

دراسة تقويمية لمخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية - جامعة الكويت في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم وأعضاء الهيئة التدريسية

د. هند أحمد الميعان

كلية التربية - جامعة الكويت

دولة الكويت

الملخص

تهدف الدراسة إلى تقويم مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية - جامعة الكويت في ضوء معايير الجودة وذلك من وجهة نظر الطلبة المعلمين المتوقع تخرجهم والهيئة التدريسية بالكلية، والتعرف على تأثير متغيرات النوع والتخصص (ابتدائي/ متوسط وثانوي) والمعدل التراكمي على استجابات الطلبة المعلمين وكذلك تأثير متغيري النوع والدرجة العلمية على استجابات أعضاء الهيئة التدريسية.

تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالباً معلماً و(٢٥) عضو هيئة تدريس، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام مقياس مكون من (٦٩) فقرة موزعة على عشر محاور. وكشفت نتائج الدراسة عن تحقق معايير الجودة في مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة المعلمين لجميع محاور المقياس، وبدرجة ضعيفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كل المحاور ماعدا محوري (التخطيط للتدريس) و(القيادة والتعاون) فقد كانت بدرجة متوسطة. وكذلك بينت الدراسة وجود فروق بين استجابات الطلبة المعلمين تعزى للتخصص في أربعة محاور هي: محور تعلم التلاميذ، ومحور بيئة التعلم، ومحور التخطيط للتدريس، ومحور استراتيجيات التعليم لصالح طلبة تخصص (ابتدائي)، وفروق تعزى للمعدل التراكمي في محور المادة العلمية في حين كشفت الدراسة عدم وجود فروق تعزى للنوع أو الدرجة العلمية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس.

وخلصت الدراسة إلى ضرورة تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية ومحتواه بحيث يتلاءم مع حاجات الطالب المعلم المهنية ومعايير الجودة.

المقدمة

شهدت بدايات القرن الحادي والعشرين زيادة مطردة في مجال الاهتمام بإعداد المعلم لمهنة التدريس؛ لأن دور المعلم لم يعد يقتصر على التلقين ونقل المعلومات بل يمتد ليقوم بدور المرشد والموجه للعملية التعليمية لكي يعد أجيالاً قادرة على التعلم والتفكير والبحث والتقصي. والمجتمع الذي يطمح لأن ينشئ جيلاً واعياً صالحاً ينبغي عليه أن يهتم بإعداد وتأهيل المعلمين. وقد أوصت كثير من الدراسات بالاهتمام ودعم عملية إعداد المعلم. ولعل الكثير من الجامعات والكليات اتجهت إلى الاهتمام بضمان الجودة في البرامج التي تطرحها ومنها كليات التربية التي تعتبر عملية تقويم المخرجات التعليمية المكون الأساس في ضمان جودة برامجها، كما أنها عنصر أساسي في عملية الاعتماد الأكاديمي. وتقويم مخرجات أي برنامج في كلية التربية يعتبر عملية منظمة لتحديد ما الذي يعرفه الطالب وما يستطيع القيام به من مهارات نتيجة لإكمال متطلبات الدراسة في ذلك البرنامج. فالهدف الأساسي لهذه العملية هو تحسين البرامج الأكاديمية وزيادة فعاليتها وضمان مستوى معين من الكفاءة والقدرة لدى خريجها.

وكلية التربية في جامعة الكويت كسائر كليات التربية في العالم تحتاج إلى ضمان جودة برامجها ومخرجاتها لتواكب الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم التي تؤكد على تأهيل المعلم وإعداده وفق متطلبات أنظمة الجودة مما يساعده على أداء أدواره، وذلك لمسايرة تطورات العصر. إذاً، فإعداد المعلم يجب أن يتم بطريقة تمكن المعلم من إجادة المادة التي سيقوم بتدريسها وإجادة مهارات التدريس. وإذا كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية فإن معلم اللغة العربية - باعتباره الركيزة الأساسية في الميدان التعليمي - يحتاج إلى المزيد من الاهتمام لأنه يعلم اللغة التي يتم بها تعليم المواد الدراسية الأخرى، ويحتاج إلى الاهتمام بتطوير قدراته ورفع كفاءته العلمية والمهنية.

ونتيجةً لذلك وإنطلاقاً من تعدد أدوار المعلم وما تبع ذلك من تغير في

متطلبات إعدادها، انبثقت فكرة هذه الدراسة مؤكدة أهمية الوقوف عند مخرجات برنامج اللغة العربية في كلية التربية - جامعة الكويت لتقويم المهارات والكفايات التي اكتسبها الطالب المعلم خريج كلية التربية تخصص اللغة العربية أثناء فترة إعدادها في الكلية وذلك من خلال مقياس معد وفق متطلبات أنظمة الجودة، حتى يتم الحكم على مدى نجاح برنامج اللغة العربية في الوصول إلى أهدافه المنشودة.

الإطار النظري

أولاً - مفهوم الجودة وتطبيقاته في المجال التربوي فيما يخص مؤسسات التعليم العالي:

أثار مفهوم الجودة جدلاً بين الباحثين نتيجة لحدائته؛ خصوصاً في مجالي التعليم العالي والعام، حتى صار من الصعب إيجاد مفهوم يتفق عليه الباحثون. وظهرت كثير من المفاهيم في الأدبيات منها مفهوم معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي الذي أشار إليه (زين الدين، ١٩٩٦: ٢٤) بأنه "تأدية العمل الصحيح على النحو الصحيح مع الاعتماد على تقويم المستفيد لمعرفة مدى تحسن الأداء". أما درباس (١٩٩٤: ٢٥) فقد عرّف الجودة على أنها "استراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم منتجات ترضي بشكل كبير العملاء في الداخل والخارج. وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة".

كما عرّفها (الخطيب والخطيب، ٢٠١٠: ٣٧٦) على أنها "درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها العميل (المستفيد من الخدمة)، أو تلك المتفق عليها معه. وهي تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمناً".

ولعل من المفيد تتبع منشأ الجودة كمفهوم حيث يرجع تاريخ استخدامها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث طبقت اليابان أسس الجودة على الصناعة فأحدثت طفرة هائلة تم تلتها الولايات المتحدة الأمريكية في

الخمسينيات من القرن الماضي، ثم دخلت أسس الجودة إلى كل الأنشطة والمهن في جميع أنحاء العالم ومنها التعلم حيث تعددت وتداخلت مفاهيمها (الخطيب والخطيب، ٢٠١٠).

وذكر محمد (٢٠٠٧) بأنه قد تم تعريف الجودة في التربية وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر (١٩٩٨) ونص على أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل:

- ١ - المناهج الدراسية.
- ٢ - البرامج التعليمية.
- ٣ - البحوث العلمية.
- ٤ - الطلاب.
- ٥ - المباني والمرافق والأدوات.
- ٦ - توفير الخدمات للمجتمع المحلي.
- ٧ - التعليم الذاتي الداخلي.
- ٨ - تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً.

وذكرت القيسي (٢٠١١: ١٩٣) أن "الجودة الشاملة في التربية والتعليم هي استراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم، تستمد حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف المواهب والقدرات الفكرية للعاملين في مختلف مراحل التنظيم لتحقيق التحسين المستمر للمؤسسة التعليمية والتربوية".

كما بين المليجي (٢٠١١: ١٩٣) أن ضمان الجودة في المجال التربوي تعني "مجموعة من الأنشطة والأساليب والإجراءات والتدابير التي تتخذ للتحكم في درجة جودة المنتج التعليمي بغرض تلبية احتياجات سوق العمل بأفضل صورة، وأنسب تكلفة".

أما أبو ملوح (٢٠٠٤: ١) قد عرّف الجودة في المجال التربوي على أنها " جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود كل العاملين في مجال التربية".

وأكد تاييلور (Tyler, 1992) على أهمية ترجمة أفكار الجودة في المجال التعليمي، والأخذ بها حتى يمكن تفعيل عمل الطلاب والمعلمين، ونظم الاختبارات والتقويم، فالطلاب هم عملاء النظام التعليمي ولا بد من إشراكهم في هذا النظام من خلال تدريبهم للإسهام في تطوير العملية التعليمية.

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن الباحثين اختلفوا في وضع مفهوم محدد للجودة ودلائلها، لكن أغلب التعريفات تنصب في معنى تطوير وتحسين الأداء في المؤسسات التعليمية بما يتلاءم مع المتطلبات المحلية والمعايير العالمية.

وأكدت التجارب العالمية والعربية على أهمية تطبيق الجودة في المجال التربوي (الخطيب والخطيب، ٢٠١٠) لما لها من أثر مهم في تحسين زيادة الانتاجية في أداء الأعمال والارتقاء بمستوى الطلاب التعليمي، وكذلك رفع مستوى أداء المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى إمكانية الكشف عن نقاط الضعف في النظام التعليمي بواسطة المعايير التي تنبئ بحدوث الأخطاء للبحث عن أساليب معالجتها ومنع الخطأ قبل وقوعه (القيسي، ٢٠١١).

ونظراً للأثر المحمود من تطبيق الجودة في التربية والتعليم فقد تبنى التعليم العالي نظام الجودة في الجامعات والكليات التربوية؛ وذلك لتطوير برامج تعليم عالي متنوعة وذات نوعية عالية وقادرة على ضمان جودة مخرجات هذا التعليم ومواءمتها مع متطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع المتجددة والمتغيرة (الخطيب والخطيب، ٢٠١٠).

ثانياً - معايير قياس جودة الطالب المعلم:

تهتم مؤسسات التعليم العالي بما فيها الجامعات بالجودة في التعليم، وأدى هذا الاهتمام على المستوى العالمي إلى إنشاء بعض الأنظمة العالمية لضمان الجودة في التعليم مثل نظام الاعتماد الأكاديمي وجوائز الجودة في التعليم.

ويذكر محجوب (٢٠٠٤) أنه لم يعثر على أداة تقييم متفق عليها عربياً يمكن الاعتماد عليها في تقييم أداء الكليات، إلا أن ذلك لم يثن بعض مؤسسات التعليم العالي وكلياته من الاستفادة من المعايير العالمية، والحصول على الاعتماد الأكاديمي الذي يتطلب تجويد الأداء والاعتماد على المعايير الدولية مع أخذ واقع تلك المؤسسات في الاعتبار.

واعتمدت مؤسسات إعداد المعلمين على هيئات عالمية عديدة منها الهيئة القومية لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE)، ومنظمة دعم وتقييم المعلمين الجدد (INTASC)، والهيئة الوطنية للمعايير المهنية في التدريس (NBPTS). وقد أدت مثل هذه الهيئات إلى تحسين وتطوير نوعية التعليم بمؤسسات إعداد المعلمين في كثير من دول العالم.

ولعل أهم وأشهر الهيئات العالمية في مجال إعداد المعلم هما الهيئة القومية لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) ومنظمة دعم وتقييم المعلمين الجدد (INTASC). وحددت هيئة (NCATE) ستة معايير تقيس جودة مؤسسات إعداد المعلمين من خلال إكساب الطلاب المعارف والمهارات التي ينبغي إتقانها، وتتضمن هذه المعايير ما يلي:

- ١ - معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم: ويتضمن هذا المعيار كل الجوانب المتعلقة بجودة كل من مخرجات التعليم والتعلم ويركز على إكساب الطلاب وفهمهم للمحتوى المعرفي وطرق تدريسه والمعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التي تؤهلهم لحياتهم العلمية والمهنية.

٢ - نظام التقويم: وهو أن يكون للمؤسسة التعليمية نظام تقويم يعني بجمع البيانات وتحليلها حول مدى تأهيل المتقدمين للكلية وأداء المرشحين والخريجين وعن العمليات التعليمية وذلك من أجل تقويم وتحسين أداء الطلبة والكلية والبرامج.

٣ - الخبرات الميدانية: حيث تقوم الكلية بالتعاون مع شركائها من المدارس بتصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسات العملية مما يجعل المرشحين لمزاولة التدريس قادرين على تطوير وإظهار معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بغرض مساعدة التلاميذ على التعلم.

٤ - مراعاة التنوع: حيث تقوم الكلية بتصميم وتنفيذ وتقييم المناهج وتتيح الخبرات الميدانية للمرشحين لإظهار تمكنهم من المعارف والمهارات اللازمة لمساعدة كافة التلاميذ على التعلم كما تتيح لهم التعامل مع مجموعات متنوعة سواء على مستوى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أو بالمدارس أو على مستوى المرشحين الأقران أو التلاميذ بالمدارس.

٥ - التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس: حيث يهتم هذا المعيار بأن يكون أعضاء هيئة التدريس مؤهلين، ويقدموا نموذجاً للممارسات المهنية فيما يتصل بالبحث، وخدمة المجتمع، والتدريس؛ بما يشمل تقويم فعاليتهم المتصلة بأداء الطلبة المعلمين، كما عليهم أن يتعاونوا مع زملائهم في التخصص وفي المدارس.

٦ - الإدارة والمصادر الموارد: حيث تمتلك الكلية قيادة وسلطة وميزانية وموظفين وتجهيزات ومصادر تشمل تقنية المعلومات، وذلك لإعداد الطلبة المعلمين بما يمكنهم من تحقيق المعايير المهنية.

في حين حددت منظمة دعم وتقويم المعلمين الجدد (INTASC, 2011) عشر معايير تقيس المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها خريج البرامج التربوية وما يستطيع القيام به كمعلم جديد. وهذه المعايير كالآتي:

- ١ - نمو التلاميذ: يفهم المعلم كيفية نمو التلاميذ وطريقة تعلمهم، وهو قادر على تزويدهم بفرص للتعلم تدعم نموهم العقلي والاجتماعي وغيرها من جوانب النمو.
- ٢ - الفروق في التعلم: يدرك المعلم أن المتعلمين يختلفون في طرائق تعلمهم، وهو قادر على إيجاد الفرص الملائمة لكل منهم بما يراعي خصائصهم المختلفة.
- ٣ - بيئة التعلم: يوظف المعلم معرفته بدوافع وسلوك المتعلمين أفراداً وجماعات في تصميم بيئة للتعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وعلى الانخراط الحقيقي في التعلم، وعلى التحفيز الذاتي.
- ٤ - معرفة المحتوى التخصصي: يدرك المعلم المفاهيم الرئيسية، وأدوات البحث، وأسس التخصص الذي ينوي تدريسه وهو قادر على تصميم الخبرات التدريسية بطريقة تجعل هذه الجوانب ذات مغزى بالنسبة للمتعلمين.
- ٥ - تطبيق محتوى المادة الدراسية: يستخدم المعلم محتوى المادة الدراسية بطريقة تشجع الطلاب على التفكير النقدي والإبداعي وتطبيق ما تم تعلمه في مواقف الحياة المختلفة.
- ٦ - التقويم: يستخدم المعلم طرق التقويم المختلفة للتأكد من تعلم الطلاب ونموهم ومدى تقدمهم.
- ٧ - التخطيط للتدريس: يخطط المعلم للتدريس بناءً على معرفته بمادة التخصص وبطبيعة التلاميذ وأهداف المنهج.
- ٨ - تنوع الطرق التدريسية: يستخدم المعلم استراتيجيات مختلفة للتعليم تشجع التلاميذ على التفكير الناقد وحل المشكلات وتنمي مهاراتهم.
- ٩ - النمو المهني والممارسة الأخلاقية: يلتزم المعلم بالبحث الدائم عن الخبرات التي تدعم نموه المهني ويلتزم بأخلاقيات المهنة ومسؤوليته كمعلم تجاه الطلاب.

١٠ - القيادة والشاركة بين المدرسة والمجتمع: يمارس المعلم دوره كقائد للعملية التعليمية بالنسبة للتلاميذ ويتعاون مع زملاء المهنة وأولياء الأمور لكي يعزز تعلم التلاميذ.

ولعملية تقويم مخرجات برنامج الإعداد في كليات التربية فوائد يمكن أن نذكر أهمها كما أوردها (دودين، ٢٠٠٧: ١٩٥):

١ - تساعد عملية تقويم المخرجات في تحول العملية التعليمية لتركز على الطالب، فالمخرجات التعليمية التي تقود عملية التقويم تصاغ بسلوك الطالب الذي هو نفسه يحدد مدى تحقق هذه المخرجات.

٢ - تمكن هذه العملية البرنامج من أن يحدد بدقة ما الذي تعلمه الطالب خلال فتره تواجده في البرنامج الدراسي من معارف ومهارات وقدرات.

٣ - تساعد عملية تقويم المخرجات في تحسين وتطوير العملية التربوية والممارسات التربوية في ضوء نتائج عملية التقويم.

في ضوء ما سبق، تحاول الدراسة الميدانية التعرف على مدى توافر معايير الجودة في مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية - جامعة الكويت وذلك بهدف تحسين تعلم الطالب المعلم ورفع كفاءته المهنية وتطوير فعالية البرنامج بشكل عام.

الدراسات السابقة

يمكن تصنيف الدراسات السابقة إلى محورين:

الأول - تقييم مخرجات برنامج إعداد المعلم:

أجرت دارلينج هاموند (Darling-Hammond, 2006) دراسة تناولت بالتحليل عدة مقاييس لتقييم مخرجات كلية التربية في جامعة ستانفورد حيث استخدمت استبانة ومقابلة للطلبة الخريجين وكذلك اختبارات الأداء. وتوصلت الدراسة الى أن معظم الخريجين يشعرون أنهم قد تم تأهيلهم وإعدادهم جيداً في عدة جوانب هي: التخطيط للدروس، وتقييم الطلاب والمادة العلمية، في حين

أن نسبة قليلة منهم يشعر أنه تم اعداده جيداً في جانب تنوع المتعلمين من حيث القدرة على توفير مواقف تعليمية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك في جانب القدرة على استخدام التكنولوجيا في التدريس.

وقام كنعان (٢٠٠٩) بدراسة هدفت الى تقييم برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق متطلبات أنظمة الجودة العلمية. وقام الباحث ببناء مقياس من قسمين: الأول يقيس مخرجات برامج إعداد المعلم في مجالات الإعداد المهني والأكاديمي والثقافي والاجتماعي، أما القسم الثاني فهو مقياس تقويم برامج إعداد المعلم وتدريبه بكلية التربية. وقد تم تطبيق المقياس على طلبة السنة الرابعة بالكلية وعلى أعضاء الهيئة التعليمية، وأظهرت النتائج قصوراً في مجالات الاعداد المهني والثقافي والاجتماعي والأكاديمي من وجهة نظر الطلبة وكذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية، وهذا يعني أن معايير الجودة التي تحقق معلماً يتمتع بجودة الأداء التدريسي لم تتحقق من المعارف والمهارات والاتجاهات التي مر بها الطالب المعلم خلال سنوات الدراسة الأربع وأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج اعداد المعلم وتدريبه. وخرجت الدراسة بعدد من المقترحات أهمها: ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي والعمل على إعداد المعلمين وتأهيلهم وفق معايير الجودة، وكذلك ضرورة تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة في مؤسسات إعداد المعلمين واستخدام الأساليب التعليمية المتطورة وتكنولوجيا التعليم.

في حين أجرى الخطابي وآخرون (٢٠٠٥) دراسة هدفت الى تقويم مستوى أداء خريجي كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية واستخدم الباحثون استبانة وبطاقة ملاحظة لتقويم أداء المعلمين الخريجين وكذلك استبانة موجهة للمعلمين الخريجين الذين تمت ملاحظتهم داخل الفصل. وشملت عملية التقويم عدة مجالات هي: التخصص العلمي، والتخطيط، والتففيذ، والتقويم وإدارة الصف وأخلاقيات المهنة، والاهتمام بتسمية الجوانب

الوجدانية لدى التلاميذ. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أبرزها هو انخفاض مستوى أداء المعلمين الخريجين عن المستوى المأمول ووجود فروق بين مستويات أداء المعلمين الخريجين في التخصصات المختلفة. وخلصت الدراسة إلى عدد من المقترحات والتوصيات التي منها الاهتمام بالاحتياجات التدريسية للمعلمين وفق تخصصاتهم المختلفة وتفعيل استخدام رخصة مزاوله المهنة.

وأجرى كباكسي وآخرون (Kabakci et al., 2010) دراسة لتقييم مخرجات برنامج إعداد معلم الحاسوب وتكنولوجيا التعليم من وجهة نظر طلبة السنة النهائية وأعضاء الهيئة التدريسية، وقد أسفرت الدراسة عن تحقق معايير الإعداد المهني بدرجة كبيرة وخصوصا في محاور استراتيجيات التدريس والقدرة على توفير بيئة تعليمية ملائمة للتلاميذ والقدرة على توفير أنشطة تعليمية في حين تحقق المعايير الخاصة بالمادة العلمية المتعلقة بالحاسوب والمعلومات التكنولوجية بدرجة قليلة.

كما أجرى خان وسعيد (Khan and Saeed, 2010) دراسة هدفت إلى تقييم الخبرات والمعارف التي اكتسبها الطلبة المعلمون من برنامج إعدادهم وذلك في محاور هي: المادة العلمية، والخبرات التدريسية، والتخطيط للتدريس، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، واستراتيجيات التدريس. وأسفرت الدراسة عن تحقق جودة برنامج الإعداد ومخرجاته بدرجة عالية في جميع المحاور ماعدا محور الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق حول مدى تحقق جودة برنامج الإعداد ومخرجاته تعزى للنوع وذلك لصالح الاناث.

الثاني - تقييم برامج إعداد المعلم:

أجرى السبع وغالب وعبد (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. وصمم الباحثون استبانتي: واحدة لأعضاء هيئة التدريس وأخرى

للطلبة اشتملت على (١٥٢) معياراً للتقويم. وكذلك تم عمل مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية. وأظهرت نتائج الدراسة ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر مسؤول قسم اللغة العربية والطلبة، في حين توافرت معايير الجودة في برنامج الإعداد من وجهة نظر هيئة التدريس في القسم وذلك بمستوى متوسط.

وأعد مطر وعبدالجواد (٢٠١١) دراسة استهدفت التعرف على مدى توافر المعايير اللازمة للجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. وقام الباحثان ببناء استبانتين، الأولى لتقويم الجانب التربوي والثانية لتقويم الجانب التخصصي. وأسفرت نتائج الدراسة عن توافر المعايير اللازمة للجانب التربوي بنسبة (٦٨٪) ووجود فروق إحصائية في معياري (المستوى التربوي) و (الأنشطة التربوية) بين تقديرات الطلبة والمحاضرين. أما بالنسبة للجانب التخصصي فقد حصل معيار (الأهداف التخصصية) على وزن نسبي (٧٧٪). كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة والمحاضرين فيما يتعلق بمعيار الأهداف التخصصية في حين وجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق ببقية المعايير.

في حين أجرت الشرعي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى معرفة جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس بناءً على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي وذلك من وجهة نظر الخريجين. وقامت الباحثة بإعداد استبانة تتضمن ستة محاور لتقويم برنامج إعداد المعلم وتتضمن (٨٥) فقرة وثلاث أسئلة مفتوحة عن جوانب القوة والضعف في البرنامج. وأسفرت الدراسة عن أن هناك تفاوت فيما يتعلق بمجالات الدراسة بين المستوى الكبير والمتوسط، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلبة الخريجين لما تعلموه من البرنامج، مما يؤكد أن البرنامج يسير نحو التطور وفق معايير الاعتماد الأكاديمي.

وقام الشرقي (٢٠٠٤) بدراسة استهدفت تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالملكة العربية السعودية. صمم الباحث استبانة مكونة من (٧٦) فقرة وزعت على جميع مشرفي التربية الميدانية في تخصص طرق تدريس العلوم وطلاب المستوى الثامن في نفس التخصص. وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد معلم العلوم منها: وجود ضعف في برنامج الإعداد العام والإعداد التخصصي وضعف مساهمة المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس. وكذلك أظهرت الدراسة ملائمة محتوى الإعداد المهني وملاءمة برنامج التربية الميدانية.

مشكلة الدراسة

في ظل المتغيرات المعاصرة والتطورات في مجال التعليم والتعلم، أصبح من الضروري اخضاع برامج التعليم في مؤسسات التعليم العالي إلى عملية التقويم المستمر، وذلك لمواكبة كل ما هو جديد في المجال التربوي، وللملاءمة مستوى مخرجات البرامج مع معايير الجودة لما يخدم متطلبات المجتمع وسوق العمل.

وأدرك المسؤولون في التعليم العالي في دولة الكويت - وخصوصاً في كلية التربية - ضرورة تقويم البرامج التعليمية في الكلية ومخرجاتها، ولاسيما أن كلية التربية في جامعة الكويت تسعى إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي بكافة برامجها. ومن ضمن هذه البرامج برنامج إعداد معلم اللغة العربية الذي يسعى إلى مضاعفة الجهود لتحقيق أفضل المستويات لمواكبة النظم العالمية في مؤسسات التعليم العالي. وتتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول معرفة آراء الدارسين في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية من خلال الفئة المستفيدة وهم الطلبة المتوقع تخرجهم، وذلك لتقييم مدى تعلمهم ومدى مساهمة البرامج في تأهيلهم المستقبلي لمهنة التدريس حسب معايير الجودة.

وكذلك من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس بالكلية الذين يقومون بتدريس هذه الفئة وذلك للتمكن من تكوين صورة واضحة عن جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية وسبل تطويره وتحسينه.

وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما مدى تحقق معايير ومؤشرات جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة الكويت من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم؟
- ٢ - هل يختلف مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)؟
- ٣ - هل يختلف مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم باختلاف التخصص (ابتدائي - متوسط وثانوي)؟
- ٤ - هل يختلف مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم باختلاف المعدل التراكمي؟
- ٥ - ما مدى تحقق معايير ومؤشرات جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بالكلية؟
- ٦ - هل يختلف مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)؟
- ٧ - هل يختلف مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية باختلاف الدرجة العلمية؟ (أستاذ/ أستاذ مشارك/ مدرس)؟

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة بما يلي:

- ١ - تقييم آراء طلبة برنامج إعداد معلم اللغة العربية المتوقع تخرجهم من كلية التربية/ جامعة الكويت في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٢/ ٢٠١٣ مدى تعلمهم من برنامج الإعداد ومدى تأهيلهم لمهنة التدريس حسب معايير الجودة.

- ٢ - تقييم آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية/ جامعة الكويت حول مدى تحقق معايير الجودة في مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية جامعة الكويت.

أهداف الدراسة

- ١ - التعرف على مدى اكتساب الطالب المعلم للكفايات اللازمة للتدريس من برنامج إعداده.
- ٢ - تحديد درجة تحقق مؤشرات جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية - جامعة الكويت.
- ٣ - التعرف على الحاجات المهنية والعلمية التي تسهم في إعداد الطالب المعلم وتحتاج الى إعادة النظر فيها بما يتلاءم مع متطلبات إعداد الطالب المعلم ويسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.
- ٤ - تقديم صورة واضحة عن واقع مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية وذلك بهدف تطوير البرنامج وفق معايير الجودة.

أهمية الدراسة

- ١ - تسهم الدراسة في تقديم تصور حول جودة مخرجات كلية التربية من خلال التعرف على آراء الطلبة المعلمين حول تقييم برنامج إعدادهم ومدى مساهمته في تأهيلهم لمهنة التدريس.
- ٢ - توضح الدراسة لعضو هيئة التدريس مدى مساهمة المقررات التي يدرسها في إعداد وتأهيل المعلم وفق معايير الجودة، وكذلك توضح الدراسة نقاط القوة والضعف عند الطلبة مما يساعد عضو هيئة التدريس في تطوير محتوى وأساليب التدريس التي يستخدمها في تدريس المقررات.
- ٣ - إن معرفة مستوى خريجي كلية التربية يعطى مؤشراً حول مستوى البرنامج الأكاديمي والمهني لإعداد المعلمين وإمكانية تطويره.

٤ - تقدم نتائج الدراسة مؤشرات تساعد أصحاب القرار في كلية التربية بدفع عملية التطوير لبرنامج إعداد المعلم بما يتلاءم مع التطورات المعاصرة.

مصطلحات الدراسة

المعايير: "هي بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدراً منشوداً من الجودة أو التميز" (الخطيب والخطيب، ٢٠١٠: ٣٨).

وكذلك عرفها عطية (٢٠٠٩: ١٤٥٧) بأنها "درجة التميز ومستوى الجودة التعليمية المطلوب تحقيقها في مجال ما، فهي عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسته في مجال ما"، واعتمدت الباحثة هذا التعريف تعريفاً إجرائياً.

الجودة: "عملية تطبيق مجموعة من المواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب، فصل، مدرسة، مرحلة تعليمية) من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم" (القيسي، ٢٠١١: ٢٦)، واعتمدت الباحثة هذا التعريف تعريفاً إجرائياً.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف الدراسة، حيث تم جمع البيانات حول مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم وكذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية ومن ثم استخلاص النتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة اللغة العربية المتوقع تخرجهم من كلية

التربية/ جامعة الكويت في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٢/٢٠١٣ وعددهم (٢١٦)، وذلك استناداً إلى الكشف الصادر عن مركز نظم المعلومات بجامعة الكويت. وكذلك تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذين يسهمون في إعداد معلم اللغة العربية ويقومون بتدريس الطلبة المعلمين المقررات المهنية في كلية التربية وعددهم (٥٩) عضو هيئة تدريس.

واشتملت عينة الدراسة على (١٠٤) طلاب وطالبات متوقع تخرجهم في نهاية الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠١٢ / ٢٠١٣؛ وقد تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية. والجدول رقم (١) يوضح وصفاً لعينة الدراسة المستهدفة حسب النوع والتخصص والمعدل.

جدول رقم (١)

خصائص أفراد عينة الدراسة من الطلبة المتوقع تخرجهم حسب متغيرات
الدراسة (النوع/ التخصص/ المعدل)

م	المتغيرات		العدد
١	النوع	ذكر	١٠
		أنثى	٩٤
٢	التخصص	ابتدائي	٥٥
		متوسط وثانوي	٤٩
٣	المعدل	٢,٤٩ - ٢,٠٠	٢٥
		٢,٩٩ - ٢,٥٠	٣٨
		٤,٠٠ - ٣,٠٠	٤١

كما شملت عينة الدراسة على (٢٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، ويوضح جدول رقم (٢) وصفاً لعينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حسب النوع والدرجة العلمية.

جدول رقم (٢)

خصائص أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات الدراسة
(النوع / الدرجة العلمية)

م	المتغيرات	العدد
١	النوع	ذكر ١٤
		أنثى ١١
٢	الدرجة العلمية	أستاذ/ أستاذ مشارك ١٢
		مدرس ١٣

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد مقياس يقيس جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية وذلك من خلال الاطلاع على مجموعة من معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي منها:

أ- معايير (NCATE) وهي معايير مهنية اعتمدتها الهيئة القومية للاعتماد المهني في الولايات المتحدة الأمريكية، وتتضمن هذه المعايير المعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في كلية التربية كي يصبح معلماً مؤهلاً لممارسة مهنة التدريس.

ب- معايير منظمة دعم وتقويم المعلمين الجدد (INTASC): التي تحتوي على معايير تقيس المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها الطالب المعلم من برنامج إعدادهم وما يستطيع القيام به كمعلم جديد.

ويتألف مقياس الباحثة من (٦٩ فقرة) تدرج تحت عشرة محاور هي:

- ١ - تعلم التلاميذ ويشتمل على (٩ فقرات).
- ٢ - تنوع المتعلمين ويشتمل على (٧ فقرات).
- ٣ - بيئة التعلم ويشتمل على (٦ فقرات).
- ٤ - المادة العلمية ويشتمل على (٩ فقرات).

- ٥ - تطبيق محتوى المادة الدراسية ويشتمل على (٧) فقرات.
- ٦ - التقويم ويشتمل على (٧) فقرات.
- ٧ - التخطيط للتدريس ويشتمل على (٦) فقرات.
- ٨ - استراتيجيات التعليم ويشتمل على (٨) فقرات.
- ٩ - النمو المهني والممارسة الأخلاقية ويشتمل على (٥) فقرات.
- ١٠ - القيادة والتعاون ويشتمل على (٥) فقرات.

وللإجابة على فقرات المقياس تم استخدام مقياس (ليكرت) ذي التدرج الخماسي المتمثل في (عالية جداً - عالية - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جداً) لتحديد درجة تقييم مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ومن وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بالكلية.

وللحكم على درجة التقدير لدى تحقيق فقرات المقياس تم استخدام سلم ليكرت الخماسي على النحو التالي:

م	درجة التقدير	المدى
١	متحقق بدرجة عالية جداً	أكثر من ٤,٥٠
٢	متحقق بدرجة عالية	٤,٥٠ - ٤,٠٠
٣	متحقق بدرجة متوسطة	٣,٩٩ - ٣,٠٠
٤	متحقق بدرجة منخفضة	٢,٩٩ - ٢,٠٠
٥	متحقق بدرجة منخفضة جداً	أقل من ٢,٠٠

صدق الأداة: تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على خمسة من المحكمين المختصين من أساتذة كلية التربية/ جامعة الكويت للاسترشاد برأيهم حول درجة انتماء الفقرات ومناسبتها للمعايير التي تم تحديدها وإضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين محاور المقياس بالدرجة الكلية، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لمحاور المقياس

الرقم	المحور	معامل الارتباط	الدلالة
١	تعلم التلاميذ	٠,٨٦٨	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١
٢	تنوع المتعلمين	٠,٨٧٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١
٣	بيئة التعلم	٠,٨٦٠	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١
٤	المادة العلمية	٠,٩٠٠	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١
٥	تطبيق محتوى المادة العلمية	٠,٨٩٦	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١
٦	التقويم	٠,٨٦٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١
٧	التخطيط للتدريس	٠,٨٥٥	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١
٨	استراتيجيات التعليم	٠,٨٩٨	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١
٩	النمو المهني والممارسة الأخلاقية	٠,٨٨٠	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١
١٠	القيادة والتعاون	٠,٨٢٥	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١

من الجدول رقم (٣) يتضح أن معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين محاور المقياس والدرجة الكلية له جميعها دالة عند مستوى أقل من (٠,٠١).

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبة تخصص اللغة العربية ممن أنهين مقررات تدريس اللغة العربية، وقد وجد أن معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (٠,٩٧٩) وهو معامل ثبات عال.

أما درجة ثبات الأداة للعينة الأساسية، فقد أظهرت النتيجة كما يوضحها جدول رقم (٤) أن محاور الأداة حصلت على درجة ثبات تراوحت بين (٠,٩٢٨) و(٠,٨٦١) للمحاور، كما تميزت الأداة بدرجة ثبات كلية بلغت (٠,٩٨٣) وجميع درجات الثبات التي تم الحصول عليها عالية ومقبولة لأغراض هذا البحث.

جدول رقم (٤)

معاملات الثبات لمحاور المقياس والقيمة الكلية له

م	المحاور	عدد الفقرات	الثبات
١	تعلم التلاميذ	٩	٠,٩٠٤
٢	تنوع المتعلمين	٧	٠,٨٨٧
٣	بيئة التعلم	٦	٠,٩١٣
٤	المادة العلمية	٩	٠,٩٢٨
٥	تطبيق محتوى المادة الدراسية	٧	٠,٨٨٢
٦	التقويم	٧	٠,٨٨٢
٧	التخطيط للتدريس	٦	٠,٨٨٨
٨	استراتيجيات التعليم	٨	٠,٩٠٩
٩	النمو المهني والممارسة الأخلاقية	٥	٠,٨٦١
١٠	القيادة والتعاون	٥	٠,٨٦٤
	الثبات الكلي	٦٩	٠,٩٨٣

ثم طبق المقياس في الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣ على الطلبة المتوقع تخرجهم في هذا الفصل.

المعالجة الإحصائية:

- ١ - استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤالين الأول والخامس في الدراسة.
- ٢ - اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بأثر النوع على استجابات أفراد العينة من الطلبة المتوقع تخرجهم وذلك للتفاوت الكبير بين أعداد الاناث والذكور. وكذلك للإجابة عن السؤالين السادس والسابع المتعلقين بأثر النوع والدرجة العلمية على استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وذلك لصغر حجم العينة.
- ٣ - استخدام اختبار ت (t-test) للإجابة عن السؤال الثالث والمتعلق بأثر التخصص على استجابات أفراد العينة من الطلبة المتوقع تخرجهم.

٤ - تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بآثر المعدل التراكمي على استجابات أفراد العينة من الطلبة المتوقع تخرجهم.

نتائج الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول ونصّه: "ما مدى تحقق معايير ومؤشرات جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة الكويت من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم؟" وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام التحليل الكمي المتمثل في مقاييس النزعة المركزية والتشتت، وجدول رقم (٥) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية:

جدول رقم (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة المتوقع تخرجهم
على محاور المقياس

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
١	تعلم التلاميذ	٣,٨٣	٠,٦٨٦	٢	متوسطة
٢	تنوع المتعلمين	٣,٦٤	٠,٧١٣	١٠	متوسطة
٣	بيئة التعلم	٣,٩٠	٠,٧٢٠٠	١	متوسطة
٤	المادة العلمية	٣,٦٨	٠,٧٢٨٠	٨	متوسطة
٥	تطبيق محتوى المادة العلمية	٣,٧٩	٠,٧٠٠	٥	متوسطة
٦	التقويم	٣,٧٥	٠,٦٦٧	٧	متوسطة
٧	التخطيط للتدريس	٣,٦٨	٠,٧٦٣	٩	متوسطة
٨	استراتيجيات التعليم	٣,٧٧	٠,٧٦١	٦	متوسطة
٩	النمو المهني والممارسة الأخلاقية	٣,٨١	٠,٧٥٨	٣	متوسطة
١٠	القيادة والتعاون	٣,٨٠	٠,٧٧٨	٤	متوسطة
	المجموع الكلي	٣,٧٦	٠,٦١١		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة توافر معايير ومؤشرات الجودة حسب رأي الطلبة كانت متوسطة بشكل عام. وأفاد أفراد العينة من الطلبة أن أكثر معايير الجودة المحققة في الطالب المعلم تمثلت في محاور بيئة التعلم (٣,٩٠)، وتعلم التلاميذ (٣,٨٣)، والنمو المهني والممارسة الأخلاقية (٣,٨١). في حين أفاد أفراد العينة من الطلبة أن أقل معايير الجودة المحققة تمثلت في محاور تنوع التلاميذ (٣,٦٤)، والتخطيط للتدريس (٣,٦٨)، والمادة العلمية (٣,٦٨).

الإجابة عن السؤال الثاني ونصّه: "هل يختلف مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)؟" وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتي، وجدول رقم (٦) يوضح أثر متغير النوع على استجابات الطلبة حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية:

جدول رقم (٦)

أثر متغير النوع على استجابات الطلبة المتوقع تخرجهم

الرقم	المعيار	النوع	العدد	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
١	تعلم التلاميذ	ذكور	١٠	٤٠,١٥	٣٤٦,٥٠٠	٠,١٧٣
		إناث	٩٤	٥٣,٨١		
٢	تنوع المتعلمين	ذكور	١٠	٣٩,٦٥	٣٤١,٥٠٠	٠,١٥٥
		إناث	٩٤	٥٣,٨٧		
٣	بيئة التعلم	ذكور	١٠	٤٣,٥٠	٣٨٠,٠٠٠	٠,٣١٩
		إناث	٩٤	٥٣,٤٦		
٤	المادة العلمية	ذكور	١٠	٤١,٦٠	٣٦١,٠٠٠	٠,٢٢٨
		إناث	٩٤	٥٣,٦٦		
٥	تطبيق محتوى المادة العلمية	ذكور	١٠	٥٠,٥٥	٤٥٠,٥٠٠	٠,٨٢٩
		إناث	٩٤	٥٢,٧١		

تابع/ جدول رقم (٦)
أثر متغير النوع على استجابات الطلبة المتوقع تخرجهم

الرقم	المعيار	النوع	العدد	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
٦	التقويم	ذكور	١٠	٤٢,٣٥	٣٦٨,٥٠٠	٠,٢٦١
		إناث	٩٤	٥٣,٥٧		
٧	التخطيط للتدريس	ذكور	١٠	٥٣,٥٠	٤٦٤,٥٠٠	٠,٩٥٢
		إناث	٩٤	٥٢,٤٤		
٨	استراتيجيات التعليم	ذكور	١٠	٥١,٤٠	٤٥٩,٠٠٠	٠,٩٠٣
		إناث	٩٤	٥٢,٦٢		
٩	النمو المهني والممارسة الأخلاقية	ذكور	١٠	٤٨,٠٥	٤٢٨,٥٠٠	٠,٦٤٦
		إناث	٩٤	٥٢,٩٢		
١٠	القيادة والتعاون	ذكور	١٠	٤٨,٠٥	٤٢٥,٥٠٠	٠,٦٢٢
		إناث	٩٤	٥٢,٩٧		
	المجموع الكلي	ذكور	١٠	٤٤,٠٠	٣٨٥,٠٠٠	٠,٣٤٩
		إناث	٩٤	٥٣,٤٠		

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات الطلبة الذكور والإناث حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية.

الإجابة عن السؤال الثالث ونصّه: "هل يختلف مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم باختلاف التخصص (ابتدائي/ متوسط وثانوي)؟" وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت)، وجدول رقم (٧) يوضح أثر متغير التخصص على استجابات الطلبة حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية:

جدول رقم (٧)

أثر متغير التخصص على استجابات الطلبة المتوقع تخرجهم

الرقم	المعيار	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	تعلم التلاميذ	ابتدائي	٥٥	٣,٩٧	٠,٦٨٢	٢,٢٥٢	*,٠٢٦
		متوسط وثانوي	٤٩	٣,٦٧	٠,٦٦٢		
٢	تنوع المعلمين	ابتدائي	٥٥	٣,٧٤	٠,٧٤٧	١,٥٣٤	٠,١٢٨
		متوسط وثانوي	٤٩	٣,٥٣	٠,٦٦٢		
٣	بيئة التعلم	ابتدائي	٥٥	٤,٠٦	٠,٦٨٠	٢,٤٠٤	*,٠١٨
		متوسط وثانوي	٤٩	٣,٧٣	٠,٧٣٠		
٤	المادة العلمية	ابتدائي	٥٥	٣,٧٠	٠,٧٠٨	٠,٣٣٨	٠,٧٣٦
		متوسط وثانوي	٤٩	٣,٦٦	٠,٧٥٧		
٥	تطبيق محتوى المادة العلمية	ابتدائي	٥٥	٣,٩٠	٠,٦٣٩	١,٧٧٠	٠,٠٨٠
		متوسط وثانوي	٤٩	٣,٦٦	٠,٧٤٨		
٦	التقويم	ابتدائي	٥٥	٣,٧٨	٠,٦٧٤	٠,٤٧٣	٠,٦٣٧
		متوسط وثانوي	٤٩	٣,٧٢	٠,٦٦٤		
٧	التخطيط للتدريس	ابتدائي	٥٥	٣,٨٣	٠,٦٤٩	٢,٢٦٢	*,٠٢٦
		متوسط وثانوي	٤٩	٣,٥٠	٠,٨٤٦		
٨	استراتيجيات التعليم	ابتدائي	٥٥	٣,٩١	٠,٦٩٣	٢,١١١	*,٠٣٧
		متوسط وثانوي	٤٩	٣,٦٠	٠,٨٠٧		
٩	النمو المهني والممارسة الأخلاقية	ابتدائي	٥٥	٣,٨٦	٠,٧٥٥	٠,٧٧٣	٠,٤٤١
		متوسط وثانوي	٤٩	٣,٧٥	٠,٧٦٥		
١٠	القيادة والتعاون	ابتدائي	٥٥	٣,٨٣	٠,٧٩٣	٠,٣٩٩	٠,٦٩١
		متوسط وثانوي	٤٩	٣,٧٧	٠,٧٦٨		
	المجموع الكلي	ابتدائي	٥٥	٣,٨٦	٠,٥٩٦	١,٦٩٤	٠,٠٩٣
		متوسط وثانوي	٤٩	٣,٦٦	٠,٦١٦		

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات

طلبة تخصص (الابتدائي) وطلبة تخصص (متوسط وثانوي) حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية وذلك في المحاور الآتية:

- ١ - تعلم التلاميذ: حيث كان معدل استجابة طلبة تخصص (ابتدائي) (٣,٩٧) في حين معدل استجابة طلبة تخصص (المتوسط والثانوي) (٣,٦٧).
- ٢ - بيئة التعلم: معدل استجابة طلبة تخصص (ابتدائي) (٤,٠٦) في حين معدل استجابة طلبة تخصص (المتوسط والثانوي) (٣,٧٢).
- ٣ - التخطيط للتدريس: معدل استجابة طلبة تخصص (ابتدائي) (٣,٨٣) في حين معدل استجابة طلبة تخصص (المتوسط والثانوي) (٣,٥٠).
- ٤ - استراتيجيات التعليم: معدل استجابة طلبة تخصص (ابتدائي) (٣,٩١) في حين معدل استجابة طلبة تخصص (المتوسط والثانوي) (٣,٦٠).

الإجابة عن السؤال الرابع ونصّه: "هل يختلف مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم باختلاف المعدل التراكمي؟" وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٨) يوضح أثر متغير المعدل التراكمي على استجابات الطلبة حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية:

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين لدلالة أثر متغير المعدل على استجابات الطلبة المتوقع تخرجهم

الرقم	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الدرجة الفائية	مستوى الدلالة
١	تعلم التلاميذ	بين المجموعات	٢,٢٢٣	٢	١,١١٢	٢,٤٢٥	٠,٠٩٤
		داخل المجموعات	٤٦,٣٠١	١٠١	٠,٤٥٨		
		الكلية	٤٨,٥٢٥	١٠٣			
٢	تنوع المتعلمين	بين المجموعات	٢,٣٦٢	٢	١,١٨١	٢,٣٨٢	٠,٠٩٨
		داخل المجموعات	٥٠,٠٦٨	١٠١	٠,٤٩٦		
		الكلية	٥٢,٤٢٩	١٠٣			

تابع/ جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين لدلالة أثر متغير المعدل على استجابات الطلبة المتوقع تخرجهم

الرقم	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الدرجة الفئوية	مستوى الدلالة
٣	بيئة التعلم	بين المجموعات	١,١٠٠	٢	٠,٥٥٠	١,٠٦٠	٠,٣٥٠
		داخل المجموعات	٥٢,٣٨٣	١٠١	٠,٥١٩		
		الكلية	٥٤,٦٩٥	١٠٣			
٤	المادة العلمية	بين المجموعات	٥,٠٨٣	٢	٢,٥٤٢	٥,١٧٤	٠,٠٠٧
		داخل المجموعات	٤٩,٦١٢	١٠١	٠,٤٩١		
		الكلية	٥٤,٦٩٥	١٠٣			
٥	تطبيق محتوى المادة العلمية	بين المجموعات	٠,٦٢٥	٢	٠,٣١٣	٠,٦٣٣	٠,٥٣٣
		داخل المجموعات	٤٩,٨٧٢	١٠١	٠,٤٩٤		
		الكلية	٥٠,٤٩٧	١٠٣			
٦	التقويم	بين المجموعات	١,٠٢٤	٢	٠,٥١٢	١,١٥٣	٠,٣٢٠
		داخل المجموعات	٤٤,٨٥٢	١٠١	٠,٤٤٤		
		الكلية	٤٥,٨٧٦	١٠٣			
٧	التخطيط للتدريس	بين المجموعات	٠,١٢٣	٢	٠,٠٦١	٠,١٠٤	٠,٩٠٢
		داخل المجموعات	٥٩,٩٠٦	١٠١	٠,٥٩٣		
		الكلية	٦٠,٠٢٩	١٠٣			
٨	استراتيجيات التعليم	بين المجموعات	٠,٤١٠	٢	٠,٢٠٥	٠,٣٤٩	٠,٧٠٦
		داخل المجموعات	٥٩,٣٣٥	١٠١	٠,٥٨٧		
		الكلية	٥٩,٧٤٦	١٠٣			
٩	النمو المهني والممارسة الأخلاقية	بين المجموعات	١,٠٤٦	٢	٠,٥٢٣	٠,٩٠٧	٠,٤٠٧
		داخل المجموعات	٥٨,٢٣٤	١٠١	٠,٥٧٧		
		الكلية	٥٩,٢٨٠	١٠٣			
١٠	القيادة والتعاون	بين المجموعات	٢,٤٣٢	٢	١,٢١٦	٢,٠٤٨	٠,١٣٤
		داخل المجموعات	٥٩,٩٦٧	١٠١	٠,٥٩٤		
		الكلية	٦٢,٣٩٨	١٠٣			

تابع/ جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين لدلالة أثر متغير المعدل على استجابات الطلبة المتوقع تخرجهم

الرقم	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الدرجة الفائية	مستوى الدلالة
	المجموع الكلي	بين المجموعات	١,١٠٢	٢	٠,٥٥١	١,٤٨٧	٠,٢٣١
		داخل المجموعات	٣٧,٤٠٤	١٠١	٠,٣٧٠		
		الكلي	٣٨,٥٠٦	١٠٣			

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في محور المادة العلمية فقط. وللتعرف على اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكي، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك:

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية لمتغير المعدل

على محور المادة العلمية

المعدل	منخفض (٢,٤٩-٢,٠٠)	متوسط (٢,٩٩-٢,٥٠)	مرتفع (٤,٠٠-٣,٠٠)
منخفض (٢,٤٩-٢,٠٠)	-	*٠,٥٣٩	*٠,٤٩٢
متوسط (٢,٩٩-٢,٥٠)		-	٠,٠٤٦-
مرتفع (٤,٠٠-٣,٠٠)			-

❖ ذات دلالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة ذوي المعدل المنخفض واستجابات الطلبة ذوي المعدل المتوسط والمرتفع لصالح الطلبة ذوي المعدل المنخفض، فقد بلغ متوسط استجابات الطلبة ذوي المعدل المنخفض لمحور المادة العلمية (٤,٠٧) في حين بلغ متوسط استجابات الطلبة ذوي المعدل المتوسط (٣,٥٣)، أما ذوي المعدل المرتفع فقد بلغ (٣,٥٨).

الإجابة عن السؤال الخامس ونصّه: "ما مدى تحقق معايير ومؤشرات جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة الكويت من وجهة نظر الهيئة التدريسية بالكلية؟" وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام التحليل الكمي المتمثل في مقاييس النزعة المركزية والتشتت، وجدول رقم (١٠) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية:

جدول رقم (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على محاور المقياس

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
١	تعلم التلاميذ	٢,٨٩	٠,٥١٢	٦	منخفضة
٢	تنوع المتعلمين	٢,٦٣	٠,٦٠٠	١٠	منخفضة
٣	بيئة التعلم	٢,٧٧	٠,٦٤٣	٧	منخفضة
٤	المادة العلمية	٢,٦٨	٠,٧٣٠	٩	منخفضة
٥	تطبيق محتوى المادة العلمية	٢,٩٢	٠,٦٠٤	٥	منخفضة
٦	التقويم	٢,٩٦	٠,٦٠٧	٤	منخفضة
٧	التخطيط للتدريس	٣,١٠	٠,٧٢٨	١	متوسطة
٨	استراتيجيات التعليم	٢,٩٧	٠,٦٠٧	٣	منخفضة
٩	النمو المهني والممارسة الأخلاقية	٢,٧٥	٠,٦٦٠	٨	منخفضة
١٠	القيادة والتعاون	٣,٠٨	٠,٥٤٤	٢	متوسطة
	المجموع الكلي	٢,٨٧	٠,٥٣٥		منخفضة

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن درجة تحقق معايير ومؤشرات جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية حسب رأي أعضاء هيئة التدريس كانت منخفضة لأغلب المحاور ماعدا محوري التخطيط للتدريس والقيادة

والتعاون كانت درجة التحقق فيهما متوسطة. وقد كانت أكثر المعايير تحققاً حسب رأي الهيئة التدريسية هي في محاور التخطيط للتدريس (٣,١٠)، القيادة والتعاون (٣,٠٨)، واستراتيجيات التعليم (٢,٩٧)، أما أقلها تحققاً فقد كانت في محاور تنوع المتعلمين (٢,٦٣)، والمادة العلمية (٢,٦٨) والنمو المهني والممارسة الأخلاقية (٢,٧٥).

الإجابة عن السؤال السادس ونصّه: "هل يختلف مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)؟" وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتي، وجدول رقم (١١) يوضح أثر متغير النوع على استجابات أعضاء الهيئة التدريسية حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية:

جدول رقم (١١)

أثر متغير النوع على استجابات أعضاء هيئة التدريس

الرقم	المعيار	النوع	العدد	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
١	تعلم التلاميذ	ذكور	١٤	١٣,٥٠	٧٠,٠٠٠	٠,٧٠٠
		إناث	١١	١٢,٣٦		
٢	تنوع المتعلمين	ذكور	١٤	١٣,٠٤	٧٦,٥٠٠	٠,٩٧٨
		إناث	١١	١٢,٩٥		
٣	بيئة التعلم	ذكور	١٤	١٢,٥٧	٧١,٠٠٠	٠,٧٤١
		إناث	١١	١٣,٥٥		
٤	المادة العلمية	ذكور	١٤	١٢,٦١	٧١,٥٠٠	٠,٧٦٣
		إناث	١١	١٣,٥٠		
٥	تطبيق محتوى المادة العلمية	ذكور	١٤	١١,٧١	٥٩,٠٠٠	٠,٣٢١
		إناث	١١	١٤,٦٤		
٦	التقويم	ذكور	١٤	١٢,٦٨	٧٢,٥٠٠	٠,٨٠٤
		إناث	١١	١٣,٤١		

تابع/ جدول رقم (١١)

أثر متغير النوع على استجابات أعضاء هيئة التدريس

الرقم	المعيار	النوع	العدد	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
٧	التخطيط للتدريس	ذكور	١٤	١٢,٥٧	٧١,٠٠٠	٠,٧٤١
		إناث	١١	١٣,٥٥		
٨	استراتيجيات التعليم	ذكور	١٤	١٣,٤٦	٧٠,٥٠٠	٠,٧٢٠
		إناث	١١	١٢,٤١		
٩	النمو المهني والممارسة الأخلاقية	ذكور	١٤	١٢,١١	٦٤,٥٠٠	٠,٤٩٢
		إناث	١١	١٤,١٤		
١٠	القيادة والتعاون	ذكور	١٤	١٢,٤٣	٦٩,٠٠٠	٠,٦٥٥
		إناث	١١	١٣,٧٣		
	المجموع الكلي	ذكور	١٤	١٢,٧١	٧٣,٠٠٠	٠,٨٢٧
		إناث	١١	١٣,٣٦		

يتضح من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية.

الإجابة عن السؤال السابع ونصّه: "هل يختلف مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية باختلاف الدرجة العلمية؟ (أستاذ/ أستاذ مشارك/ مدرس)؟" وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني، وجدول رقم (١٢) يوضح أثر متغير الدرجة العلمية على استجابات أعضاء الهيئة التدريسية حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية:

جدول رقم (١٢)

أثر متغير الدرجة العلمية على استجابات أعضاء هيئة التدريس

الرقم	المعيار	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
١	تعلم التلاميذ	أستاذ/أستاذ مساعد	١٢	١٢,٣٣	٧٠,٠٠٠	٠,٦٦٢
		مدرس	١٣	١٣,٦٢		
٢	تنوع المتعلمين	أستاذ/أستاذ مساعد	١٢	١٣,٢١	٧٥,٥٠٠	٠,٨٩١
		مدرس	١٣	١٢,٨١		
٣	بيئة التعلم	أستاذ/أستاذ مساعد	١٢	١١,٠٤	٥٤,٥٠٠	٠,١٩٨
		مدرس	١٣	١٤,٨١		
٤	المادة العلمية	أستاذ/أستاذ مساعد	١٢	١١,٦٧	٦٢,٠٠٠	٠,٣٨٣
		مدرس	١٣	١٤,٢٣		
٥	تطبيق محتوى المادة العلمية	أستاذ/أستاذ مساعد	١٢	١٤,١٧	٦٤,٠٠٠	٠,٤٤٣
		مدرس	١٣	١١,٩٢		
٦	التقويم	أستاذ/أستاذ مساعد	١٢	١٢,٦٣	٧٣,٥٠٠	٠,٨٠٥
		مدرس	١٣	١٣,٣٥		
٧	التخطيط للتدريس	أستاذ/أستاذ مساعد	١٢	١٢,٨٣	٧٦,٠٠٠	٠,٩١٣
		مدرس	١٣	١٣,١٥		
٨	استراتيجيات التعليم	أستاذ/أستاذ مساعد	١٢	١١,٢١	٥٦,٥٠٠	٠,٢٣٩
		مدرس	١٣	١٤,٦٥		
٩	النمو المهني والممارسة الأخلاقية	أستاذ/أستاذ مساعد	١٢	١٢,٢٩	٦٩,٥٠٠	٠,٦٤٢
		مدرس	١٣	١٣,٦٥		
١٠	القيادة والتعاون	أستاذ/أستاذ مساعد	١٢	١٤,٢٩	٦٢,٥٠٠	٠,٣٨٩
		مدرس	١٣	١١,٨١		
	المجموع الكلي	أستاذ/أستاذ مساعد	١٢	١٢,٣٣	٧٠,٠٠٠	٠,٦٦٣
		مدرس	١٣	١٣,٦٢		

يتضح من الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الدرجة العلمية حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية.

مناقشة النتائج

تبين النتائج أن درجة تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية كانت متوسطة حسب رأي الطلبة المعلمين. وهذه النتيجة تعني أن برنامج الإعداد لم يحقق الرضا الكبير للمستفيدين من هذا البرنامج، وأن الطلبة المعلمين يشعرون بقصور في إعدادهم لمهنة التدريس. وهنا تظهر الحاجة إلى إعادة النظر في البرنامج بما يتلاءم مع متطلبات الطلبة المعلمين وبما يساهم في تحقيق الأهداف المرجوة من برنامج الإعداد.

وأوضحت الدراسة أن أقل المعايير المحققة في مواصفات الطالب المعلم تمثلت في محور تنوع المتعلمين، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة دارلينج هاموند (Darling-Hammond, 2006) حيث إن أكثر الطلبة المعلمين أفادوا بعدم إعدادهم إعداداً جيداً في محور تنوع المتعلمين. وهذا يشير إلى قصور برنامج الإعداد في تدريب الطالب المعلم على توفير مواقف تعليمية وطرق تدريسية تتلاءم مع اختلاف المتعلمين في قدراتهم وفي طريقة تعلمهم. وتعزو هذه النتيجة إلى احتياج الطالب المعلم لفترة أكبر وتدريب أكثر حتى يستطيع أن يصل إلى مرحلة القدرة على توفير فرص ملائمة للتعلم لكل طالب حسب قدرته، وذلك لصعوبة توفير وتصميم مواقف تعليمية تناسب قدرات التلاميذ وأنماط تعلمهم لأن ذلك يحتاج إلى خبرة وممارسة حتى يصل الطالب المعلم إلى هذا المستوى.

وكشفت الدراسة عن عدم وجود اختلاف في مدى تحقق معايير الجودة في مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية حسب متغير نوع الطالب المعلم. وتختلف هذه النتيجة عما توصلت إليه دراسة خان وسعيد (Khan and Saeed, 2010) التي أسفرت عن وجود فروق حول مدى تحقق معايير الجودة في برنامج الإعداد ومخرجاته لصالح الإناث. وقد يعود السبب في هذه الدراسة إلى تشابه الظروف لكل من الذكور والإناث من حيث دراستهم للمقررات الدراسية المطلوبة حيث يتم توفير خبرات ومعارف ومهارات متشابهة خلال فترة الدراسة لكل من الذكور والإناث دون تمييز بين الجنسين.

وكذلك بينت الدراسة وجود فروق دالة احصائيا بين استجابات طلبة تخصص (ابتدائي) وطلبة تخصص (متوسط وثانوي) في أربعة محاور هي: محور تعلم التلاميذ، ومحور بيئة التعلم، ومحور التخطيط للتدريس، ومحور استراتيجيات التعليم لصالح طلبة تخصص (ابتدائي). ويمكن تفسير هذه النتيجة لوجود اختلاف في بعض المقررات المهنية التي يدرسها الطالب المعلم حيث إنه بالاطلاع على صحائف التخرج لكل تخصص نجد بعض المقررات المهنية التي درسها الطالب المعلم تخصص ابتدائي لم تتوافر للطلاب المعلم تخصص متوسط وثنائي مثل مقرر سيكولوجية النمو ومقرر التعليم الابتدائي ومنهج المدرسة الابتدائية والصحة النفسية للطفل، وفي مقابل هذه المقررات درس الطالب المعلم تخصص متوسط وثنائي مقرر المناهج بصورة عامة ومقرر تطور الفكر التربوي ومقرر القياس والتقويم. وهذه المقررات المهنية التي درسها الطالب المعلم تخصص (ابتدائي) ساهمت بشكل كبير في تنمية قدراته في التخطيط للتدريس بما يتوافق مع المرحلة العمرية الابتدائية كذلك ساهمت في قدرته على خلق بيئة تعليمية ملائمة لتعلم التلاميذ. بالإضافة إلى ذلك قد يرجع السبب إلى إحساس الطلبة المعلمين بطبيعة المرحلة الابتدائية التي يتعامل فيها المعلم مع أطفال يبدوون بتعلم اللغة العربية قراءةً وكتابةً، حيث يحتاج المعلم إلى تخطيط للتدريس يلائم طفل المرحلة وتهيئة بيئة تعليمية خاصة قريبة وملائمة للطفل تضمن من خلالها تعلم جميع التلاميذ، وقد وجد الطلبة المعلمون ذلك من خلال دراستهم في برنامج الإعداد مما أدى إلى إحساسهم بتطورهم في هذه الجوانب وإحساسهم بتأثير برنامج الإعداد على تنمية هذه الجوانب لديهم.

ولم يتضح من الدراسة وجود فروق بين استجابات الطلبة المعلمين تعزى لمتغير المعدل التراكمي إلا في محور المادة العلمية وذلك لصالح الطلبة ذوي المعدل المنخفض. ويمكن أن يعزى السبب إلى أن الطلبة ذوي المعدل المنخفض هم غالباً من الطلبة ذوي النسب المنخفضة عند دخولهم برنامج الإعداد فهم بالتالي لديهم وعي ومعرفة بالضعف في المادة العلمية لديهم مما أدى إلى زيادة إحساسهم بالاستفادة من الدراسة ببرنامج الإعداد في مجال تنمية المادة العلمية لديهم.

وكذلك بينت الدراسة أن درجة تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية كانت منخفضة حسب رأي الهيئة التدريسية ما عدا في محوري (التخطيط للتدريس) و(القيادة والتعاون) فقد كانت الدرجة متوسطة. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (كنعان، ٢٠٠٩) من وجود قصور في إعداد الطالب المعلم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وأن هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في مجالات الإعداد بما يتلاءم مع متطلبات الطلبة المعلمين وبما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم وتدريبه.

ويلاحظ من النتائج وجود اتفاق كبير بين الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس حول أقل المعايير تحققاً وتمثلت في محور تنوع المتعلمين، ومن ثم يمكن القول بوجود قصور في إعداد الطالب المعلم في جوانب الإلمام بالفروق الفردية بين المتعلمين وباختلاف طريقة تعلمهم وبالقدرة على توفير مواقف تعليمية تلائم أنماط التعلم المختلفة، وأن هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في هذا المحور ومحتواه وأساليب إكسابه للطلبة المعلمين.

ومن خلال هذه الدراسة اتضح عدم وجود اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس حول مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية يعزى للنوع أو للدرجة العلمية، ويشير ذلك إلى تجانس أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في آرائهم نحو مخرجات برنامج الإعداد بغض النظر عن النوع أو الدرجة العلمية. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس مهما كان نوعه أو درجته العلمية قد مارس العمل الأكاديمي ولديه خبرة ودراية ببرنامج الإعداد ونوعية مخرجاته، فإذا لم يوجد فروق في الرأي فهذه نتيجة طبيعية تتفق مع نوعية أفراد مجتمع البحث وقدرتهم على الحكم على مدى تحقق معايير جودة مخرجات برنامج الإعداد.

التوصيات

- ١ - تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية ومحتواه بحيث يتلاءم مع حاجات الطالب المعلم المهنية ومعايير الجودة.

- ٢ - إعادة النظر في نشاطات التعليم والتعلم المتبعة في محتوى مقررات برنامج إعداد المعلم بحيث تناسب الطالب المعلم وتحقق الأهداف المنشودة من البرنامج.
- ٣ - تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة في برنامج إعداد المعلم واستخدام الأساليب التعليمية المتطورة.
- ٤ - ضرورة تدريب الطالب المعلم في برنامج إعداد معلم اللغة العربية على مراعاة التنوع بين المتعلمين وتأهيله لاستخدام استراتيجيات تدريس تتلاءم مع اختلاف المتعلمين في قدراتهم وطريقة تعلمهم.
- ٥ - ضرورة أن تكون عملية تقويم المخرجات في برنامج إعداد المعلم عملية مستمرة بحيث يتم مراقبة تقدم الطالب المعلم نحو تحقيق الأهداف المنشودة في ظل التطوير المستمر للبرنامج.

دراسات مقترحة

- * إجراء دراسة لتقويم مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية من وجهة نظر من هم في الميدان من موجهين ومشرفين ورؤساء أقسام.
- * دراسة تأثير الأساليب التعليمية والخبرات المتوافرة في مؤسسات إعداد المعلم على كفاءة الطالب المعلم المهنية.
- * دراسة ميدانية لمعرفة مستوى الأداء التدريسي للمعلمين خريجي كلية التربية ومتابعة أدائهم المهني في الميدان.
- * دراسة ميدانية لمتابعة خريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية بعد التحاقه بالخدمة للوقوف على مدى كفاءة برنامج الإعداد بهدف تحسين البرنامج وتطويره.
- * دراسة تقييمية لمخرجات البرامج الأخرى لإعداد المعلم من أجل الارتقاء بكلية التربية بمختلف برامجها الأكاديمية.

Assessing the Quality of Arabic Language Teacher Education Program Outcomes in Kuwait University from the Perspective of Student Teachers and Teacher Educators

Dr. Hend A. Almaian

College of Education - Kuwait University

Abstract

The study aims to assess the quality of Arabic language teacher education program outcomes as seen by student teachers and teacher educators, at the College of Education in Kuwait University. It also aims to identify the effect of gender, specialization, and grade point average (GPA) on student teachers' responses, as well as the effect of gender and academic degree on teacher educators' responses. The sample of the study consisted of (104) student teachers and (25) teacher educators. The data are collected by a 69 - item questionnaire covering (10) main axes. Results revealed that the quality standards achieved in Arabic language teacher education outcomes are moderate according to the student teachers perspectives but low according to teacher educators. Results of the study also revealed significant differences in student teachers responses in four standards attributed to specialization and in one axis attributed to GPA; However, there were no significant differences in teacher educators responses attributed to gender or academic degree. Implications for developing Arabic language teacher education program are cited.

المراجع

- ١ - أبو ملوح، محمد يوسف (٢٠٠٤). الجودة الشاملة في التدريس، متاحة على موقع: < <http://www.almuallem.net/magajawda003.htm> >
- ٢ - الخطابي، عبد الحميد وآخرون (٢٠٠٥). تقييم مستوى أداء خريجي كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية.
- ٣ - الخطيب، أحمد والخطيب، رباح (٢٠١٠). الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- ٤ - درباس، أحمد سعيد (١٩٩٤). إدارة الجودة الكلية (مفهومها وتطبيقاتها وإمكانية الاستفادة منها في القطاع التعليمي السعودي). رسالة الخليج العربي، العدد (٥٠)، السنة (١٤).
- ٥ - دودين، حمزة (٢٠٠٧). تقييم المخرجات التعليمية للبرامج العلمية الجامعية كأساس لضمان الجودة. مؤتمر معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي، من ١١-١٢ ابريل.
- ٦ - زين الدين، فريد (١٩٩٦). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية. القاهرة: الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة.
- ٧ - السبع، سعاد وغالب، أحمد وعبد، سماح (٢٠١٠). تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثالث، العدد (٥).
- ٨ - الشرعي، بلقيس (٢٠٠٩). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثاني، العدد (٤).
- ٩ - الشرقي، محمد بن راشد (٢٠٠٤). تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في

- كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، السنة الخامسة والعشرون، العدد (٩٢).
- ١٠ - عطية، محمد عبدالرؤوف (٢٠٠٩). تقويم أداء طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر في ضوء معايير الجودة. المؤتمر الدولي السابع: التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة - الإتاحة - التعلم مدى الحياة، من ١٥-١٦ يوليو.
- ١١ - القيسي، هناء محمود (٢٠١١). فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي (الأساليب والممارسات). الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- ١٢ - كنعان، أحمد علي (٢٠٠٩). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٥) العدد (٣ + ٤).
- ١٣ - محجوب، بسمان (٢٠٠٤). الدور القيادي لرؤساء الأقسام العلمية في الجامعات العربية. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- ١٤ - محمد، مصطفى السايح (٢٠٠٧). الجودة - جودة التعليم - إدارة الجودة الشاملة، رؤية حول المفهوم والأهمية. (المؤلف).
- ١٥ - مطر، ماجد وعبدالجواد، إياد (٢٠١١). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد (٢٥)، العدد (٣).
- ١٦ - المليجي، رضا إبراهيم (٢٠١١). نحو تعليم متميز في القرن الحادي والعشرين: رؤى استراتيجية ومداخل إصلاحية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- 17 - Council of Chief State School Officers. (2011). Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (In TASC) Model core Teaching standards: A Resource for State Dialogue. Washington, DC: Author.
- 18 - Darling-Hammond, L. (2006). Assessing Teacher Education: The usefulness of Multiple Measures for Assessing Program Outcome. **Journal of Teacher Education**, 57(2), 120-138.

- 19 - Kabakci, I.; Kilicer, K.; Birinci, G.; Sahin, M. & Odabasi, H. (2010). A new step in Turkish higher education system: program outcomes. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 9, 76-80.
- 20 - Khan, S. and Saeed, M. (2010). Evaluating the quality of Bed programme: Students' views of their college experiences. **Teaching and Teacher Education**, 26, 760-766.
- 21 - Tyler, W. (1992). Total Quality Management. **Eric Digest**, Number 73, 2.