

فاعلية برنامج تطوير مهنيّ مستند إلى المعايير المهنية للمعلمين في تعزيز الكفايات التعليمية لدى مُعلّمي التعليم الأساسي في الأردن

محمد بكر نوفل ^{ID}

دكتوراه في علم النفس التربوي، محاضر غير متفرغ، مكتب تنسيق متطلبات الجامعة، الجامعة الأردنية-المملكة الأردنية الهاشمية

mnofl66@gmail.com

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى المعايير المهنية للمعلمين في تعزيز الكفايات التعليمية لدى عينة من معلمي التعليم الأساسي في الأردن. تكوّن أفراد الدراسة من (83) مشاركاً، اختيروا بالطريقة القصدية، وتكونت المجموعة التجريبية من (40) معلماً ومعلمة، والمجموعة الضابطة من (43) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طُوّر برنامج التطوير المهني المستند إلى المعايير المهنية العالمية للمعلمين الذي تكوّن من أبعاد ثمانية، وتُحقّق من صدقه من خلال المحكمين. ولاختبار فرضيتي الدراسة، طُوّر مقياس الكفايات التعليمية وجرى التحقق من خصائصه السيكمومترية. أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد الأحادي المصاحب (ANOVA) وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين والمعلمات على مقياس الأداء التعليمي حسب المجموعة، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية. كذلك أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA) وجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير التخصص عند جميع الأبعاد، باستثناء بعد (الإعداد والتخطيط)، وذلك لصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير الخبرة عند جميع الأبعاد، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى التفاعل بين متغيري التخصص والخبرة.

الكلمات المفتاحية: برامج التطوير، المعايير المهنية العالمية للمعلمين، الكفايات التعليمية، مؤشرات الأداء

للاقتباس: نوفل، محمد بكر. (2025). فاعلية برنامج تطوير مهنيّ مستند إلى المعايير المهنية العالمية للمُعلّمين في تعزيز الكفايات التعليمية لدى مُعلّمي التعليم الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 25(2)، ص 11-40. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0225>

© 2025، نوفل، الجهة المرخص لها: الجهة المرخص لها: مجلة العلوم التربوية، دار نشر جامعة قطر. نُشرت هذه المقالة البحثية وفقاً لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

The effectiveness of a Professional Development Program based on Global Professional Standards for enhancing the elementary teachers' Educational Competencies in Jordan

Mohamed Bakr Nofal 

PhD in Educational Psychology, Part-time lecturer, University Requirements Coordination Office, University of Jordan—Jordan
mnofl66@gmail.com

Abstract

The main purpose of the current study is to investigate the effectiveness of a training program based on professional standards for teachers in enhancing the educational competencies of a sample of basic education teachers in Jordan. The study members consisted of (83) participants, selected by the Purposive sampling method. The experimental group consisted of (40) male and female teachers, while the control group comprised (43) male and female teachers. To achieve the objectives of the study, a professional development program based on international professional standards for teachers was developed. It consisted of eight dimensions and its validity was verified by expert reviewers. To test the two hypotheses of the study, an educational competencies scale was developed and its psychometric properties were verified. The ANOVA results showed statistically significant differences between the arithmetic mean scores of male and female teachers on the educational competencies scale, in favor of the experimental group. Meanwhile, the MANOVA results showed statistically significant differences attributed to the specialization variable in all dimensions, except for (preparation and planning dimension), in favor of science specializations. They also showed no statistically significant differences attributed to the experience variable in all dimensions, and no statistically significant differences attributed to the interaction between the variables of specialization and experience.

Keywords: Development programs; International professional standards for teachers; Pedagogical competencies; Performance indicators

Cite this article as: Nofal, M.B. (2025). The effectiveness of a Professional Development Program based on Global Professional Standards for enhancing the elementary teachers' Educational Competencies in Jordan. *Journal of Educational Sciences, Qatar University*, 25(2), pp. 11-40. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0225>

© 2025, Nofal, licensee, JES & QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

مقدمة

يشهد العالم تغيراتٍ متسارعةً في شتى مجالات الحياة بعامة، والمجال التربوي بخاصة، تُلقِي على كواهل المعلمين تحدياتٍ متنوعة، وبخاصة مع أبعاد الطفرة التكنولوجية فيما بعد جائحة كورونا وما تطلبت من استجابات متسارعة، من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية (Pedagogical Competencies) للتعامل مع مجتمع سريع التغير في عصر الرقمنة (Era of digitization)، الذي كان من آثاره عولمة المجتمع (Globalization of Society)، واشتداد المنافسة بين المدارس استجابةً لمتطلبات السوق (Market Orientation) واتجاهاته. الأمر الذي أوجد أدوارًا جديدة للمعلم بصفته داعمًا للتعليم، واختصاصيًا اجتماعيًا، ومقدمًا للمعرفة، ومستشارًا، ومشرفًا، مع نظرة إيجابية إلى توسيع نطاق أدواره لتتجاوز الغرف الصفية، وهذه الأدوار طرحت ما يسمى بالمهنية الجديدة (New Professionalism) التي تسود برامج التطوير المهني للمعلمين في الوقت الراهن (Leibur et al., 2021).

وفي سياق متصل، فقد واجه المعلمون في العقد الماضي تحدياتٍ همة بسبب تسارع التكنولوجيا والابتكار، والتعددية الثقافية (Multiculturalism) للطلبة، ونمو رقمنة التعليم (Education Digitization) وغيرها من التحديات التي استوعبتها برامج التطوير المهني المستمر عبر الإنترنت، التي مكّنت المعلمين من تصميم ابتكارات تنسجم مع هذه التحديات المتسارعة؛ فقد أسهم هذا التوجه في توفير خيارات متنوعة من البرامج التدريبية للمعلمين، كان لها دور في تقليل العبء الاقتصادي عليهم وعلى أرباب العمل، وفي تجاوز الحدود الجغرافية والمكانية، بما مكّنتهم من التعلم مدى الحياة بفضل تسارع التعليم الرقمي (Boeskens, Nusche, & Yurita, 2022).

وعلى الصعيد ذاته، ونتيجة للاهتمام بعملية التطوير المهني المستمر للمعلمين، فقد أشارت دراسة (Zhaohui & Anning, 2020) إلى أن جودة تعلم الطلبة (Students' Learning) تعتمد على جودة التعليم، وأن جودة التعليم (Instructional Quality) تعتمد على جودة المعلمين؛ فقد أكد الباحثون أن التعليم (Education) عملية مستمرة قائمة على التقصي مدى الحياة، ويتحقق ذلك من خلال إلحاقهم ببرامج التطوير المهني المستمر؛ بغية تلبية احتياجات طلبتهم المتجددة ومواكبتها، ومن ثم فإن التطوير المهني شرط لا غنى عنه لنمو المعلمين وتطويرهم.

ومسيرةً للاهتمام العالمي بتحصيل الطلبة، فإن نشر نتائج التقييم الدولي للطلبة في اختبارات (PISA)، وما تبع ذلك من دُعر في وسائل الإعلام (Media Consternation) والخطاب السياسي (Political Rhetoric) بشأن جودة أداء المعلم في أنظمة التعليم في أنحاء العالم؛ قد أعاد الهيبة إلى المعايير المهنية للمعلمين من حيث تطويرها وتنفيذها عالميًا بأشكال متنوعة؛ لما لها من تأثير مباشر في جودة أداء المعلم، وهو ما ينعكس على تحسين نتائج التحصيل التي يجنيها الطلبة (Call, 2018). وفي المقابل، يحصل الطلبة في هونج كونج على أفضل مستوى تحصيل على مستوى العالم في المقارنات الدولية، ممثلةً في اختبارات (PISA)؛ نتيجة عوامل عدة مترابطة، قد يكون من أهمها الجودة العالية للمدارس، والمناهج الدراسية، والهيكل التنظيمي للقيادة (Leadership structures)، والتطوير المهني للمعلمين (Bautista et al., 2022).

إن توجه المدارس للاستناد إلى المعايير العالمية للمعلمين في تصميم برامج التطوير المهني للمعلمين؛ يعدّ الركيزة الرئيسة في نجاحها، بما ينعكس على جودة التعليم والتعلم.

مشكلة الدراسة

لقد شكّلت قضية التحصيل الدراسي أولوية قصوى لسمعة المدارس (Schools Reputation)؛ إذ هي من المؤثرات الهامة التي يُحتكم إليها في تصنيف جودتها وفق معايير الاعتماد العالمية. وتُشير نتائج بعض الدراسات في هذا المجال إلى ضعف ملحوظ في التحصيل الدراسي، وبخاصة في المدارس الثانوية (Abreh, Owusu, & Amedahe, 2018)؛ وتعزو نتائج بعض الدراسات ذلك إلى غياب التدريب والمراقبة المنتظمة للمعلمين في أثناء الخدمة، ما أسهم في تدني الأداء الأكاديمي للطلبة (Hervie & Winful, 2018). فقد اقتضت بعض برامج التدريب المهني للمعلمين على الدورات القصيرة المتمثلة في ورشات العمل والندوات، التي وفرت معرفة جديدة للمعلمين بشأن مجالات محددة من عملهم، بيد أنها في الوقت ذاته لم يكن لها التأثير الإيجابي في تحسين نتائج التعليم والتعلم على حد سواء، وفشلت في التأثير في اتجاهات المعلمين وأدائهم التعليمي في معظم الحالات (Sims & Fletcher-Wood, 2021). وفي مجال مبادرات الإصلاح، أشارت نتائج دراسة (Al-Harhi et al., 2022) إلى وجود مخاوف بشأن جودة أداء المعلمين في المدارس؛ فإن القليل من الاهتمام قد أُولِيَ لفاعلية برامج التطوير المهني للمعلمين التي تُعزز تعلم الطلبة ورفاهيتهم. وفي سياق متصل، فقد زاد الوعي بالحاجة إلى إصلاحات جادة في نظام التعليم العام في مختلف البلدان؛ نتيجة التطور المتسارع في تكنولوجيا المعلومات (An et al., 2022)، والإجماع منعقد بين أولياء أمور الطلبة والعديد من صانعي السياسات التربوية على ضرورة إجراء إصلاحات تعليمية هادفة من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر؛ لتحسين نتائج الطلبة في التحصيل الدراسي، من خلال مراجعة المعايير والسياسات التي تحكم برامج إعداد المعلمين، والتأكيد على أهمية تلقي المعلمين التطوير المهني المناسب، الذي يمكّنهم من ممارسة التعليم الفعال في الغرفة الصفية (Smith & Campana, 2022). وبخصوص هذا الشأن، فقد أظهرت دراسة (Popova, Evans, 2012) التي أجراها البنك الدولي، أن برامج التطوير المهني تفتقر إلى الصلة بالمسؤوليات التي يواجهها المعلمون في الوظيفة، وبخاصة بعض المهارات التعليمية المطلوبة في الممارسة العملية في معظم البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. ولعل الأردن من تلك الدول؛ إذ تعتمد الحكومات على برامج التطوير المهني (Professional Development) بصفتها أداة رئيسة للارتقاء بأداء المعلمين، من حيث هو أحد أبعاد التنمية المستدامة للمجتمعات. وفي مجال الدراسات العربية الرصينة، أظهرت دراسة (Al-Harhi et al., 2022) أن برنامج التطوير المهني بوجه عام فعّال في إعداد المعلمين المستقبليين لدخول مهنة التدريس، لا سيما في معيار الموضوع والمعرفة بالمحتوى البيداغوجي (Subject and Pedagogical Content Knowledge)، وأن أصحاب المصلحة راضون بوجه

عام عن البرنامج. ومع ذلك، يعتقد نحو الثلث أن البرنامج يفتقر إلى الصلة بالمسؤوليات التي يواجهها المعلمون في الوظيفة، وبخاصة بعض المهارات الفنية (Technical) المطلوبة في الممارسة العملية. وبحكم عمل الباحث مستشاراً في إحدى المدارس الخاصة في الأردن، فقد لاحظ كثيراً من مظاهر الضعف في الكفايات الأساسية للمعلمين، المتمثلة في الإعداد والتخطيط، والكفاءة الأكاديمية، وإدارة البيئة الصفية، وبيداغوجيا التعليم والتعلم، وتقييم تعلم الطلبة وغيرها، وهو ما انعكس سلباً على العملية التعليمية – التعليمية بعامة والتحصّل الدراسي بخاصة، بما يشمل أيضاً نظام تقييم أداء المعلم من حيث تدني فاعليته؛ نظراً إلى عدم استناده إلى أطر مرجعية موثوقة. وفي الوقت ذاته، برزت الحاجة الماسة إلى زيادة الشفافية والمساءلة بشأن تدني الأداء التعليمي للمعلمين وانعكاسات ذلك على تحصيل الطلبة، في انسجام مع الرؤية العالمية لمستوى تدريب المعلمين الذي يحتاج إلى تطوير مستمر، من خلال برامج التطوير المهني المستمرة المستندة إلى المعايير المهنية العالمية للمعلمين (Hyder & Farooq, 2022)، كذلك كشفت نتائج دراسة (Alkhawaldeh, 2017)، التي أجريت في الأردن، أن بعض المعلمين لا يتلقون تدريباً كافياً قبل الخدمة في أثناء دراستهم الجامعية؛ مما يؤثر سلباً في أدائهم التعليمي وينعكس بدوره سلباً على تعلم الطلبة. وعلى نحو مُحدد، فقد تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج تطوير مهني مستند إلى المعايير المهنية للمعلمين، في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم الأساسي في الأردن؟ وانبثق عن هذا التساؤل الفرضيتان التاليتان:

فرضيتا الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين والمعلمات، تُعزى إلى البرنامج التدريبي المستند إلى المعايير المهنية للمعلمين على مقياس الكفايات التعليمية في التطبيق البعدي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا برنامجاً تدريبياً مستنداً إلى المعايير المهنية للمعلمين، تُعزى إلى كل من التخصص (إنسانية وعلمية)، وعدد سنوات الخبرة (5 سنوات فما دون، 6 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) والتفاعل بينهما على مقياس الكفايات التعليمية البعدي.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية برنامج تطوير مهني مستند إلى المعايير المهنية للمعلمين في تعزيز الكفايات التعليمية لدى معلمي التعليم الأساسي في الأردن، من خلال التحقق من فرضيتي الدراسة وفق الأساليب الإحصائية المقترحة في تصميم هذه الدراسة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

يتجلى الوجه الأول للأهمية النظرية للدراسة في كونها تصدرت لدراسة فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى المعايير المهنية العالمية للمعلمين في تعزيز الكفايات التعليمية للمعلمين. أما الوجه الثاني للأهمية النظرية فتحقق في تقصي المعايير المهنية العالمية للمعلمين من مصادر عدة، لعل أهمها مجلس اعتماد إعداد المعلمين، الذي شكّل إطاراً نظرياً يُحتكم إليه في بناء برنامج التطوير المهني للمعلمين، من حيث عمليات التشخيص والتدريب والتقييم والتطوير، بصفته حلقة مستمرة في التطوير المهني للمعلمين.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في كونها توفر برنامجاً متكاملًا للتطوير المهني للمعلمين، تألف من ثمانية مجالات عالمية تُشكّل الكفايات الأساسية لنجاح المعلم في التعليم والتعلم، شملت عمليات النشر والتدريب والمتابعة والتقييم، من خلال تقنية المراجعة الذاتية المُسندة (Supported Self-review) المعتمدة على تحليل الأدلة (Evidence). وجه آخر لأهمية هذا البرنامج تمثل في توفير مؤشرات أداء رئيسة (key Performance Indicators) لكل مجال، بحيث يسهل على المُقيّم تقييم أداء المعلم بعد عملية تدريبه، بعيداً عن الأحكام الشخصية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تقصي فاعلية برنامج التطوير المهني المستند إلى المعايير المهنية العالمية للمعلمين في تعزيز الكفايات التعليمية.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي (2021-2022).

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدارس أكاديمية الرواد الدولية في مدينة عمان في الأردن.

الحدود البشرية: اقتصرَت عينة الدراسة على معلمي مرحلة التعليم العام ومعلماتهم في إحدى مدارس القطاع الخاص في الأردن.

مصطلحات الدراسة

لغايات هذه الدراسة، حُدد الآتي من مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

البرنامج التدريبي: يُشير إلى مختلف الإجراءات والأنشطة والعمليات المُصممة للمعلمين لتطوير كفاياتهم التعليمية ومعارفهم واتجاهاتهم، التي تنعكس تعزيزاً لتعلم الطلبة ورفاهيتهم (Sancar, Atal, & Deryakulu, 2021).

ويعرّف إجرائيًا بأنه نظام متكامل مبرمج زمنيًا، يتكون من ثمانية مجالات تدريبية متنوعة التصميم، استندت إلى مؤشرات الأداء الرئيسة للمعايير المهنية العالمية للمعلمين بهدف تعزيز أدائهم التعليمي، وهي: الإعداد والتخطيط، والكفاءة الأكاديمية، وإدارة البيئة الصفية، وبيداغوجيا التعليم والتعلم، ومصادر التعلم وتقنياته، وتقييم تعلم الطلبة، ومجتمعات التعلم المهنية، والشراسة الأسرية والمجتمعية.

معايير المعلمين المهنية العالمية: تُعرّف بأنها أبعاد الكفاءة (Dimensions of Competence)؛ أي ما يجب أن يعرفه المعلم، وما يجب أن يؤمن به، وما يجب أن يكون قادرًا على أدائه كي يُعد مؤهلًا في مجال التعليم، وفي المجال ذاته تُستخدم لتكون مقارنات مرجعية (Benchmark) أو أداة لقياس الأداء؛ للحكم على جودة المعلم في مهنة التعليم، وذلك من خلال اعتبارها أهدافًا (Leibur et al., 2021).

الكفايات التعليمية: مجموعة من المجالات التعليمية التي تُمكن المعلم من إحداث تعلم مستدام وفعال للطلبة (Nadeem, Arif, & Asghar, 2020)، وتُعرف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على مقياس الكفايات التعليمية المعد لغايات هذه الدراسة، الذي يتضمن (8) أبعاد.

الإطار النظري والدراسات السابقة

برامج التطوير المهني:

تُظهر الدراسات البحثية الحديثة بوضوح استناد برامج التطوير المهني إلى المعايير المهنية (Professional Standards)، التي أفرزتها هيئات بحثية على مستوى العالم. فقد برزت معايير مجلس اعتماد إعداد التربويين (Council for Accreditation of Educator Preparation) من حيث هو مجلس يُعنى بتطوير أداء المعلمين في برنامج ما قبل الخدمة وفي أثنائها (Al-Harthi et al., 2022)، تعتمد الولايات المتحدة على نحو أساسي لبرامج إعداد المعلمين. أيضًا تُعد رابطة تطوير الجودة المتقدمة في إعداد المعلمين (Association for Advancing Quality in Educator Preparation) من المراجع الرئيسة التي يُحتكم إليها في مجال إعداد المعلمين وتطوير أدائهم، من خلال توجيههم إلى تبني فلسفة تؤثر في استعداداتهم ومعتقداتهم نحو ممارسة التعليم؛ فقد أظهر تقرير أعدّه كل من (Smith & Campana, 2022) أن درجات الطلبة في عام (2019) في القراءة والرياضيات للصفين الرابع والثامن كانت إما ثابتة أو متدنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وفق تقرير المركز الوطني الأمريكي لإحصائيات التعليم، إشارة إلى ضرورة إصلاح برامج إعداد المعلمين من خلال التشجيع على مراجعة برامج الاعتماد (Accreditation) للمدارس، بحيث تكون مطلبًا غير قابل للتفاوض.

المعايير

لعل نظرة فاحصة على ما كُتب عن مصطلح المعايير (Standards) تكشف أنه يُشير في السياق التعليمي إلى

مخرجات التعلم (Learning Outcomes)، ولكن في السياق المهني تُعرف المعايير بأنها أبعاد الكفاءة (Dimensions of Competence)؛ أي ما يجب أن يعرفه المعلم، وما يجب أن يؤمن به، وما يجب أن يكون قادرًا على أدائه كي يُعد مؤهلًا في مجال التعليم، وفي المجال ذاته تستخدم المعايير بصفته مقارنات مرجعية (Benchmark) أو أداة لقياس الكفايات التعليمية للحكم على كفايات التعليم باعتبارها أهدافًا (Leibur et al., 2021; Shaukat & Chowdhury, 2021).

الغرض من المعايير المهنية للمعلمين

الغرض الرئيس من المعايير المهنية للمعلمين دعم جودة التعليم ونوعية المعلمين، ويُنظر إليها أيضًا على أنها مجموعة واسعة من الأوصاف التي يمكن للمعلمين السعي لتحقيقها، بحيث تسمح للمُقيمين بتقييم أداء المعلم استنادًا إلى المعايير المهنية، إضافة إلى أنها تحدد -في تقييم مقارن- مستوى الجودة والإنجاز مقارنة بالمتطلبات، بالإضافة إلى أنها أداة تنافسية من أجل تصنيف المعلمين في رتب مختلفة، كذلك يمكن أن تكون بمنزلة أهداف يسعى المعلمون إلى تحقيقها. وهي تعمل أيضًا عمل أداة قياس لتحديد كفاياتهم، وفي الوقت نفسه تُستخدم إطارًا مرجعيًا لتحديد السلوك المهني. ويُنظر إليها كذلك بصفته أداة لتحسين سمعة المعلمين، توفر فرصًا للحصول على الشهادات، وفرصة لإدارة التنمية الذاتية الخاصة بهم (Pedaste, Leijen, Poom-Valickis, & Eisenschmidt, 2019; Leibur et al., 2021).

وفي سبيل تجويد تعلُّم الطلبة، أظهرت دراسة كل من (Sahito & Vaisanen, 2018; Shaukat & Chowdhury, 2021) ضعفًا لدى المعلمين في معرفتهم المهنية وفهم المحتوى وإيصاله إلى الطلبة، في حين أشارت دراسة كل من (Sancar et al., 2021; Call, Christie & Simon, 2021) إلى كفاءة معلمي ما قبل الخدمة الذين تلقوا معرفة أولية بالمعايير المهنية للمعلمين في قدرتهم على الاستجابة للاحتياجات الخاصة لمدارسهم، مقارنة بالذين لم تُتاح لهم هذه الفرصة.

وتنعكس جودة برامج التطوير المهني للمعلمين على تعلُّم الطلبة، عندما يتلقى المعلمون تدريبًا كافيًا يُمكنهم من التدريس بكفاءة (Yan, 2021)، كذلك تُسهم برامج التطوير المهني المستمرة المستندة إلى المعايير المهنية في تحقيق استدامة الكفايات التعليمية، وتحقيق مستوى مُرضي من السعادة (Lander et al., 2022).

ولأهمية تقييم أداء المعلمين، فقد حرصت المدارس على إيجاد نظام تقييم الأداء (Performance Appraisal System)؛ لتمكينهم من أداء متطلبات وظيفتهم على الوجه الأكمل، من خلال عملية منتظمة لقياس أدائهم المستند إلى المعايير المهنية، بحيث يتمكن المقيّمون من الحكم على أدائهم في ضوء الكفايات اللازمة لعملية التعليم تشخيصيًا وتكوينيًا وختميًا (Nadeem et al., 2020)؛ وذلك في محاولة لتقليل الذاتية والأحكام الشخصية للمقيمين (Edozien & Nwideduh, 2020; Sułkowski, Przytuła, Borg, & Kulikowski, 2020; Sánchez-Almeida, Sandoval-Palis,

المنافسة بين المؤسسات التعليمية قد دفع كثيرًا منها إلى تعزيز تقييم أداء معلميه (Haughney, Wakeman, & Hart, 2020). ولعل اشتداد اتجاه كذلك شكّلت المعايير المهنية للمعلمين، بتنوعها الفريد، مصدرًا ثريًا في تصميم برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين في الدول المتقدمة. وقد كانت كل من الولايات المتحدة وبريطانيا وأستراليا من الدول السبّاقة في تبني المعايير المهنية للمعلمين لتكون أساسًا تشخيصيًا لتقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وموجهًا لبناء برامج التطوير المهني، وأدواتٍ لتقييم أدائهم، من خلال مؤشرات أداء تمكّنهم من تقييم كفايات المعلمين في عملية مستمرة (Call, 2018).

وفي مجال استقصاء اتجاهات استراتيجيات التطوير المهني ونتائج التعلم، أظهرت دراسة كل من (El Islami, 2022)، في نتائجها باستخدام منهجية المراجعة، أن أكثر الاستراتيجيات الشائعة في برامج التطوير المهني هي: بيئة التعلم الجماعي، والقدرة على إدارة البيئة الصفية، والتدريس، والكفاءة الأكاديمية. أما في مجال منهجية البحث الخاصة بإعداد المعلمين وتدريبهم، فقد أظهرت دراسة كل من (Wang & Shih, 2022)، التي أجريت في تايوان، ضرورة الاهتمام بعملية التطوير المهني للمعلمين قبل الخدمة، والعمل على تطويرهم وظيفيًا. ونتيجة للاهتمام العالمي ببرامج التطوير المهني للمعلمين، فقد استُقصيت الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، التي أسهمت نتائجها في تشكيل إطار نظري وعملي للدراسة الحالية. قد أجرى (Alkhawaldeh, 2017) دراسة في الأردن هدفت إلى تقصي واقع تدريب المعلمين في المدارس الأردنية نحو تنمية مهنية مستدامة في المدرسة، وتألّفت عينة الدراسة من (12) مشاركًا من طلبة برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس للعام الدراسي (2017)، وجمّعت البيانات من خلال تقرير ذاتي (self-report) بشأن واقع التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وأظهرت النتائج بوجه عام أنه يجب أن يعتمد تدريب المعلمين على الاحتياجات الفعلية لمهنية التدريس، وتلقّي الدعم من أصحاب المصلحة (stakeholders) جميعهم، وتطوير علاقة المدرب بالمتدرب، وتطوير طرائق تدريس حديثة لدى المعلمين رغم التحديات الكبيرة التي تواجهها برامج التطوير المهني نتيجة عوامل عدة. كذلك أجرى كل من (Roberto & Madrigal, 2019) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى كفاءة المعلمين وفق المعايير المهنية الفلسطينية وبحث العلاقة الارتباطية بين كفاءة التدريس وتقييم الأداء، وتألّفت عينة الدراسة من (33) مشاركًا، منهم (9) معلمين من مدرسة ابتدائية، و(24) معلمًا من المدرسة الثانوية، وباستخدام المنهج الوصفي المقارن، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التدريس المستند إلى معايير الكفاءة وأداء معلمي التعليم الأساسي كان مُرضيًا، وأظهرت عدم وجود فروق في كفاءة التدريس والأداء وفق متغيرات الجنس والتحصيل العلمي والحالة الاجتماعية، ووجدت أيضًا علاقة ارتباطية كبيرة بين معايير التدريس ومستوى الأداء.

أما دراسة كل من Zhaohui & Anning (2020)، فعمدت إلى استقصاء وجهات نظر معلمي جامعة (Jiangsu) في مقاطعة (Jiangsu Province) في الصين بشأن تأثير المعلمين المحترفين في تطوير الأداء الأكاديمي للطلبة، وتألفت عينة الدراسة من (298) مشاركاً، منهم (136) معلماً، و(162) معلمة، وأظهرت النتائج أن المعلمين مهتمون ببرامج التطوير المهني المحددة، التي شملت: الدورات، وورش العمل، والقراءات المهنية، وإدارة النزاعات، وإدارة البيئة الصفية، وبناء التفاعل بين الطلبة، وأظهرت الدراسة قدرة برامج التطوير المهني على تحسين القدرات البحثية للمعلمين وأساليب تدريسهم.

ودراسة كل من Shaukat & Chowdhury (2021) استهدفت تحليلاً مقارناً لتصورات (52) معلماً أسترالياً، منهم (17) معلماً، و(35) معلمة؛ و(68) معلماً باكستانياً، منهم (17) معلماً، و(51) معلمة من معلمي ما قبل الخدمة، واستُخدم في الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج إعداد المعلمين التكامل (Integrated) المستند إلى المعايير المهنية الأسترالية كان أكثر فاعلية في تنمية الكفايات التعليمية أكثر من البرنامج غير المتكامل؛ إذ حسّن مستويات الإعداد المهني في عشرة مجالات مهنية، مقابل نظرائهم من المعلمين الباكستانيين الذين لم يتلقوا هذه المناهج، وأظهروا عدم كفاية في الإعداد والتدريب.

في حين استقصت دراسة كل من Abbassi, & Davi (2021) أثر التطوير المهني المستمر في أداء المعلمين في إحدى المدارس الخاصة في مدينة دبي، وتألفت عينة الدراسة من (150) مشاركاً، منهم (78) معلماً، و(72) معلمة اختيروا بالطريقة العشوائية، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي، أشارت النتائج إلى زيادة الأداء التعليمي للمعلمين.

وفي دراسة (Leibur et al., 2021)، التي استقصت تنفيذ المعلمين للمعايير المهنية في إستونيا (Estonia)، استُخدمت منهجية البحث النوعي، وتألفت عينة الدراسة من (7) مشاركين، منهم (1) معلم، و(6) من المعلمات، وأظهرت النتائج أن المعلمين يفتقرون إلى المهارات الخاصة بفهم متطلبات التأهيل على نحوٍ مناسب، وأظهرت ضعف مهارات التحليل الذاتي لديهم، وأكدت حاجتهم إلى دعم تعاوني ودافعية، وتغذية راجعة بناءة بشأن تطورهم المهني من أقرانهم، وأظهروا ثقة أكبر بالنفس.

أما دراسة (Al-Harathi et al., 2022)، فكان هدفها تقييم فاعلية مجالات تحسين برنامج إعداد المعلمين في جامعة السلطان قابوس، استناداً إلى معايير مجلس اعتماد إعداد التربويين (CAEP)، واستُخدم تصميم دراسة الحالة لاستقصاء (16) حالة ممن أتموا برامج المبتدئين في التطوير المهني من مديري المدارس والمشرّفين التربويين، وُجمعت البيانات باستخدام الملاحظة بالمشاركة، والمقابلات شبه المنظّمة، وأظهرت النتائج أن برنامج التطوير المهني بوجه عام فعّال في إعداد المعلمين المستقبليين لدخول مهنة التدريس، وأن أصحاب المصلحة في عمومهم راضون عن البرنامج. وهدفت دراسة كل من Van, Thi, & Khang (2022) إلى استقصاء اتجاهات المعلمين الفيتناميين نحو برامج

التطوير المهني عبر الإنترنت، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي، وتألقت عينة الدراسة من (25) مشاركاً منهم (4) معلمين، و(21) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة الإنجليزية يفضلون برامج التطوير المهني التي تنفذ وجهاً لوجه، وأنه ليس لديهم أي تحفظ على التطوير المهني عبر الإنترنت في سياق جائحة كورونا، وقد أظهر بعضهم ميلاً نحو استخدام برامج التدريب المدمج (Blended Training) في أثناء جائحة كورونا.

يلاحظ من خلال تحليل معمق للدراسات السابقة التي عالجت متغيرات الدراسة الحالية، التي تركزت عينتها حول المعلمين، سواء ما قبل الخدمة أو في أثناءها، أن بعضها استند إلى المنهج الوصفي المقارن (Alkhawaldeh, 2017; Zhaohui & Anning, 2020; Abbassi, & David, 2021; Shaukat, 2019; Roberto & Madrigal, 2019)، أو المنهج الوصفي (Roberto & Madrigal, 2019)، أو منهجية المراجعة (Chowdhury, 2021; Van et al., 2022; Wang & Shih, 2022; El Islami et al., 2022)، أو المنهج الارتباطي (Roberto & Madrigal, 2019)، أو المنهج النوعي (Leibur et al., 2021; Shaukat & Chowdhury, 2021; Al-Harthi et al., 2022)، إلا أن الدراسة الحالية انفردت بتصميم برنامج تدريبي مستند إلى المعايير المهنية العالمية للمعلمين لقياس أثره في تحسين الكفايات التعليمية للمعلمين، واتخذت من التصميم شبه التجريبي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة منهجاً علمياً لتنفيذه في فترة زمنية امتدت إلى نحو عام دراسي، بإشراف مباشر من الباحث نفسه.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي (Qusai-Experimental Design)؛ تصميم قبلي – بعدي لمجموعتين عشوائيتين متكافئتين؛ لاستقصاء فاعلية برنامج مستند إلى معايير المعلمين المهنية في تطوير الكفايات التعليمية للمعلمين، وفق التصميم الآتي:

RG ₁	O ₁	Xt	O ₂
RG ₂	O ₃	-	O ₄

حيث:

RG₁ المجموعة التجريبية.

RG₂ المجموعة الضابطة.

O₁ نتائج الاختبار القبلي لأفراد المجموعة التجريبية.

Xt المعالجة (تدريس أفراد المجموعة التجريبية وفق البرنامج التدريبي).

O₂ نتائج الاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية.

O₃ نتائج الاختبار القبلي لأفراد المجموعة الضابطة.

O₄ نتائج الاختبار البعدي لأفراد المجموعة الضابطة.

[illegible]

1 حصل الباحث على موافقة من إدارة التعليم في مدارس الرواد الدولية، وذلك عند تطبيق أدوات الدراسة بتاريخ 2022/12/19، وقد جاءت الموافقة من مدير إدارة التعليم بتاريخ 2022/09/01، وكذلك أعلّمت عينة الدراسة بأن مشاركتهم طوعية، وبسرية بياناتهم والمعلومات التي يدلون بها.

التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، ومشر في المباحث الدراسية؛ لتحديد مدى صلاحية الفقرات لكل مجال، ومدى تمثيل كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وقُبلت الفقرة التي أجمع عليها (5) من المحكمين على الأقل، وفي ضوء آراء المحكمين عُدلت صياغة بعض الفقرات، وقد حافظ المقياس على أبعاده الثمانية.

- صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء لفقرات مقياس الكفايات التعليمية للمعلمين، حُسب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات وأبعادها، وبين الفقرات والدرجة الكلية، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية على مقياس الكفايات التعليمية للمعلمين

المجالات	ارتباط الفقرة		ارتباط الفقرة		ارتباط الفقرة		ارتباط الفقرة		ارتباط الفقرة	
	بالمجال	بالمقياس	بالمجال	بالمقياس	بالمجال	بالمقياس	بالمجال	بالمقياس	بالمجال	بالمقياس
الإعداد والتنخطيط	0.790**	0.768**	0.701**	0.761**	0.617**	0.798**	0.644**	0.762**	0.664**	0.806**
الكفاءة الأكاديمية	0.786**	0.723**	0.616**	0.717**	0.578**	0.669**	0.816**	0.844**	0.555**	0.748**
إدارة البيئة الصفية	0.761**	0.713**	0.703**	0.861**	0.669**	0.659**	0.595**	0.776**	0.891**	0.855**
بيداغوجيا التعليم والتعلم	0.735**	0.703**	0.567**	0.682**	0.607**	0.711**	0.785**	0.825**	0.609**	0.650**
مصادر التعلم وتقنياته	0.766**	0.845**	0.457**	0.823**	0.587**	0.594**	0.704**	0.757**	0.907**	0.930**
تقييم تعلم الطلبة	0.723**	0.768**	0.645**	0.784**	0.547**	0.713**	0.790**	0.793**	0.606**	0.719**
مجتمعات التعلم المهنية	0.786**	0.760**	0.666**	0.764**	0.626**	0.720**	0.669**	0.786**	0.608**	0.599**
الشراسة الأسرية والمجتمعية	0.713**	0.703**	0.443**	0.567**	0.526**	0.776**	0.637**	0.851**	0.829**	0.848**
المقياس ككل	0.761**	0.735**	0.584**	0.731**	0.597**	0.698**	0.566**	0.704**	0.813**	0.897**

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$).

يلاحظ من الجدول (2) وجود علاقات ارتباطية متوسطة إلى قوية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين أبعاد الكفايات التعليمية لدى المعلمين والمعلمات؛ فقد تراوحت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين (0.443-0.930) بين الدرجات على الأبعاد والمهارات الفرعية؛ مما يشير إلى وجود صدق لبناء المقياس.

- ثبات المقياس:

تُحَقَّق من ثبات المقياس بطريقتين، الأولى بطريقة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، التي

تراوحت قيمها للمجالات بين (0.79-0.91)، ولفقرات الأداة ككل (0.93). والثانية بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، تكونت من (23) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficients)، وقد تراوحت قيمه للمجالات بين (0.77-0.89)، ولفقرات الأداة ككل (0.90). ويبين جدول (3) قيم معاملات الثبات للمجالات الأداة وللأداة ككل بطريقة الاتساق الداخلي، وطريقة إعادة.

جدول (3): قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على مجالات الأداة وللأداة ككل

المجالات	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معامل ثبات الإعادة
الإعداداد والتخطيط	0.89	0.87
الكفاءة الأكاديمية	0.83	0.80
إدارة البيئة الصفية	0.86	0.83
بيداغوجيا التعليم والتعلم	0.88	0.84
مصادر التعلم وتقنياته	0.85	0.86
تقييم تعلم الطلبة	0.79	0.77
مجتمعات التعلم المهنية	0.84	0.85
الشراكة الأسرية والمجتمعية	0.91	0.89
الأداة ككل	0.93	0.90

الأداة الثانية:

البرنامج التدريبي المستند إلى معايير المعلمين المهنية العالمية، وقد أُعدَّ برنامج التعلم المستند إلى معايير المعلمين المهنية وفق الإجراءات الآتية:

- المرحلة الأولى:

إجراء مسح للدراسات التي اهتمت بتصميم برامج التطوير المهني المستندة إلى المعايير المهنية للمعلمين (Al-Harthy et al., 2022; Smith & Campana, 2022; Boeskens et al., 2022; Abbassi, & David, 2021) ويمكن استخلاص ثمانية مجالات شكلت المعايير المهنية للمعلمين، وهي: الإعداد والتخطيط، والكفاءة الأكاديمية، وإدارة البيئة، والصفية، وبيداغوجيا التعليم والتعلم، ومصادر التعلم وتقنياته، وتقييم تعلم الطلبة، ومجتمعات التعلم المهنية، والشراسة الأسرية والمجتمعية.

– المرحلة الثانية:

تصميم البرنامج التدريبي من خلال تحديد المجالات (Domains)، ومن ثم تحديد المعايير المحورية (Core Standards) لكل مجال، ومن ثم اشتقاق مؤشرات الأداء الرئيسة (Key Performance Indicators) لكل معيار محوري، وفي ضوءها أعد الباحث موادَّ تدريبيةً (Training Materials) متنوعة بحيث تلبّي متطلبات مؤشرات الأداء الرئيسة لكل معيار محوري.

- المرحلة الثالثة:

التحقق من مصداقية البرنامج التدريبي المستند إلى المعايير المهنية للمعلمين من خلال صدق المحكمين؛ فقد عُرض على ثلاثة محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج والتدريس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين عدّل محتوى مكونات البرنامج وأضيف ما يلزم من أنشطة.

- المرحلة الرابعة:

جرى التحقق من صدق البرنامج تجريبيًا من خلال تجريبه على عينات مصغرة من المعلمين والمعلمات في المباحث الدراسية الرئيسة؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق العملي داخل الغرف الصفية، وذلك من خلال مشرفي المباحث الدراسية، وبإشراف مباشر أيضًا من الباحث نفسه، وفي ضوء التغذية الراجعة عدّل وطوّر ما يلزم.

الأساليب الإحصائية

لاختبار الفرضية الأولى، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم تحليل التباين المتعدد الأحادي المصاحب؛ للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين والمعلمات على مقياس الكفايات التعليمية في التطبيقين القبلي والبعدي حسب المجموعة. ولاختبار الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات، واستخدم اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد المجموعة التجريبية وفق متغيري التخصص والخبرة والتفاعل بينهما.

إجراءات الدراسة:

أُجريت هذه الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- تهيئة فريق العمل من مشرفي المباحث الدراسية لإجراءات الدراسة كاملة في مدارس أكاديمية الرواد الدولية في العاصمة عمان، من خلال عملية واعية بصّرتهم بأهداف البرنامج وكيفية تنفيذه وتقييمه.
- تطبيق أداة الدراسة، وهي مقياس الكفايات التعليمية على المعلمين من خلال مشرفي المباحث الدراسية، بإشراف من الباحث نفسه.
- تدريب مشرفي المباحث الدراسية على يد الباحث نفسه على مجالات المعايير المهنية للمعلمين وفق خطة زمنية معلنة، ومن ثم تدريب مشرفي المباحث الدراسية للمعلمين والمعلمات في ورشات ومشاغل تدريبية متنوعة،

- من خلال تقنيات الإشراف التربوي المعاصر.
- التقييم والمتابعة من خلال تقنية المراجعة الذاتية المُسندة (Supported Self-Review)، حيث توظف مؤشرات الأداء الرئيسة (KPIs) في متابعة المعلمين والمعلمات، وتحليل الأدلة (Evidence).
- تطبيق القياس البعدي لأداة الدراسة على المجموعة التجريبية بتاريخ 2022/12/19 من خلال مشرفي الباحث الدراسية، بإشراف مباشر من الباحث نفسه.

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل:
البرنامج التدريبي: وثمّ فئتان: (التدريب وفق البرنامج التدريبي المستند إلى المعايير المهنية للمعلمين للمجموعة التجريبية، ودون تدريب للمجموعة الضابطة).
- المتغير التابع
الكفايات التعليمية للمعلمين، وقد قيسَ من خلال ثمانية المجالات التي ذكرت سابقاً.

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والمعلمات على مقياس الكفايات التعليمية قبلياً، تبعاً لمتغير المجموعة (ضابطة، وتجريبية)، وأجري اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T test)، وقد كانت على نحو ما هي في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين درجات المعلمين والمعلمات على الكفايات التعليمية قبلياً حسب متغير المجموعة

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الإعداداد والتخطيط	الضابطة	1.97	0.52	81	0.429	0.537
	التجريبية	1.92	0.54			
الكفاءة الأكاديمية	الضابطة	1.87	0.61	81	0.322	0.618
	التجريبية	1.91	0.52			
إدارة البيئة الصفية	الضابطة	1.39	0.65	81	0.064	0.916
	التجريبية	1.38	0.77			

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
بيداغوجيا التعليم والتعلم	الضابطة	1.49	0.51	81	0.154	0.779
	التجريبية	1.47	0.66			
مصادر التعلم وتقنياته	الضابطة	1.38	0.52	81	0.165	0.763
	التجريبية	1.40	0.58			
تقييم تعلم الطلبة	الضابطة	1.43	0.69	81	0.220	0.708
	التجريبية	1.46	0.55			
مجتمعات التعلم المهنية	الضابطة	1.36	0.65	81	0.278	0.651
	التجريبية	1.32	0.66			
الشراكة الأسرية والمجتمعية	الضابطة	1.44	0.73	81	0.192	0.751
	التجريبية	1.41	0.69			
المجالات ككل	الضابطة	1.54	0.55	81	0.087	0.887
	التجريبية	1.53	0.50			

يبين الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين والمعلمات على مقياس الكفايات التعليمية قبلًا، تُعزى إلى اختلاف المجموعة، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين والمعلمات، تُعزى إلى البرنامج التدريبي المستند إلى المعايير المهنية للمعلمين على مقياس الكفايات التعليمية في التطبيق البعدي.

ولاختبار هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والمعلمات على مقياس الكفايات التعليمية في التطبيقين القبلي والبعدي حسب المجموعة. ويبين الجدول (5) هذه النتائج.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والمعلمات على مقياس الكفايات التعليمية في التطبيقين القبلي والبعدي حسب المجموعة

المجال	المجموعة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإعداد والتخطيط	الضابطة	1.97	0.52	2.15	0.78
	التجريبية	1.92	0.54	4.31	0.65
الكفاءة الأكاديمية	الضابطة	1.87	0.61	2.87	0.73
	التجريبية	1.91	0.52	4.28	0.59
إدارة البيئة الصفية	الضابطة	1.39	0.65	2.69	0.82
	التجريبية	1.38	0.77	4.08	0.67
بيداغوجيا التعليم والتعلم	الضابطة	1.49	0.51	3.01	0.78
	التجريبية	1.47	0.66	4.44	0.56
مصادر التعلم وتقنياته	الضابطة	1.38	0.52	2.78	0.77
	التجريبية	1.40	0.58	4.12	0.50
تقييم تعلم الطلبة	الضابطة	1.43	0.69	3.05	0.71
	التجريبية	1.46	0.55	4.37	0.56
مجتمعات التعلم المهنية	الضابطة	1.36	0.65	3.10	0.69
	التجريبية	1.32	0.66	4.29	0.64
الشراكة الأسرية والمجتمعية	الضابطة	1.44	0.73	2.94	0.74
	التجريبية	1.41	0.69	4.24	0.67
المجالات ككل	الضابطة	1.54	0.55	2.83	0.61
	التجريبية	1.53	0.50	4.26	0.46

يلاحظ من نتائج الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين والمعلمات على مقياس الكفايات التعليمية في التطبيقين القبلي والبعدي حسب المجموعة. وللكشف عن دلالة تلك الفروق، طُبّق تحليل التباين المتعدد الأحادي المصاحب، ويبين الجدول (6) نتائج هذا التحليل.

جدول (6): تحليل التباين المتعدد الأحادي المصاحب للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين والمعلمات على مقياس الكفايات التعليمية في التطبيقين القبلي والبعدي حسب المجموعة

مصادر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.	مربع إيتا
التطبيق (هوتلنغ = 0.689) الدلالة (0.013)	الإعداد والتخطيط	2.018	1	2.018	13.104	*0.001	0.012
	الكفاءة الأكاديمية	1.925	1	1.925	9.123	*0.002	0.009
	إدارة البيئة الصفية	1.573	1	1.573	14.981	*0.000	0.007
	بيداغوجيا التعليم والتعلم	1.662	1	1.662	7.990	*0.003	0.011
	مصادر التعلم وتقنياته	2.001	1	2.001	9.137	*0.002	0.016
	تقييم تعلم الطلبة	1.659	1	1.659	8.824	*0.002	0.012
	مجتمعات التعلم المهنية	1.487	1	1.487	9.179	*0.002	0.015
	الشراكة الأسرية والمجتمعية	1.542	1	1.542	10.013	*0.001	0.019
المجموعة (هوتلنغ = 0.713) الدلالة (0.010)	الإعداد والتخطيط	1.228	1	1.228	7.974	*0.003	0.167
	الكفاءة الأكاديمية	1.846	1	1.846	8.749	*0.003	0.191
	إدارة البيئة الصفية	1.447	1	1.447	13.781	*0.000	0.166
	بيداغوجيا التعليم والتعلم	1.517	1	1.517	7.293	*0.004	0.148
	مصادر التعلم وتقنياته	1.575	1	1.575	7.192	*0.004	0.188
	تقييم تعلم الطلبة	1.539	1	1.539	8.186	*0.003	0.176
	مجتمعات التعلم المهنية	1.488	1	1.488	9.185	*0.002	0.171
	الشراكة الأسرية والمجتمعية	1.329	1	1.329	8.630	*0.003	0.192
الخطأ	الإعداد والتخطيط	12.322	80	0.154			
	الكفاءة الأكاديمية	16.883	80	0.211			
	إدارة البيئة الصفية	8.401	80	0.105			
	بيداغوجيا التعليم والتعلم	16.643	80	0.208			
	مصادر التعلم وتقنياته	17.522	80	0.219			
	تقييم تعلم الطلبة	15.042	80	0.188			
	مجتمعات التعلم المهنية	12.960	80	0.162			
	الشراكة الأسرية والمجتمعية	12.323	80	0.154			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$.

يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين والمعلمات على مقياس الكفايات التعليمية حسب المجموعة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية. ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس الكفايات التعليمية في المجموعتين التجريبية والضابطة، استُخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل تأثير الأداء القبلي في المجموعتين عن أدائهم البعدي، ويبين الجدول (7) هذه النتائج.

جدول (7): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الكفايات التعليمية حسب المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي

الرقم	المجالات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		الخطأ المعياري	المتوسطات المعدلة	الخطأ المعياري	المتوسطات المعدلة
1	الإعداد والتخطيط	0.588	2.09	3.13	0.561
2	الكفاءة الأكاديمية	0.569	2.35	3.11	0.547
3	إدارة البيئة الصفية	0.615	2.06	2.79	0.627
4	بيداغوجيا التعليم والتعلم	0.702	2.21	2.99	0.739
5	مصادر التعلم وتقنياته	0.732	2.10	2.77	0.684
6	تقييم تعلم الطلبة	0.627	2.28	2.98	0.705
7	مجتمعات التعلم المهنية	0.661	2.24	2.86	0.692
8	الشراكة الأسرية والمجتمعية	0.499	2.21	2.85	0.583
	المجالات ككل	0.421	2.20	2.93	0.433

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد المجموعة التجريبية بلغ (2.93) بخطأ معياري مقداره (0.433) أعلى من المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد المجموعة الضابطة (2.20) بخطأ معياري مقداره (0.421)؛ مما يدل على وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) للبرنامج التدريبي في مجالات مقياس الكفايات التعليمية الثمانية جميعها، لصالح الأداء البعدي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عوامل عدة، منها أن محتوى البرنامج التدريبي قد عمل على تلبية الاحتياجات التدريبية لأفراد الدراسة؛ إذ تضمن تدريبات عملية للمعلمين مكنتهم من التعليم بمستوى احترافي متجدد، وهو ما يُعد الأساس للتطوير المهني (Call et al., 2021; El Islami, et al., 2022)، إضافة إلى امتداد البرنامج التدريبي لمدة قاربت العام الدراسي؛ فمن المحتمل أنه طوّر الكفايات التعليمية للمعلمين؛ تلبية لاحتياجات طلبتهم المتجددة

(Zhaohui & Anning, 2020). وقد يكون لوضوح مؤشرات الأداء الرئيسة (KPIs) دور في تسهيل عملية التشخيص والتدريب والمراجعة الذاتية المُسندة، مشكّلةً منهجية علمية دعمت المعلمين في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي للوصول إلى مستويات محددة ومتفق عليها لقياس كفايات التعليم وفق معايير الجودة (Shaukat & Chowdhury, 2021). وربما لحداثة الموضوعات التدريبية دورٌ في استثارة دافعية المعلمين للإقبال على تعلم المهارات الجديدة من الكفايات التعليمية، فمكّنتهم من تحسين نتائج تحصيل الطلبة (Call, 2018). ولمّا كان برنامج التطوير المهني قد امتد لقراءة عام دراسي كامل، فمن المحتمل أنه شكّل اتجاهات إيجابية لدى المعلمين في تطوير قدراتهم البحثية وأساليب تدريسهم، بما عزز من كفاياتهم التعليمية (Zhaohui & Anning, 2020; Van et al., 2022) ولعل لتوظيف وسائط التدريب الحديثة من ورشات ومشاغل تدريبية، وتقنية التدريس المصغر، والقراءات التربوية الموجهة، وتدريب الأقران، والأدوار الإيجابية التي تبناها قادة المدارس؛ دورًا بيّنًا في تشجيع المعلمين ومؤازرتهم في أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج التدريبي، من حيث تغيير ممارساتهم التعليمية نحو المعرفة البيداغوجية (Osei-Owusu, 202). ولأن اجتياز البرنامج التدريبي قد أدى إلى منحهم شهادات تقدير، فقد أسهم في تحقيق مستوى مُرضٍ من السعادة والرضا (Lander et al., 2022).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع نتائج دراسة (Alkhawaldeh, 2017) التي أظهرت الحاجة إلى تدريب المعلمين بناء على الاحتياجات الفعلية لمهنة التعليم، وتلقي الدعم من أصحاب المصلحة (stakeholders) جميعهم، وتطوير علاقة المدرب بالمتدرب، وتطوير طرائق تدريس حديثة لدى المعلمين رغم التحديات الكبيرة التي تواجهها برامج التطوير المهني؛ نتيجة عوامل عدة. وتتفق أيضًا جزئيًا مع نتيجة دراسة (Call et al., 2021)، التي أشارت إلى كفاءة معلمي ما قبل الخدمة الذين تلقوا معرفة أولية بالمعايير المهنية للمعلمين في قدرتهم على الاستجابة للاحتياجات الخاصة لمدارسهم، مقارنة بالذين لم تُتَح لهم هذه الفرصة. كذلك تتفق مع نتائج دراسة كل من (Shaukat & Chowdhury, 2021)، التي أظهرت أن برنامج إعداد المعلمين المستند إلى المعايير المهنية الأسترالية، التي تبني منهجًا تكامليًا مع المعايير، قد حسّن مستوى كفايات المعلمين المهنية في عشرة مجالات مهنية، يتقاطع بعضها مع مجالات الدراسة الحالية. وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة كل من (El Islami et al., 2022)، التي أظهرت نتائجها الاستراتيجية الشائعة في برامج التطوير المهني، التي تشابه كثيرًا مع مجالات التدريب للدراسة الحالية. وتتفق أيضًا جزئيًا مع نتائج دراسة (Nadeem et al., 2020) من حيث تقييم أداء المعلمين المستند إلى المعايير المهنية للمعلمين، التي تضمنت معايير عدة، منها إدارة البيئة الصفية، وجودة التدريس، والدافعية، والعمل الجماعي، والالتزام بالمواعيد، والرضا عن نظام تقييم الأداء. وتتفق أيضًا جزئيًا مع نتائج دراسة كل من (Zhaohui & Anning, 2020)، التي أظهرت نتائجها أن المعلمين كانوا مهتمين ببرامج التطوير المهني المحددة، التي شملت: الدورات، وورش العمل، والقراءات المهنية، وإدارة النزاعات، وإدارة البيئة الصفية، وبناء التفاعل بين الطلبة. وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة (Osei-Owusu, 2022)، التي أظهرت أن التطوير المهني يؤدي إلى تحسينات في الأداء الأكاديمي للطلبة من خلال تحسن المعرفة المهنية للمعلمين. وتتفق أيضًا مع نتائج دراسات (Abbassi & David, 2021; Leibur et al., 2021; El Islami et al., 2022; Wang & Shih, 2022; Al-Harthi et al., 2022)، التي أظهرت نتائجها أهمية مجالات

التدريب التي تعزز كفايات المعلمين وتشابه كثيرًا مع مجالات التدريب للدراسة الحالية. وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (Shaukat & Chowdhury, 2021)، التي أشارت نتائجها إلى أن المعايير كانت مناسبة من حيث هي مجموعة من المبادئ التوجيهية التي توجه عملية التدريس نحو المهنية.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا برنامجًا تدريبيًا مستندًا إلى المعايير المهنية للمعلمين، تعزى إلى كل من التخصص (إنسانية وعلمية)، وعدد سنوات الخبرة (5 سنوات فما دون، 6 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) والتفاعل بينهما على مقياس الكفايات التعليمية. لاختبار الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي ومعلمات المجموعة التجريبية على مقياس الكفايات التعليمية البعدي تبعًا لمتغيرات الدراسة، ويبين الجدول (8) هذه النتائج:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفايات التعليمية في التطبيق البعدي وفقًا لمتغيري التخصص والخبرة وتفاعلها

المجالات	الإنسانية		العلمية		5-1 سنوات		10-6 سنوات		الخبرة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري
الإعداد والتخطيط	4.11	0.47	4.52	0.51	4.27	0.54	4.30	0.59	4.34	0.49
الكفاءة الأكاديمية	4.12	0.45	4.39	0.32	4.24	0.51	4.27	0.46	4.34	0.52
إدارة البيئة الصفية	3.89	0.40	4.27	0.40	4.02	0.48	4.11	0.49	4.17	0.47
بيداغوجيا التعليم والتعلم	4.24	0.47	4.59	0.41	4.47	0.50	4.44	0.58	4.38	0.49
مصادر التعلم وتقنياته	3.84	0.52	4.32	0.39	4.09	0.50	4.13	0.55	4.17	0.68
تقييم تعلم الطلبة	4.21	0.47	4.49	0.45	4.40	0.51	4.35	0.59	4.38	0.49
مجتمعات التعلم المهنية	3.95	0.47	4.44	0.44	4.33	0.52	4.27	0.50	4.31	0.62
الشراكة الأسرية والمجتمعية	4.02	0.51	4.32	0.37	4.25	0.49	4.30	0.56	4.19	0.59
الكلي	4.05	0.38	4.42	0.34	4.26	0.42	4.27	0.46	4.29	0.48

يلاحظ من الجدول (8) وجود اختلافات ظاهرية في درجات معلمي المجموعة التجريبية ومعلماتها في التطبيق البعدي على المهارات المهنية، تبعًا لمتغيرات الدراسة التخصص والخبرة، وللكشف عن دلالة هذه الفروق، استُخرجت نتائج تحليل التباين المتعدد MANOVA، ويبين الجدول (9) هذه النتائج.

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد المجموعة التجريبية وفق متغيري التخصص والخبرة والتفاعل بينهما

مصادر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
التخصص (هوتلنغ = 0.64) الدلالة (0.01)	الإعداد والتخطيط	0.265	1	0.265	2.511	0.116
	الكفاءة الأكاديمية	2.045	1	2.045	27.385	*0.000
	إدارة البيئة الصفية	1.013	1	1.013	16.411	*0.000
	بيداغوجيا التعليم والتعلم	0.599	1	0.599	6.370	*0.013
	مصادر التعلم وتقنياته	1.616	1	1.616	14.377	*0.000
	تقييم تعلم الطلبة	0.586	1	0.586	5.913	*0.016
	مجتمعات التعلم المهنية	0.610	1	0.610	6.195	*0.014
	الشراكة الأسرية والمجتمعية	0.566	1	0.566	5.685	*0.019
الخبرة (ولكس لمبدأ = 0.82) الدلالة (0.09)	الإعداد والتخطيط	0.465	2	0.232	2.203	0.115
	الكفاءة الأكاديمية	0.105	2	0.052	0.702	0.498
	إدارة البيئة الصفية	0.061	2	0.030	0.494	0.611
	بيداغوجيا التعليم والتعلم	0.087	2	0.043	0.462	0.631
	مصادر التعلم وتقنياته	0.027	2	0.013	0.118	0.889
	تقييم تعلم الطلبة	0.083	2	0.041	0.417	0.660
	مجتمعات التعلم المهنية	0.012	2	0.006	0.063	0.939
	الشراكة الأسرية والمجتمعية	0.110	2	0.055	0.550	0.578
التخصص * الخبرة (ولكس لمبدأ = 0.85) الدلالة (0.20)	الإعداد والتخطيط	0.435	2	0.218	2.063	0.131
	الكفاءة الأكاديمية	0.011	2	0.005	0.073	0.930
	إدارة البيئة الصفية	0.124	2	0.062	1.006	0.369
	بيداغوجيا التعليم والتعلم	0.098	2	0.049	0.520	0.596
	مصادر التعلم وتقنياته	0.439	2	0.219	1.951	0.146
	تقييم تعلم الطلبة	0.189	2	0.095	0.956	0.387
	مجتمعات التعلم المهنية	0.235	2	0.118	1.193	0.307
	الشراكة الأسرية والمجتمعية	0.542	2	0.271	2.724	0.070

مصادر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
الخطأ	الإعداد والتخطيط	3.570	34	0.105		
	الكفاءة الأكاديمية	2.550	34	0.075		
	إدارة البيئة الصفية	2.108	34	0.062		
	بيداغوجيا التعليم والتعلم	3.196	34	0.094		
	مصادر التعلم وتقنياته	3.808	34	0.112		
	تقييم تعلم الطلبة	3.366	34	0.099		
	مجتمعات التعلم المهنية	3.366	34	0.099		
	الشراكة الأسرية والمجتمعية	3.400	34	0.100		

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير التخصص عند جميع الكفايات التعليمية، باستثناء مهارة (الإعداد والتخطيط)، وذلك لصالح تقديرات ذوي التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير الخبرة عند الكفايات التعليمية جميعها، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى التفاعل بين متغيري التخصص والخبرة.

يمكن تفسير نتيجة وجود تأثير دال إحصائية تبعاً لمتغير التخصص باستثناء الكفاية الأولى (الإعداد والتخطيط) من خلال أسباب عدة، منها: أن كفاية الإعداد والتخطيط تعد من الكفايات الأساسية التي تدرب عليها معظم المعلمين في الجامعات، وأيضاً أن كثيراً من المدارس تعقد ورشات تدريبية للمعلمين الجدد والقدامى لإكسابهم مهارات هذه الكفاية، إضافة إلى ممارستها شبه يومية من قبل المعلمين، وهو ما يؤدي إلى زيادة كفاياتهم التعليمية (Abbassi & David, 2021)، وبهذا تتفق جزئياً مع نتائج دراسة (El Islami et al., 2022)، التي أظهرت نتائجها أن أكثر البرامج التدريبية الشائعة في برامج التطوير المهني هو برنامج الإعداد والتخطيط.

في حين يمكن عزو تفوق معلمي التخصصات العلمية على التخصصات الإنسانية إلى أسباب عدة، منها: أن معلمي التخصصات العلمية أكثر دافعية نحو التطوير والتدريب تلبية لاحتياجاتهم التعليمية، التي تقودهم إلى إيجاد حالة من التكيف والبعد عن القلق الناشئ عن التغيرات المتسارعة في مباحثهم الدراسية، من خلال عملية التزام تنظيمي (Organizational Commitment)، كذلك يمكن أن يكون لطبيعة مجالات التدريب التي تضمنها البرنامج التدريبي تماسٌ مباشر بمحتوى الباحث الدراسية العلمية مما ولد لديهم شغفاً نحو التدريب حفزهم نحو تحقيق أهدافهم، وأكسبهم مهارات معرفة أعلى، ومستويات أعلى من الإنجاز (Fokkens-Bruinsma, Canrinus, E., ten).

(Hove, & Rietveld, 2018). ولما كانت عملية التشخيص والتدريب والتقييم في البرنامج التدريبي قد استندت إلى مؤشرات الأداء الرئيسة، التي عادة تتطلب دقة عالية، فقد دفعت بهم إلى الاستجابة المرغوبة لمتطلبات البرنامج التدريبي. وتعرض معلمي المباحث العلمية أيضًا إلى سياقات تدريبية تتسم بالاستثارة والاستقصاء؛ قد يكون من العوامل التي حفزتهم لاكتساب استراتيجيات تعليمية حديثة، مكنتهم من مساعدة طلبتهم على توليد بدائل متنوعة تعينهم على إيجاد حلول مناسبة للسياقات الحياتية التي تحويها المباحث الدراسية في مجمل حياتهم (Zhaohui & Anning, 2020).

ولعل عامل المنافسة كان من العوامل المحفزة للمعلمين مقارنة بالتخصصات الإنسانية؛ إذ يميل أصحاب التخصصات العلمية إلى التفوق والنجاح في المهمات التي توكل إليهم عادة؛ نتيجة عامل الدافعية الذي يتوفر لديهم (Leibur et al., 2021). ولما كان التحصيل في المباحث الدراسية العلمية أوضح قياسًا من المباحث العلمية، فقد يكون توجه معلمي المباحث العلمية أكثر استجابة للاستفادة من محتوى مجالات البرنامج التدريبي، الذي يعزز تحصيل طلبتهم في المباحث العلمية مقارنة بالمباحث الإنسانية (Smith & Campana, 2022).

ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغيري الخبرة والتفاعل بين متغيري التخصص والخبرة بعوامل عدة، منها أن البرنامج التدريبي لبي الاحتياجات التدريبية لمستويات الخبرة الثلاثة (1-5) سنوات، و(6-10) سنوات، و(أكثر من 10) سنوات؛ كذلك أن البرنامج التدريبي قد راعى في تصميمه تلبية احتياجات المعلمين والمعلمات وفق تخصصاتهم الدراسية ولم يكن متحيزًا إلى تخصصهم أو جنسهم. ومن الأسباب المحتملة أيضًا لعدم تأثير البرنامج التدريبي في جنس دون الآخر، أن طبيعة البرنامج التدريبي استحوذت على اهتمام الجنسين من الذكور والإناث؛ نتيجة لحدثة الموضوعات التدريبية بالنسبة إليهم؛ إذ عمل على تلبية الاحتياجات المعرفية والبيداغوجية مما أدى إلى تقارب مخرجاتهم. إضافة إلى ذلك، فإن أدوات تقييم البرنامج التدريبية كانت موحدة لكلا الجنسين في برامج التطوير المهني المستندة إلى مجموعات الفيسبوك (Patahuddin, Rokhmah, Caffery, & Gunawardena, 2022). وربما استطاع المعلمون والمعلمات أن يكونوا مفهومًا إيجابيًا للذات التعليمية بوصفهم معلمين قادرين على تعليم طلبتهم باقتدار. وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Al-Harathi et al., 2022)، التي أظهرت نتائجها أن برنامج التطوير المهني بوجه عام فعال في إعداد المعلمين المستقبليين لدخول مهنة التدريس، وتتفق أيضًا جزئيًا مع دراسة كل من (Roberto & Madrigal, 2019)، التي أظهرت نتائجها أن مستوى التدريس المستند إلى معايير الكفاءة وأداء معلمي التعليم الأساسي كان مرضيًا، وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائية في كفاءة التدريس والأداء وفق متغيرات الجنس، والتحصيل العلمي، والخبرة.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات الآتية:
- إجراء مزيد من الدراسات البحثية على برنامج تدريبي المستند إلى المعايير المهنية للمعلمين على متغيرات تابعة جديدة، من مثل تعزيز الشغف الأكاديمي.
 - تأهيل مدرّبين من المعلمين أو مديري المدارس أو المشرفين التربويين لقيادة تصميم برامج في التطوير المهني للمعلمين، مستندة إلى المعايير المهنية العالمية للمعلمين.
 - التوجه إلى استحداث سياسات مدرسية تبنى تأهيل المعلمين وفق المعايير المهنية العالمية للمعلمين، وفق برامج التطوير المهني، التي تعكس جودة التعليم المهني على عملية تعزيز تعلم الطلبة ورفاهيتهم.

المراجع

References:

- Abbassi, M. & David, A. (2021). The impact of continuous professional development on teacher's performance: A case study among teachers in a private school in Dubai. *GYANODAYA - The Journal of Progressive Education*, 11, 106-117. 10.46360/globus.edu.220212016.
- Abreh, K., Owusu, A., & Amedahe, K. (2018). Trends in performance of WASSCE candidates in the science and mathematics in Ghana: Perceived contributing factors and the way forward. *Journal of Education*, 198(1), 113-123. <https://doi.org/10.1177/0022057418800950>
- Al-Harthi, A. S., Hammad, W., Al-Seyabi, F., Al-Najjar, N., Al-Balushi, S., & Emam, M. (2022). Evaluating the effectiveness of teacher education in Oman: A multiple case study of multiple stakeholders. *Quality Assurance in Education*, 30(4), 477-494. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2021-0180>
- Alkhawaldeh, A.(2017). School-based teacher training in Jordan: Towards on-school sustainable professional development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 51-68. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0014>
- An, H., Mongillo, G., Sung, W. & Fuentes, D. (2022). factors facilitating and impeding online learning in u.s. high-needs k-12 schools during the covid-19 pandemic: Experiences of teachers, administrators, and parents. in e. langran (Ed.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference* (pp. 2320-2326). San Diego, CA, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved October 12, 2022 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/221030/>.
- Bautista, A., Ho, Y., Fan, T., Yeung, J., & Bryant, D. (2022). Teacher professional development in hong kong: Describing the current infrastructure. *International Journal for Research in Education*, 46(2), Article 6. Retrieved from <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss2/6>
- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD Data*. Paris, France: OECD Publishing.
- Call, K. (2018). Professional teaching standards: A comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43, 93-108. 10.14221/ajte.2018v43n3.6.
- Call, K., Christie, M., & Simon, S. (2021). Do preservice teachers believe they use the Australian Professional Standards for teachers to inform their professional learning? *Australian Journal of Teacher Education*, 46, 98-114. 10.14221/ajte.2021v46n6.6.
- Edozim, J. & Nwideduh, B. (2020). Performance management as a correlate of teachers' productivity in Catholic Mission secondary schools in IMO State. *Journal of Education in Developing Areas*, 27(1), 137-148.education. Sport, Education and Society, 27(4), 434-448
- El Islami, R. Anantanukulwong, R., & Faikhamta, C. (2022). Trends of teacher professional development strategies: A systematic review. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 1-8. <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4628>
- Fokkens-Bruinsma, M., Canrinus, E., ten Hove, M., & Rietveld, L. (2018). The relationship between teachers' work motivation and classroom goal orientation. *Pedagogische Studiën*, 95(2), 86-100. <http://www.pedagogischestudien.nl/search?identifier=655893>

- Haughney, K., Wakeman, S., & Hart, L. (2020). Quality of feedback in higher education: A review of literature. *Education Sciences*, 10(3), 60. <https://doi.org/10.3390/educsci1003006>
- Hervie, M., & Winful, C. (2018). Enhancing teachers' performance through training and development in Ghana education service (A Case Study of Ebenezer Senior High School). *Journal of Human Resource Management*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.11648/j.jhrm.20180601.11>
- Hyder, M. & Shahid Farooq, P. (2022). Development and validation of Teachers' Performance Appraisal Scale (TPAS) for public primary schools of Punjab. *International Research Journal of Education and Innovation*, 3(2), 241–256. [https://doi.org/10.53575/irjei.v3.02\(22\)25.241-256](https://doi.org/10.53575/irjei.v3.02(22)25.241-256)
- Lander, N., Lewis, S., Nahavandi, D., Amsbury, K., & Barnett, L. (2022). Teacher perspectives of online continuing professional development in physical education, *Sport, Education and Society*, 27(4), 434-448, DOI: 10.1080/13573322.2020.1862785
- Leibur, T., Saks, K., & Chounta, I.-A. (2021). Towards acquiring teachers' professional qualification based on professional standards: Perceptions, expectations and needs on the application process. *Education Sciences*, 11(8), 391. <https://doi.org/10.3390/educsci11080391>
- Nadeem, M., Arif, S. & Asghar, M. (2020). Development and validation of Performance Appraisal Scale (PAS-HSSTs) for higher secondary school teachers. *Sir Syed Journal of Education & Social Research (SJESR)*, 3, 105-116. 10.36902/sjesr-vol3-iss3-2020(105-116).
- Osei-Owusu, B. (2022). Impact of professional development programmes on teachers' knowledge and academic performance of senior high school students in Ghana. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(2), 60–69. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.2.27>
- Patahuddin, S., Rokhmah, S., Caffery, J., & Gunawardena, M. (2022). Professional development through social media: A comparative study on male and female teachers' use of Facebook Groups. *Teaching and Teacher Education*, 114. 103700. 10.1016/j.tate.2022.103700
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K. & Eisenschmidt, Eve. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia. *European Journal of Education*. 54(3), 389–399. DOI: 10.1111/ejed.12346.
- Popova, A., Evans, D., Breeding, M., & Arancibia, V. (2021). *Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-8572>
- Roberto, J., & Madrigal, D. (2019). Teacher quality in the light of the Philippine professional standards for teachers. *Philippine Social Science Journal*, 1(1), 67-80. <https://doi.org/10.52006/main.v1i1.13>
- Sahito, Z. & Vaisanen, P. (2018). Quality in teacher education: Evidence from the Universities of Sindh, Pakistan. *Journal of Language Teaching and Research*, 9, 916-927. 10.17507/jltr.0905.04.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101(103305). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Sánchez-Almeida, T., Sandoval-Palis, I., Gilar-Corbi, R., Castejón-Costa, J., & Salazar-Orellana, D. (2020). Teaching evaluation questionnaire validation at Escuela Politécnica Nacional, applying the method of Factor Analysis with extraction of principal components. *Ingeniería e Investigación*, 40(1), 70-77. <https://doi.org/10.15446/ing.investig.v40n1.79634>

- Shaukat, S., & Chowdhury, R. (2021). Pre-service teachers' perceptions of professional standards and their integration into pre-service training: A comparative study of Australia and Pakistan. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n11.4>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63.
- Smith, L. & Campana, A. (2022). Teacher Education preparation: How national accreditation standards influence teaching. Retrieved October 13, 2022 from: https://assets.americafirstpolicy.com/assets/uploads/files/Research_Report_-_Teacher_Education_Preparation_How_National_Accreditation_Standards_Influence_Teaching.pdf
- Sułkowski, Ł., Przytuła, S., Borg, C., & Kulikowski, K. (2020). Performance appraisal in universities—Assessing the tension in public service motivation (PSM). *Education Sciences*, 10(7), 174. <https://doi.org/10.3390/educsci10070174>
- Van, D., Thi, H. & Khang, N. (2022). Vietnamese teachers' attitudes toward online professional development programs. *Journal of Educational Management and Instruction (JEMIN)*, 2(1), 45–54. <https://doi.org/10.22515/jemin.v2i1.4860>
- Wang, R. J., & Shih, Y. H. (2022). Improving the quality of teacher education for sustainable development of Taiwan's education system: A systematic review on the research issues of teacher education after the implementation of 12-year national basic education. *Frontiers in psychology*, 13, 921839. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921839>
- Yan, D. (2021). The impact of mentoring on a non-native immigrant teacher's professional development. *Teaching and Teacher Education*, 103. [10.1016/j.tate.2021.103348](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103348).
- Zhaohui, C. & Anning, A. (2020). Exploring the affiliation between teachers' professional development and students' academic performance in higher education in China. *Thermal Science*, 24, 301-311. [10.2298/TS-CI20301Z](https://doi.org/10.2298/TS-CI20301Z).

تصريحات ختامية:

- يصرح المؤلف / المؤلفون بالحصول على موافقة الأشخاص المتطوعين للمشاركة في الدراسة وعلى الموافقات المؤسسية اللازمة.
- تتوفر البيانات الناتجة و/ أو المحللة المتصلة بهذه الدراسة من المؤلف المراسل عند الطلب.

Final declarations:

- The authors declare that they got the required voluntary human participants consent to participate in the study as well as the necessary institutional approvals.
- The datasets generated and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.

