مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي

د. محمد علي عاشور
كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد/ المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد 5 العدد 1 مـارس 2004

مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي

د. محمد علي عاشور
كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد – المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تركيز أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية، في الجامعات الأردنية على البحوث المرتبطة بالتطوير التربوي من وجهة نظرهم. ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما درجة تركيز أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية على البحوث المرتبطة بالتطوير التربوي؟

٢. ما الأولويات التي يراها أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، والتي يركزون عليها في بحوثهم من أجل التطوير التربوي؟

لقد طوّر الباحث استبانة تكونت من (٥٦) ست وخمسين فقرة موزعة على (٦) ستة مجالات، هي: الإدارة التربوية، والإدارة المدرسية، والتوجيه والإشراف التربوي، والمعلم، والمناهج والكتب المدرسية، والتقويم والاختبارات المدرسية. تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وعددهم (١٨١) واحد وثمانون ومائة عضو، تم اختيار عينة عشوائية تتكون من (١١٨) عضواً في أربع جامعات حكومية من أصل ثمانى جامعات للعام الدراسي (٢٠٠١/٢٠٠٢)، وكان مجموع الاستبانات المستردة (٩١) إحدى وتسعين استبانة، أي ما نسبته (٧٧٪).

هذا وقد اعتمد المعيار الخماسي حسب تدرج ليكرت (Likert Scale) في جميع فقرات الاستبانة، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٥) وتم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي، حيث بلغ (٠,٨٦).

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/٩/٩م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/٧/١٣م

وقد جاء في نتائج الدراسة أن مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي مرتبة حسب الأهمية على النحو التالي: الإدارة التربوية، والإدارة المدرسية، والمعلم، والمناهج والكتب الدراسية، والتقويم والامتحانات، وأخيراً التوجيه والإشراف التربوي. أما النتائج المتعلقة بالأولويات فقد اختار الباحث أعلى (٢٠) فقرة حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، والتي تراوحت ما بين (٣,٨٧) و (٣,٥٧) حيث حصلت الفقرات التالية على أعلى المتوسطات، مما يوحي أن هذه الفقرات جاءت من ضمن الأولويات الأولى، وهي: مواءمة السياسيات التربوية لمبادئ ديمقراطية التعلم، وارتباط الأهداف التربوية بالسياسيات التربوية، وفعالية المعلمين في إعداد الاختبارات المدرسية.

ولقد خلصت الدراسة إلى التوصيات التالية: ضرورة التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، لإجراء البحوث المتعلقة بالتطوير التربوي، وزيادة دعم البحوث في الجامعات الأردنية لأعضاء هيئة التدريس؛ لإجراء بحوث تتعلق بالتطوير التربوي، وضرورة التركيز على إجراء بحوث تتعلق بالإدارة التربوية والإدارة المدرسية، وإعطاء أولوية لإجراء بحوث مستقبلية تتعلق بمواءمة السياسات التربوية لمبادئ الديمقراطية، وزيادة التعاون بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم في مجال البحوث، وضرورة التركيز على البحوث المتعلقة بالتقويم والاختبارات المدرسية.

المجلد 5 العدد 1 مـارس 2004

The Extent of Concentration of Faculty Members in Colleges of Educational Sciences at the Jordian Universities on Research Related to the Educational System Development

Dr. Mohammed Ashour
College of Education
Yarmouk University
Jordan

Abstract

This study investigated the extent of concentration by the faculty members in the colleges of educational sciences at the Jordanian universities on research related to the development of the educational system.

To achieve the purpose of this study, the researcher tried to answer the following two questions:

1. What was the degree of concentration of faculty members at the colleges of educational sciences at the Jordanian universities on research relevant to the educational development?

2. What were the priorities perceived by those faculty members at the colleges of educational sciences at the Jordanian universities to be concentrated on by the research dealing with educational development?

The researcher developed a questionnaire of 56 items, classified in six categories: educational administration, school administration, educational supervision, the school teacher, school curricula, and evaluation and school tests.

A random sample of (118) representing (65%) population of (181) educational sciences colleges at four Jordanian universities, out of the eight public universities was drawn.

A test-retest reliability coefficient was found to be 0.85. Cronbach Alpha was also calculated and found to be 0.86.

The study showed that the degree of concentration by faculty members accord-

ing to priority was as follows: educational administration, school administration, school teacher, school curricula, evaluation and school tests, and educational supervision.

The results showed that their priorities were classified into twenty items with accordance to their means. The means of these items varies between (3.87) and (3.57). The researcher selected the highest means of these items, which were: the suitability of educational polices to the educational democratic principles, the relation of educational objectives to the educational policies, and the effectiveness of teachers in school test design.

This study concluded with the following recommendations: an essential need of cooperation among all faculty members is required to conduct research related to educational development, a vital need to increase research financial support, more research related to educational and school administration is needed, a cooperation between the Jordanian universities and the Ministry of Education in terms of research is necessary, and research focusing on test and measurement is recommended.

المجلد 5 العدد 1 مـارس 2004

مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي

د. محمد علي عاشور
كلية التربية
جامعة اليرموك
إربد – المملكة الأردنية الهاشمية

المقدمة وخلفية الدراسة:

إن التغير والتبدل السريع في كافة مناحي الحياة هو السمة التي يتميز بها العالم المعاصر، ومن أبرز ملامح هذا التغير في القرن الحادي والعشرين هو بروز ثلاث ثورات هي الثورة التكنولوجية، وثورة التكتلات الاقتصادية العملاقة، والثورة الديمقراطية (سعد الدين، ١٩٩٠). وفي ظل هذه الثورات وما يرافقها من تداعيات وتغيرات،لا بد من الاهتمام بميدان التربية، هذا الميدان الذي وقعت عليه مسئولية قيادة الميادين الأخرى في المجتمع، وإطلاق شرارة الخلق والإبداع فيها، وهذا ما أدركته الدول المتقدمة من خلال القيام بتجديد نظمها التربوية (عبد الدايم، ١٩٩١).

وفي عالمنا المعاصر، أخذت دول العالم أجمع- المتقدمة والنامية على حد سواء - تتفحص أنظمتها التربوية بحثاً عن مواقع الخلل والاضطراب والقصور، فقد برز دور الجامعة حيث تقع على عاتقها مسئولية إجراء الدراسات والبحوث والمؤلفات المتصلة بحياة المجتمع المحيط، وخاصة فيما يتعلق بالنظام التربوي، مدخلاته ومخرجاته (الخطيب، ١٩٩١).

ويعد التعليم الجامعي من أكثر أنماط التعليم العالي انتشاراً، وتعد الجامعات المرجع الذي يعتمد عليه في بناء المجتمع المتطور على أسس علمية صحيحة، فهي المصنع الذي يؤمن حاجة أي بلد بالكوادر البشرية المؤهلة واللازمة لدفع عجلة التقدم، كما أنها المكان المناسب للمساعدة على وضع خطط التنمية لما يتوافر فيها من طاقات بشرية مؤهلة في مختلف المجالات، وقد أصبح التعليم الجامعي أداة رئيسة؛ لتحقيق متطلبات المجتمع في جميع مناحي الحياة (بدران، ١٩٩٠)، ولقد برز في العصر الحديث أهمية ما تقوم به الجامعة نحو المجتمع الذي تعيش فيه، فجامعة اليوم أضحت مطالبة بخدمة مجتمعاتها ، والعمل على النهوض بها، وتنميتها كما أنها تقود حركة التقدم والتطور فيها في كافة المجالات بالمجتمع (مرسي، ١٩٩٠)،

ولقد أدرك الأردن التحديات التي تواجه المجتمعات البشرية، لذلك فقد شهد النظام التربوي الأردني عمليات تطوير متعددة، حيث عقد مؤتمر العملية التربوية في مجتمع أردني متطور سنة ١٩٨٠، وعقد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في أيلول سنة ١٩٨٧ (المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، ١٩٨٧).

حيث خرج المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي بعدد من التوصيات لإعادة النظر وتطوير المجالات المتعلقة بالسياسة والأهداف التربوية، والمناهج والكتب المدرسية، والإدارة المدرسية والإشراف التربوي، والتقنيات التربوية، وإعداد المعلمين والمديرين وتدريبهم، وبناء الاختبارات والتقويم التربوي.

ونظراً لأهمية دور الجامعات الأردنية في التطوير التربوي فقد أُفردت لدورها توصية خاصة تحت عنوان مساهمة الجامعات الأردنية في التعليم العام، بحيث تقوم الجامعات بواجبات محددة لتطوير التعليم العام، والأبنية المدرسية، وإجراء البحوث والدراسات التربوية، وزيادة التفاعل بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم، وعقد اللقاءات، والندوات، والمؤتمرات، وتبادل الخبرات.

يُعدُّ مفهوم التطوير التربوي من المفاهيم الشائعة الاستعمال في الأوساط التربوية، حيث يرتبط هذا المفهوم بمفاهيم عديدة، منها التجديد والتعبير والابتكار والاختراع والتحديث وما شابهها من مفاهيم، أو مصطلحات أخرى (الشيخ ١٩٨٣).

ولإبراز ما تقوم به بعض الدول المتقدمة في مجال التطوير التربوي، يمكن بيان تجربة كل من الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، والسويد.

وعند التحدث عن التطوير التربوي فإنه يعود الفضل في المكانة المرموقة التي تحتلها الولايات المتحدة الأمريكية بين دول العالم إلى ما أوجدته من نظام تعليمي استطاع القيام بوظائفه وأهدافه على نحو كبير من خلال توحيد الأمة، وغرس قيمها ومبادئها، وإنتاج العلماء والمفكرين والمبدعين والمهنيين والعاملين في جميع المجالات . وفي ضوء هذه الغايات التي سعت التربية الأمريكية إلى تحقيقها، فإنها أعطت للإصلاح والتطوير والتجديد في النظام التعليمي أهمية بالغة من خلال إفادتها من تجارب الدول الأوروبية، بحيث استطاعت أن تقيم نظاماً تعليمياً موحداً شاملاً، حيث شهد النظام التربوي الأمريكي خلال تاريخه الطويل موجات من الإصلاح (مرسي، ١٩٩٢).

وفي التقرير الذي صدر عام ١٩٨٣ بعنوان: «أمة في خطر» (A Nation At Risk) يذكر مرسي (١٩٩٢) أنه تم اتخاذ خطوات للإصلاح التعليمي تجسدت في مرحلتين رئيستين هما:

أ. **المرحلة الأولى للإصلاح:(١٩٨٣-١٩٨٦)**: استندت هذه المرحلة إلى تصور أن مشكلات الأمة الأمريكية في التعليم ترجع بالدرجة الأولى إلى انخفاض المستويات الأكاديمية للطلاب، وتدني نوعية التدريس، حيث عُدّ المعلم هو المسئول الأول عن ذلك، لذلك صدرت تشريعات؛ للارتقاء بمستوى المعلم.

ب. **المرحلة الثانية للإصلاح:(١٩٨٦-١٩٩٠)** : حيث نظرت هذه المرحلة إلى المعلم على أنه الحل للمشكلة، من خلال إعطائه المزيد من القوة بتحسين مكانة المعلمين المهنية، وإعطائهم المزيد من الحرية والاستقلال، ومزيداً من التدريب، وشهدت هذه المدة تحسناً ملحوظاً في مرتبات المعلمين من ناحية، وزيادة تأثير الإصلاح في الولايات المختلفة.

وتُعدُّ اليابان اليوم من أكبر دول العالم تقدماً، ويُعَدُّ نظامها التعليمي من أحسن النظم في العالم على حد تعبير بعض الباحثين، حيث إن الخطوة الأولى في الإصلاح التربوي جاءت بعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية للتخلص من العناصر البشرية المقاومة للتغير. فالإصلاحات التربوية قامت على أساس التصورات التي قدمتها البعثة التربوية الأمريكية الأولى لليابان، من حيث تغير مدة التعليم الإلزامي من ست إلى تسع سنوات.

ولقد بدأ تنظيم السلم التعليمي على غرار النظام الأمريكي٦ -٣- ٣ :، وإعادة بنية المدرسة الثانوية على أساس المدرسة الشاملة؛ لتحل محل أنواع التعليم الثانوي التي كانت قائمة، وجعل التعليم مختلطاً في كل المستويات والمراحل، وإلغاء الجامعة الإمبراطورية ومدارسها العالية المخصصة لتعليم الصفوة، ورفع مستوى إعداد المعلم إلى المستوى الجامعي، وإنشاء اتحادات للمعلمين ومنظمات للأباء والمعلمين، ومكتبات عامة مجانية متاحة لجمهور الشعب، وتحويل النظام المركزي لإدارة التعليم إلى نظام لا مركزي، يقوم على الاستقلال الذاتي للإدارات المحلية، وقيام مجالس منتخبة للتعليم بها، وتعديل الكتب المدرسية، وهذه الإصلاحات عدلت بعد عام ١٩٥٢(يوسف، ١٩٨٥).

كما تُعدُّ السويد من أكثر الدول الأوروبية اهتماماً بالتجديد والإصلاح التربوي . ويذكر أبو عباس (١٩٩٠) أنها شهدت منذ الستينات إصلاحات جوهرية، تم بموجبها إنشاء

مدرسة شاملة تشمل السنوات التسع الأولى من التعليم، وإعادة تنظيم التعليم الثانوي بإدخال المقررات الاختيارية للطلاب، وتطوير المناهج والمواد التعليمية، وتدريب المعلمين، ومن أبرز ملامح الإصلاح التربوي في السويد ما يأتي:

إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة، وتبني فكرة التربية المستمرة مدى الحياة على أساس التعليم المتجدد، والاتجاه نحو اللامركزية في إدارة التعليم. وتبنت السويد فكرة المناهج المتكاملة، كما أولت اهتماما بالطلاب المتأخرين دراسياً والمعوَّقين، وأولت عناية خاصة للتوجيه والإرشاد المهني، وربط المدرسة بما يدور في الحياة العملية، والاهتمام بإعداد المعلمين على مستوى التعليم العالي، وتبنت إعداداً موحداً لمعلمي المرحلة الابتدائية، والإعداد الأكاديمي وغير الأكاديمي لمعلمي المرحلة الثانوية.

أما الدول النامية فلها دور في عملية التطوير التربوي، حيث شهدت مصر في تاريخها الحديث منذ مطلع القرن التاسع عشر عدة محاولات لإصلاح التعليم، ومن أهم الإصلاحات التربوية في مصر توحيد جميع مدارس المرحلة الأولى في مدرسة ابتدائية واحدة، وإعادة بناء نظام التعليم العام، وإصلاح التعليم في الأزهر، وإدخال العلوم الحديثة فيه، وإنشاء الجامعات الإقليمية كخطوة إصلاحية مهمة للتوسع في التعليم العالي، على أن أهم التغيرات الحديثة هو خفض مدة الدراسة بالتعليم الابتدائي من ست سنوات إلى خمس سنوات، وإدخال عدة تجارب على مستوى التجديدات التربوية، مثل: إنشاء المدارس النموذجية، وتطبيق الطريقة الكلية في تعليم القراءة، وتجربة تعليم الكبار ومحو الأمية عن طريق التلفزيون، وتجربة منطقة الجيزة التعليمية نحو لامركزية التعليم، وتجربة الطريقة المبتكرة في تدريس الحساب للأميين الكبار(حلباوي وخرابشة، ١٩٨٩).

أما الدولة الكورية الجنوبية الحديثة عام ١٩٤٨، فقد تم وضع قانون جديد للتربية مبنى على مبادئ الحرية والديمقراطية، وهذا القانون هو الذي جعل من التعليم الإلزامي تنظيماً مؤسسياً كجزء من نظام تربوي متكامل. ومن أبرز ملامح التطوير التربوي في كوريا الجنوبية، إنشاء المعهد الكوري للتطوير التربوي، وربط التعليم بعملية التنمية، وتجسيد التربية المستمرة مدى الحياة، وزيادة الإنفاق على التعليم، وتحقيق مبدأ اللامركزية في المؤسسات التربوية، والقضاء على التنافس الحاد لدخول الجامعات، والتوسع في استخدام الكمبيوتر في التعليم (إبراهيم وزحلان، ١٩٨٩).

وللأردن دور في عملية التطوير التربوي حيث شهد نظام التعليم في الأردن عدة تغيرات وفي جميع الاتجاهات، وتم تطوير الخطط الدراسية، ومناهجها، وربط العملية التربوية بحاجات المجتمع المحلي.

ومن أبرز ملامح التطوير التربوي في الأردن تطوير المناهج والكتب المدرسية، وإعداد القوى البشرية اللازمة والقادرة على القيام بعملية التطوير من معلمين وفنيين ومشرفين، وتطوير الإدارة التربوية، وتطوير برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية قبل الخدمة وأثناءها، وتطوير الامتحانات المدرسية العامة، وتطوير الأبنية المدرسية، والتخلص من نظام الفترتين المدرسية، وتطوير العلاقة بين الجامعات الأردنية ووزارة التربية (عدس والشيخ، ١٩٨٠).

من خلال ما تقدم نجد أن التطوير التربوي من المفاهيم الشائعة الاستعمال في الأوساط التربوية، حيث يرتبط هذا المفهوم بمفاهيم التجديد والتغيير والابتكار، والاختراع والتحديث، وهو يشير إلى تغيرات أساسية في العمليات التي يقوم بها نظام تربوي؛ لإنجاز الوظائف والغايات الاجتماعية المنوطة به على نحو أفضل، بحيث يؤدي هذا التطوير إلى نقل النظام التربوي؛ لكي يكتسب معها مزيداً من القدرة على حل مشكلاته، وإنجاز وظائفه ومهامه.

وبالنظر إلى تجارب الدول المتقدمة في التطوير التربوي فإن عملية المراجعة والتقويم للنظام التربوي في الدول المتقدمة دائمة ومستمرة وشاملة ولا تتوقف، وبعرض تجارب الدول النامية في التطوير التربوي فهناك اهتمام مستمر في معظم الدول النامية بالإصلاح والتطوير التربوي، حيث ترى هذه الدول أن إصلاح التعليم وتطويره هو الأساس ونقطة الانطلاق في إصلاح المجتمع وتقدمه في الميادين الأخرى.

ولبيان ما يمكن أن تقوم به الجامعات من دور في عملية التطوير التربوي عُدَّ النموذج الألماني للجامعات من النماذج الجامعية الفريدة التي صاحبت نشأتها التاريخية، وامتدت نفوذها إلى العصر الحديث، كما ساهم هذا النموذج في تغيير كثير من المفاهيم العامة حول الجامعات ودورها في المجتمع (Bartholomew, 1987).

ويُعَدُّ النموذج الأمريكي من أهم نماذج الجامعات الحديثة في القرن العشرين، حيث أصبحت مراكز للبحوث العلمية التي لم يقتصر أنشطتها على المؤسسات الجامعية الأكاديمية

بقدر ما ارتبطت معظم الجامعات الأمريكية بالمؤسسات الصناعية، والشركات الكبرى والإدارات الحكومية، التي تستفيد استفادة مباشرة من نتائج البحوث الجامعية الأكاديمية.

وفي الحديث عن الجامعات في البلدان العربية فإنه يتوقع من أعضاء الهيئة التدريسية فيها القيام بالبحوث العلمية الضرورية لمصلحة وطنهم وتطوره، حيث يُعَدُّ البحث العلمي هو جزء أساسياً من عمل عضو هيئة التدريس في الجامعة، لذا فإنه لا غنى لأي بلد عن وضع سياساته؛ لتطوير العلم واستخدامه، وأن أي إهمال لتطوير البحث العلمي والوطني في جميع المجالات يهدد مستقبل التنمية الوطنية (الخطيب، ١٩٩٨).

مشكلة الدراسة:

وفي ظل الصعوبات التي تعترض عمليات التطوير التربوي فإن الدول العربية عملت وبدرجات متفاوتة على تطوير وتحسين العملية التعليمية نوعاً وكماً. فقد عملت بعض الدول على تطوير المناهج والكتب والوسائل التعليمية في مختلف المراحل الدراسية؛ والبعض الآخر عقد المؤتمرات الوطنية من أجل التطوير التربوي الشامل؛ وهناك بعض آخر لم يلتفت إلى التطوير التربوي بعد. وبفعل الاهتمام بميدان التربية والتعليم، فقد حققت الدول العربية إنجازات مهمة في مجال كم التعليم، زيادة في دورها في تطوير السياسة والأهداف التربوية، وإعداد المعلمين والمديرين وتدريبهم، والمناهج والكتب المدرسية، والتقنيات التربوية، والإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، والاختبارات والتقويم التربوي. فالبعض يرى أن برامج الكليات ساهمت بفاعلية في عملية التطوير التربوي، في حين يرى البعض الآخر أن برامج الكليات لم تقدم شيئاً يذكر، وظل دورها هامشياً تقليدياً تقدّم المعرفة النظرية المجردة إلى طلابها، وأعضاء هيئة التدريس فيها، فإن مواجهة المطالب الجديدة للتنمية يستدعي تجديد النظام التربوي (العادلي، ١٩٨٢).

لقد انتهت وزارة التربية والتعليم من عملية التطوير التربوي الشامل للنظام التربوي عام ١٩٩٨، حيث تنبهت الوزارة إلى ضرورة تطوير النظام التربوي بحيث تشمل جميع مدخلاته، بحيث يتم التجديد وفق أسس علمية ومنظمة من أجل التوصل إلى مخرجات ونواتج متميزة، وفقاً للمعايير المتبعة عالمياً في هذا المجال بما يتوافق مع معايير المجتمع الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وقيمه وعاداته وتقاليده، وحيث إن كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية لها دور فعال في عملية التطوير التربوي بما تطرحه من برامج تربوية، فإن

دورها مازال يثار حوله كثير من التساؤلات في عملية التطوير التربوي، من حيث تطوير السياسات والأهداف التربوية، وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وتطوير المناهج والكتب المدرسية، والإدارة والإشراف التربوي، والاختبارات والتقنيات وعملية التقويم التربوي.

فيرى البعض أن كليات التربية ساهمت وبفاعلية في عملية التطوير التربوي، في حين يرى البعض الآخر أنها لم تقدّم ما هو مطلوب منها، حيث بقي دورها محصوراً في برامج تقليدية تقدّم من خلالها المعرفة النظرية لطلابها، وبقي أعضاء هيئة التدريس فيها بعيدين كل البعد عن تقديم خدمات لمجتمعاتهم، وخاصة ما يتعلق بالميدان التربوي، وعلى الرغم من أن كليات التربية ساهمت إلى حد ما في تقديم النصح والإرشاد إلى قطاع التربية والتعليم، وشاركت في الندوات والمؤتمرات والأبحاث التي تخدم النظام التربوي بمدخلاته وعملياته وأنشطته، وأثرت بشكل إيجابي في نواتج التعليم ومخرجاته، ولكن عملية القصور تبدو واضحة في الأخذ بنتائج البحوث المتعلقة بالتطوير التربوي، أو عدم الاهتمام الكافي من قبل هذه الكليات في القضايا التربوية، وخاصة المتعلقة بالتطوير التربوي.

ولا شك فإن للجامعة وظائف متعددة، وذلك من خلال البحوث التي يقوم بها عضو هيئة التدريس لخدمة المجتمع وتطويره والنهوض به في كافة المجالات، أو من خلال إتاحة الفرص لأساتذة الجامعات للعمل كمستشارين للمؤسسات التربوية التي هي أهم المؤسسات في المجتمع، أو من خلال إجراء الدراسات الخاصة بهيكلة هذه المؤسسات المهمة وسياستها، وأهدافها، وإجراءاتها، وتبني هذه البحوث لتطبيقها، في برامج التنمية الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية.

وتتمحور مشكلة الدراسة في الكشف عن مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربيه في الجامعات الأردنية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي، والتعرف على حقيقة هذا الدور في عملية التطوير التربوي.

أهمية الدراسة:

انطلاقاً من توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، والتي جاءت لتحدد المهام والمسئوليات التي يجب أن تقوم بها الجامعات الأردنية بشكل عام، وكليات العلوم التربوية بشكل خاص في عملية التطوير التربوي من خلال برامجها المختلفة في مجالات إعداد المعلم، والمناهج، والكتب المدرسية، والوسائل التعليمية، والأبنية المدرسية، والبحوث،

والدراسات التربوية، وخدمة المجتمع المحلي، وبعد مضي أربعة عشر عاماً على انعقاد المؤتمر فإن إجراء دراسة يمكن من خلالها التعرف على دور كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، في علمية التطوير التربوي ومعرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس فيها، حول درجة تركيزهم على البحوث المتعلقة بالتطوير التربوي أمر في غاية الأهمية، مما يساعد على التعرف على حقيقة الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في كليات التربية في عمليات التطوير التربوي، وبيان فاعلية البحوث والدراسات المتعلقة بالتطوير التربوي.

وانطلاقاً من المهام والمسئوليات التي يجب أن تقوم بها الجامعات الأردنية بشكل عام، وكليات التربية بشكل خاص في عملية التطوير التربوي من خلال برامجها المختلفة في مجالات إعداد المعلم، والمناهج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية، والبحوث والدراسات التربوية، وخدمة المجتمع المحلي، ومن خلال الرسالة التي تؤديها لمجتمعها ممثلة في إعداد القوى البشرية وتنميتها . تبرز أهمية الدراسة في إثارة التساؤلات حول مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في كليات التربية على البحوث المتعلقة ببرامج التطوير التربوي.

هدف الدراسة وأسئلتها :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي، ولمعرفة الأولوية التي يراها أعضاء هيئة التدريس، ويركزون عليها في بحوثهم من أجل التطوير التربوي. ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة تركيز أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية على البحوث المرتبطة بالتطوير التربوي؟

٢. ما الأولويات التي يراها أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية، والتي يركزون عليها في بحوثهم من أجل التطوير التربوي؟

محددات الدراسة :

تعتمد الدراسة على المحددات التالية:

١. اقتصرت الدراسة على مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في

جامعات اليرموك، والأردنية، ومؤتة، والهاشمية، حيث تحتوي هذه الجامعات على كليات تربية، واقتصرت على عينة مكونة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في هذه الجامعات للعام الجامعي ١٩٩٨-١٩٩٩.

تعريف المصطلحات:

فيما يلي عدد من التعريفات المستخدمة في هذه الدراسة:

* **كلية التربية**: وهي الكلية التي تمنح درجة البكالوريوس، أو الدبلوم العالي، أو درجة الماجستير، أو الدكتوراه في إحدى التخصصات التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية.

* **عضو هيئة التدريس**: وهو الشخص الذي يحمل درجة الماجستير، أو الدكتوراه، ويكون برتبة أستاذ، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ مساعد، أو مدرس ويعمل في كليات التربية في الجامعات الأردنية الحكومية (القوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها في الجامعات الأردنية ١٩٩٦، ص ١).

* **التطوير التربوي**: مفهوم يتضمن عملية التجديد والتطوير في التربية، وخاصة في مدخلات النظام التربوية وفق عملية منظمة وموجهة نحو إيجاد مخرجات أو نواتج تعليمية جديدة أو متميزة؛ اعتماداً على معايير قيمية، واجتماعية واقتصادية)المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، ١٩٩٢.

* **التطوير التربوي الأردني**: هو مجموعة من التغيرات والتجديدات الموجهة لتجديد النظام التربوي الأردني وتحديثه وفقاً للمعايير العالمية، والتجارب العربية، والأجنبية، بحيث تركز على مدخلات النظام التربوي الأردني، ويكون لها الأثر الإيجابي في نواتج هذا النظام ومخرجاته. منذ انعقاد مؤتمر التطوير التربوي الأول عام (١٩٨٧) بهدف زيادة فاعلية هذا النظام أو جعله أكثر استجابة لحاجات المجتمع الأردني.

ونظراً لزيادة الاهتمام الكبير في عملية التطوير التربوي في الوطن العربي بشكل عام وفي الأردن بشكل خاص، فقد أجرى الكثير من الدراسات في هذا المجال، من هنا فقد رأى الباحث أن يعرض بعض هذه الدراسات المتعلقة بالتطوير أو التجديد التربوي، ومن هذه الدراسات:

* دراسة خريس (١٩٩٢) والتي هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه خطط التطوير التربوي في الأردن كما يتصورها المشرفون التربويون، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) مشرف تربوي من مديريات التربية لمحافظة إربد والزرقاء والمفرق، وأظهرت الدراسة افتقار المباني المستأجرة إلى الشروط التي تنسجم وسياسات التخطيط التربوي، وتمركز سلطة اتخاذ القرارات التربوية في قمة السلم الوظيفي، واعتقاد المعلم أن خدمته الطويلة في التعليم تغنيه عن التدريب، والنقص في تكنولوجيا التعليم والأدوات والأجهزة، وعدم الاستخدام الأمثل للموجود منها، وقلة الدعم الذي يتلقاه مديرو المدارس من المجتمع المحلي، وتأثر النظام التربوي بالمركزية الشديدة، وغياب التنسيق بين مؤسسات الدولة فيما يتصل بتنفيذ الفلسفة التربوية للدولة.

* أما دراسة منصور (١٩٩٥) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمشرفين ومديري المدارس الثانوية في عمان الكبرى نحو برامج خطة التطوير التربوي بأبعادها المختلفة، ومدى تأثيرها في تطوير المعلمين، وتحسين البيئة التعليمية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم المهني، وتنمية التفكير العلمي، وتطوير المنهاج والكتاب المدرسي، والبناء المدرسي، ومدى استخدام تقنيات التعليم، حيث استخدم الباحث استبانة لجمع بيانات دراسته، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٦٨) معلم ومدير ومشرف.

هذا وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس كانت متدنية نحو خطط التطوير التربوي، والبناء المدرسي، والإدارة التربوية.

* كما أجرت أبو شنب (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مديرية عمان الكبرى الثانية، نحو التطوير التربوي،ونحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة. حيث استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لدراستها وتضمنت مجالين هما: التطوير التربوي، والبرامج التدريبية أثناء الخدمة، وتم تطبيقها على أفراد مجتمع الدراسة كاملاً والبالغ عدده (٢٩٠) معلماً ومعلمة، والذين خضعوا للتدريب خلال العام الدراسي ١٩٩٢-١٩٩٣.

وأظهرت الدراسة إيجابية اتجاهات عينة الدراسة نحو التطوير التربوي، من خلال البرامج التدريبية أثناء الخدمة، وإيجابية اتجاهات عينة الدراسات نحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة، من حيث قدرتها على إكسابهم الممارسات التدريسية الصفية.

* وفي دراسة الكثيري (١٩٩٥) التي هدفت إلى التعرف على واقع التجديدات التربوية في الدول المتقدمة، ومدى توظيف دول الخليج العربي لتلك التجديدات، بالتركيز على مناهج العلوم والرياضيات، حيث توصلت الدراسة إلى أن الدول الخليجية تسعى إلى بذل الجهود في مجال تجديد المناهج المدرسية بصفة عامة، ومناهج العلوم والرياضيات على وجه الخصوص، وقد وجد من نتيجة تحليل بعض عناصر مناهج العلوم والرياضيات، ونتيجة تحليل استجابات المعلمين والموجهين والخبراء، أن جوانب القصور تمثلت في أدلة المعلمين وجهاز الإشراف و في الأهداف العامة، أو مكونات المحتوى ذاته.

الدراسات المتعلقة بتطوير إعداد المعلمين:

أجرت الهدهود (1991) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات الأساسية التي يجب أن تتوافر في مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت ،من أجل مساعدتهم على أداء عملهم بشكل أفضل، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- هناك اتفاق بين فئات الدراسة الثلاث في ترتيب ستة مجالات، وهي مجال العلاقات الإنسانية، وتقويم أداء المدرسين والطلبة، والدور الاجتماعي للمدرسة، وتدريب العاملين، والتقويم والتنظيم، علماً أن مجالات التنفيذ والمقابلة وتنفيذ المنهج والعلاقات مع المسئولين والتخطيط قد حدث حولها اختلاف في تقدير أهميتها.

- لقد قام عدوان وحبايب (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرين ،من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، في كليات التربية ،وكيفية تدرج هذه الكفايات حسب أهميتها، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية في جامعات بيت لحم، وبير زيت، والخليل، والنجاح.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، هذا وقد أظهرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية يؤكدون ضرورة وجود سبع كفايات مهنية، يجب توافرها في المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين، مثل: التقويم، و التجديد المعرفي، والإنسانية، وتنظيم التعلم الذاتي، والمادة الدراسية، وإدارة الصف، وأساليب التدريس.

وفي دراسة شريف (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى بيان الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين كما يراها أعضاء هيئة التدريس. وقد تكون مجتمع الدراسة من (٤٨) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة البحرين للعام الدراسي (١٩٩٩/٢٠٠٠).

وقد جاء من نتائج هذه الدراسة التأكيد على الوظائف التي تقوم بها الكلية حالياً مع الوظائف المستقبلية التي يتوقع أعضاء هيئة التدريس أن تتولاها الكلية، مع تطور واضح في مفهوم إعداد المعلم.

الدراسات المتعلقة بتطوير الإدارة المدرسية والإشراف التربوي:

هناك مجموعة من الدراسات المتعلقة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي نذكر منها:

* دراسة فهمي ومحمود (١٩٩٣)، والتي هدفت إلى تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي، من خلال عرض واقع الإدارة المدرسية وتحليلها ومجالاتها في الدول الأعضاء، والتعرف على الاتجاهات العالمية، والنماذج الحديثة في مجال الإدارة المدرسية، وتحديد مساراتها المستقبلية، ومن ثم التوصل إلى نموذج مقترح لتطوير العمل في الإدارة المدرسية بشكل عام، وعمل مدير المدرسة ومعاونيه بشكل خاص، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

أن بعض الأعضاء يتفقون حول بعض مسميات الإدارة المدرسية ووظائفها، وهناك اختلاف حول الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة، والتي لا تتناسب والمهام الوظيفية التي حددتها النظم واللوائح الرسمية، وأن هناك مواصفات لاختيار مدير المدرسة تتعلق بالمؤهل والخبرة والدورات، كما أن هناك حوافز وامتيازات تقدم لمديري المدارس وتميزهم من بقية أعضاء الهيئة التدريسية. وأظهرت الدراسة أن هناك صعوبات كثيرة تواجه الإدارة المدرسية منها: عدم توافر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة للعمل المدرسي، ومشكلة المركزية، وضرورة مراجعة الإدارات التعليمية في العديد من الأمور.

* كما أجرى دواني (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى معرفة خصائص المدير الشخصية وممارساته الإدارية، ومعرفة اعتقاداته واتجاهاته نحو خطة التطوير التربوي، ومعرفة مواقفه ووجهة نظره المتعلقة ببرامجها، تم اختيار عينة من مديري المدارس ومديراتها التي اختيرت لتطبيق اختبارات اللغة العربية والعلوم والرياضيات في الصف الخامس الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. أن هناك خصائص يمكن أن تشكل عوامل إيجابية في زيادة إنتاج المديرين وعطائهم وفي تحسين قدراتهم المهنية من خلال التأهيل والتدريب.

٢. أن ممارسات المدير تركز بصورة عامة على متابعة سير العمل في المدرسة، وتخلو من العمل الريادي، أو السلوك القيادي الذي يعمل على تحسين الأداء وتطويره.

٣. أن آراء المديرين والمديرات واتجاهاتهم واعتقاداتهم المتعلقة بخطة التطوير التربوي والبرامج التي انبثقت منها، كما يغلب عليها صفة العمومية وعدم التعمق، ولا تمس جوهر القضايا المطروحة.

يمكن تلخيص المواضيع التي ركزت عليها الدراسات السابقة، والتي عرضها الباحث حيث كانت موضوعاتها على النحو التالي:

١. المشكلات التي تواجه خطط التطوير التربوي، دراسة خريس (١٩٩٢).

٢. اتجاهات المعلمين نحو خطط التطوير التربوي، دراسة أبو شنب (١٩٩٤).

٣. واقع التجديدات التربوية، دراسة الكثيري (١٩٩٥).

٤. اتجاهات المعلمين والمشرفين والمديرين نحو خطط التطوير التربوي، دراسة منصور (١٩٩٥).

٥. أهم كفايات المعلم العربي، دراسة عدوان وحبايب (١٩٩٥)، وشريف (٢٠٠٠).

٦. خصائص وكفايات مدير المدرسة، دراسة الهدهود (١٩٩١)، و دواني (١٩٩٤).

٧. تطوير الإدارة المدرسية، دراسة فهمي ومحمود (١٩٩٣).

في حين ركز الباحث في دراسته على سبعة مجالات، اتفق الباحث في موضوعاتها مع موضوعات الدراسات السابقة، إلا أن الباحث ركز في دراسته على بيان دور المعلم في التطوير التربوي من حيث فعالية المعلمين في إعداد الاختبارات المدرسية، وتطبيق مبدأ ديمقراطية التعلم والتعليم، أما فيما يتعلق بمجال المناهج والكتب المدرسية فقد جاء في نتائج هذا المجال ملاءمة المناهج الدراسية للسياسات والأهداف التربوية، وملاؤمة المناهج لحاجات المجتمع المحلي، كما جاء من نتائج مجال التقويم والامتحانات المدرسية الاهتمام بتطوير اختبارات مقننة، وملاءمة الاختبارات لمستويات الطلاب.

وباختصار فإن الدراسات السابقة جاءت نتائجها متطابقة مع نتائج دراسة الباحث من حيث اهتمامها بالموضوعات نفسها المتعلقة باهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالتطوير التربوي كما ورد في دراسة خريس (١٩٩٢) ودراسة أبو شنب (١٩٩٤)، ودراسة الكثيري (١٩٩٥)، ودراسة منصور (١٩٩٥)، في حين اهتمت دراسة عدوان وحبايب (١٩٩٥) ودراسة شريف (٢٠٠٠) بكفايات المعلم العربي، أما دراسات الهدهود (١٩٩١) ودواني (١٩٩٤) وفهمي وداوود (١٩٩٣)، فقد اهتمت جميعها بالإدارة المدرسية، وكفايات مدير المدرسة.

الطريقة والإجراءات:

تشتمل الطريقة والإجراءات على: مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق الأداة وثباتها، ونتائج الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية البالغ عددهم (١٨١) عضو.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في أربع جامعات أردنية حكومية هي: الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، والجامعة الهاشمية من أصل ثماني جامعات حكومية أي ما نسبته (٥٠٪) من المجتمع الكلي للدراسة، وعددهم (١١٨) عضواً أي ما نسبته (٦٥٪) من مجتمع الدراسة، ولقد اختار الباحث هذه الجامعات لأنه يوجد بها كليات تربية كاملة، وكما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة

العدد	اسم الجامعة
٥٥	الجامعة الأردنية
٤٠	جامعة اليرموك
١٣	جامعة مؤتة
١٠	الجامعة الهاشمية
١١٨	**المجموع**

ولقد تم توزيع الاستبانات على (١١٨) عضواً، وكان مجموع الاستبانات المستردة (٩١) استبانة فقط، أي ما نسبته (٧٧٪).

أداة الدراسة:

لقد صمم الباحث استبانة تكونت من (٥٦) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: المجال الأول: الإدارة التربوية واشتمل على عشر فقرات، والمجال الثاني: الإدارة المدرسية واشتمل على عشر فقرات، والمجال الثالث: التوجيه والإشراف التربوي واشتمل على عشر فقرات، أما المجال الرابع: المعلم فقد اشتمل على عشر فقرات، والمجال الخامس: المناهج والكتب المدرسية واشتمل على تسع فقرات، كما اشتمل المجال السادس: التقويم والامتحانات المدرسية على سبع فقرات.

صدق أداة الدراسة:

تحقق الباحث من صدق أداة الدراسة عن طريق عرض الاستبانة المكونة من (٥٦) فقرة على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص، والبالغ عددهم عشرة محكمين، ثم وضعت المؤشرات المناسبة لقياس مدى درجة مناسبة الفقرات من حيث التركيب والصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها لقياسها تركيز أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية على البحوث التربوية المرتبطة بالتطوير التربوي، ومدى انتمائها إلى مجالاتها، ومدى ملاءمتها من عدمه للمجال، وإضافة ما يرونه مناسباً أو حذفه.

ثبات أداة الدراسة:

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس، وكان عددهم (١٧) عضواً، ووزعت عليهم الاستبانة المكونة من (٥٦) فقرة، ثم طلب من العينة نفسها الإجابة عن الاستبانة نفسها بعد ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل الارتباط بين الإجابتين، حيث بلغ (٠,٨٥) إضافة إلى ذلك فقد تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي وبلغ (٠,٨٦).

نتائج الدراسة:

لقد تم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفقاً لتتابع السؤالين على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ولقد نص هذا السؤال على:

- ما مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي؟

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة الستة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم المجال	نص المجال	عدد الفقرات	مجموع المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري
.١	١	الإدارة التربوية.	١٠	٣٦,٤٥	٧,٨٣
.٢	٢	الإدارة المدرسية.	١٠	٣٥,٢٩	٧,٦٠
.٣	٤	المعلم.	١٠	٣٥,١١	٨,٤٠
.٤	٥	المناهج والكتب الدراسية.	١٠	٣٤,٩٥	٨,١٨
.٥	٦	التقويم والامتحانات المدرسية.	٩	٣١,١٩	٨,٢١
.٦	٣	التوجيه والإشراف التربوي.	٧	٢٤,٦٦	٦

يتبين من الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية للمجالات الستة قد تراوحت ما بين (٣٦,٤٥) و(٢٤,٦٦)، فقد حصل مجال (الإدارة التربوية) على أعلى متوسط حسابي وهو (٣٦,٥٤)، وحصل مجال (التوجيه والإشراف التربوي) على أقل متوسط حسابي وهو (٢٤,٦٦)، والجدول رقم (٢) يعكس مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي. فالمجال الأول (الإدارة التربوية)، حصل على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣٦,٤٥) وبذلك يكون أكثر المجالات والتي تم التركيز عليه، ثم يليه المجال الثاني (الإدارة المدرسية)، حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (٣٥,٢٩)، يليه المجال الرابع (المعلم) وحصل على متوسط حسابي مقداره (٣٥,١١)، يليه المجال الخامس (المناهج والكتب الدراسية)، وحصل على متوسط حسابي مقداره (٣٤,٩٥)، يليه المجال السادس (التقويم والامتحانات المدرسية) وحصل على متوسط حسابي مقداره (٣١,٩١)، وأخيراً يليه المجال الثالث (التوجيه والإشراف التربوي) وحصل على متوسط حسابي مقداره (٢٤,٦٦).

ومن أجل تحديد رتبة مدى الاهتمام بالنسبة للتدرج الخماسي، الذي تم وضعه وكما موضح أدناه.

٥	٤	٣	٢	١
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً

فقد تم حساب المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية لجميع فقرات المجالات الستة، ثم تم تقسيم هذا المجموع على عدد فقرات المجالات، فاتضح أن الاتجاه في الاهتمام يتمحور حول الرتبة (٤) أي(بدرجة كبيرة)، أو ما بين الدرجتين (٤، كبيرة)، و(٣، متوسطة) حيث كان المتوسط الحسابي لجميع متوسطات الفقرات للمجالات الستة هو.(٣.٥٣) :

$$\frac{\text{المتوسط الحسابي لجميع المتوسطات الحسابية للفقرات}}{\text{عدد الفقرات في المجالات الستة}} = \frac{١٩٧,٦٤}{٥٦} = ٣,٥٣$$

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لفقرات كل مجال على حدة مرتبة ترتيباً تنازلياً، لمعرفة درجة اهتمام أعضاء هيئة التدريس لجميع الفقرات ضمن المجال الواحد، وكما هو موضح في كل جدول على حدة.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (الإدارة التربوية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	مواءمة السياسات التربوية لمبادئ ديمقراطية التعليم.	٣,٨٧	٠,٨٨
٢	١٠	ارتباط الأهداف التربوية بالسياسات التربوية.	٣,٧٦	٠,٩٨
٣.	٧	مواكبة السياسات التربوية للتطورات العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية الحديثة.	٣,٧٣	٠,٩٦
٤.	٢	مواءمة السياسات التربوية لمبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية.	٣,٦٨	٠,٩٣
٥.	٤	انسجام التشريعات والقوانين والأنظمة والتعليمات مع السياسات التربوية.	٣,٦٧	٠,٩٨
٦.	٨	مراعاة السياسات التربوية لمبادئ الأصالة والمعاصرة.	٣,٦٠	١,٠٢
٧.	٥	مواكبة السياسات التربوية للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع الأردني.	٣,٥٩	٠,٩٩
٨.	٣	مواءمة السياسات التربوية كتعليمات المحافظة على البيئة وحقوق الإنسان.	٣,٥٧	٠,٩٨
٩.	٦	مراعاة التشريعات والقوانين والأنظمة والتعليمات لمبادئ الحداثة والمرونة والتجديد.	٣,٥٥	١,٠٥
١٠.	٩	البحث عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية المسئولة عن العزوف عن مهنة التعليم وإيجاد الحلول المناسبة لها.	٣,٤٣	١,٠٥
المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية:			٣٦,٤٥	

يبين الجدول رقم (٣) التفصيلات المتعلقة بالمجال الأول وهو (الإدارة التربوية)، ويتضمن (١٠) فقرات، ولقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها، وتم ترتيب الفقرات حسب متوسطاتها الحسابية تنازلياً، فكان أعلى متوسط حسابي للفقرة (١) والتي تنص على (مواءمة السياسات التربوية لمبادئ ديمقراطية التعليم) بمتوسط حسابي (٣,٨٧)، وهو بدرجة (كبيرة)، أما أقل متوسط حسابي فكان للفقرة (٩) والتي تنص على (البحث عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية المسئولة عن العزوف عن مهنة التعليم وإيجاد الحلول المناسبة لها)، بمتوسط حسابي (٣,٤٣)، وهو بدرجة (متوسطة)، أما بقية فقرات المجال فتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (كبيرة) و (متوسطة).

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (الإدارة المدرسية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	٤	تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في المراحل الدراسية المختلفة.	٣,٦٧	٠,٩١
٢.	٥	تطوير قوائم كفايات مديري المدارس في المراحل الدراسية المختلفة.	٣,٥٩	٠,٨٩
٣.	٢	تطوير معايير خاصة بإعداد الطلاب وتساهم في زيادة كفاءة المدرسة وفعاليتها.	٣,٥٩	١,٠٤
٤.	١	اعتماد مبدأ اللامركزية الإدارية.	٣,٥٧	١,٠١
٥.	٧	دور الإدارة المدرسية في توفير المناخ التنظيمي السليم في المدرسة.	٣,٥٤	٠,٩١
٦.	٣	تطوير نماذج وإستراتيجيات إدارية حديثة لتطبيقها في المدارس.	٣,٥٤	١,١٠
٧.	١٠	تطوير مهارات مدير المدرسة كقائد تربوي للتعامل مع احتياجات المجتمع المحلي.	٣,٥٣	١,٠٦
٨.	٦	دور مدير المدرسة في إدارة الموارد المادية والبشرية والتقنية في المدرسة لتحقيق أهداف العملية التربوية.	٣,٤٩	٠,٩٦
٩.	٩	تطوير المهارات المتعلقة باتخاذ القرارات لدى مدير المدرسة.	٣,٤٤	٠,٩٣
١٠.	٨	دور الإدارة المدرسية في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين.	٣,٣٩	١,٠٥
المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية:			٣٥،٣٥	

يبين الجدول رقم (٤) التفصيلات المتعلقة بمجال (الإدارة المدرسية)، حيث يتضمن (١٠) فقرات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها، وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة (٤) والتي تنص على (تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في المراحل الدراسية المختلفة)، بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وهو بدرجة (كبيرة)، وبذلك تكون درجة الاهتمام بها من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية أكثر من غيرها بالنسبة لفقرات هذا المجال، أما أقل متوسط حسابي فكان للفقرة (٨) والتي تنص على (دور الإدارة المدرسية في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين)، وحصلت على متوسط حسابي (٣,٣٩) وهو بدرجة (متوسطة)، أما بقية فقرات المجال فتراوحت متوسطاتها الحسابية بين درجة (كبيرة) و(متوسطة).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (التوجيه والإشراف التربوي) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	١	تطبيق المشرف التربوي لأساليب الإشراف التربوي.	٣,٦٨	٠,٩٩
٢.	٢	دور المشرف التربوي في تحسين عملية التدريس.	٣,٦٤	٠,٩٥
٣.	٤	تقويم مدى فعالية الدورات التدريبية ودورها في تطوير أداء المعلمين.	٣,٥٦	٠,٩٧
٤.	٥	تطوير نماذج للإشراف التربوي الفعال.	٣,٥٦	١,٠٥
٥.	٣	تفعيل برامج التوجيه والإرشاد الطلابي في المدارس الأردنية.	٣,٤٦	١,٠
٦.	٦	دور التوجيه والإرشاد الطلابي في اختيار المسارات التعليمية المناسبة لقدراتهم وأهدافهم.	٣,٤٤	١,١١
٧.	٧	دور التوجيه والإرشاد الطلابي في حل مشكلات الطلبة التربوية والنفسية والسلوكية.	٣,٣٢	١,٠٧
المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية:			٢٤,٦٦	

يبين الجدول رقم (٥) التفصيلات المتعلقة بمجال (التوجيه والإشراف التربوي)، حيث يتضمن (٧) فقرات وحصلت الفقرة (١)، والتي تنص على (تطبيق المشرف التربوي لأساليب الإشراف الحديث)، على متوسط حسابي (٣,٦٨)، وهو بدرجة (كبيرة)، وبذلك

تكون هذه الفقرة من أكثر فقرات المجال التي تم الاهتمام بها من قبل أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، أما أقل متوسط حسابي فكان للفقرة (٧)، والتي تنص على (دور التوجيه والإرشاد الطلابي في حل مشكلات الطلبة التربوية والنفسية والسلوكية)، وحصلت على متوسط حسابي (٣,٣٢)، وهو بدرجة (متوسطة)، وبذلك تكون هذه الفقرة قليلة الاهتمام بين فقرات هذا المجال من أعضاء هيئة التدريس، وتراوحت المتوسطات الحسابية لبقية فقرات المجال نفسه بين درجة (كبيرة) و (متوسطة).

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (المعلم) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	٢	فعالية المعلمين في إعداد الامتحانات والاختبارات المدرسية بفعالية.	٣,٧٤	٠,٩٤
٢.	٥	تفعيل دور المعلم في تطبيق مبدأ ديمقراطية التعلم والتعليم لدى الطلاب.	٣,٦٤	١,٠٢
٣.	١	إبراز المهارات الأساسية لإدارة الصف على نحو فعال.	٣,٥٩	١,٠١
٤.	٦	تطوير نماذج للتعليم أو التدريس الفعال.	٣,٥٦	١,١٤
٥.	٤	تفعيل دور المعلم في إدارة الصف ولضبط الموقف التعليمي وتحسين تحصيل الطلبة.	٣,٥٥	٠,٩٦
٦.	٧	استخدام أنظمة التفاعل الصفي لتحسين أداء المعلم.	٣,٥٤	١,٠٦
٧.	٣	بحث ظاهرة العنف والعدوان لدى الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها.	٣,٤١	١,٠٦
٨.	١٠	تقويم مدى فاعلية أدلة المعلمين في تحسين أداء المعلمين.	٣,٣٨	١,٠٤
٩.	٨	تفعيل دور المعلم في تقوية العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور.	٣,٣٥	٠,٩٩
١٠.	٩	العوامل المؤثرة في رضا المعلم الوظيفي ومكانته الاجتماعية.	٣,٣٥	١,١٠
المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية:			٣٥,١١	

يبين الجدول رقم (٦) التفصيلات المتعلقة بمجال (المعلم)، حيث يتضمن هذا المجال (١٠) فقرات، ولقد كان أعلى متوسط حسابي للفقرة (٢)، والتي تنص على (فعالية المعلمين في إعداد الامتحانات والاختبارات المدرسية بفعالية)، بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، وهو بدرجة (كبيرة)، وبذلك تكون هذه الفقرة من أكثر فقرات هذا المجال تم الاهتمام بها من قبل أعضاء هيئة التدريس، أما أقل متوسط حسابي فكان للفقرة (٩)، والتي تنص على (العوامل المؤثرة في رضا المعلم الوظيفي ومكانته الاجتماعية)، وحصلت على متوسط حسابي (٣,٣٥)، وهو بدرجة (متوسطة) وبذلك تكون هذه الفقرة من أقل فقرات المجال الرابع اهتماماً من قبل أعضاء هيئة التدريس، أما بقية فقرات المجال الرابع، فتراوحت متوسطاتها الحسابية بين درجة (كبيرة) و(متوسطة).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس (المناهج والكتب الدراسية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	١	ملاءمة المناهج الدراسية للسياسات والأهداف التربوية.	٣,٦٨	١,٠١
٢.	٧	ملاءمة المناهج الدراسية لحاجات المجتمع المحلي.	٣,٦٠	٠,٩٩
٣.	٤	مراعاة المناهج الدراسية للمرتكزات العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية.	٣,٥٧	١,٠٢
٤.	٥	التكامل بين الأنشطة التربوية واللامنهجية والأنشطة التربوية المتضمنة في المناهج والكتب الدراسية.	٣,٥٢	٠,٩٩
٥.	٢	ارتباط المناهج والمقررات الدراسية في المدارس بالمناهج والمقررات في الجامعات.	٣,٥١	١,٠٤
٦.	٣	مراعاة المناهج الدراسية للمرتكزات التربوية والاجتماعية والثقافية.	٣,٤٨	٠,٩٧
٧.	٦	مراعاة المناهج الدراسية لمبادئ المرونة والحداثة والأصالة والمعاصرة بما يتفق والتربية الإسلامية.	٣,٤٨	١,٠٣
٨.	٨	مراعاة الكتاب المدرسي لمبادئ التعليم الذاتي وتفريد التعليم.	٣,٤٣	٠,٩٩
٩.	١٠	توظيف الكتاب المدرسي لمصادر التعليم الموجودة في المجتمع المحلي.	٣,٣٥	٠,٩٢
١٠.	٩	اهتمام الكتب المدرسية بمبدأ التربية المستمرة.	٣,٣٢	٠,٩٨
المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية:			٣٤,٩٤	

يبين الجدول رقم (٧) التفصيلات المتعلقة بمجال (المناهج والكتب الدراسية)، ويتضمن (١٠) فقرات، فكان أعلى متوسط حسابي للفقرة (١)، والتي تنص على (ملاءمة المناهج الدراسية للسياسات والأهداف التربوية)، بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، وهو بدرجة (كبيرة)، وبذلك تكون هذه الفقرة من أكثر فقرات هذا المجال اهتماماً بها من قبل أعضاء هيئة التدريس، أما أقل متوسط حسابي فكان للفقرة (٩) والتي تنص على (اهتمام الكتب المدرسية بمبدأ التربية المستمرة)، وحصلت على متوسط حسابي (٣,٣٢)، وهو بدرجة (متوسطة)، وبذلك تكون هذه الفقرة من أقل فقرات المجال الخامس تم الاهتمام بها من قبل أعضاء هيئة التدريس، أما بقية فقرات المجال، فتراوحت متوسطاتها الحسابية بين درجة (كبيرة) و (متوسطة).

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس (التقويم والامتحانات المدرسية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	١	تطوير اختبارات مقننة لقياس تحصيل الطلاب في المواد الدراسية المختلفة.	٣,٥٦	١,١٠
٢.	٢	تقويم فعالية امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.	٣,٥٣	١,٢٠
٣.	٣	تقويم ظاهرة الخوف والقلق من الامتحانات المدرسية.	٣,٥٢	١,١٦
٤.	٩	استخدام أنواع مختلفة من الاختبارات.	٣,٤٩	٠,٩٩
٥.	٤	مدى ملاءمة الاختبارات لمستويات الطلبة.	٣,٤٨	٠,٩٨
٦.	٧	استخدام اختبارات شاملة تقيس جميع جوانب شخصية الطالب.	٣,٤٧	١,١٨
٧.	٨	استخدام وسائل التقويم البنائي والتكويني لدى الطلاب.	٣,٣٨	١,١٦
٨.	٦	استخدام اختبارات حديثة تراعي ظروف الطلاب النفسية والاجتماعية والعلمية.	٣,٣٧	١,٢٠
٩.	٥	مدى فعالية الاختبارات في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة.	٣,٣٧	١,١٦
		المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية:	٣١,١٧	

يبين الجدول رقم (٨) التفصيلات المتعلقة بالمجال السادس، وهو (التقويم والامتحانات المدرسية)، ويتضمن (٩) فقرات، وحصلت الفقرة (١) على أعلى متوسط حسابي، تنص على (تطوير اختبارات مقننة لقياس تحصيل الطلاب في المواد الدراسية المختلفة) ومقداره (٣,٥٦) ، وهو بدرجة (كبيرة)، وبذلك تكون هذه الفقرة من أكثر فقرات هذا المجال تم الاهتمام بها من قبل أعضاء هيئة التدريس، أما أقل متوسط حسابي فكان للفقرة (٥) والتي تنص على (مدى فعالية الاختبارات في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة)، وحصلت على متوسط حسابي (٣,٣٧) وهو بدرجة (متوسطة)، وبذلك تكون هذه الفقرة من أقل فقرات هذا المجال اهتماماً من قبل أعضاء هيئة التدريس، أما بقية فقرات هذا المجال، فتراوحت متوسطاتها الحسابية بين درجة (كبيرة) و (متوسطة).

يمكن من خلال الرجوع إلى الجداول (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) أن نستنتج مقدار درجة الاهتمام بالبحوث التربوية من قبل أعضاء هيئة التدريس حول أية رتبة من رتب التدرج الخماسي، والواردة في الاستبانة لكل من المجالات الستة، وذلك بقسمة المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية لفقرات المجال على عدد فقرات ذلك المجال، وكانت النتائج كما يلي في الجدول (٩).

الجدول (٩)
درجة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالبحوث التربوية وفقاً للمجالات

رقم المجال	المتوسط الحسابي لجميع المتوسطات في المجال	التدرج والدرجة اللتان يتمحور حولهما المجال
١	٣,٦٤	(٤) كبيرة
٢	٣,٥٢	(٤) كبيرة
٣	٣,٥٢	(٤) كبيرة
٤	٣,٥١	(٤) كبيرة
٥	٣,٤٩	(٣) متوسطة
٦	٣,٤٦	(٣) متوسطة

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ولقد نص هذا السؤال على:

- ما الأولويات التي يراها أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية، والتي يهتمون بها في بحوثهم من أجل التطوير التربوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات في كل المجالات الستة، وتم ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً نسبة إلى المتوسطات الحسابية لها بغض النظر عن المجالات الستة كما هو مبين في الجدول رقم (١٠).

إن عدد فقرات المجالات الستة هو (٥٦) فقرة، وعلى افتراض اختيار أول (٢٠) فقرة حسب متوسطاتها الحسابية، أي الثلث الأول من الفقرات لتحديد الأولويات التي يراها أعضاء هيئة التدريس في كليات التربوية في الجامعات الأردنية، وهو جواب السؤال الثاني في الدراسة.

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى عشرين فقرة من فقرات المجال الستة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

تسلسل	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	مواءمة السياسات التربوية لمبادئ ديمقراطية التعليم.	٣,٨٧	٠,٨٨
٢	١٠	ارتباط الأهداف التربوية بالسياسات التربوية.	٣,٧٦	٠,٩٨
٣.	٢٩	فعالية المعلمين في إعداد الاختبارات المدرسية بفعالية.	٣,٧٤	٠,٩٤
٤.	٧	مواكبة السياسات التربوية للتطورات العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية الحديثة.	٣,٧٣	٠,٩٦
٥.	٣٨	ملاءمة المناهج الدراسية للسياسات والأهداف التربوية.	٣,٦٨	١,٠١
٦.	٢١	تطبيق المشرف التربوي لأساليب الإشراف الحديث.	٣,٦٨	٠,٩٩
٧.	٢	مواءمة السياسات التربوية لمبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية.	٣,٦٨	٠,٩٣
٨.	٤	انسجام التشريعات والقوانين والأنظمة والتعليمات مع السياسات التربوية.	٣,٦٧	٠,٩٨

تسلسل	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.٩	١٤	تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في المراحل الدراسية المختلفة.	٣,٦٧	٠,٩١
.١٠	٢٢	دور المشرف التربوي في تحسين العملية التعليمية.	٣,٦٤	٠,٩٥
.١١	٢١	تطبيق المشرف التربوي لأساليب الإشراف الحديث.	٣,٦٨	٠,٩٩
.١٢	١٤	تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في المراحل الدراسية المختلفة.	٣,٦٧	٠,٩١
.١٣	.٣٢	تفعيل دور المعلم في تطبيق مبدأ ديمقراطية التعلم والتعليم لدى الطلاب.	٣,٦٤	١,٠٢
.١٤	٨	مراعاة السياسات التربوية لمبادئ الأصالة والمعاصرة والعولمة حفاظاً على الهوية الثقافية للأمة العربية.	٣,٦٠	١,٠٢
.١٥	٤٤	ملاءمة المناهج الدراسية لحاجات المجتمع المحلي.	٣,٦٠	٠,٩٩
.١٦	٢٨	إبراز المهارات الأساسية لإدارة الصف على نحو فعال.	٣,٥٩	١,٠١
.١٧	١٥	تطوير قوائم كفايات مديري المدارس في المراحل الدراسية المختلفة.	٣,٥٩	٠,٨٩
.١٨	١٢	تطوير معايير خاصة تساهم في زيادة كفاءة المدرسة وفعاليتها.	٣,٥٩	١,٠٤
.١٩	٥	مواكبة السياسات التربوية للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع الأردني.	٣,٥٩	٠,٩٩
.٢٠	٤١	مراعاة المناهج الدراسية للمرتكزات العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية.	٣,٥٧	١,٠٢

يبين الجدول رقم (١٠) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (١) من المجال الأول (الإدارة التربوية) والتي تنص على (مواءمة السياسات التربوية لمبادئ ديمقراطية التعليم)، حيث كان متوسطها الحسابي (٣,٨٧)، وهذا المقدار يمثل درجة (كبيرة) أو التدرج رقم (٤) بين المراتب الخمسة التي تم وضعها في الاستبانة، والتي تمثل درجة أو رتبة التركيز، فمن المعروف أن مقادير الرتب توزع على النحو الآتي:

* من صفر إلى١,٤٩ (قليلة جداً، التدرج رقم ١).
* من ١,٥إلى٢,٤٩ (قليلة، التدرج رقم ٢).
* من ٢,٥إلى٣,٤٩ (متوسطة، التدرج رقم ٣).
* من ٣,٥ إلى٤,٤٩ (كبيرة، التدرج رقم ٤).
* من ٤,٥إلى٥,٠٠ (كبيرة جداً، التدرج رقم ٥).

وبما أن متوسط الفقرة (١) هو (٣,٨٧) فهو قريب إلى الرتبة كبيرة التدرج رقم(٤)، أما أقل متوسط حسابي ضمن الفقرات العشرين، فكان للفقرة (٤١) والتي تمثل الرتبة (٢٠) ضمن فقرات المجالات الستة ككل، والتي تنص على (مراعاة المناهج الدراسية للمرتكزات العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية)، وهي من فقرات المجال الخامس (المناهج والكتب الدراسية)، حيث كان مقدار متوسطها الحسابي (٣,٥٧) وهو أيضاً يقع ضمن التدرج رقم (٤) أي الرتبة (كبيرة)، وتتراوح مقادير المتوسطات الحسابية لبقية الفقرات العشرين الأولى ما بين هذين المقدارين، وهناك فقرات أخذت المقدار نفسه لمتوسطاتها الحسابية، وهي موضحة في الجدول رقم (٢) أما أقل متوسط حسابي بالنسبة لجميع الفقرات الست والخمسين لكل المجالات فكان للفقرة رقم (٢٧) وهي الفقرة السابعة في المجال الثالث (التوجيه والإشراف التربوي) والتي تنص على (دور التوجيه والإرشاد الطلابي في حل مشكلات الطلبة التربوية والنفسية والسلوكية)، حيث كان مقدار متوسطها الحسابي هو (٣,٣٢) وبذلك يقع ضمن التدرج (٣) أي تحت رتبة (متوسطة).

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

* ضرورة التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية لإجراء البحوث المتعلقة بالتطوير التربوي.

* زيادة دعم عمادات البحوث في الجامعات الأردنية لأعضاء هيئة التدريس؛ لإجراء البحوث، وتشجيعهم على إجراء البحوث المتعلقة بالتطوير التربوي.

* زيادة التعاون بين وزارة التربية والتعليم من جهة، وبين الجامعات الأردنية من جهة أخرى، وخاصة كليات التربية، وتزويدهم بالمواضيع الملحة؛ لإجراء بحوث حولها.

* ضرورة التركيز على إجراء بحوث مستقبلية تتعلق بالإدارة التربوية، والإدارة المدرسية، وهذا ما أظهرته نتائج هذه الدراسة، مع التركيز على بقية مجالات الدراسة الأخرى، مثل المعلم، والمناهج والكتب المدرسية، والتقويم، والامتحانات المدرسية، والتوجيه والإشراف التربوي.
* إعطاء أولوية بحثية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية لإجراء بحوث في مواضيع مثل:
  - مواءمة السياسات التربوية لمبادئ ديمقراطية التعليم.
  - ارتباط الأهداف التربوية بالسياسات التربوية للتطورات العلمية، والمعلوماتية، والتكنولوجية الحديثة.
  - ملاءمة المناهج الدراسية للسياسات والأهداف التربوية.

المراجـــع

إبراهيم، سعد الدين وزحلان، أنطوان .(١٩٨٩). **مستقبل النظام التربوي العالمي وتجارب تطوير التعليم** (الطبعة الأولى). عمان: منتدى الفكر العربي.

أبو عباس، أمل محمود .(١٩٩٠). **تصورات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو التطوير التربوي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أبو شنب، نداء .(١٩٩٤). **اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مديرية عمان الكبرى والثانية نحو التطوير التربوي ونحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

بدران، عبد الحكيم .(١٩٩٠). **تشجيع البحث العلمي على مستوى التعليم العام والتعليم العالي في دول الخليج العربي**. الرياض، السعودية: مكتب التربية لدول الخليج العربي.

بشارة، جبرائيل .(١٩٨٩). التطوير التربوي: أسسه ومستلزماته. **المجلة العربية للبحوث التربوية، ٩** (١)، ١٠ – ٢٠.

التل، سعيد .(١٩٨٦). **دراسات في التعليم الجامعي**. عمان: دار اللواء للصحافة والنشر والتوزيع.

التل، سعيد .(١٩٩٧). **قواعد التدريس في الجامعة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حلباوي، يوسف وخرابشة، عبد .(١٩٨٩). **نحو مفهوم أفضل للتنمية الحديثة** (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

خريس، فريدة أحمد .(١٩٩٢). **المشكلات التي تواجه خطة التطوير التربوي في الأردن كما يتصورها المشرفون التربويون**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الخطيب، أحمد محمود .(١٩٩٨). **الجامعة المفتوحة: التعليم العالي عن بعد**. إربد، الأردن: حمادة للخدمات الجامعية.

دواني، كمال .(١٩٩٤). **مدير المدرسة في الأردن، خصائصه، ممارساته، اتجاهاته**. عمان: المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.

راشد، علي .(١٩٨٨). **الجامعة والتدريس الجامعي**. جدة: دار الشروق.

شريف، عابدين محمد.(٢٠٠٠) . الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين كما يرها أعضاء هيئة التدريس، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** (جامعة البحرين)، (١)، ٨٩– ١٢٠.

الشيخ، عمر .(١٩٨٩) . **الإدارة التربوية والتعليم الجامعي** . القاهرة : مكتبة عين شمس.

العادلي، فاروق محمد .(١٩٨٢). **دراسات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية**. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

عبد الجواد، نور الدين .(١٩٨٤). التجديد التربوي، معاييره، ومحاذيره، **دراسات تربوية** (مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود)، ١، ٢٠ –٣٢ .

عدس، عبد الرحمن والشيخ، عمر .(١٩٨٠).**التعليم في الأردن وفلسطين**. عمان: منتدى الفكر التربوي.

عداون، سامي، وحبايب علي .(١٩٩٥). **الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرين**، المؤتمر التربوي العربي، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

فهمي، محمد سيف الدين ومحمود، حسن عبد المالك .(١٩٩٣). **تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

القوانين والأنظمة المعمول بها في الجامعات الأردنية .(١٩٩٦). **القوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها في الجامعات الأردنية** . إربد، الأردن : جامعة اليرموك.

الكثيري، راشد محمد .(١٩٩٥). **التجديدات في مناهج العلوم والرياضيات ومدى الاستفادة منها في دول الخليج العربي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مـرسـي، محمـد منير .(١٩٩٢). **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه**. القاهرة: دار النهضة.

مرسي، محمد منير .(١٩٩٢). **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**. القاهرة: عالم الكتب.

مـنصـور، عصـام محمـود .(١٩٩٥). **التجديدات في مناهج العلوم والرياضيات ومدى الاستفادة منها في دول الخليج العربي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي .(١٩٨٧). **رسالة المعلم، العددان الثالث والرابع من المجلد (٢٩)**. عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

الهدهود، دلال عبد الواحد .(١٩٩١). الكفايات الأساسية لمدير المدرسة في التعليم العام في دولة الكويت، **مجلة دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء (٣٧)**، ١٤٠–٢٠٦ .

هوايت، ميري .(١٩٩١). **التربية والتحدي التجربة اليابانية** (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.

يوسف، عبد القادر .(١٩٨٥). أزمة التربية في الوطن العربي، **التربية الجديدة، ١٢ (٣٤)**، ١٣ –٢٨ .

Barthoolmew, J. R. (1987). **Perception of academic performance.** New York: McGraw - Hill Book Company.

Bok, D. (1986). **Higher Learning**. Cambridge, U.S.A: Harvard University Press.

Brubacher, J. S. (1982). **On the philosophy of higher education**. London: Jossey Bass.

Cardozier, V.R. (1987). **American higher education, brook field,** U.S.A.: Averbury.

Wallenfeldt, E.C. (1983). **American higher education.** London: Greenwood Press.