

الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة في مدارس محافظة عجلون.

معاذ أحمد عنانبه

مدارس الحصاد التربوي-الأردن

ennab27@gmail.com**الملخص:**

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة في مدارس محافظة عجلون. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وجمعت البيانات من عينة تكونت من (350) مديراً ومعلماً اختبروا بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير استبانة وتكون من (26) فقرة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة جاء بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: الإعداد المهني، التربية الإسلامية، الاتجاهات التربوية، عجلون.**Professional preparation of Islamic education teachers in light of contemporary educational trends in in Ajloun Governorate schools.**

Moath A. Ananbeh

Al-Hassad Al-Tarbawi Schools

ennab27@gmail.com**Abstract:**

The study aimed to identify the level of Professional preparation of Islamic education teachers in light of contemporary educational trends in in Ajloun Governorate schools. The researcher used the descriptive correlational approach, and the data was collected from a sample consisting of (350) managers and teachers, and to achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire consisted of (26) items, the results showed that the level of professional preparation for Islamic education teachers in the light of contemporary educational trends within the moderate level , and the results showed that there are statistically significant differences due to the gender and academic qualification variables in favor of females, and postgraduate students.

Keywords: Professional preparation, Islamic education, Educational trends, Ajloun.

المقدمة

نظراً للمكانة التي يحظى بها المعلم في النظام التربوي، والدور الكبير الذي يقوم به، والمسؤولية العظمى الملقاة على عاتقه، نجد المسؤولين والقائمين على برامج إعدادهم سواء قبل الخدمة أو أثناءها يولون عناية كبيرة لإعداد المنظومات التربوية بمعلمين أكفاء قادرين على تطوير التعليم ومخرجاته، وهذه العناية التي يولونها تعود إلى يقينهم بالدور الكبير الذي يقوم به المعلم فهو المربي، والمرشد، والموجه، وهو حجر الزاوية في العملية التعليمية، ومن أهم مدخلاتها كونه القادر على ترجمة أهداف التعليم إلى واقع ملموس يعمل على غرس قيم وفلسفة المجتمع (أبو زاهر ورفاقه، 2022).

ولكل عملية تربوية فلسفة تحدد أهميتها وتظهرها في المجتمع، والتربية الإسلامية من أكثر النظم التربوية تحديداً وتفصيلاً وشمولاً لمكونات الدائرة التربوية، فهي فلسفة واضحة ومحددة، استمدت أهميتها من خلال مصادرها المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية، إذ جاءت لتترجم الغاية السامية من إعداد جيل ناشئ وتوجيه طاقاته نحو تحقيق الأهداف السامية للوصول للنجاح والتميز (مسيل ورفاقه، 2019).

إن إعداد المعلم يعد عملية منهجية ومخططة تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة، وترتكز على الأسس والنظريات التربوية، بهدف إكساب المعلمين خبرات نظرية وتطبيقية تؤهلهم لاكتساب الكفايات التعليمية اللازمة لرفع مستوى أدائهم المهني مستقبلاً. ويكتسب هذا الإعداد أهمية بالغة لدى التربويين، ولا سيما حينما يركز على الجانبين العلمي والمهني لمواكبة التطور التربوي ومقتضيات العصر الحديث الذي يتسم بالانفجار المعرفي. الأمر الذي يفرض تحول دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى ممارس أدوار جديدة أكثر شمولاً، تغطي مختلف أبعاد عمليتي التعليم والتعلم بجميع عناصرهما (زغير، 2020).

ويُعتبر تطوير برامج إعداد المعلم وضمان جودة مخرجاتها من أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تحظى باهتمام متزايد، وإن اختلف مستوى التركيز في جهود التطوير تبعاً لخصوصية السياقات المجتمعية من دولة إلى أخرى. وقد أصبح الاهتمام بإعداد المعلم في الوقت الراهن أحد الأولويات الرئيسة على الأجندات السياسية لمعظم دول العالم (بن زيان، 2018).

وللأهمية الكبيرة لبرامج إعداد المعلم عُقدت العديد من المؤتمرات والندوات والدراسات منها على المستوى الدولي والآخر على المستوى العربي، وأخرى عُقدت داخل بعض الجامعات في بعض الدول العربية، وبعضها بإشراف روابط مهنية، وبعضها بإشراف الوزارات والهيئات المختصة في كل دولة، لما لها من أهمية في رفع كفاءة المعلمين، وجودة أدائهم، ونمية مستوياتهم المهنية لمواجهة تحديات العصر، ولرسم استراتيجيات تُسهم في تطوير برامج إعداد المعلمين (الأنصاري، 2019).

وعليه، فإن إعداد المعلم يُعد عملية متواصلة لا تقتصر على مرحلة ما قبل الخدمة، بل تمتد لتشمل برامج التدريب أثناء الخدمة، مما يجعل التنمية المهنية للمعلم عملية مستمرة لا تتوقف عند لحظة التخرج. وقد فرضت التطورات التربوية الحديثة إعادة التفكير في مهام المعلم ومراحل إعدادهم، بحيث أصبحت هذه المراحل مترابطة ومتكاملة ضمن منظومة تعليمية تسعى إلى الحفاظ على كفاءته طوال حياته المهنية. كما أن تبني استراتيجيات جديدة داخل النظام التعليمي لتطوير أداء المعلم يستلزم توفير آليات تلبي احتياجاته المتنوعة من كفايات شخصية ووظيفية، إضافة إلى المهارات الصفية وغير الصفية التي تفرضها أدواره المتغيرة باستمرار (دباب ولطرش، 2020).

تقوم مؤسسات التعليم العام بإعداد الطالب في المرحلة الأساسية إعداداً قيمياً، وعلمياً، وبدنياً، وانفعالياً، وخُلُقياً، ودينياً، وصحياً، وذلك عبر برامج وأنشطة متعددة لترسيخ القيم اللازمة لحماية الشباب، والحيلولة دون وقوعهم في الغلو والتطرف، وحماية المجتمع، وجعله آمناً، وعليه ترتب على المدرسة مسؤوليات متعددة بعضها يقع على عاتق المعلم الذي يمثل البعد الحيوي في تنفيذ اتجاهات وأهداف المدرسة ووظائفها، حيث يحاولون من خلال دورهم الإرشادي توجيه فطرة طلبته وسلوكهم، ورفع قيمهم الخُلقية ومثلهم العليا في الحق والخير والعلم، وجعلهم قادرين على تحمل مسؤولياتهم تجاه مجتمعاتهم (سعيد، 2010).

من أبرز ما أجمع عليه التربويون فيما يتعلق بعملية إعداد المعلم أن برامج الإعداد يجب أن تعكس بصورة مباشرة أهداف التربية والتعليم. ومن ثم فإن صياغة أهداف إعداد المعلم داخل المؤسسات التربوية ينبغي أن تنطلق من تحديد دوره ووظيفته في المجتمع الذي يعمل فيه، بما يؤهله للاضطلاع بمسؤولياته التربوية والمهنية. وبذلك يصبح المعلم قادراً على ممارسة مهنته بكفاءة، والقيام بدور الموجه التربوي لطلبته، وتزويدهم بالمعرفة والثقافة، إضافة إلى كونه منفذاً للسياسة التعليمية، ومحققاً للأهداف التربوية المنشودة (نوافلة ونجادات، 2014).

تطلب النظم التطويرية في العملية التعليمية معلمين قادرين على التكيف معها، مستندين في ذلك إلى خبراتهم وما توفره المؤسسات التدريبية من برامج تهدف إلى رفع كفاءتهم وتحسين أدائهم، بالإضافة إلى تمكينهم من تطبيق الاتجاهات الحديثة في تفعيل التعليم. ويُقسم إعداد المعلم - كما أشار الأنصاري (2019) - إلى هدفين رئيسيين هما:

أولاً: الأهداف العامة

وتهدف إلى تمكين المعلم من الاطلاع على أحدث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، مع القدرة على تطبيقها عملياً. كما تركز على تنمية المعلم أكاديمياً، ومهنياً، وشخصياً، وثقافياً، وربطه بالمجتمعين المحلي والدولي. ويتضمن ذلك تدريبه على مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم بما يعزز ارتباطه بالبيئة المحيطة، إلى جانب تنمية اتجاهات التفكير العلمي بمختلف أنماطه، وفهم عملية الاتصال وامتلاك مهاراتها وأدواتها.

ثانياً: الأهداف الخاصة

وتتمثل في إعداد معلمين يمتلكون الكفاءة في الجوانب التعليمية المرتبطة بفهم المفاهيم الأساسية، وأدوات البحث والاستقصاء، وطبيعة العلوم والمواد الدراسية وأساليب تدريسها. كما تهدف إلى تمكين المعلم من توظيف هذه المعارف داخل الصف بفاعلية، وفهم خصائص نمو الطلبة وكيفية تعلمهم، وتوفير فرص تعليمية تدعم نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي. إضافة إلى ذلك، يُصبح المعلم قادراً على صياغة النشاطات التعليمية صياغة سلوكية دقيقة، واختيار المحتوى وتنظيمه بما يتناسب مع الموقف التعليمي، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

جوانب الإعداد المهني للمعلم

أدى الطلب المتزايد على مهنة التعليم، والحاجة إلى المعلمين، والتطورات التاريخية لتمهين التعليم إلى ظهور نظام لإعداد المعلمين، وتتمثل أهم الجوانب التي يشملها إعداد المعلمين بما يأتي:

أولاً: الإعداد الأكاديمي: وهو الذي يهتم بإعداد المعلم في مواد التخصص وتزويده بالمفاهيم والتقنيات التي سوف تكون أساس مهنته بعد ذلك بهدف تزويد المعلم بالمعرفة التي سوف يتخصص فيها ويرسلها لطلبته، هذا بالإضافة

إلى أهمية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، والتي تُعد عنصراً أساسياً في العملية التعليمية، كونها العامل الرئيس في دعم التطوير الأكاديمي، ورفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، والمساهمة في تحسين أداء الطلبة وتنمية دافعيّتهم، مما ينعكس إيجاباً على مستوى إنجازهم وتحصيلهم الدراسي. (السعدني وأحمد، 2019).

ويعتبر الإعداد الأكاديمي محور الإعداد المهني، ولأنه شرط ضروري لنجاحه كعلم يجب أن يتوافر في هذا الجانب أمران أساسيان أشار إليهما (Attino, 2012) وهما: تدريب المعلم على طرق التفكير العلمي، وإكسابه مهارة حل المشكلات، بالإضافة إلى تزويد المعلم بالمعارف، والمهارات، والحقائق الحديثة التي تؤهله للتعامل مع متطلبات المجتمع.

ثانياً: الإعداد التربوي (المهني): يُمَد هذا الإعداد المعلم بالمعلومات والمهارات التي تؤهله وتمكنه من القيام بمهنة التدريس، كما أنه هو الذي يحول التعليم من حرفة إلى مهنة لها أصولها العلمية، وتتمثل أهمية هذا الإعداد في قدرته على تزويد المعلمين بقدرات تؤهلهم لمزاولة مهنة التدريس، لكن بالرغم من أهمية الإعداد المهني إلا أنه ما زال هناك قصور في تكوين وإعداد المعلم المهني، والذي يظهر في انخفاض مستوى المعلمين وعدم تمكنهم من مهارات التدريس وخاصة الجدد منهم، ويُرجع البعض ذلك إلى عدم وضوح أهداف برامج الإعداد المهني، وقصور الجانب النظري وقلة ساعات المقررات التربوية والنفسية (الجميل، 2020).

ثالثاً: الإعداد الثقافي: ويهدف هذا النوع من الإعداد إلى توسيع مدارك المعلم بشأن دور التربية في تنمية المجتمع، وتعزيز وعيه بأهمية موقعه في البنية الاجتماعية. كما يسعى إلى تزويده بثقافة عصرية شاملة تمكنه من الإلمام بالعناصر الثقافية والحضارية السائدة في مجتمعه المحلي والعالمي، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديه. ويُساعد الإعداد الثقافي المعلم على اكتساب المفاهيم والمبادئ والمعارف المتنوعة، وفهم ظروف المجتمع المحيط به. ويتضمن هذا الإعداد مجالين أساسيين: الأول هو **الثقافة الخاصة** المرتبطة بتخصص المعلم، والثاني هو **الثقافة العامة** التي تشمل المعارف العالمية المتنوعة السائدة في المجتمع الخارجي. (محمد، 2020).

رابعاً: الإعداد العملي (الميداني): يمثل الإعداد العملي بمثابة المختبر التربوي الذي يتيح للمعلم تطبيق المبادئ والنظريات وطرائق التدريس التي تلقاها نظرياً، وتحويلها إلى ممارسات عملية داخل بيئة تعليمية واقعية قد تتأثر بالعديد من العوامل والمعوقات. ويتطلب ذلك من المعلم امتلاك مهارات عالية في إدارة المواقف التعليمية ومعالجة التحديات التي قد تواجهه. كما يوفر الإعداد العملي للمعلم خبرة مباشرة ودعماً واقعياً في مجال التدريس داخل الصفوف الدراسية، وهو ما ينعكس إيجاباً على مستوى الأداء الأكاديمي لطلابه لاحقاً. (عبد الحميد ومهدي، 2018).

خامساً: الإعداد الشخصي الاجتماعي: وهنا يتم الاهتمام بالمعلم من الناحيتين النفسية والاجتماعية بما يتفق مع متطلبات العمل في مهنة التعليم من ناحية، ومتطلبات القيام بدور قيادي إيجابي في تطور مجتمعه والإسهام في حل مشكلاته من ناحية أخرى، وإعداد المعلم شخصياً واجتماعياً سواء على المستوى العقلي، أو الوجداني يساعده على تيسير عملية التكيف مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها عليه الواقع، حيث يوظف المعلم مهاراته الشخصية في مواجهة مشكلة ما والعمل على حلها، كما تمنحه مهاراته الشخصية القدرة على مواجهة المستجدات والتفاعل معها والتغلب على التحديات (الصقبي، 2020).

الاتجاهات التربوية المعاصرة في برامج إعداد المعلم

لا شك أن التطورات التي يشهدها عالمنا المعاصر في جميع المجالات انعكست على تكوين المعلم، حيث أدت إلى ظهور الكثير من الاتجاهات التربوية المعاصرة الهادفة إلى تحسين وتجويد عملية الإعداد (الشميري، 2022)، ومن هذه الاتجاهات:

أولاً: الاتجاه القائم على المهارات:

ظهر هذا الاتجاه في السبعينات من القرن العشرين نتيجة ما دعت إليه الاتجاهات العالمية من ربط المعلم بعدد من المهارات التي تساعد في عمله لا سيما بعد ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس، وتتلخص الفكرة الرئيسة له في أن كفاءة المعلم والتدريس الفعال قبل الخدمة وفي أثناءها هي الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية المهمة والتي إذا أتقنها المعلم أصبح معلماً ناجحاً وفعالاً، ومن شروط نجاح هذا الاتجاه (عبيد وجاسم، 2021):

1. الربط بين الجانب النظري للبرنامج، والتدريب الميداني داخل المدرسة.
2. الربط بين برامج إعداد المعلم داخل الكلية، وبين برامج التدريب في أثناء الخدمة.
3. توجيه تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدرسة.
4. تحديد معايير لتقويم مدى ما يحرزه المعلم من تقدم.
5. إقامة الشراكة بين مؤسسات إعداد المعلم، والمدارس، وتحديد المهارات اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد.

ثالثاً: الاتجاه القائم على النظم:

جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة التكنولوجية في حقل التعليم، ويتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملًا له عناصره، ومكوناته، وعلاقاته، وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، وبذلك فإن برنامج إعداد المعلم في ضوء هذا الأسلوب يتألف من أربعة أجزاء رئيسية وهي: **المدخلات** وتتمثل في العناصر التي تسهم في تحقيق أهداف محددة وتتضمن الفلسفة التي يجب أن تنبأها كإطار مرجعي، والأهداف العامة التي يجب تحقيقها ومعايير الجودة والاعتماد والتدريب، **والعمليات** وهي سلسلة من الإجراءات والتفاعلات النشطة التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام، لتحويل هذه المدخلات إلى مخرجات يراد تحقيقها، وتشمل الاستراتيجيات والخطط والبرامج التي يتم تطبيقها، **والمخرجات** وهي النتائج التي يحققها النظام، **والتغذية الراجعة** وهي ما تسفر عنه عملية تقويم المخرجات وتحليلها في ضوء الأهداف الموضوعية للنظام وتعطي مؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها (عراقي، 2011).

رابعاً: الاتجاه القائم على أساس التمكن والأداء:

يعتمد هذا الأسلوب على التمكن من الأداء، ويقصد بالتمكن امتلاك المعلم للمعارف، والقدرات، والمهارات بشكل يجعله قادرًا على ممارسة مهامه بأسلوب يمكن مشاهدته وتقويمه، وتتطلب عملية بناء البرنامج القائم على التمكن في الأداء تحليلًا دقيقًا لأدوار المعلم، كما تتطلب وضع معايير لقياس مدى التمكن في الأداء بحيث يستطيع المعلم تقويم عمله على أساسها، كما يقوم على اعتبار أن ممارسة التعليم نشاط مهني يتطلب تدريبًا على الأدوار والمهام المحددة مسبقًا (مطر وعبد الجواد، 2010).

خامساً: الاتجاه القائم على أساس توظيف التكنولوجيا الحديثة:

ويقوم هذا الاتجاه على مجموعة من المعايير التي يجب أن يمتلكها المعلم لإثراء بيئة التعلم بتكنولوجيا التعليم، ومنها: تصميم وتطوير خبرات تكنولوجية واستخدامها في التقويم من خلال دمج مصادر تكنولوجية لزيادة محتوى التعلم، وتطوير معارف ومهارات الطلبة، كذلك تسهيل تعلمهم وابتكاراتهم حيث يستخدم المعلم معارفه حول المادة العلمية لتسهيل الخبرات التي تسهم في تقدم تعلمهم وابتكارهم وتحفيز كل من بيئة التعلم الافتراضية والمباشرة، بالإضافة إلى الاشتراك في برامج النمو المهني والقيادة (الشميري، 2022).

سادساً: الاتجاه القائم على زيادة سنوات الإعداد:

نظراً لأهمية إعداد المعلم، أوصت بعض الدراسات بتمديد فترة الإعداد لتصبح خمس سنوات بدلاً من أربع، أسوة بالكليات ذات الطبيعة التطبيقية مثل كليات الهندسة والطب. ويعود ذلك إلى أن إعداد المعلم يتطلب تنمية مهاراته العلمية والتعليمية، إضافة إلى ترسيخ الاتجاهات والقيم التربوية، وهو ما يحتاج إلى وقت وجهد يفوق ما تتطلبه التخصصات التطبيقية الأخرى. كما أن هذا التمديد يسهم في تمكين المعلم من جوانب الإعداد المختلفة بشكل أكثر عمقاً وشمولاً. ومن بين هذه الدراسات، دراسة (الشال، 2014).

المشكلات التي تواجه عملية الإعداد المهني

على الرغم من الأهمية البالغة لعملية إعداد المعلم، إلا أن الإعداد المهني يواجه جملة من التحديات والمشكلات، وقد أشار أبو تجار (2020) إلى جانبين أساسيين منها، وهما:

1. ضعف التنظيم والتنسيق الذي يحقق التفاعل والتكامل بين الأطر النظرية التي تقدم للمعلم، وبين الممارسات الميدانية، حيث إن كثيراً من المقررات النظرية المقدمة ذات معرفة قديمة تقتصر على الارتباط بالواقع الفعلي، كذلك ضعف التكامل والتوازن بين جوانب الإعداد الثلاثة، فالجانب الأكاديمي لا يُدرس بالشكل الذي يجعله يحقق الأهداف المرجوة، والجانب التربوي يُدرس للجميع بشكل واحد بغض النظر عن تخصصاتهم، كما أن الجانب الثقافي ضعيف ويُدرس غالباً دون ربطه بالجانبين السابقين.

2. أن النظرية الحاكمة لعملية الإعداد المهني هي النظرية الخطية، حيث تقدم المعارف والخبرات، والمقررات الدراسية إلى المعلمين بصورة خطية قائمة على الحفظ والتذكر، وغير مترابطة مع بعضها البعض أحياناً، مما يؤدي إلى تجزئة المعرفة وتقسيمها فتصبح عرضة للنسيان وغير قابلة للتطبيق العملي في الحياة العملية لاعتمادها على التذكر فقط ودون اعتمادها على القدرات الإبداعية اللازمة للارتقاء بمستوى مهنة التعليم.

وأضاف العنبي (2022) مشكلة عدم وجود تخطيط لطلب المعلمين (مشكلة اختيار المعلم)، ونقص التطوير المهني، ونقص التدريب في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقيود البنية التحتية، وضعف توجيه المعلمين أثناء تدريبهم، وقصر مدة التدريب للمعلم، بالإضافة إلى ضعف الإشراف على أماكن إعداد المعلمين الجدد وقلة الاهتمام بتحديث وتنويع طرق التدريس. وكان قد تطرق شرف (2017) إلى ضعف الاتصال المباشر والدائم بين المدارس ومراكز التدريب، وقلة كفاية المشرفين على عملية الإعداد العملي بالمدارس، وتكاسل بعض المشرفين وتغيب بعضهم عن الحضور إلى المدارس أسبوعياً، بالإضافة إلى غياب الاهتمام بعملية التقييم آخر العام مع عدم وجود معايير محددة للتقييم.

أما تشيسنوكوفا وأغافيليان (Chesnokova & Agavelyan, 2019) فقد تناولوا العولمة كإحدى المشكلات بكونها تتطلب مواكبة الشبكات العالمية التقنية والتكنولوجية، وبناء الكفاءات الثقافية، وتوظيف التقنية الحديثة في

التعليم، والعمل بالتعلم الافتراضي، وأتمته العمليات الروتينية وهذا يعني الحاجة إلى تعزيز كفاءات المعلمين التكنولوجية.

بالإضافة إلى قلة الوقت المتمثل في التشتت بين العمل الأساسي وبين متطلبات برامج التدريب، وعدم وضوح نظام وخطة التدريب أثناء الخدمة، ووجود قصور في تأهيل المدربين المتفرغين والذين يتطلعون بتنفيذ البرامج التدريبية، كما يُلاحظ ضعف مستوى التنسيق والتكامل بين مؤسسات إعداد المعلم، المتمثلة في كليات التربية، وبين الأجهزة التعليمية في وزارة التربية والتعليم. ويُضاف إلى ذلك قصور برامج تدريب المعلمين الجدد، إذ لا تزودهم بالكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية الكافية خلال مرحلة الإعداد، الأمر الذي يستدعي العمل على تعزيز تلك الكفايات التدريبية والارتقاء بمستواها. (السويد، 2015). كما تشكل قيود البنية التحتية واحدة من المشكلات، فمن الملاحظ أن أماكن تدريب المعلمين تعاني من عدم كفاية، وكفاءة المرافق المادية، والفصول الدراسية، والمختبرات، ومنشآت تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، ولا تحتوي على كتب عالية الجودة محدثة، حيث من الضروري جداً وجود مرافق مادية كافية من حيث القوى العاملة، والموارد لتوفير التدريب المهني السليم، فالبنية التحتية مزيج من عدة مكونات مثل مدربي المعلمين الأكفاء، والفصول الدراسية الجيدة، والمكتبة والمختبرات (Singh & Shakir, 2019).

وقد أُجريت العديد من الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة وكان منها: قام جودسون وآخرون (Goodson et al., 2019) بدراسة هدفت إلى دراسة خبرات إعداد المعلم وفعالية التدريس المبكر وتقديم فرضيات لتطوير وتحسين إعداد المعلم عبر استكشاف العلاقات بين خبرات الإعداد وفعالية الفصل الأول خلال السنوات الأولى لتدريس المعلمين. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (3294) معلماً ومعلمة موزعين على (242) مقاطعة ضمن (18) ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت نتائج الدراسة أن إعداد المعلم جاء متوسطاً، وأن هناك تبايناً كبيراً بين المعلمين في مدى تجارب الإعداد في مجالات الكفاءة، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرات الإعداد وتعزيز مهارات التفكير التحليلي وفعالية التدريس.

كما قام العنزي (2019) بدراسة هدفت لتطوير نظام إعداد معلم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية بدولة الكويت. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة تكونت من (312) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن نظام إعداد المعلم جاء متوسطاً، وأن الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم تقوم على أساس الكفايات، والمهارات، والنظم، وتكنولوجيا المعلومات، والمعايير، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي وجاءت لصالح الدراسات العليا.

هدفت دراسة الوادعي (2021) تقديم تصور مقترح لمجموعة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم توزيع الاستبانة على عينة تكونت من (35) معلماً من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية في مدارس أسيوط، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ملائمة البرامج التدريبية لاحتياجات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة جاءت بدرجة كبيرة، وأن مدة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين جاءت بدرجة متوسطة، ما عدا مراعاة البرامج التدريبية للجانب التطبيقي فجاءت بدرجة قليلة.

وهدفت دراسة العتيبي (2022) إلى عرض التجربة الكورية للاستفادة منها في تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام، والتعرف إلى واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وطبقت أداة الاستبانة على أفراد الدراسة الذين بلغ عددهم (630) مشرف ومشرفة تدريب، أظهرت نتائج الدراسة أن واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي مرحلة تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين بالمرتبة الأولى، وتأتي مرحلة تصميم برامج التنمية المهنية بالمرتبة الثانية، ومرحلة تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية بالمرتبة الثالثة، ومرحلة تقويم برامج التنمية المهنية بالمرتبة الرابعة كأقل المراحل من حيث الموافقة.

كما هدفت دراسة الشميري (2022) تعرف الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم، والاستفادة منها لوضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن برامج إعداد المعلم في كليات التربية كانت ضعيفة وبالتالي أوصت بضرورة إجراء مراجعة شاملة لبرامج إعداد المعلم كل أربع سنوات على الأقل وتطويرها بما يلبي متطلبات المعلمين في الميدان.

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أنها تنوعت بين عربية وأجنبية، وأنها تباينت فيما بينها للهدف الذي أجريت من أجله، حيث قام الباحث بالاستفادة منها في الأدب النظري المتعلق بالإعداد المهني، كما استفاد منها الباحث في صياغة أسئلة الدراسة وأهدافها وتحديد مشكلة الدراسة، والاستفادة منها في اختيار المنهج المناسب، وفي بناء أداة الدراسة الخاصة به، والتعرف على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة لمقارنتها بعد ذلك بنتائج الدراسة الحالية.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت موضوع الإعداد المهني من جوانب مختلفة، تتمثل في اختلاف المجتمع، كذلك اختلاف العينة التي طبقت عليها هذه الدراسة، واختلاف بعض المجالات التي تناولتها. وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها بعض المتغيرات كالجنس والمؤهل العلمي، بالإضافة إلى تناولها لموضوع الإعداد المهني بالدراسة والتحليل كل على حده، وتأكيدا على ضرورتها. أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختلافها عن الدراسات السابقة باختلاف المجتمع، والعينة، واختلاف بعض المجالات التي تناولتها. ولم يعثر الباحث في نطاق ما حصل عليه من أبحاث ودراسات شبيهة بالدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أعادت بعض الدول مثل السعودية، واليابان، والولايات المتحدة، وسنغافورة، ومصر، النظر في نظمها التعليمية ومهارات المعلم المهنية للارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، فأولت موضوع الإعداد المهني أهمية خاصة، خصوصاً في ظل ما يشهده العصر من تحديات وتحولات وتطورات سريعة في مختلف مجالات الحياة، وما صاحبها من تغيرات مفاجئة وسريعة في المجتمع مثل دراسة (العنزي، 2019)، حيث يُعد الإعداد المهني للمعلم أحد الركائز الأساسية في تحسين العملية التعليمية وتطوير مخرجاتها، إذ يسهم في تنمية كفاءاته المعرفية والمهارية والوجدانية بما يتوافق مع متطلبات التعليم المعاصر. ومع ذلك، تشير العديد من الأدبيات التربوية إلى وجود قصور في برامج إعداد المعلمين، سواء من حيث محتواها أو أساليبها أو مدى مواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة. ويزداد الأمر أهمية عند الحديث عن معلمي التربية الإسلامية، نظراً لدورهم في بناء شخصية المتعلم وصياغة منظومته

القيمية والفكرية بما ينسجم مع متطلبات المجتمع المعاصر. وفي ضوء ما سبق، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة عجلون؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة عجلون تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بالآتي:

أولاً: الأهمية النظرية: تنبثق من حيوية الموضوع الذي تتناوله وهو الإعداد المهني، متناولاً أدوار كل من المديرين، والمعلمين، والمقررات الدراسية، والأنشطة الطلابية، والأنظمة، والقوانين. ويؤمل من هذه الدراسة إثراء حقل التخصص والأدب النظري بدراسة تتعلق بالإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في مدارس محافظة عجلون من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

ثانياً: الأهمية العملية: تفتح الدراسة الآفاق للباحثين وطلبة الدراسات العليا نحو إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية وفي ضوء متغيرات ديموغرافية.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على عدة تعريفات اصطلاحية وإجرائية منها ما يلي:

الإعداد المهني: "عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية التي تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة لتزويد المعلم بالخبرات العملية والمهنية والثقافية بهدف تزويده مستقبلاً بالكفايات التعليمية التي تمكنه مستقبلاً من زيادة كفاءة العملية التعليمية" (العنزي، 2019).

ويُعرف إجرائياً بأنه: قيام المؤسسات التربوية بعمل برامج وأنشطة تساعد على إعداد المعلمين، وتأهيلهم مهنيًا، وعلميًا، وتربويًا باعتبارهم الركيزة الأساسية في عملية التعليم، ويُقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها المستجيبون على فقرات الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها لهذا الغرض.

محددات الدراسة

يتوقف تعميم نتائج هذه الدراسة على مدى صدق أداة البحث وثباتها وملاءمتها للبيئة الأردنية، إضافة إلى

أن التعميم يقتصر على المجتمع الذي استُخرجت منه العينة فقط، ويرتبط كذلك بدرجة الدقة والموضوعية في استجابات أفراد العينة من المديرين والمعلمين. كما تبرز بعض المحددات الأخرى التي قد تُقيد إمكانية التعميم، والمتمثلة في العقبات والمعوقات التي واجهت الباحث أثناء عملية جمع البيانات، والصعوبات المرتبطة بطبيعة الميدان التربوي، والتي قد تسهم في الحد من شمولية النتائج وإمكانية تعميمها على مجتمعات أوسع.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة منهجاً وصفيًا ارتباطيًا لمناسبتها أغراضها.

مجتمع الدراسة

وتكون من جميع مديري محافظة عجلون، والبالغ عددهم (134) مديراً ومديرة، ومن جميع المعلمين والمعلمات في محافظة عجلون والبالغ عددهم (2976) حسب إحصائية مديرية تربية محافظة عجلون (2022).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، وفق الجداول الإحصائية حسب جدول مورجن (1970)، وبشكل يضمن تمثيل العينة للمجتمع الذي أخذت منه، حيث بلغ عددها (350) مديراً ومديرة ومعلمًا ومعلمة من حجم المجتمع الكلي، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها.

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	الفئة/المستوى	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	160	45.7
	أنثى	190	54.3
	المجموع	350	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	156	44.6
	دراسات عليا	194	55.4
	المجموع	350	100.0
المسمى الوظيفي	معلم	280	80.0
	مدير	70	20.0
	المجموع	350	100.0

أداة الدراسة

استخدم الباحث في جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة استبانة تكونت من محورين، الأول لقياس مستوى الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة عجلون، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية مثل دراسة العتيبي (2022) حيث تم التوصل إلى أداة مكونة من (29) فقرة تم توزيعها على أربع مجالات مرتبة على النحو التالي: بدأت بمجال تخطيط التعليم وله (7) فقرات، ثم مجال إدارة بيئة التعلم وله (9) فقرات، يليه مجال الوسائل التعليمية وله (7) فقرات، وانتهت بمجال التقويم وله (6) فقرات.

صدق أداة الدراسة

عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ممن يعملون في تخصصات الإدارة التربوية والقياس والتقويم، وذلك بهدف تقويم فقراتها من حيث مدى ملاءمتها لموضوع الدراسة، وجودتها، وانتمائها للمجالات المحددة، إضافة إلى سلامة صياغتها اللغوية ووضوحها. كما طُلب منهم تقديم ملاحظاتهم المتعلقة بالحذف أو الإضافة أو الدمج، وتم اعتماد التعديلات وفقاً لاتفاق بنسبة (80%). وبعد عملية التحكيم أصبحت الاستبانة مكونة من (26) فقرة موزعة على أربعة مجالات ضمن محتوى مستوى الإعداد المهني.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الأداة، تم التأكد من مستوى ثبات الاستبانة، استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، حيث طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة معلم ومعلمة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وأعيد تطبيقها بعد أسبوعين على نفس العينة، ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، والذي يقيس مدى التناسق في إجابة المستجيبين عن كل الفقرات الموجودة في الاستبانة، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول 2

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية للأداة

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
تخطيط التعليم	0.87	0.90
إدارة بيئة التعلم	0.83	0.85
الوسائل التعليمية	0.85	0.87
التقويم	0.79	0.83
الإعداد المهني	0.90	

المعيار الإحصائي

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية لأداتي الدراسة والمجالات التي تتبع لهما والفقرات التي تتبع للمجالات، وذلك بقسمة مدى الأعداد (1-5) في خمس فئات للحصول على مدى كل مستوى، أي (5-1/5=0.80) وعليه ستكون المستويات على النحو الآتي: من 1 إلى أقل من 1.8 درجة قليلة جداً. ومن 1.8 إلى أقل من 2.6 درجة قليلة. ومن 2.6 إلى أقل من 3.4 درجة متوسطة. ومن 3.4 إلى أقل من 4.2 درجة كبيرة. و 4.2 فأكثر درجة كبيرة جداً.

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج السؤال الأول الذي نصّ على: "ما مستوى الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة عجلون؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة عجلون من وجهة نظر المديرين والمعلمين، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الإعداد المهني مرتبة تنازلياً

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
تخطيط التعليم	3.51	0.57	كبير
إدارة بيئة التعلم	3.22	0.48	متوسط
التقويم	3.18	0.47	متوسط
الوسائل التعليمية	2.91	0.51	متوسط

يبيّن جدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الأداة قد تراوحت ما بين (2.91-3.51)، حيث جاء مجال تخطيط التعليم في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.51) وبانحراف معياري بلغ (0.57) ومستوى كبير، بينما جاء مجال إدارة بيئة التعلم في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.22) وبانحراف معياري بلغ (0.48) ومستوى متوسط، وجاء مجال التقويم في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبانحراف معياري بلغ (0.47) ومستوى متوسط، وجاء مجال الوسائل التعليمية في الرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.91) وبانحراف معياري بلغ (0.51) ومستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للإعداد المهني ككل (3.22) وبانحراف معياري بلغ (0.42) ومستوى متوسط.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة عجلون تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي)؟". للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة عجلون حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة عجلون حسب الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.08	0.486	160
	أنثى	3.34	0.301	190
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.10	0.439	159
	دراسات عليا	3.32	0.369	191
المسمى	معلم	3.19	0.393	280
الوظيفي	مدير	3.33	0.483	70

يبيّن جدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة عجلون بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي على مستوى إعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة عجلون

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	6.542	1	6.542	45.656	0.000
المؤهل العلمي	2.956	1	2.956	20.626	0.000
المسمى الوظيفي	0.367	1	0.367	2.559	0.111

الخطأ	49.579	346	0.143
الكللي المصحح	60.296	349	

يتبين من جدول (5) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (45.656) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) وجاءت الفروق لصالح الإناث.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر المؤهل العلمي.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر المسمى الوظيفي.
- كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الإعداد المهني حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الإعداد المهني حسب الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي

المتغير	الفئات	تخطيط التعليم	إدارة بيئة التعلم	الوسائل التعليمية	التقويم
الجنس	ذكر	س	3.29	3.09	3.06
	ع	0.622	0.557	0.520	0.546
	أنثى	س	3.70	3.34	3.28
	ع	0.464	0.364	0.487	0.358
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	3.44	3.10	3.03
	ع	0.653	0.490	0.427	0.462
	دراسات عليا	س	3.58	3.32	3.29
	ع	0.499	0.445	0.536	0.437
المسمى الوظيفي	معلم	س	3.54	3.20	3.13
	ع	0.560	0.454	0.457	0.430
	مدير	س	3.41	3.32	3.37
	ع	0.636	0.555	0.572	0.552

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين جدول (6) وجود فروق ظاهرية في مجالات الإعداد المهني تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات فقد تقرر إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وللتأكد من أحد افتراضات اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) المتعلق باختبار وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مجالات أداة الدراسة، فقد تم استخدام اختبار بارتليت (Bartlett) لفحص الكروية كما يظهر في الجدول (7):

جدول 7

اختبار بارتليت (Bartlett) لفحص الكروية والعلاقة الجوهرية بينها

اختبار بارتليت	قيمة χ^2 لاختبار بارتليت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	689.208	9	0.000

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

يتضح من جدول (5) وجود علاقة جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha \geq 0.05)$ بين مجالات المقياس حيث بلغت قيمة $\chi^2(689.208)$ وعليه تقرر استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (MANOVA) لفحص الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 8

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (MANOVA) لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي على مجالات الإعداد المهني

الأثر	القيمة	قيمة ف	درجات الحرية الافتراضية	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	12.928a	4.000	0.000
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	5.377a	4.000	0.000
المسمى الوظيفي	Hotelling's Trace	12.383a	4.000	0.000

يبين جدول (8) وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة هوتلنج (Hotelling's Trace) (0.151) ، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى (0.05) بدرجات حرية $(4, 343)$ ، ووجود أثر دال إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة هوتلنج (Hotelling's Trace) (0.063) ، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى (0.05) بدرجات حرية $(4, 343)$ ، كما تبين وجود أثر دال إحصائياً لمتغير المسمى الوظيفي حيث بلغت قيمة هوتلنج (Hotelling's Trace) (0.144) ، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى (0.05) بدرجات حرية $(4, 343)$ ، ما يشير إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجالات بشكل عام تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، ولفحص الأثر على كل مجال على حدى حُسبت نتائج تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA)، والجدول (9) يبين هذه النتائج:

جدول 9

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي على مجالات الإعداد المهني

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	تخطيط التعليم	13.314	1	13.314	46.813	0.000
	إدارة بيئة التعلم	6.038	1	6.038	30.060	0.000
	الوسائل التعليمية	2.687	1	2.687	12.202	0.002
	التقويم	5.385	1	5.385	29.160	0.000
المؤهل العلمي	تخطيط التعليم	3.514	1	3.514	12.357	0.109
	إدارة بيئة التعلم	3.228	1	3.228	16.070	0.002
	الوسائل التعليمية	1.810	1	1.810	8.217	0.010
	التقويم	3.317	1	3.317	17.962	0.000
المسمى الوظيفي	تخطيط التعليم	1.400	1	1.400	4.921	0.006
	إدارة بيئة التعلم	.191	1	.191	0.950	0.765

0.000	24.543	5.405	1	5.405	الوسائل التعليمية
0.375	7.411	1.368	1	1.368	التقويم
		0.284	346	98.403	الخطأ تخطيط التعليم
		0.201	346	69.506	إدارة بيئة التعلم
		0.220	346	76.201	الوسائل التعليمية
		0.185	346	63.891	التقويم
			349	116.290	الكلية المصحح تخطيط التعليم
			349	79.714	إدارة بيئة التعلم
			349	89.419	الوسائل التعليمية
			349	75.832	التقويم

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

يبين جدول (9) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha=0.05)$ تُعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha=0.05)$ تُعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات باستثناء مجال تخطيط التعليم، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha=0.05)$ تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي في مجالي تخطيط التعليم، والوسائل التعليمية وجاءت الفروق لصالح المديرين وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha=0.05)$ تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي في مجال إدارة بيئة التعلم ومجال التقويم.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول الذي نصَّ على: "ما مستوى الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة عجلون؟"

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة عجلون، في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، قد جاء ضمن المستوى المتوسط. ويُعزى ذلك إلى عدة عوامل، من أبرزها: ضعف الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقلة الدراسات الدورية التي تكشف عن هذه الاحتياجات، إضافة إلى عدم ملائمة البرامج التدريبية لطبيعة تخصص التربية الإسلامية. كما يُلاحظ قصور في تبني الاستراتيجيات الحديثة في تدريب المعلمين، وعدم إشراكهم بصورة فاعلة في تحديد أولوياتهم التدريبية، فضلاً عن محدودية الإمكانيات المادية التي تحد من فرص عقد الدورات التدريبية وتحفيز المعلمين على الالتحاق بها.

ويُضاف إلى ذلك غياب تزويد المعلمين بالمستجدات التربوية في مجال تخصصهم، وضعف التدريب الفعال على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في تدريس مناهج التربية الإسلامية، إلى جانب عدم تدريبهم بشكل كافٍ على توظيف التطبيقات التقنية المعاصرة في العملية التعليمية. كما أن إغفال مراعاة خبرات المعلمين السابقة وعدم ربطها بالمعارف الجديدة أسهم في الحد من فاعلية برامج الإعداد المهني، مما انعكس على بقاء مستوى الإعداد في حدود متوسطة بدلاً من الوصول إلى مستوى متقدم يواكب متطلبات المرحلة الراهنة.

اتفقت نتائج هذا السؤال مع دراسة جودسون وآخرون (Goodson et al., 2019)، ودراسة العنزي (2019)، ودراسة العنبي (2022)، والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الإعداد المهني جاء بدرجة متوسطة. واختلفت مع دراسة الشميري (2022) والتي جاءت نتائجها بدرجة منخفضة، ودراسة الوادعي (2021) والتي جاءت نتائجها بدرجة كبيرة.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الإعداد المهني لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة عجلون تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي)؟".

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تُعزى لأثر متغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث، وهذه النتيجة قد تُفسر إلى اختلاف الطبيعة الجسمية والنفسية بين الذكور والإناث فالإناث قد يكن أكثر صبراً وتحملاً للحضور والجلوس لفترات طويلة بالدورات المخصصة لإعداد المعلم، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام المعلمات بشكل أكبر بممارسة الأعمال والمشاركة بالدورات التي تُسهم في تمكينهم وظيفياً وإدارياً، وربما تُعزى النتيجة إلى إقبال الإناث بشكل أكبر على مهنة التعليم من الذكور.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة العنزي (2019) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تُعزى لأثر متغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا، وقد تُعزى هذه النتيجة لأن المعلمين والمعلمات من حملة الدراسات العليا الذين قد امتلكوا خبرات وأساليب تدريسية جديدة نتيجة وجودهم في مساقات علمية أوسع في آفاقها من مساقات البكالوريوس ومشاركتهم في عمل أبحاث تعمل على زيادة مداركهم العلمية والعملية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العنزي (2019) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تُعزى لأثر متغير المسمى الوظيفي، وقد تُعزى هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية التي تقدم من قبل وزارة التربية والتعليم بعضها يكون مخصص للمدير والبعض الآخر مخصص للمعلم، فهم يتعرضون جميعاً لنفس عملية الإعداد المهني، كما قد تُعزى النتيجة إلى أن كل من المدير والمعلم مُلزَمون بتنفيذ اللوائح، والأنظمة، والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالالتحاق بالدورات التدريبية، أو المؤتمرات، أو الندوات الإرشادية.

قد تُعزى هذه النتيجة إلى أن مهنة التعليم بطبيعتها تتطلب مجموعة من الكفايات والمهارات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها كل من المعلم والمدير على حد سواء، بغض النظر عن موقعه الوظيفي. ويُحتمل أن يكون تشابه ظروف العمل بين الطرفين عاملاً مفسراً لهذه النتيجة. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى وجود اختلافات جوهرية بين كفايات المدير وكفايات المعلم، إذ تتركز الأولى في الجوانب الإدارية والتنظيمية والقيادية، في حين ترتبط الثانية بالجانب التدريسي والتربوي المباشر داخل الصف.

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

1. العمل على تطوير برامج إعداد المعلمين بصورة شاملة، مع التركيز على الأنشطة التي تسهم في تنمية مختلف جوانب شخصية المعلم أكاديمياً، ومهنياً، وشخصياً.

2. توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة في جميع مراحل الإعداد والتدريب المهني للمعلمين، بما يعزز فاعليتهم داخل الميدان التربوي.
3. اعتماد آلية مستمرة للمراجعة والتقييم الدوري لبرامج إعداد المعلم، بهدف تطويرها بما يواكب المستجدات التربوية ومتطلبات المجتمع في ضوء المتغيرات المتسارعة.
4. ترسيخ مفاهيم الإعداد المهني في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، من خلال تفعيل دور مراكز البحث العلمي والمؤسسات التربوية.
5. تطوير أنظمة التقييم بما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في القياس والتقييم، وتدريب المعلمين على توظيف أساليب التقييم المعاصر عبر برامج التربية العملية.
6. تشجيع إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بموضوع الإعداد المهني، وربطها بمتغيرات أخرى مثل التميز الوظيفي، والرضا المهني، والأداء الأكاديمي.
6. مراعاة الفروق المرتبطة بالجنس عند تطوير برامج الإعداد المهني، ولا سيما في ضوء تفوق الإناث في بعض جوانب الإعداد، مما يتطلب تعزيز نقاط القوة لدى المعلمات، وفي الوقت نفسه دعم المجالات التي تحتاج إلى تطوير لدى الذكور لتحقيق التوازن بين الطرفين.

References

- ‘Iraqi, al-Sa‘id M. (2011). Istratijiyyat muqtarihhah li-tatwir barnamaj al-tarbiyah al-‘amaliyyah bi-Kulliyat al-Tarbiyah Jami‘at al-Ta‘if fi daw’ ba’d al-ittijahat al-‘alamiyyah al-mu‘asirah. *Majallat Buhuth al-Tarbiyah al-Naw‘iyah*, 22(1), 183–235.
- Abd al-Hamid, H. M., & Mahdi, R. A. (2018). Mu‘awwiqat al-tarbiyah al-‘amaliyyah min wajh nazar mu‘allim ‘ilm al-nafs qabl al-khidmah bi-Kulliyat al-Tarbiyah Jami‘at al-Minya [Obstacles of practical education from the perspective of psychology student-teachers before service at Minia University]. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jami‘at Bur Sa‘id*, 24(22), 94–113.
- Abu Tagar, H. M. (2020). I‘dad al-mu‘allim bi-kulliyat al-tarbiyah wa-al-dawrah al-iqtisadiyah: Dirasah tahliliyyah [Teacher preparation in colleges of education and the economic cycle: An analytical study]. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-Banha*, 122(4), 165–208.
- Abu Zahrah, N. ‘U., Al-Harithi, R. Kh., Al-Hamoud, S. ‘A., & Al-Talhi, A. F. (2022). Dirasah muqaranah bayna i‘dad al-mu‘allim fi al-Mamlakah al-‘Arabiyyah al-Sa‘udiyyah wa-al-Wilayat al-Muttahidah, wa-Yaban, wa-Singhafura, wa-Finlanda [A comparative study of teacher preparation in Saudi Arabia, the USA, Japan, Singapore, and Finland]. *Majallat al-‘Ulum al-Tarbawiyah wa-al-Nafsiyyah*, 6(31), 104–127.
- Al-‘Anzi, M. S. (2019). Taqwim barnamij i‘dad mu‘allimat al-tarbiyah al-khassah fi Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jami‘at al-Hudud al-Shamaliyyah fi daw’ ma‘ayir NCATE [Evaluating the special education teacher preparation program at Northern Border University in light of NCATE standards]. *Al-Majallah al-‘Ilmiyyah*, 35(6), 667–696.
- Al-‘Utaybi, N. T. (2022). I‘dad al-mu‘allimin ‘alamiyyan: al-mushkilat wa-al-tatwir [Global teacher preparation: Problems and development]. *Al-Majallah al-Duwaliyyah lil-‘Ulum al-Tarbawiyah wa-al-Nafsiyyah (IJEPS)*, 71(2), 199–220.
- Al-Ansari, S. M. (2019). I‘dad al-mu‘allim mihniyyan fi daw’ ba’d al-khibarat al-‘alamiyyah [Teacher professional preparation in light of some international experiences]. *Al-Majallah al-‘Arabiyyah lil-Nashr al-‘Ilmi*, 14(1), 233–255.
- Al-Badarna, ‘A. M. (2021). Dawr Jami‘at al-Bahah fi tahqiq al-amn al-fikri lil-talabah min wajhat nazar a‘da’ al-hay‘ah al-tadrisiyah wa-al-talabah. *Majallat Jami‘at al-Bahah lil-‘Ulum al-Insaniyyah*, 26(1), 270–311.
- Al-Jamil, ‘A. H. (2020). Dirasah muqaranah bayna baramij i‘dad al-mu‘allim fi kulliyah al-tarbiyah bi-Jami‘at Ha’il wa-Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jami‘at Qatar. *Al-Majallah al-‘Ilmiyyah*, 36(3), 196–229.
- Al-Sa‘dani, F. ‘A., & Ahmad, M. A. (2019). Tatwir al-i‘dad al-mihni lil-talib al-mu‘allim bi-kulliyat al-tarbiyah bi-Misr fi daw’ ma‘ayir al-tanmiyyah al-bashariyyah [Developing professional preparation of student-teachers in Egyptian faculties of education in light of human development standards]. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-Banha*, 119(3), 245–310.
- Al-Shal, M. M. (2014). Nahw mashru‘ kulliyat al-tarbiyah bi-nidham al-khams sanawat: al-tashkhis, al-tahaddiyat wa-murtakizat al-tatwir al-muqtarih fi daw’ khibrat ba’d al-duwal. *Majallat al-‘Ulum al-Insaniyyah wa-al-Ijtima‘iyah*, 1(31), 56–142.

- Al-Shimiri, M. 'A. (2022). Tatwir baramij i'dad al-mu'allim fi kulliyat al-tarbiyah bi-al-jami'at al-yamaniyyah fi daw' al-ittijahat al-'alamiyyah al-mu'asirah. *Majallat Ibn Khaldun lil-Dirasat wa-al-Abhath*, 2(12), 313–348.
- Al-Suqa'bi, B. (2020). Tatwir baramij i'dad al-mu'allim fi Dawlat al-Kuwayt kamadkhal li-islah al-ta'lim wa-tahqiq ru'yat al-Kuwayt 2025. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jami'at al-Iskandariyyah*, 30(2), 21–51.
- Al-Suwayd, M. N. al-Shuhayl. (2015). Bina' masfufat al-khiyarat al-istratijiyyah li-al-tanmiyyah al-mahniyyah lil-mu'allimin bi-al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Sa'udiyyah. *Al-Majallah al-'Arabiyyah li-al-Dirasat al-Tarbawiyah wa-al-Ijtima'iyah (al-Sa'udiyyah)*, 6(1), 11–56.
- Al-Wadi'i, M. S. (2021). Tasawwur muqtarih lil-baramij al-tadribiyah al-muqaddamah li-mu'allimi al-tarbiyah al-islamiyyah bi-al-marhalah al-mutawassitah fi daw' ihtiyajathim. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jami'at Asyut*, 37(5), 321–352.
- Attino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*, 1(2), 76–85.
- Bin Ziyen, M. (2018). Aham al-ittijahat wa-al-baramij al-mu'asirah al-khassah bi-i'dad al-mu'allimin. *Majallat Jil al-'Ulum al-Insaniyyah wa-al-Ijtima'iyah*, 41(1), 105–134.
- Chesnokova, G., & Agavelyan, R. (2019). Modern context of teacher's professional development in high school. *Multidisciplinary Academic Conference*, 148–152.
- Dabbab, Z., & Lattrache, W. (2020). I'dad al-mu'allimin fi al-Jaza'ir wa-tanmiyatuhum mihniyyan wifqan li-mafhum al-ta'allum mada al-hayah [Teacher preparation and professional development in Algeria according to the concept of lifelong learning]. *Al-Majallah al-'Arabiyyah lil-'Ulum al-Tarbawiyah wa-al-Nafsiyyah*, 4(16), 231–344.
- Goodson, B., Caswell, L., Price, C., Litwok, D., Dynarski, M., Crowe, & Rice, A. (2019). *Teacher preparation experiences and early teaching effectiveness. Appendices*. NCEE 2019-4007. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 1(2), 1–44.
- Matar, M. M., & 'Abd al-Jawwad, I. I. (2010). Taqwim baramij i'dad mu'allim al-lughah al-'arabiyyah fi Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jami'at al-Aqsa bi-Ghazzah. *Majallat Jami'at al-Najah lil-Abhath*, 25(3), 1–36.
- Mohammad, M. M. (2022). Tatwir nuzum i'dad al-mu'allim fi al-Sa'udiyyah wa-Misr: Dirasah muqaranah [Developing teacher preparation systems in Saudi Arabia and Egypt: A comparative study]. *Dirasat 'Arabiyyah fi al-Tarbiyah wa-'Ilm al-Nafs*, 142(2), 25–44.
- Musayl, M. 'A., 'Abd al-Hamid, N. I., & Shahatah, A. M. (2019). Khibrat al-Sa'udiyyah fi i'dad mu'allim al-tarbiyah al-islamiyyah wa-imkaniyat al-ifadah minha fi Misr. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jami'at al-Zaqaziq*, 120(2), 229–257.
- Nawafilah, W., & Najadat, A. (2014). Taqwim fa'aliyyat barnamij i'dad mu'allimi al-tarbiyah al-ibtida'iyyah fi Jami'at al-Yarmouk fi daw' al-ma'ayir al-wataniyyah li-tanmiyat al-mu'allim mihniyyan min wajh nazar al-talabah [Evaluating the effectiveness of the primary teacher preparation program at Yarmouk University in light of national standards for professional teacher development]. *Majallat Jami'at al-Najah lil-Abhath (al-'Ulum al-Insaniyyah)*, 28(2), 357–396.
- Sa'id, M. Sh., & Al-Harfash, Kh. 'A. (2010). Mafahim amniyyah: Idarat al-'alaqat al-'ammah wa-al-i'lam [Security concepts: Managing public relations and media]. Riyadh, Saudi Arabia.

- Sharaf, N. S. (2017). Tasawwur muqtarih li-tatwir baramij i‘dad mu‘allim al-tarbiyah al-fanniyah bi-kulliyat al-tarbiyah al-naw‘iyah fi daw’ maharat al-qarn al-wahid wa-al-‘ishrin. *Majallat al-Dirasat al-‘Arabiyah fi al-Tarbiyah wa-‘Ilm al-Nafs*, 6(1), 1435–1457.
- Ubayd, R. H., & Jasim, H. ‘A. (2021). Taqwim baramij al-i‘dad al-mihni lil-mu‘allimin fi al-‘Iraq fi daw’ ma‘ayir istiratijiyyat i‘dad al-mu‘allim wa-tatwirihi al-mihni (2013–2021) wa-ba‘d al-ittijahat al-‘alamiyyah al-hadithah [Evaluating teacher professional preparation programs in Iraq in light of the teacher preparation and professional development strategy (2013–2021) and some modern international trends]. *Majallat al-‘Ulm al-Insaniyyah*, 28(4), 1–14.
- Zghir, R. N. (2020). Waqi‘ baramij i‘dad al-mu‘allimin fi kulliyat al-‘ulum al-tarbawiyah: Dirasah naw‘iyyah [The reality of teacher preparation programs in colleges of educational sciences: A qualitative study]. *Majallat al-Jami‘ah al-Islamiyyah lil-Dirasat al-Tarbawiyah wa-al-Nafsiyyah*, 3(28), 708–724.