارة التربية والتعليم عن أهمية مادة التكنولوجيا في المدارس وبكل سنة تقل أهمية هذه المادة.
9. يتم إتباع نظام الامتحانات لتقييم الطلبة ولا دخل للطلبة باختيار أسلوب تقييمهم أو وضع خطة مساق أو وضع خطة البرنامج في الجامعتين.
10. ترى الباحثة أن وصف بعض المساقات بحاجة إلى تعديل لتلاءم وتلبي احتياجات طلبة القسم وتطويرهم.
11. ترى الباحثة بأن هناك اختلاف بين المساقات التي تطرح في كلا الجامعتين لبرنامج إعداد معلم التكنولوجيا، والجدول رقم (17) يوضح ذلك.

جدول (14) مقارنة بين مساقات الخطة الإرشادية بجامعة النجاح الوطنية وفلسطين التقنية (خضوري)

وجه المقارنة	جامعة النجاح الوطنية	جامعة فلسطين التقنية
المواد التي تختلف بين الجامعتين في إجباري التخصص	<p>مبادئ الهندسة، مشاغل هندسية، مشاغل هندسية عملي، هندسة الكهرباء، علم القياس والمعايير الهندسية، هندسة الطاقة والبيئة، التركيبات الهندسية ونظم السلامة، فيزياء عامة (1) لكلية التربية، فيزياء عامة (2) لكلية التربية، فيزياء عامة عملي (1)، فيزياء عامة عملي (2)، مدخل إلى البرمجة وحل المشكلات (1)، مدخل إلى البرمجة وحل المشكلات (2)، تركيب البيانات، مقدمة في الخوارزميات، تصميم المواقع الالكترونية، الرسوم بالحاسوب، برمجيات تطبيقية في التعليم والتعلم، العلم والتكنولوجيا والمجتمع، أساليب تعليم التكنولوجيا، قضايا واتجاهات معاصرة في تعليم التكنولوجيا، التقنيات التربوية، تصميم وسائل تعليمية وإنتاجها، استخدام الحاسوب في التعليم، تربية عملية (1)، تربية عملية (2)، تربية عملية (3)، تربية عملية (4)، تربية عملية (5)، تربية عملية (6)، البحث الإجرائي في التربية العملية، قراءات تربوية باللغة الإنجليزية.</p>	<p>مبادئ الإدارة 1، الاقتصاد الجزئي، تطبيقات برمجية (1)، لغة برمجة حديثة، تطبيقات برمجية (2)، البرمجة بلغة ++C، صيانة أجهزة الحاسوب، شبكات الحاسوب والاتصالات، مشغل هندي، مبادئ كهرباء، مبادئ الآلات الميكانيكية، مدخل إلى هندسة البيئة، معالجة المياه العادمة، طرائق التدريس، الكرونيات تطبيقية، الطاقة ومصادرها، معالجة مخلفات صلبة، تدريب ميداني (1)، رسم هندي بالحاسوب، السلامة والأمن، مبادئ التصنيع الغذائي، طباعة (عربي، انجليزي)، تدريب ميداني (2)، حل المشاكل التربوية، مشاغل النجارة والديكور، إنشاء مباني، مشغل الكهرباء، مدخل إلى علم نفس.</p>
المواد التي تختلف بين الجامعتين في اختياري	<p>تصميم التدريس، مدخل إلى علم النفس، مهارات التدريس، التعلم النشط، الإشراف التربوي.</p>	<p>الرياضيات العامة، فيزياء عامة للتربية، التكنولوجيا، الحاسوب في التربية، كيمياء عامة، علم الاجتماع التربوي، علم النفس التطوري.</p>

ثالثاً: التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. أن يضاف مساق يطلب من الخريج عمل مشروع تخرج مثل: عمل روبوت.
2. أن يتم فتح مختبر خاص لهم مع مشرف متخصص للاستشارة والمساعدة، وأن يتم متابعة مشروع التخرج من قبل المشرف.
3. أن تقوم كلا من الجامعتين بعمل ورش توعية حول برنامج إعداد معلم التكنولوجيا.
4. أن تقوم الوزارة بفرض أهمية أكبر حول مناهج التكنولوجيا لتعيد أهمية برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية.
5. أن تعمل جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية على تقويم التربية العملية ومساقاتها لتراعي وتلبي التغيرات في مناهج التكنولوجيا.
6. أن يقوم الباحثين والدارسين بتطوير هذه الدراسة من خلال أخذ وصف المساقات ومقارنتهم بين الجامعتين.لالالا
7. أن يتم من قبل الجامعتين التعديل في سياسة القبول لكلية التربية وخاصة لبرنامج إعداد معلم التكنولوجيا.
8. أن يتم التعديل على نظام تقويم الطلبة في هذا البرنامج لكل من جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو الضبعات، زكريا إسماعيل (2009). إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية والنفسية. ط1، دار الفكر، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

أبو دقة، سناء إبراهيم واللولو، فتحية صبحي (2007). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). 15(1)، 465-504.

الأحمد، خالد طه (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

الأسدي، سعيد جاسم (2014). فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

إلياس، أسما (2009). تصور مقترح لإعداد المعلمين وفق منحنى الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر. المؤتمر العلمي الثاني كلية العلوم التربوية، "دور المعلم في عصر التدفق المعرفي"، جامعة جرش.

أهداف برنامج التربية التكنولوجية في جامعة خضوري. منشور على الرابط التالي:
<http://www.ptuk.edu.ps/saaarticlepage.php?artid=326>، 2015.

أهداف برنامج معلم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية. منشور على الرابط التالي:
<http://educ.najah.edu/ar/node/621>، 2015.

أهداف كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. منشور على الرابط التالي:
<http://educ.najah.edu/ar/node/600>، 2015.

أهداف كلية العلوم والآداب في جامعة خضوري. منشور على الموقع التالي:
http://www.ptuk.edu.ps/saaarticlepage.php?artid=140، 2015.

البحري، خلف (2005). إدارة الاعتماد المهني لإعداد المعلم في الجامعات المصرية. المؤتمر القومي الثاني عشر، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد، القاهرة، ديسمبر/ 18-19.

بخش، هالة طه وياسين، نوال حامد (2009). تصور مقترح لسمات معلم التعليم العام الشخصية والمهنية في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية. المؤتمر العلمي الثاني كلية العلوم التربوية، "دور المعلم في عصر التدفق المعرفي"، جامعة جرش الخاصة.

برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية منشور على الموقع التالي:
http://www.najah.edu/ar/node/29571

البيلاوي، حسن حسين وآخرون: تحرير رشدي طعيمة (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الترتوي، محمد والقضاة، محمد (2006). المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

تعريف بجامعة النجاح الوطنية منشور على الموقع التالي:
https://www.najah.edu/ar/page/2252، 2015.

تعريف بكلية التربية في جامعة النجاح الوطنية ونبذة عنها منشور على الموقع التالي:
http://educ.najah.edu/ar/node/522، 2015.

تعريف بكلية العلوم والآداب ونبذة عنها منشورة على الرابط التالي:
http://www.ptuk.edu.ps/saaarticlepage.php?artid=138، 2015.

جرباوي، تقيدة (2004). برامج العلوم التربوية بالتركيز على تأهيل المعلمين، دراسة منشورة على موقع الانترنت:

<http://campus.bethlehem.edu/academics/ministry/files/4.pdf>، 2015.

الحدابي، داود وقشوة، هدى (2009). *جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*. 2(4)، 92-108.

الحكيمي. عبد اللطيف (2005). *تطوير البرامج الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الإمارات المتحدة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات*.

حمادنه، همام سمير (2014). *درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم*. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث "تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص"، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

خطة برنامج معلم التربية التكنولوجية في جامعة الخضوري. منشور على الرابط التالي:

<http://www.ptuk.edu.ps/saaarticlepage.php?artid=211&martid=210>

.2015

خطة معلم المرحلة الأساسية العليا_تعليم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية. منشور على

الموقع التالي: <http://www.najah.edu/ar/node/29570>، 2015.

رسالة برنامج معلم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية. منشور على الرابط التالي:

<http://educ.najah.edu/ar/node/619>، 2015.

رسالة قسم التربية التكنولوجية في جامعة خضوري. منشور على الرابط التالي:

<http://www.ptuk.edu.ps/saaarticlepage.php?artid=325&martid=211>

.2015

رسالة كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. منشورة على الموقع التالي:
<http://educ.najah.edu/ar/node/599>، 2015.

رسالة كلية العلوم والآداب في جامعة خضوري. منشورة على الموقع التالي:
<http://www.ptuk.edu.ps/saaarticlepage.php?artid=198>، 2015.

رؤية برنامج معلم التكنولوجيا في جامعة النجاح الوطنية. منشور على الرابط التالي:
<http://educ.najah.edu/ar/node/618>، 2015.

رؤية قسم التربية التكنولوجية في جامعة خضوري. منشور على الرابط التالي:
<http://www.ptuk.edu.ps/saaarticlepage.php?artid=325&martid=211>،
2015.

الزهري، إبراهيم (2010). **بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتأهيله**. المؤتمر العلمي السادس عشر. إعداد المعلم وتنميته (آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير). 28-29 مارس.

السالوس، منى علي والميمان، بدرية صالح (2010). **نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**. اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات.

السبع، سعاد سالم. وغالب، احمد حسان وعبد، سماح عبد الوهاب علي (2010). **تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**. 3(5).

السر، خالد (2001). **برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية في محافظات غزة**. رسالة دكتوراه، البرنامج المشترك بين كلية التربية الحكومية غزة، فلسطين، وكلية التربية جامعة عين شمس، مصر.

السعيد، علي أحمد وطلبه، محمد فهمي وإمام، كمال (2004). الجودة والتميز في الأداء، جامعة عين شمس. مركز ضمان الجودة والاعتماد، جامعة عين شمس.

سكر، ناجي (2002). الكفاية الداخلية للنظام التعليمي في كلية التربية الحكومية في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

شاهين، محمد (2007). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة الأقصى. 11(1)، 30، غزة، فلسطين.

شبل، بدران والدهشان، جمال (2008). تجديد التعليم الجامعي والعالي صيغ وبدائل. عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، الهرم.

شحاتة، حسن (2008). تصميم المناهج وقيم التقويم في العالم العربي. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشرعي، بلقيس غالب (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، 2(4). 50.

صبرة، زينب عبد الفتاح (2005). دور الجامعة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة وفق معايير الجودة الشاملة. المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع)، مركز تطوير التعليم الجامعي، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، 18-19 ديسمبر.

طبلان، أحمد (2007). صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة محور برامج إعداد المعلم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 129(1)، 59، القاهرة، مصر.

عبابنة، صالح احمد (2014). جودة أداء كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير إتكيت الاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، دراسات في الجامعة الأردنية. 42 (3)، 38.

عبد الموجود، محمد عزت (2001). تطوير التعليم الثانوي لخدمة أغراض التنمية في دول الخليج العربية "دعوة للحوار". مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عبيدات، سهيل أحمد (2007). إعداد المعلمين وتنميتهم. عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.

العتيبي، منصور والربيع، علي (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير *NCATE*، المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 1(9)، 559-586.

عطية، محسن علي (2008). الجودة الشاملة والمنهج. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عوض، منير سعيد علي (2015). تقويم برنامج إعداد معمم التكنولوجيا في كمية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 23 (1). 139-271.

عون، وفاء (2010). دراسة تقييمية لمدى تطبيق معايير *NCATE* في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود. ندوة التعليم العالي للفتاة، جامعة طيبة.

فضل الله، محمد وسالم، مصطفى (2004). معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام. المؤتمر السادس عشر "تكوين المعلم"، المجلد الثاني، يوليو 21-22.

القدح، إبراهيم (2006). المفاهيم الأخلاقية والمجتمعية للتعامل مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في المناهج الدراسية الفلسطينية. مؤتمر اجتماع الخبراء حول تضمين المفاهيم الأخلاقية والقانونية والمجتمعية للتعامل مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في المناهج الدراسية. القاهرة، مصر.

- مجاهد، عطوة محمد (2007). **ثقافة المعايير والجودة في التعليم**. دار الجامعة الجديدة.
- مجاهد، محمد عطوة (2008). **المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة**. دار الجامعة الجديدة.
- مجاهد، محمد عطوة وبدير، المتولي إسماعيل (2005). **الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية**. المكتبة العصرية.
- مجيد، سوسن شاكر (2014). **الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية**. دراء صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- محاظه، سامح (2009). **معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته**. مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- محمد، مجدي إبراهيم (2013). **جودة الأداء**. دار الوفاء، الاسكندرية.
- مخرجات قسم التربية التكنولوجية في جامعة خضوري. منشور على الرابط التالي:
<http://www.ptuk.edu.ps/saaarticlepage.php?artid=326>، 2015.
- مركز القطان للبحث والتطوير التربوي (2001). **واقع برامج التأهيل التربوي في الجامعات الفلسطينية واحتياجات القطاع التعليمي خلال الأعوام العشرة القادمة**. غزة.
- معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE. فبراير 2008. مجلة المعرفة، عرض على الموقع التالي:
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=369&Model=M&SubModel=138&ID=626&ShowAll=On، 2015.
- المعقل، إبراهيم بن عبد العزيز (2009). **تجربة كلية التربية بجامعة الملك سعود في إعداد وتأهيل المعلم وفق معايير وإجراءات وشروط الهيئة الوطنية الأمريكية للاعتماد الأكاديمي (NCATE)**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

المقاطي، ضحى (2011). متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

مواصفات الخريج المتوقعة من طالب كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. منشور على الرابط التالي: <http://educ.najah.edu/ar/node/623>، 2015.

الناقة، محمود كامل ومينا، فايز مراد والسعيد، سعيد محمد (2004). المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، المجلد الأول.

النبوي، أمين (2007). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

النجار، منى (2010). دراسة لمدى تحقيق كلية التربية جامعة الأزهر بغزة لأهدافها من وجهة نظر طلبتها، مجلة جامعة الأزهر بغزة (سلسلة العلوم الإنسانية). 12(1)، 685-722، غزة، فلسطين .

النصار، صالح (2007). نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج NCATE. اللقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

الهاجري، عهود (2012). واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت. رسالة ماجستير، جامعة الكويت، الكويت.

الهسي، جمال حمدان إسماعيل (2012). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم (1998). خطة المنهاج الفلسطيني الأول. مركز المناهج، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (2004). إحصائيات عن الجامعات الفلسطينية. أوراق غير منشورة، غزة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Brennan, J. (2008). **A Comparison of Four Year Teachers Preparation Programs In Secondary Mathematics Education.** Ph.D Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, USA.

Delgado, R. (2011). **Preparing Teachers for Diverse Learners: A Multi-Institution Analysis of NCATE Accreditation Applications.** Ph.D Dissertation, University of Maryland, Maryland, USA.

Dennis, Docheff, (2002). ***Does Preparation for NCATE Accreditation Really Create Better Teachers?***, JOPERD-The Journal of Physical Education. Recreation and Dance, Vol.73, Iss.7, pp.14-25.

Egyptian Society for Development and Childhood & Ministry of Education. (1996). **National Conference on Teacher Education: Preparation Training.** Welfare, International Experience Round Table, Cairo.

Garry F. Hoban, (2004). ***Seeking Quality in Teacher Education Design: A Four-Dimensional Approach***, Australian Journal of Education. Vol.48, Iss 2, pp.117-129.

Gift, Sandra Ingrid; and Bell- Huntchinson, Camille. (2007). ***Quality Assurance and The Imperatives for Improved Student Experiences***

in Higher Education. The Case of the University of the west Indies,
Quality in Higher Education, 13 (2), p. 145 -157.

Hendricks, (2010). **Teaching Teachers: A Study of Teacher Educators Perceptions of the Effect of Meeting Mandated NCATE Standards**. Ph.D Dissertation, Isabelle Farrington College of Education, Sacred Heart University.

Jane A. Leibbrand and Wise, E. (2000). *Standards and Teacher Quality: Entering the New Millennium*, Phi Delta Kappan Journal. vol.81, Iss.8, pp.612-625,.

Marzano, R.J.,& Kendall, J. S. (1996). **The fall and rise of standards-based education**. Alexandria, VA: National Association of State Boards of Education, U. S. A.

NCATE, (2002), Professional Standards for the Accreditation of School, Colleges and Departments of Education, (Online Available): <http://www.ncate.org>.

NCATE: professional Standards Accreditation of School, Colleges and Department of Education, 2001, <http://www.ncate.org>, 2015.

NCATE: professional Standards Accreditation of Teacher Preparation Institutions, 2008, <http://www.ncate.org>, 2015.

NCTQ, (2012). **What teacher preparation programs teach about K-12 assessment: A review of course work on K-12 from a sample of**

teacher preparation program. The National Council on Teacher Quality.

Reusser, J. (2007). *An assessment system for teacher education program quality improvement*, **International Journal of Education management.** v(21), n(2), 50.

Russell, Rane (2009). **A program evaluation of Cardinal Stritch university undergraduate teacher education program.** Ph.D Dissertation, Cardinal Stritch university.

Wise, E. (2005). *Establishing Teaching as a Profession: The Essential Role of Professional Accreditation*, **Journal of Teacher Education.** 56(4), 318-327.

الملاحق

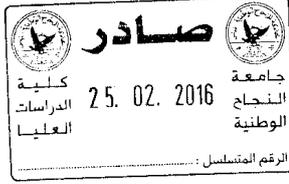
ملحق (1) كتاب موافقة الجامعة على تحديد عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

التاريخ : 2016/2/24



حضرة الدكتور بلال ابو عيده المحترم
منسق برامج ماجستير المناهج واساليب التدريس
تحية طيبة وبعد،

الموضوع : الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

قرر مجلس كلية الدراسات العليا في جلسته رقم (302)، المنعقدة بتاريخ 2016/2/22، الموافقة على مشروع الأطروحة المقدم من الطالبة / هبة عادل عباس نادي، رقم تسجيل 11357107، تخصص مناهج واساليب تدريس، عنوان الأطروحة:

(تقويم برنامج اعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت:
جامعتي النجاح وفلسطين التقنية / حالة دراسية)

(Evaluation of Technology Teacher Education Program in the Palestinian Universities
in the Light of NCATE Standards: An-Najah National University and
Palestine Technical University / Case Study)

بإشراف: 1- د. سهيل صالحه 2- د. عدنان سلمان

تمت الموافقة على ان تقوم الطالبة باجراء التعديل في العنوان بحسب ما هو مبين اعلاه

يرجى اعلام المشرف والطالب بضرورة تسجيل الأطروحة خلال اسبوعين من تاريخ اصدار الكتاب. وفي حال عدم تسجيل الطالب/ة للأطروحة في الفترة المحددة له/ها ستقوم كلية الدراسات العليا بإلغاء اعتماد العنوان والمشرف.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام،،،

عميد كلية الدراسات العليا
كلية الدراسات العليا
نابلس / فلسطين
احمد الرمحي

نسخة : د. رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية المحترم
ق.أ.ع. القبول والتسجيل المحترم
مشرف الطالب
ملف الطالب

فلسطين، نابلس، ص.ب 7-707 هاتف: 2345115، 2345114، 2345113 (09) 2345113 * فاكس: (09) 2342907 (972)
3200 Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (2) خطاب الإدارة لجامعة فلسطين التقنية – خضوري لتسهيل المهمة

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

التاريخ: 2016/03/1

حضرة السادة جامعة فلسطين التقنية – خضوري

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة/ هبة عادل عباس نادي، رقم تسجيل 11357107

تخصص مناهج واساليب تدريس

الطالبة/ هبة عادل عباس نادي، رقم تسجيل 11357107، تخصص مناهج واساليب تدريس في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد اعداد الأطروحة الخاصة بها والتي عنوانها:

(تقويم برنامج اعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت:

جامعتي النجاح وفلسطين التقنية / حالة دراسية)

(Evaluation of Technology Teacher Education Program in the Palestinian Universities
in the Light of NCATE Standards: An-Najah National University and
Palestine Technical University / Case Study)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه في توزيع الاستبانة على المدرسين واجراء المقابلات الشخصية اللازمة، لاستكمال اجراءات الأطروحة الخاصة بها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام،،،

د. هياح المطوع
رئيسة قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية
جامعة النجاح الوطنية

فلسطين، نابلس، ص.ب 7٠707 هاتف: 2345115، 2345114، 2345113 (09) 972 * فاكس: 2342907 (09) 972

3200 (5) Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (3) خطاب الإدارة للنائب الأكاديمي في جامعة النجاح الوطنية لتسهيل المهمة

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

التاريخ: 2016/03/1

حضرة السيد د. محمد العملة المحترم
نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة/ هبة عادل عباس نادي، رقم تسجيل 11357107
تخصص مناهج واساليب تدريس

الطالبة/ هبة عادل عباس نادي، رقم تسجيل 11357107، تخصص مناهج واساليب تدريس في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد اعداد الاطروحة الخاصة بها والتي عنوانها:

(تقويم برنامج اعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت:

جامعتي النجاح وفلسطين التقنية / حالة دراسية)

(Evaluation of Technology Teacher Education Program in the Palestinian Universities
in the Light of NCATE Standards: An-Najah National University and Palestine Technical University / Case Study)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه في توزيع الاستبانة على المدرسين واجراء المقابلات الشخصية اللازمة، لاستكمال اجراءات الاطروحة الخاصة بها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

د. ساهج العطوط
رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية

فلسطين، نابلس، ص.ب 7، 707 هاتف: /2345115، 2345114، 2345113 (09) (972)* فاكسيل: 2342907 (09) (972)
3200 Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (4) الصورة الأولى للاستبانة قبل التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية في ضوء معايير الانكيت " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج المناهج وأساليب التدريس، ويسرنا أن تكون أحد المشاركين في الدراسة، ونرجو منك إعطاء تقييمك لكل فقرة في الاستبانة المرفقة وذلك بوضع إشارة (✓) في المكان المناسب أمام كل فقرة.

بيانات أساسية

الهيئة تدريسية <input type="checkbox"/>	الفئة
طالب <input type="checkbox"/>	
ذكر <input type="checkbox"/>	الجنس
انثى <input type="checkbox"/>	
	الخبرة في التدريس
السنة الثالثة <input type="checkbox"/>	السنة الدراسية للطالب
السنة الرابعة <input type="checkbox"/>	
	المعدل التراكمي
	عدد الساعات المنجزة

درجة توافر المعيار					المعيار	رقم المعيار
منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا		
1	2	3	4	5		
المجال الأول: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم						
					يتضمن الإعداد المعارف والمهارات الأساسية.	1
					البيئة التربوية بيئة فاعلة.	2
					المقررات متناسقة ومتنوعة.	3
					يوجد توصيف للمقررات النظرية والعملية.	4
					يوجد خطة إرشادية للطالب.	5
					يتناسب عدد الساعات المعتمدة مع الفترة الزمنية للحصول على الدرجة العلمية.	6
					يحتوي البرنامج على تدريب عملي مناسب.	7
					يعكس محتوى المقررات الدراسية الأهداف بشكل واضح.	8
					يلبي محتوى المقررات الاحتياجات المعرفية بالتخصص.	9
					يعكس محتوى المقررات المعرفة الحديثة في التخصص.	10
					يعكس محتوى المقررات خصوصية المجتمع الفلسطيني.	11
					يعكس محتوى المقررات المعرفة المتكاملة.	12
					ينمي محتوى المقررات حب البحث.	13
					ينمي محتوى المقررات مهارة حل المشكلات.	14
					يحقق محتوى المقررات التوازن بين الجانبين العملي والنظري.	15
					يعمق محتوى المقررات أخلاقيات البحث العلمي وقيمة.	16

					17	يبعث محتوى المقررات على التجديد والابتكار.
					18	يحفز محتوى المقررات اكتشاف القدرات والمواهب.
					19	يوفر محتوى المقررات فرصا للتعلم الذاتي للطلبة.
					20	يراعي التسلسل الأفقي والعمودي في مستويات البرنامج المختلفة.
					21	يتم تحديث وتطوير المقررات بشكل دوري ومستمر.
					22	يتناسب عدد الساعات مع محتوى المقررات
المجال الثاني: نظام التقويم والامتحانات						
					1	تستخدم أساليب متنوعة في الاختبارات.
					2	أساليب التقويم تقليدية في التقويم (الحفظ والتلقين).
					3	تميز أساليب التقويم بين قدرات الطالب المتباينة.
					4	تقيس أساليب التقويم مهارات عقلية عليا (تحليل، تركيب، استنتاج).
					5	تزود أساليب التقويم بالتغذية الراجعة المستمرة.
					6	تشمل أساليب التقويم كافة جوانب المقرر.
					7	تتميز أساليب التقويم بالموضوعية بعيدا عن المحاباة.
المجال الثالث: الخبرات الميدانية والمسارات العملية						
					1	يوجد لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يتحدد من خلالها الضوابط والمسؤوليات.
					2	تحدد مهام و أدوار الطلبة في التدريب الميداني بصورة واضحة ومعلنة.
					3	يوجد دليل للخبرات الميدانية.
					4	مدة التدريب الميداني كافية.
					5	يقوم مشرف التدريب الميداني بدوره بصورة جيدة.
					6	يوجد آليات معتمدة لتقييم نتائج التدريب الميداني.
المجال الرابع: التنوع والاختلاف						
					1	أساليب التدريس تقليدية.
					2	توظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.
					3	تنمي أساليب التدريس مهارة التعلم الذاتي.

					4	تنمي أساليب التدريس مهارة التواصل مع الآخرين من خلال العمل الجماعي.
					5	تنمي أساليب التدريس القدرة على الحوار والمناقشة.
					6	تمكن أساليب التدريس من ربط المادة الدراسية بالواقع العملي.
					7	تنمي أساليب التدريس القدرة على اتخاذ القرار.
					8	تشجع أساليب التدريس الاطلاع على مصادر المعرفة المتنوعة.
					9	تنمي أساليب التدريس مهارات التفكير الناقد.
					10	تنمي أساليب التدريس القدرة على حل المشكلات.
المجال الخامس: مؤهلات أعضاء التدريس						
					1	يتمتعون بمؤهلات وتخصصات تتلاءم مع طبيعة البرنامج.
					2	تتناسب أعدادهم مع أعداد الطلبة في الكلية.
					3	يمتلكون الخبرة والمهارة الكافية في التعليم.
					4	ينوعون من أدوات قياس مستوى تحصيل الطلبة.
					5	يعززون ثقة الطلبة بأنفسهم ويشجعونهم على المشاركة الفعالة.
المجال السادس: الإدارة والموارد						
					1	قاعات التدريس كافية بالنسبة للبرنامج.
					2	قاعات التدريس ملائمة بالنسبة للبرنامج.
					3	المعامل والمختبرات كافية لتحقيق أهداف البرنامج.
					4	المعامل والمختبرات تتلاءم وطبيعة البرنامج.
					5	يتوفر في المكتبة الكتب والدوريات والمراجع ذات العلاقة بالبرنامج.
					6	تتوفر مصادر إلكترونية متنوعة في المكتبة (الدوريات الإلكترونية، قواعد البيانات،... ذات العلاقة).

ملحق (5) الصورة النهائية لاستبانته تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها " تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت: جامعتي النجاح وفلسطين التقنية " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج المناهج وأساليب التدريس، ويسر الباحثة أن تكون أحد المشاركين في الدراسة، راجية منكم التكرم بإعطاء تقييمكم لكل فقرة في الاستبانة المرفقة وذلك بوضع إشارة (✓) في المكان المناسب أمام كل فقرة.

أولاً : بيانات أساسية

جامعة النجاح الوطنية	<input type="checkbox"/>	الجامعة
جامعة فلسطين التقنية (خضوري)	<input type="checkbox"/>	
ذكر	<input type="checkbox"/>	الجنس
أنثى	<input type="checkbox"/>	
(1-5) سنوات	<input type="checkbox"/>	الخبرة في التدريس
(6-10) سنوات	<input type="checkbox"/>	
11 سنة فأكثر	<input type="checkbox"/>	
ماجستير	<input type="checkbox"/>	المؤهل العلمي
دكتوراه	<input type="checkbox"/>	

القسم الثاني: ضع إشارة (✓) في المكان الذي يتفق ورأيك:

رقم المعيار	المعيار	درجة توافر المعيار				
		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
		1	2	3	4	5
المعيار الأول: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو مهنة التعليم في البرنامج						
1	يوازن البرنامج بين المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للطلبة.					
2	يستفيد البرنامج من التغذية الراجعة لتطوير إعداد الطلبة.					
3	ينمي البرنامج اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو مهنة التدريس.					
4	توافر لجان متخصصة لإعداد المقررات الدراسية في البرنامج.					
5	توافر خطة إرشادية مناسبة للطلاب في برنامج التكنولوجيا.					
6	تنسجم أهداف البرنامج مع التطورات العلمية والتربوية الحديثة.					
7	يرتبط برنامج التكنولوجيا مع الوظائف المستقبلية لخريجه.					
8	يمتلك خريج البرنامج مهارات البحث العلمي والمهارات الأساسية لتخصصه.					
المعيار الثاني: نظام التقويم والامتحانات في البرنامج						
1	توافر نظام محدد لتقييم أداء عضو هيئة التدريس.					
2	تقييم البرنامج بشكل مستمر ومرن.					
3	يتبع مبدأ "التشاركية" في تقويم البرنامج.					
4	يعتمد البرنامج معايير تقييم ذات المواصفات معينة.					

					5	ينفذ برامج توعية للطلبة عن طريق نظام التقويم.
					6	يهتم البرنامج في مخرجات محددة في ضوء المواصفات العالمية.
					7	يوفر البرنامج نظاماً للتقويم الذاتي.
المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والمسارات العملية المتعلقة بالبرنامج						
					1	يحدد البرنامج أهداف التربية الميدانية بدقة.
					2	يوفر البرنامج إشراف ميداني من قبل فريق أكاديمي مناسب.
					3	يقوم المتدرب في الميدان بمهام المعلم الممثلة في الملاحظة، والمشاركة والممارسة.
					4	تتوافر في البرنامج لوائح تنظيمية يتحدد من خلالها الواجبات والمسؤوليات للمتدرب.
					5	ينفذ البرنامج لقاءات دورية بين المشرف والمتدرب لتحسين الأداء.
					6	يتيح البرنامج الحرية للطالب المتدرب ميدانياً.
					7	يقدم البرنامج خبرات ميدانية وفق المستجدات التربوية.
					8	يتم اختيار مدارس متميزة للتدريب الميداني.
المعيار الرابع: التنوع والاختلاف في البرنامج						
					1	يوفر البرنامج قاعات تدريسية ملائمة لعدد الطلبة.
					2	ينفذ البرنامج أنشطة لا صفية متنوعة (جمعيات، نوادي، رحلات).
					3	يوفر برنامج إعداد معلم التكنولوجيا خدمات طلابية متنوعة.
					4	تنوع مقررات البرنامج بما يتفق مع الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.
					5	تنوع المصادر والمراجع في مكتبة القسم.
					6	تنوع محتويات البرنامج بما يتفق مع التقنيات الحديثة.

					7	توافر مكتبة رقمية تقدم خدماتها للطلبة والباحثين.
					8	توافر الوسائل التعليمية والأجهزة التكنولوجية المناسبة لتحقيق تنفيذ البرنامج.
المعيار الخامس: أعضاء هيئة التدريس للبرنامج						
					1	يشرك البرنامج أعضاء هيئة التدريس في إيجاد الحلول الابتكارية لمشكلات البرنامج والمجتمع.
					2	يهيئ أعضاء هيئة التدريس بيئة عمل تشجع تجويد الأداء المستمر.
					3	يستخدم أعضاء هيئة التدريس تقنيات تعليمية عالية الجودة.
					4	يشجع البرنامج التنمية المهنية الذاتية لمدرسي البرنامج.
					5	البرنامج يختار أعضاء هيئة التدريس وفق مواصفات مهنية وأكاديمية محددة.
					6	يشترك أعضاء هيئة التدريس في لجان البرنامج بفاعلية.
					7	يشترك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية العالمية.
					8	تتوافر خطط متكاملة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس مثل: دورات تدريبية، ورش عمل وغيرها.
المعيار السادس: الإدارة والموارد المتعلقة بالبرنامج						
					1	الإدارة تتخذ القرارات بناء على بيانات ومعلومات ذات موثوقية عالية.
					2	الإدارة تنمي العلاقات الإنسانية بين المشاركين في البرنامج.
					3	الإدارة تشرك أطراف متعددة في صنع القرار.
					4	الإدارة توفر بنية تحتية ممتازة بجاهزية عالية لتحقيق تميز الأداء.

					الإدارة توفر نظام متكامل عالي الجودة للأمن والسلامة.	5
					الإدارة تتميز بقنوات اتصال وتواصل بكفاءة وتقنية عالية.	6
					الإدارة توفر دليل إرشادي لتعليمات وأنظمة وقوانين البرنامج المتاحة.	7
					الإدارة توفر ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة.	8

ملحق (6) قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
-1	د. علي حبايب	أساليب تدريس اللغة العربية	جامعة النجاح الوطنية
-2	د. عبد الغني الصيفي	أساليب العلوم	جامعة النجاح الوطنية
-3	د. وجيه الظاهر	أساليب تدريس الرياضيات	جامعة النجاح الوطنية
-4	د. محمود الشمالي	أساليب تدريس العلوم	جامعة النجاح الوطنية
-5	د. حسن عبد الكريم	أساليب تدريس العلوم	جامعة بيرزيت
-6	د. رفاء الرمحي	أساليب تدريس الرياضيات	جامعة بيرزيت

ملحق (7) برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية

نبذة عن كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين في جامعة النجاح الوطنية:

أنشئت كلية العلوم التربوية عام 1977، ومنذ إنشائها، تسعى إدارة الجامعة إلى تطويرها على أساس يتوافق مع تصور ثقافي يعمل على تحقيق أهداف الجامعة المتمثلة في إيجاد صلة مع المجتمع، وإقامة علاقة عضوية تفاعلية بين مختلف الكليات، وإيجاد تعاون بين الطلبة في مختلف الدراسات والنشاطات. وتعد كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح من أكبر الكليات التربوية في فلسطين، من حيث تنوع التخصصات، وأعداد الطلبة، والكوادر الأكاديمية فيها، حيث يتوافر الكادر الكافي من الأكاديميين والإداريين لتحقيق الغرض، ومعظمهم من حملة شهادة الدكتوراه وغيرها (جامعة النجاح الوطنية، 2015).

رسالة الكلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين (النجاح):

تسعى الكلية إلى إعداد التربويين المهتمين القادرين على تلبية الاحتياجات التربوية والعقلية المتنوعة والمستخدمة للنظام التربوي في فلسطين، ومواجهة التحديات والمشكلات التربوية وإنتاج المعرفة العلمية عن طريق البحث، بما يتناسب مع الثقافة والإرث الوطني العزيز (جامعة النجاح الوطنية، 2015).

أهداف كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين في جامعة النجاح الوطنية:

1. تلبية حاجات المجتمع الفلسطيني من خلال تزويده بالمؤهلات التربوية المطلوبة والتخصصات التي يحتاجها في مجالات الإرشاد والصحة النفسية والتدريس في المراحل المدرسية المختلفة.
2. تشجيع إعداد الأبحاث والدراسات التربوية المختلفة كما ونوعاً التي تؤدي إلى خدمة المجتمع.

3. العمل على تفعيل وتنمية الاتصال والتواصل مع المجتمع الفلسطيني والمؤسسات الأكاديمية والمؤسسات غير الحكومية.

4. تزويد الطلبة بالمهارات والاتجاهات الايجابية نحو المهنة التي تجعلهم أكثر فاعلية مهنيًا وشخصيًا.

5. تزويد الطلبة بالمعرفة والتطبيق العملي مما يساعد زيادة وفاعلية الأداء الأكاديمي والمهني لهم (جامعة النجاح الوطنية، 2015).

ومن بين التخصصات التي تقدمها الكلية تخصص معلم المرحلة الأساسية العليا_تعليم التكنولوجيا، ويقدم هذا التخصص خليط من المساقات منها العملي والنظري.

وعلى طالب قسم معلم المرحلة الأساسية العليا - تعليم التكنولوجيا أن ينجز (126) ساعة منها متطلبات جامعة بمعدل (18) ساعة، ومساقات حرة (4) ساعات، ومتطلبات تخصص منها إجباري (98) ساعات، واختياري (6) ساعة، بحيث يقدم هذا القسم خليط من المساقات من كليات مختلفة لطالب مشروع المعلم لإعداد معلم كفي كما موضح بالجدول رقم (1).

جدول (1) المساقات الإلجبارية لبرنامج إعداد معلم التكنولوجيا

المساقات الإلجبارية (98) ساعة معتمدة		
المساقات التي تطرح من الكلية	عدد الساعات التي تعطى من الكلية	الكلية
مبادئ الهندسة، مشاغل هندسية، مشاغل هندسية عملي، رسم هندسي، هندسة الكهرباء، علم القياس والمعايير الهندسية، هندسة الطاقة والبيئة، التركيبات الهندسية ونظم السلامة.	18 ساعة	كلية الهندسة
فيزياء عامة (1) لكلية التربية، فيزياء عامة (2) لكلية التربية، فيزياء عامة عملي (1)، فيزياء عامة عملي (2).	8 ساعة	كلية العلوم
مدخل إلى البرمجة وحل المشكلات (1)، مدخل إلى البرمجة وحل المشكلات (2)، تركيب البيانات، مقدمة في الخوارزميات، قاعدة البيانات، تصميم المواقع الالكترونية، الرسوم بالحاسوب.	21 ساعة	كلية تكنولوجيا المعلومات
برمجيات تطبيقية في التعليم والتعلم، العلم والتكنولوجيا والمجتمع، أساليب تعليم التكنولوجيا، قضايا واتجاهات معاصرة في تعليم التكنولوجيا، التقنيات التربوية، تصميم وسائل تعليمية وإنتاجها، الإحصاء ومناهج البحث العلمي، استخدام الحاسوب في التعليم، تربية عملية (1)، تربية عملية (2)، تربية عملية (3)، تربية عملية (4)، تربية عملية (5)، تربية عملية (6)، البحث الإلجرائي في التربية العملية، مقدمة في المناهج، قراءات تربوية باللغة الإنجليزية، علم النفس التربوي، التقويم في المدرسة، إدارة الصفوف.	50 ساعة	كلية العلوم التربوية
المساقات الإلختيارية (6) ساعات معتمدة		
تصميم التدريس، مدخل إلى علم النفس، مهارات التدريس، التعلم النشط، الإشراف التربوي.	15 ساعة تطرح والمطلوب 6 ساعة	كلية العلوم التربوية

(جامعة النجاح الوطنية، 2015)

رؤية برنامج معلم التكنولوجيا:

تطوير العملية التعليمية من خلال الارتقاء بمستوى الطلبة - المعلمين من حيث الثقافة التربوية عامة وأساليب التدريس للمرحلتين الأولى والعليا خاصة(جامعة النجاح الوطنية، 2015).

رسالة برنامج معلم التكنولوجيا (النجاح):

تزويد المجتمع الفلسطيني بالكوادر المؤهلة لتدريس طلبة القسم كون هذه المرحلة تساعد على صقل شخصية الطالب وتمييزها بما يسهم في إعداد الأجيال القادمة المتعلمة والمؤهلة ويخلق مجتمعاً قادراً على المساهمة في الانخراط مع التجمع العالمي والتنمية البشرية (المستدامة)جامعة النجاح الوطنية، 2015).

أهداف برنامج معلم التكنولوجيا (النجاح):

1. إعداد المعلمين المؤهلين لتدريس طلبة هذه المراحل.
2. تطوير برامج حديثة تشبع احتياجات واهتمامات ومتطلبات هذه المراحل.
3. تزويد المتعلمين استخدام التكنولوجيا في التعليم في المرحلة التي تؤثر إيجابياً على تحصيل الطلاب وذلك من خلال تنمية مهارات البحث العلمي.
4. تزويد المتعلمين بالمعارف النظرية الضرورية لتنمية مما يعكس أثراً إيجابياً على تحصيل الطالب معرفياً ووجدانياً وأدائياً.
5. تدريب الطلاب على الجانب التطبيقي بالإضافة إلى الجانب النظري حتى يصبح للتعليم معنى وقيمة (جامعة النجاح الوطنية، 2015).

مواصفات الخريج المتوقعة (النجاح):

انسجاماً مع أهداف وفلسفة كلية العلوم التربوية (جامعة النجاح الوطنية)، واستناداً إلى تلك الفلسفة والأهداف جاءت أهداف قسم معلم مرحلة أساسية وعليا ودنيا.

من هنا فانه من المتوقع من خريجي القسم أن يحقق الأهداف المرجوة. وهكذا تتحدد مواصفات الخريجين كما يلي:

1. أن يكون مواطناً صالحاً محافظاً على قيم شعبه وملتزماً بها وشاعراً بالانتماء إلى وطنه وأمته ومعتزاً بهذا الانتماء.
2. قادراً على تطبيق ما تعلمه في الجامعة من معارف وأساليب تدريس... الخ
3. قادراً على تحمل المسؤوليات التي يكلف بها سواء في مجال عمله أو في المجتمع.
4. قادراً على التعامل مع المستجدات المختلفة سواء منها التقنية أو في مجال التعليم.
5. قادراً على مواجهة المشكلات والمواقف التي تواجهه بحنكة ومسؤولية وتفكير سليم.
6. احترام مهنته والانتماء لها.
7. تقدير البيئة التي يعيش فيها والعمل على المحافظة عليها (جامعة النجاح الوطنية، 2015).

نبذة عن كلية العلوم والآداب في جامعة فلسطين التقنية (خضوري):

تم تأسيس كلية العلوم والآداب في العام الدراسي 2009 وتضم الكلية في وضعها الحالي (6) أقسام أكاديمية تمنح درجة البكالوريوس في تخصصات متعددة وقد أنشأت هذه الكلية لتلبية حاجات المجتمع الماسة من المتخصصين والمهتمين والباحثين في المجالات العلمية والتعليمية كذلك لتأهيل أجيال من المدرسين وأصحاب الخبرات من المطلعين على أحدث ما وصلت إليه العلوم بثتى فروعها. وتعد كلية العلوم والآداب امتداداً طبيعياً وانبثاقاً لكلية فلسطين التقنية

(خضوري) حيث كانت تمنح درجة الدبلوم في العديد من التخصصات بالإضافة إلى درجتي البكالوريوس في التربية التكنولوجية والرياضة. ويعمل في الكلية طاقم أكاديمي متفرغ مكون من أكثر من (60) عضو هيئة تدريس معظمهم يحملون درجة الدكتوراه في تخصصهم هذا بالإضافة إلى ابتعاث العديد من أجل الحصول على درجة الدكتوراه في تخصصات مختلفة. وتتميز الكلية بوجود مختبرات حديثة متطورة ومجهزة بأحدث الأدوات من أجل دعم العملية التعليمية وربط المعرفة النظرية والعملية من أجل تخريج أجيال قادرة على تحمل مسؤولياتها تجاه المجتمع (جامعة فلسطين التقنية، 2015).

رسالة كلية العلوم والآداب (خضوري):

تسعى كلية العلوم والآداب في جامعة فلسطين التقنية خضوري إلى تطوير بيئة تعليمية قادرة على إنتاج المعرفة وتطبيقها وتحفيز التميز والإبداع والإنتاج العلمي من خلال إعداد الكوادر العلمية المؤهلة من الخريجين ذوي الكفاءات والمهارات المتميزة في التخصصات التي تطرحها الكلية لسد حاجة السوق الوطني والإقليمي. كما تسعى الكلية إلى تعزيز البحث العلمي في مجالات العلوم الأساسية والتطبيقية عبر الإدارة المثلى للموارد المتاحة وفق حاجات المجتمع لإيجاد حلول إبداعية في مجالات مختلفة وإلى ربط الجامعة بالمجتمع المحلي من خلال تقديم الحلول والاستشارات المناسبة للمشكلات العملية والعلمية (جامعة فلسطين التقنية، 2015).

أهداف كلية العلوم والآداب (خضوري):

وتهدف كلية العلوم والآداب إلى ما يلي:

- إعداد الكوادر البشرية اللازمة من الخريجين الذين يعملون في مختلف المجالات العلمية والعملية في الجامعات والوزارات والشركات.
- تنشيط وتشجيع البحث العلمي بشقيه النظري والعملية و التقدم بمشاريع أبحاث للحصول على الدعم من جهات خارجية وداخلية.

- إقامة روابط وبرامج مشتركة مع جامعات عربية و أجنبية لدعم برامج الكلية الحالية والتأسيس لإنشاء برامج الدراسات العليا في الكلية.
 - تطوير الخطط الدراسية و المناهج لمواكبة التقدم الهائل في العلوم مع التركيز على احتياجات المجتمع.
 - إعداد الكوادر المتميزة علمياً لمواصلة الدراسات العليا للحصول على الماجستير والدكتوراه وإتاحة الفرصة لتقديم المنح الدراسية للدراسات العليا للطلبة المتفوقين في الكلية.
 - تنظيم المؤتمرات والندوات بهدف زيادة الاحتكاك والوعي العلمي بين الأكاديميين والمهنيين وتبادل وجهات النظر بين المشتركين في هذه الندوات.
 - تحديث البنية التحتية لأقسام الكلية.
 - خدمة المجتمع الفلسطيني من خلال تطوير برامج وتخصصات جديدة وتوفير الاستشارات وعقد الورش والمعارض العلمية وتوفير الاستشارات التقنية والعلمية اللازمة وإجراء الدراسات والأبحاث والإحصائيات العلمية المتخصصة (جامعة فلسطين التقنية، 2015).
- ومن التخصصات التي تمنح درجة البكالوريوس فيها الرياضيات التطبيقية، والفيزياء، والكيمياء، والحوسبة التطبيقية، والتربية الرياضية، ومنح دبلوم التأهيل التربوي للمعلمين، بالإضافة إلى منحها لدرجة البكالوريوس بتخصص التربية التكنولوجية. وقد ركز هذا التخصص منذ نشأته على أربعة مجالات رئيسية في إعداد طلابه وهي: التربية والحاسوب والهندسة والبيئة، ويقدم مجموعة من الساعات لكي يحقق أهدافه منها الإجباري والاختياري للجامعة وللكلية وللقسم كما هو موضح بالجدول رقم (2):

جدول (2) الساعات المطلوبة في تخصص برنامج إعداد معلم التكنولوجيا

الساعات المعتمدة	نوع المتطلب
21	متطلبات الجامعة (إجباري)
6	متطلبات الجامعة (اختياري)
14	متطلبات كلية العلوم والآداب
91	متطلبات القسم (إجباري)
9	متطلبات القسم (اختياري)
138	المجموع

(جامعة فلسطين التقنية، 2015)

بالإضافة إلى تقديم هذا القسم مجموعة من المواد لإعداد معلم التكنولوجيا علمياً وتربوياً وتقنياً والقادر على تدريس مباحث التكنولوجيا الفلسطينية بمختلف مراحلها ولمختلف قطاعات التعليم حكومية كانت أم خاصة. ومن هذه المواد كما هو موضح بالجدول رقم (3):

جدول (3) مساقات قسم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا

المتطلبات	عدد الساعات المعتمدة	المساقات المطلوبة
إجبارية	91	مبادئ الإدارة 1، الاقتصاد الجزئي، تطبيقات برمجية (1)، مقدمة في قواعد البيانات، لغة برمجة حديثة، تطبيقات برمجية (2)، البرمجة بلغة ++C، صيانة أجهزة الحاسوب، شبكات الحاسوب والاتصالات، مدخل إلى التربية، علم نفس تربوي، رسم هندسي، مشغل هندسي، مبادئ كهرباء، مبادئ الآلات الميكانيكية، مدخل إلى هندسة البيئة، معالجة المياه العادمة، إدارة صف، طرائق التدريس، الكترولنيات تطبيقية، الطاقة ومصادرها، معالجة مخلفات صلبة، القياس والتقييم، تدريب ميداني (1)، رسم هندسي بالحاسوب، السلامة والأمن، مبادئ التصنيع الغذائي، طباعة (عربي، انجليزي)، تدريب ميداني (2)، حل المشاكل التربوية، مشاغل النجارة والديكور، إنشاء مباني، مشغل الكهرباء، مدخل إلى علم نفس، اللغة الانجليزية 2.
اختيارية	9	علم النفس التطوري، رياضيات عامة، فيزياء عامة، كيمياء عامة، علم الاجتماع التربوي، الحاسوب في التربية

(جامعة فلسطين التقنية، 2015)

أهداف برنامج التربية التكنولوجية (خضوري):

- 1- تلبية حاجات المجتمع من الكوادر المؤهلة علمياً وتربوياً وتقنياً والقادرة على تدريس منهاج التكنولوجيا الفلسطيني في مختلف قطاعات التعليم الأساسية.
- 2- ترسيخ المنهجية العلمية التكنولوجية أسلوباً في التفكير وأداة لحل العديد من المشكلات التي تواجه المجتمع.
- 3- تزويد الدارسين بقدر كاف من المعارف التربوية والعلوم التكنولوجية والمهارات التطبيقية، مما يؤهلهم للتدريس في المراحل المختلفة ويمكنهم من متابعة تحصيلهم الأكاديمي في مجال العلوم التربوية والتكنولوجية.

4- تطوير الأداء الصفي لمعلمي التكنولوجيا بما يتوافق مع المستجدات الحديثة في مجال العلوم التربوية.

5- العمل على تطوير قطاعي التعليم والتكنولوجيا في فلسطين من خلال إحداث تغيير إيجابي في اتجاهات طلبة المؤسسات التعليمية نحو التكنولوجيا (جامعة فلسطين التقنية، 2015).

رؤية قسم التربية التكنولوجية (خضوري):

يسعى قسم التربية التكنولوجية إلى تحقيق تميز أكاديمي ومهني في إعداد وتأهيل الخريجين في مجال التربية التكنولوجية وتطبيقاتها، من خلال برامج النوعية والإبداعية والإمكانات التي توفرها الجامعة لدعمه وضمان تميزه (جامعة فلسطين التقنية، 2015).

رسالة قسم التربية التكنولوجية (خضوري):

يتطلع قسم التربية التكنولوجية لتخريج كوادر تعليمية تتمتع بقدرة علمية وعملية وبحثية وإدارية وتمتاز بالقدرة التطبيقية في مجالات التدريس والإشراف التربوي التقني، كما ويتطلع القسم إلى تحقيق برامج شراكه مع المؤسسات والجهات المتخصصة المتميزة الأخرى لتحقيق التنمية الشاملة في مختلف المجالات التربوية والتكنولوجية (جامعة فلسطين التقنية، 2015).

مخرجات قسم التربية التكنولوجية (خضوري):

أولاً: مخرجات المعرفة والاستيعاب:

1. مخرجات المعرفة العامة

ويتم اكتساب تلك المخرجات من خلال ما يدرسه طالب قسم التربية التكنولوجية من متطلبات الجامعة الإلزامية مثل: الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، ومهارات الحاسوب.

2. مخرجات المعرفة بالعلوم ذات العلاقة

اكتساب تلك المخرجات من خلال ما يدرسه طالب قسم التربية التكنولوجية من متطلبات إجبارية واختيارية مثل مساقات: مبادئ الإدارة، الاقتصاد جزئي، الإحصاء التربوي، الرياضيات العامة، الفيزياء العامة، الكيمياء العامة... الخ.

3. مخرجات المعرفة التخصصية

وهي المخرجات التي يكتسبها الطالب من خلال المعرفة في مجال تخصصه وهي تمثل الركائز الأساسية للتربية التكنولوجية.

ويتم اكتساب تلك المخرجات من خلال ما يطرحه القسم من مساقات تخصص إجبارية واختيارية تهدف إلى تعليم الطالب أسس تدريس مادة التكنولوجيا الفلسطينية. مثل مساقات: طرائق التدريس، إدارة الصف، القياس والتقويم التربوي، علم الاجتماع التربوي، وعلم النفس التربوي.

ثانياً: المخرجات العملية التطبيقية

1. مخرجات المهارات التطبيقية:

وهي المخرجات التي يكتسبها الطالب من خلال التطبيق والممارسة للمعارف والمفاهيم التربوية النظرية التي تعلمها من المراجع والكتب الدراسية تطبيقاً عملياً على أرض الواقع.

ويتم اكتساب تلك المخرجات من خلال ما يدرسه طالب قسم التربية التكنولوجية من مساقات التخصص العملية مثل مساقات: مبادئ الكهرباء، والمشغل الهندسي ومشغل الكهرباء والالكترونيات التطبيقية، والحاسوب في التربية، وتكنولوجيا التعليم ومعالجة المياه العادمة، ومعالجة المخلفات الصلبة... الخ.

2. مخرجات المهارات البحثية:

وهي المخرجات التي يكتسبها الطالب من خلال كيفية كتابة التقارير والبحث العلمي من مصادر مختلفة: المصادر التقليدية مثل كتب ومراجع ودوريات، والمصادر الإلكترونية مثل الإنترنت، ومصادر ميدانية مثل الاستبانة والمقابلات.

ويتم اكتساب تلك المخرجات من خلال ما يدرسه طالب قسم التربية التكنولوجية من مساقات مثل: مساق أسس البحث العلمي الذي يعلم الطالب أسس البحث العلمي وأساليبه، ومساق الإحصاء التربوي الذي يعلم الطالب أسس اختبار الفرضيات من خلال البرامج الإحصائية وأساليب الاختبار.

3. مخرجات المهارات الذهنية:

وهي المخرجات التي يكتسبها الطالب من خلال التفكير المنظم المبني على التسلسل في خطوات التفكير للوصول إلى استنتاجات وأحكام بصورة منطقية تحفز الطالب على التفكير المنطقي العلمي. ويتم اكتساب تلك المخرجات من خلال ما يطرحه القسم من مساقات تخصص مثل: مساق "حل المشاكل التربوية".

ثالثاً: مخرجات القيم المهنية والأخلاقية

وهي المخرجات التي يكتسبها الطالب من خلال معرفته لقيم المهنة وأخلاقها وسلوكاتها، التي يجب أن يتحلى بها فترة ما بعد تخرجه وذلك من خلال ممارسته للتدريس المصغر والتدريس في المدارس وذلك للنهوض بالمهنة.

ويتم اكتساب تلك المخرجات من خلال مساقات: التربية العملية، تدريب ميداني (1) بواقع ساعتين معتمدة وبواقع 120 ساعة تدريب، وتدريب ميداني (2) بواقع ساعتين معتمدة وبواقع 120 ساعة تدريب (جامعة فلسطين التقنية، 2015).

**An – Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**Evaluation of Technology Teacher Education Program
in the Palestinian Universities in the Light of NCATE
Standards: An – Najah National University and
Palestine Technical University / Case Study**

**By
Hiba Adil Nadi**

**Supervised by
Dr. Soheil Salha
Dr. Adnan Salman**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Master of Curricula and
Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An- Najah
National University, Nablus, Palestine.**

2016

**Evaluation of Technology Teacher Education Program in the
Palestinian Universities in the Light of NCATE Standards: An – Najah
National University and Palestine Technical University / Case Study**

By

Hiba Adil Nadi

Supervised by

Dr. Soheil Salha

Dr. Adnan Salman

Abstract

This study aimed to Evaluate Technology Teacher Preparation Program in the Palestinian Universities in Light of (NCATE) Standards (which is the National Council for Accreditation Standards for teacher preparation in the United States) at An-Najah National University and Palestine Technical University from teaching staff view point and students of the Technology teacher's preparation department, and the study attempted to achieve its aims through answering the following two questions:

- What is the degree of (NCATE) Standards availability in Technology Teachers Preparation Program at An-Najah National University and Palestine Technical University (Khadoorie)?
- What are the opinions of teaching staff and students of the Technology teacher's preparation department in Technology Teachers Preparation Program in light of (NCATE) Standards?

In order to conduct the study the researcher used two study tools: first, a questionnaire which consisted of (47) items divided into (6) domains and distributed on all teaching staff and the researcher emphasized

its sincerity by presenting it to qualified arbitrators. Then the researcher calculated Reliability coefficient by using Cronbach Alpha coefficient which valued (0.968). The second tool was the interviews which conducted with the students of the Technology teacher's preparation department and some teaching staff members.

After using suitable statistical processes the results showed that the degree of Evaluation of Technology Teachers Preparation Program in the Palestinian Universities in Light of (NCATE) Standards (National Council for the Accreditation of Teacher Education) at An-Najah National University and Palestine Technical University was Intermediate with a mean (3.39) and a standard deviation (0.61) and the arrangement of the study fields was as follows: The third domain, "Field experiences and the practical tracks of the program" got the first among the domains. The fourth and the fifth which are "diversity and differences" and "Program Teaching staff" got the second, and the first domain "Knowledge, skills and attitudes towards teaching profession" was third. The sixth domain, "Administration and the sources related to the program" took the fourth grade while second domain "Evaluation of exams" was fifth.

It is clear now to the researcher after viewing the program of technology education in both universities that the availability of (NCATE) standards vary between the two universities, were the first standard "Knowledge, skills and attitudes towards teaching profession" was available in both universities. Regarding the second standard "Evaluation and exams system", it was not available in both of the universities. The

third standard "Field experiences and the practical tracks of the program" was well available in both universities. Regarding the fourth standard "Diversity and differences", it was available in both universities, but it was more available at Palestine Technical University. The fifth standard "Program Teaching staff" was not well available at An-Najah National University but it is well available at Palestine Technical University. The sixth standard "Administration and the sources related to the program" was available in both universities but its availability was more at Palestine Technical University.

The results of the interview showed the need for the sustainable evaluations and not to ignore the members of the staff where some of them need educational qualifying, the content of the curricula needs development and modifying to fit the new development on technology in schools, the counseling is not enough.

The researcher recommended the following:

- The ministry of education and higher education should concentrate more on technology and consider it compulsory, also qualifying teacher of technology in our universities. Special labs should be opened with a supervisor specialized to be consulted.
- The graduation project should be followed by the supervisor, a new course should be added to require from the graduate to do a graduation project.
- The university should evaluate the practical education and its course to meet the changes in technology curriculum.