International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 75 –95
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

تقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالرستاق من وجهة نظر طلاب التخصص

حمود بن عبدالله بن سالم الشكري

كلية التربية بالرستاق – سلطنة عُمان
humoud98.rus@cas.edu.om

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية في كلية التربية بالرستاق من وجهة نظر الطلبة، ولغرض جمع البيانات قام الباحث بإعداد أداة الدراسة المتمثلة في استبيان تقييم البرنامج، وقد تم التأكد من جودتها لجمع البيانات من خلال حساب معاملات الصدق والثبات التي أشارت إلى صلاحيتها لأغراض الدراسة، فكان معامل الثبات (**α=0.95**)، كما تم حساب الصدق العاملي للاستبيان. طبقت الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية بالرستاق تخصص اللغة الإنجليزية في السنتين الثالثة والرابعة، حيث شملت ٩٢ طالبًا وطالبة منهم (٥٩) طالبًا و(٣٣) طالبة، موزعين في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والمعدل التراكمي.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: إن تقييم الطلبة للبرنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية كانت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط العام لتقييم الطلبة للبرنامج (٣,١٨)، ومن حيث ترتيب المحاور جاء في المقدمة محور المقررات والساعات، ثم محور الخدمات الإشرافية والإدارية، ثم محور البحوث والأنشطة، وأخيرا محور الأساتذة وطرق التدريس حيث بلغت المتوسطات (٣,٢٩ – ٣,٢١ – ٣,١٧ – ٣,٠٧) على التوالي، كما لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو السنة الدراسية أو المعدل التراكمي مؤثرة في تقييم الطلبة للبرنامج. أي أن هناك توافقًا بين الطلبة في تقييمهم للبرنامج.

الكلمات المفتاحية: تقييم البرنامج، إعداد معلم اللغة الإنجليزية، كلية التربية بالرستاق.

مقدمة الدراسة وإطارها النظري:

تقوم المؤسسات الجامعية بدورًا كبيرًا في تحقيق التنمية الشاملة والمحافظة على مكتسباتها وإنجازاتها، ويمثل تطور التعليم الجامعي أحد أهم المقاييس لمعرفة تقدم أي مجتمع، كما تمثل المؤسسات التربوية أهم ركاز التعليم الجامعي. (أبوجحجوح،٢٠٠٨، ١٢٨).

إن تطوير البرامج التعليمية هو الركيزة الأساسية لتطوير المؤسسات التعليمية؛ التي ترتكز على عملية التقويم. لذا فإن توفر المعلومات والبيانات الدقيقة والصادقة يعكس صورة واقعية وحقيقية عن مدى جودة أي نظام تعليمي، وتتضاعف درجة الأهمية في مؤسسات التعليم العالي وخاصةً برامج إعداد وتأهيل المعلمين. (الجلاد،٢٠٠٦، ١٣٢)

تمثل عملية إعداد وتأهيل المعلمين محورًا أساسيًا من سياسات واستراتيجيات التطوير التربوي لدى معظم دول العالم، فقد ركزت السياسات التربوية العالمية على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على أهمية الارتقاء بعملية إعداد وتأهيل المعلمين والبرامج التربوية، حيث إن الارتقاء ببرامج إعداد المعلم يزيد من فاعلية النظام التربوي. (توم، ١٩٩٩، ٦٨)

يذكر فضل (١٩٩٨، ٣٨٥) أن المؤتمر العلمي لإعداد معلم القرن الحادي والعشرين المنعقد في القاهرة في الفترة ما بين (٢-١٩٩٨/٠٨/٥) قد حدد أهم مؤشرات واتجاهات إعداد المعلم للقرن الحادي والعشرين ومنها:

١. الارتقاء بمعايير القبول بكليات التربية ومعايير التخرج منها؛ واعتماد مؤشرات صادقة تحدد مدى صلاحية الخريج للعمل بمهنة التدريس.
٢. تطوير محتوى منهاج كليات التربية ونوعية المعرفة بحيث تسهم في تنمية الكفايات المهنية للمعلم التي تؤهله للحصول على المعلومات واستخدامها وتوليدها بما يمكنه من اتخاذ القرار وتطوير قدراته ذاتيا.
٣. تأهيل قدرات المعلم التقنية ليكون قادرا على استخدام وتوظيف تقنيات المعلومات المتجددة في محاكاة الواقع التدريسي باستخدام برامج الحاسوب والإنترنت.

لقد تطورت برامج إعداد المعلم؛ لمواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة، حيث كانت برامج إعداد المعلم تركز على الجانب المعرفي من جوانب عملية إعداد المعلم؛ ولقد وجه كثير من الانتقادات لهذه البرامج حيث إن المعرفة لا تعني امتلاك المهارة التدريسية، فظهرت برامج تركز على طبيعة المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها، حيث ركز هذا الاتجاه على ضرورة إكساب المعلم المهارات التي تمكنه من مساعدة المتعلم على تلبية احتياجاته المعرفية والوجدانية والاجتماعية والنفسية، وبعدها ظهرت برامج تركز على طبيعة المعلم ونمط شخصيته وأساليب تفكيره والدور الاجتماعي للمعلم لتمكنه من القيام بواجباته الاجتماعية والمساعدة في حل المشكلات. (الأحمد،٢٠٠٥، ١٢٦؛ الجلاد،٢٠٠٦، ١٢٨ ؛ الدوسري،٢٠٠٩، ٨٦)

ظهرت البرامج التي تعتمد على تزويد المعلم بدراسة أكاديمية ومهنية وتخصصية من خلال مجموعة من المواد النظرية والتطبيقية في الجانب المعرفي والتربوي والنفسي، كما ظهرت برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات التعليمية التي تركز على امتلاك المعلم للكفايات اللازمة لممارسة المهنة بمستويات إتقان محددة، كما تطورت بعض البرامج التي تعتمد على أن التعليم عملية معقدة ومقيدة بالموقف التعليمي وظروفه؛ لذلك ركزت تلك البرامج على مهارات التفكير التأملي من خلال توظيف عمليات عقلية لتحديد الأهداف والأنشطة وإجراء التعديلات المطلوبة بحيث يحقق المعلم الأهداف المرجوة من خلال عمليات التحليل والنقد والتقييم. (أبوججوح،٢٠٠٨، ١٢٧؛الدوسري،٢٠٠٩، ٨٧)

بالرغم من الاختلافات في اتجاهات إعداد المعلم إلا إنه يوجد اتفاق على ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين ثلاثة مجالات أساسية هي: الإعداد التخصصي الذي يركز على إتقان المعلم لمجال تخصصه، والجانب التربوي والنفسي الذي يركز على تنمية مهارات وكفايات المعلم في تنظيم الموقف التعليمي والتعامل مع حاجات الطلاب المعرفية والنفسية ومراعاة الفروق الفردية، والجانب الثقافي الذي يركز على رفع كفاءة المعلم لتلبية حاجات البيئة والمجتمع. (توم،١٩٩٩، ٧٤؛ الجلاد،٢٠٠٦، ١٢٨ ؛ أبو دقة،٢٠٠٩، ١١٨)

يشير كل من (عيسى،٢٠٠٤؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛ الدوسري،٢٠٠٩؛ Beck,2002; Celania,2004) إلى أن معلم القرن الحادي والعشرين يجب أن يكون قادرا على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه فهو خبير ومستشار وموجه ومشرف ومعلم وباحث قادر على التعامل مع التغيرات الاجتماعية والتطورات الحياتية، فالمعلم المنشود يجب أن يتسلح بالكثير من المهارات التي تجعله قادرا على مواكبة المستجدات المعرفية والتقنية وقادرا على التفاهم والتعامل والتعاون والعلاقات الإنسانية بينه وبين زملائه وطلابه.

يؤدي التقويم دورًا مهما في تحسين وتطوير البرامج التعليمية؛ فهو الوسيلة التي نستشعر بها مدى تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعلم ومدى تقدمنا في تحقيق تلك الأهداف، كما يعرفنا على أهم نقاط القوة والضعف في البرامج المستخدمة(Haystead

Marzano & ,2010, 32). وللتقويم نماذج متعددة ولكل نموذج إيجابياته وسلبياته؛ وللمقوم الحرية في اختيار النموذج الذي يتلاءم مع الهدف من عملية التقويم التي يجريها، ويضيف أن هناك تصنيفات عدة ونماذج لتقويم البرامج منها: النموذج الكلاسيكي: يركز على التقويم في ضوء الأهداف، ومنها نموذج تايلر، نموذج الاعتماد: الذي يعتمد على دراسة العمليات التربوية وتقويم مخرجاتها ومنها نموذج ستك وسكرايفن، نموذج النظم: الذي يركز على النظام التربوي بكل عناصره من أهداف وعمليات ومخرجات ومنها نموذج ستيوفل بيم، نماذج التناقض: التي تركز على المعايير في مقارنة وتقييم ما يتم تحقيقه بناء على المعايير الأداء المحددة مسبقا ومنها نموذج بروفس. (عيسى،٢٠٠٤، ١١٥؛ الشريف،٢٠٠٦، ٤٥؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨، ٧٧؛ (McGreal,1988,103;

وفي السلطنة فإن كلية التربية تسهم في عملية التنمية المستدامة للمجتمع وتلبية احتياجاته من الكفاءات التخصصية في مجالات عدة منها مجال التعليم؛ من خلال برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية، الذي بدأ تطبيقية في كليات التربية خلال الأعوام (١٩٩٤-٢٠١٠)، واستمر البرنامج مع تحويل كليات التربية كليات العلوم التطبيقية من خلال برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية الذي يطرح في كلية التربية بالرستاق، والذي يستقبل سنويا حوالي ١٠٠ طالب وطالبة؛ كمساهمة من الكلية في تلبية احتياج المجتمع من هذا التخصص.

لذلك حاولت الدراسة تسليط الضوء على تقييم طلبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالرستاق لبرنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية المنفذ بالكلية من وجهة نظر الطلبة، ومحاولة الاستفادة من ملاحظات الطلبة في عمليات تطوير وتحسين البرنامج في السنوات المقبلة.

مشكلة الدراسة:

تحتاج البرامج التعليمية عادة إلى عمليات تقويم مستمرة، تتكامل فيها المعلومات من مصادر متعددة، وكلما تعددت مصادر جمع المعلومات من مختلف العناصر ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بالبرنامج التعليمي كان القرار وإجراءات التحسين والتطوير أكثر واقعية وفاعلية.

وتشير الدراسات السابقة إلى عدة مؤشرات مؤثرة في عملية التقويم منها: دراسة (Montgomery,2000) توصلت إلى أثر متغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص في تقييم الطلبة لمدى استفادتهم الأكاديمية والتربوية من العلاقة بينهم وبين أساتذة التخصص. أما دراسة الخطايبة (٢٠٠٢) فقد توصلت الدراسة أن برنامج التأهيل يعاني من مجموعة من الملاحظات أهمها ضعف مواكبة البرنامج لتطور المناهج الدراسية، والفجوة ما بين المقررات النظرية والجانب التطبيقي الميداني، حيث رأى ٦٧% من العينة أن البرنامج بني على دراسة واعية لحاجات المعلم الأكاديمية والمهنية، بينما يرى ٥٢% من العينة أن البرنامج لم يكن منسجما مع مواكبة التطور في مناهج اللغة الإنجليزية، ويرى ٤٥% من العينة أن كفاءات القائمين على تنفيذ البرنامج غير مناسبة، ويرى ٤٠% من العينة أن البرنامج لم يحتو على التطبيقيات العملية اللازمة لحاجات التأهيل، ولم تشر الدراسة إلى وجود فروق في تقييم البرنامج ترجع إلى متغيرات الجنس والسنة الدراسية والمعدل التراكمي.

كذلك أشارت نتائج دراسة (Beck,2002) إلى أن من بين الأمور التي ركز عليها الطلبة هي ضرورة الدعم والتحفيز المعنوي للطلبة، وتحسين العلاقة بين الطلبة والأساتذة، والعلاقة بين الأقران، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة على أنشطتهم وضرورة تقديمها بطرق ملائمة. وتوصلت دراسة (Celania,2004) إلى وجود فروق بين طلاب السنة الثانية في ضوء متغيرات التخصص والجنس في معرفة الطلبة بمعايير التدريس والتقويم. وكشفت دراسة (Javan,2004) إلى وجود فروق تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والتخصص والمنطقة.

أما دراسة الجلاد (٢٠٠٦) فقد توصلت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية للمجالات الثلاثة – هي أهداف البرنامج، والمكون النظري، والمكون العملي – كانت عالية، حيث جاء المكون النظري في المرتبة الأولى ثم أهداف البرنامج، في حين جاء المكون التطبيقي في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة. في حين توصلت دراسة كاظم وجبر (٢٠٠٦) إلى أن البرنامج يتمتع بنقاط قوة

تتمثل في أهمية المقررات الدراسية، وأشارت النتائج إلى أن ٦٤% من مقررات الخطة الدراسية متداخلة من حيث المضمون، كما أشار ٧٦% من العينة أن طريقة المحاضرة هي الطريقة السائدة في التدريس مع التركيز على المستوى المعرفي، حيث أوصت الدراسة بضرورة مراجعة البرنامج.

توصلت دراسة أبو دقة (٢٠٠٩) إلى أن نسبة الرضا عن مساقات التخصص تراوحت ما بين(٥٥-٧٨)%، وتراوحت نسب العلاقة بين الأستاذة والطلبة (٦٦-٧٩)%، وعن أداء الكلية تراوحت نسب تقديرات العينة ما بين (٧٢-٨٢) %، وفي مجال التدريب الميداني تراوحت نسب تقديرات العينة ما بين (٦٢-٧٩)%، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لصالح الكليات التطبيقية مقارنة بالكليات الإنسانية في مجالات أداء الكلية ومساقات التخصص وعلاقة الطلبة بالأساتذة. وأشارت دراسة كل من (Mathes,2009; Vevere,2009) إلى أهمية تكاملية التقويم من عناصره المختلفة وركزت على أهمية الطلبة ودورهم في عمليات تقييم الجودة في المؤسسات الجامعية.

أما دراسة السبع (٢٠١٠)، فقد أظهرت نتائجها ضعفًا في معايير سياسة القبول، بالإضافة إلى ضعف في معايير جودة البرنامج. أما دراسة الباز(٢٠١٠) فقد توصلت نتائجها إلى أن نسبة جودة البرنامج كانت عالية جدا وتحقق كل من معايير جودة المحتوى وجودة الأهداف وجودة طرق التدريس. بينما أشارت دراسة (Haystead & Marzano , 2010) إلى أثر دعم الأساتذة والمشرفين في عمليات التطوير والتقييم للمعلمين أثناء الخدمة. بينما أضافت دراسة (Saadi & Saeed,2010) إلى أهمية وضوح التوصيفات الوظيفية للمعلمين أثناء الخدمة ومعايير تقويم الأداء في عمليات ضمان الجودة.

وجاءت نتاج دراسة الماجدي (٢٠١١): إلى أن طرق التدريس الحالية طرق تلقينيه تفتقد إلى الأسلوب الحديث المبني على تنمية مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات، وتحتاج برامج إعداد المعلم إلى مناهج دراسية خاصة بتوعية الطلاب بحقوقهم وواجباتهم، ولم تكشف الدراسة عن فروق تعزى لمتغير النوع أو الوظيفة. في حين أشارت نتائج دراسة الزيني (٢٠١١) إلى أن نسبة جودة الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد المعلم كانت ٤٩% من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. أما دراسة (Marzano & Etal,2011) فقد أشارت إلى أهمية العلاقة الإيجابية بين المعلمين في عمليات التنمية الذاتية التفاعلية للمعلمين، وركزت على دور الدعم التفاعلي بينهم في عمليات التقييم والتطوير المستمر.

توصلت نتائج دراسة الحميدي (٢٠١٢) إلى أن موافقة أفراد العينة على فاعلية البرنامج بالرغم من وجود فروق حول فاعلية المكون الثقافي والتخصصي. وتوصلت دراسة (Hallman & Meineke, 2016) إلى أن برامج إعداد المعلمين لا تزال بحاجة إلى تلبية احتياجات الطلاب وخاصة في مجال المحتوى وطرق التدريس، وفنون تعلم اللغة. كذلك ذكرت دراسة (Lucero & Scalante, 2018) أنه من الضروري التركيز على النماذج المعرفية التفاعلية في برامج إعداد معلمي اللغة الانجليزية؛ وذلك كتطبيقات لمبادئ النظريات الاجتماعية الحديثة. وأشارت دراسة (Maizatulliza & Kiely,2017) التي هدفت إلى تقييم الطلبة لتجاربهم في تعلم اللغة الانجليزية بعد الانتهاء من البرنامج، بأنهم يركزون في تقييمهم للبرنامج على العوامل التي ساهمت في رفع كفاءتهم والتي منها؛ النماذج والاستراتيجيات التعليمية المفضلة لديهم، بالإضافة إلى الخبرات التعليمية العامة.

وانطلاقا من أهمية ودور التقويم في البرامج التعليمية الجامعية؛ ورغبة من الباحث في استطلاع رأي الطلبة حول برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية في كلية التربية بالرستاق؛ والوقوف على رأي الطلبة ومستوى رضاهم عن البرنامج وأهم الملاحظات لديهم، فقد تلخصت الدراسة الحالية في الأسئلة البحثية الآتية:

ما نسبة الرضا العامة لطلبة اللغة الإنجليزية عن برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية؟

ما نسبة أهمية المواد التخصصية والتربوية والثقافية في برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة؟

ما متوسط تقييم برنامج إعداد معلم اللغة في كلية التربية بالرستاق من وجهة نظر الطلبة؟

هل تختلف درجة تقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة في ضوء متغيرات الجنس، السنة الدراسية، والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين: الجانب النظري والجانب العملي:

الأهمية النظرية: تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من كونها من الدراسات القليلة التي تسلط الضوء على تقييم طلبة اللغة الإنجليزية لبرنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالرستاق من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، من حيث نسبة الرضا العامة ودرجة أهمية الجانب التخصصي والتربوي والثقافي في البرنامج، كذلك تسلط الضوء على الساعات المعتمدة والمقررات الدراسية والأساتذة وطرق التدريس والأنشطة والبحوث واللوائح التنظيمية والإدارية.

الأهمية العملية: تكتسب الدراسة الحالية الأهمية العملية من خلاصة نتائج البحوث والدراسات الميدانية التي أجريت في هذا الجانب، ومن المعالجات التي تناولتها المراجع لأهمية تقييم البرامج التعليمية من جميع العناصر ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بها ومنها ضرورة الأخذ بآراء الطلبة وتقييمهم حول البرامج التعليمية من حيث مدى مناسبة المقررات وطرق التدريس والأنشطة والبحوث ومدى توافق نسبة الجانب النظري والجانب التطبيقي.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

- طُبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الأكاديمي ٢٠١٨/٢٠١٧.
- طُبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية بالرستاق تخصص اللغة الإنجليزية في السنة الثالثة والرابعة فقط.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة باستمارة تقييم البرنامج وهي من إعداد الباحث.

مصطلحات الدراسة:

التعريف النظري لتقويم البرنامج: يعرف تقويم البرنامج بأنه "عملية منظمة لجمع المعلومات من مصادرها المختلفة عن الأنشطة والعمليات التي يتم من خلالها تنفيذ البرنامج والتأثيرات التي تحدثها للحكم على البرنامج ومدى فاعليته واتخاذ كافة الإجراءات التي تعمل على تحسين وتطوير تلك الفاعلية مستقبلا " (أبوجحجوح،٢٠٠٨، ١٢٩)

التعريف الإجرائي لتقويم البرنامج: هو الدرجة التي يقيّم بها الطلبة برنامج اللغة الإنجليزية؛ من خلال استبانة تقييم البرنامج المستخدم في هذه الدراسة.

برنامج إعداد المعلم "هو أحد البرامج التي تطرحها كلية التربية بالرستاق ويعمل على تأهيل وإعداد معلمي اللغة الإنجليزية ضمن خطة تتضمن ١٣٢ ساعة تتوزع على ثلاثة محاور: الجانب اللغوي، الجانب التربوي، والجانب الثقافي، ويتم تنفيذه خلال أربع سنوات بالإضافة إلى السنة التأسيسية ".

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج في عملية جمع البيانات وتحليلها.

مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع طلبة اللغة الإنجليزية في السنتين الثالثة والرابعة المسجلين في كلية التربية بالرستاق في العام الأكاديمي ٢٠١٨/٢٠١٧م والبالغ عددهم (١٨٨) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة عشوائية من (٩٢) طالبًا وطالبة من طلاب السنتين الثالثة والرابعة تخصص اللغة الإنجليزية من كلية التربية بالرستاق، وبنسبة تمثيل (٤٩%) من المجتمع الدراسة الأصلي، وتعد هذه النسبة نسبة عالية وممثلة للمجتمع بحث تسمح بتعميم نتائج الدراسة. والجدول التالي يوضح نسب توزيع العينة في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص:

الجدول رقم (١): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

الجنس/التخصص		العدد	المجموع الكلي
الجنس	ذكر	٥٩	٩٢
	أنثى	٣٣	
السنة الدراسية	الثالثة	٥٠	٩٢
	الرابعة	٤٢	
المجموع		٩٢	٩٢

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية أداة واحدة من إعداد الباحث هي استبانة تقييم برنامج إعداد المعلم، حيث تم بناء الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال، ثم تم صياغة الفقرات وبناء الصورة الأولية للاستبيان، وتم عرض الاستبيان على المختصين التربويين في كلية التربية بالرستاق لمعرفة رأيهم في مدى مناسبة العبارات لما أعدت لقياسه، وتم الأخذ بالاقتراحات حول تعديل أو توضيح بعض الفقرات أما النسبة العامة للاتفاق حول صلاحية فقرات الاستبيان فقد تجاوزت نسبة ٨٠% في أغلب الفقرات عدا عشر فقرات كانت تحتاج إلى توضيح وتعديل بسيط.

بعدها تم التأكد من مؤشرات الصدق والثبات للاستبيان على عينة أولية مكونة من ٣٠ طالب وطالبة وكانت المؤشرات كما يأتي:

بالنسبة للثبات فقد تم اعتماد معامل ألفا لكرونباخ في حساب درجة الثبات للاستبيان وكانت مستوى الثبات للاستبيان بشكل عام (α=0.95) وهي نسبة مقبولة جدا لمعاملات الثبات وتدل على تمتع المقياس بدرجة من الثبات تجعله صالحًا للاستخدام لأغراض الدراسة، ويوضح الجدول رقم (٢) قيم معاملات الثبات على محاور الاستبيان:

الجدول رقم (٢): يوضح قيم معامل الثبات على المحاور

المحور	قيمة معامل الثبات
المحور الأول (المقررات والساعات)	α=0.85
المحور الثاني (الأساتذة وطرق التدريس)	α=0.89
المحور الثالث (الأنشطة والبحوث)	α=0.85
المحور الرابع (الخدمات الإدارية)	α=0.85
المقياس ككل	α=0.95

أما عن الصدق فقد تم حساب الصدق العاملي للاستبيان على التطبيق النهائي للدراسة وقد أفرزت نتائج التحليل أربعة عوامل هي: العامل الأول كان المقررات والساعات ويفسر ما نسبته (٤٤%) من عمليات التقويم للبرنامج، والعامل الثاني كان الأساتذة وطرق التدريس ويفسر ما نسبته (٣٢%) من عمليات التقويم للبرنامج، والعامل الثالث كان الأنشطة والبحوث ويفسر ما نسبته (٢٧%) من عمليات التقويم للبرنامج، والعامل الرابع كان الخدمات الإشرافية والإدارية ويفسر ما نسبته (١٩%) من عمليات التقويم للبرنامج. والجدول رقم (٣) يوضح تشبعات الفقرات على العوامل الأربعة للمقياس:

الجدول رقم (٣): يوضح تشبعات الفقرات على العوامل الأربعة على المقياس

الرقم	العبارة	F1	F2	F3	F4
المحور الأول: المقررات والساعات (F1)					
١	أهداف البرنامج واضحة ومحددة.	0.64			
٢	خطة توزيع البرنامج على السنوات الدراسية متوازنة.	0.60			
٣	خطة توزيع البرنامج على السنوات الدراسية مرنة.	0.60			
٤	المقررات المطروحة في البرنامج متنوعة وشاملة.	0.60			
٥	المقررات المطروحة في البرنامج متدرجة من حيث المستوى والصعوبة.	0.59			
٦	أهداف المقررات واضحة ومحددة.	0.58			
٧	أهداف المقررات مناسبة وملائمة للطالب.	0.58			
٨	أهداف المقررات متدرجة من حيث المستوى.	0.57			
٩	المقررات المطرحة في البرنامج تكافئ المقررات في الجامعات الأخرى.	0.53			
١٠	عدد الساعات المحتسبة للمقررات مناسبة.	0.51			
١١	تتنوع المقررات من حيث التخصص ما بين القواعد والأدب	0.50			
١٢	توازن المقررات بين الجانب التطبيقي والجانب النظري.	0.49			
١٣	أوقات طرح المقررات في الجداول الدراسية مناسبة.	0.47			
١٤	تتصف المقررات بالحداثة في المعلومات التي تقدمها.	0.46			
١٥	هناك تكامل بين المقررات في المهارات التي تنميها لدى الطالب.	0.46			
١٦	نسبة الجانب التطبيقي في المقررات ملائم.	0.46			
١٧	المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر ملائمة.	0.45			
١٨	المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر متاحة.	0.40			
١٩	المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر حديثة.	0.38			
٢٠	نسبة المقررات التخصصية الاجبارية ملائمة.	0.33			
٢١	نسبة المقررات التخصصية الاختيارية ملائمة.	0.33			
٢٢	نسبة المقررات التربوية ملائمة.	0.32			
٢٣	نسبة المقررات الثقافية ملائمة.	0.30			
المحور الثاني: الأساتذة وطرق التدريس (F2)					
١	عدد الأساتذة بالنسبة لعدد المقررات مناسب.		0.60		
٢	عدد الطلبة بالنسبة لكل مجموعة مناسب.		0.55		
٣	كفاءة الأساتذة بالنسبة للمقررات مناسبة.		0.53		
٤	هناك تنوع في جنسيات مدرسي المقررات وبالتالي تنوع في الخبرات.		0.50		
٥	المهارات التي يركز عليها الأساتذة مختلفة.		0.47		
٦	يستخدم الأساتذة طرق تدريس متنوعة.		0.45		
٧	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة ملائمة.		0.44		
٨	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة حديثة.		0.44		
٩	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة مبتكرة.		0.44		
١٠	يستخدم الأستاذة تقنيات وتكنولوجيا حديثة في التدريس.		0.42		
١١	يستخدم الأساتذة مهارات تفكير مختلفة أثناء التدريس.		0.41		
١٢	يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية الحوار والنقاش مع الطلبة.		0.40		
١٣	يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية مهارات النقد البناء.		0.38		
١٤	يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.		0.34		

١٥	يركز الأساتذة على إيجابية الطالب وإشراكه النشط في عملية التعلم.		0.33		
١٦	يشجع الأساتذة على التعاون والتشارك بين الطلبة خلال عملية التعلم.		0.32		
١٧	يظهر الأساتذة مرونة وتعاون جيد في تعاملهم مع الطلبة.		0.32		
١٨	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة تراعي الفروق الفردية في المستويات بين الطلبة.		0.30		
١٩	يستخدم الأساتذة التعلم الإلكتروني E-Learning في التدريس.		0.30		
٢٠	يستخدم الأستاذة نظام البلاك برود Black Board في التواصل مع الطلبة.		0.30		
المحور الثالث: الأنشطة والبحوث (F3)					
١	الأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية لكل مقرر مناسبة.			0.53	
٢	هناك توازن بين التكاليف المطلوبة لكل مقرر وساعاته المعتمدة.			0.51	
٣	هناك تلاؤم بين التكاليف المطلوبة وطبيعة المعلومات النظرية في المقرر.			0.50	
٤	الأنشطة والبحوث الطلابية تنمي المهارات التطبيقية للمقررات.			0.49	
٥	حجم الجهد المطلوب لتنفيذ الأنشطة والبحوث ملائم في الفصل الدراسي.			0.49	
٦	الزمن المطلوب لتنفيذ الأنشطة والبحوث ملائم بالنسبة للفصل الدراسي.			0.48	
٧	ينوع الأساتذة في طبيعة الأنشطة والبحوث والمشاريع المطلوبة لكل مقرر.			0.46	
٨	يتيح الأساتذة للطلبة حرية اختيار موضوع البحث أو المشروع أو النشاط.			0.44	
٩	يشجع الأساتذة الطلبة على ابتكار موضوع البحث والمشروع.			0.43	
١٠	يقدم الأساتذة المساعدة للطلبة للتغلب على التحديات التي يواجهونها في تنفيذ البحوث والمشاريع الطلابية.			0.41	
١١	الخدمات الإشرافية التي يقدمها الأساتذة على المشاريع الطلابية مناسبة.			0.40	
١٢	يشجع الأساتذة العمل التعاوني بين الطلاب في تنفيذ المشروعات والأنشطة.			0.39	
١٣	الأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية تراعي الفروق التحصيلية بين الطلبة.			0.36	
١٤	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات مهنية لدى الطلبة.			0.36	
١٥	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات شخصية لدى الطلبة.			0.36	
١٦	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع تنمية مهارات عقلية معرفية لدى الطلبة.			0.34	
١٧	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات لغوية لدى الطلبة.			0.31	
١٨	الدرجات المخصصة للأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية مناسبة.			0.31	
١٩	معايير قبول وتقييم الأنشطة والبحوث والمشاريع واضحة ومحددة.			0.30	
المحور الرابع: الخدمات الإشرافية والإدارية(F4)					
١	السياسات الإدارية للبرنامج واضحة ومحددة في رؤية ورسالة وأهداف القسم.				0.57
٢	يدير القسم أساتذة مختصين وذي خبرات عالية.				0.55
٣	تبدي إدارة القسم وأساتذته مرونة في تطبيق اللوائح والقوانين والأنظمة الخاصة بالطلبة.				0.55
٤	تتعامل إدارة القسم وأساتذته بطريقة ديمقراطية وحوارية في التعامل مع الطلبة.				0.54
٥	يسود الود والتفاهم في التعامل بين أساتذة القسم والطلبة.				0.53
٦	يسهل القسم الإجراءات الإدارية الخاصة بمعاملات الطلبة مع الأقسام الأخرى.				0.49
٧	عدد الطلبة في مجموعات الإرشاد الأكاديمي مناسبة بالنسبة لعدد الأساتذة.				0.49
٨	الساعات المكتبية لكل أستاذ مقرر مناسب بالنسبة لعدد الطلبة لكل مجموعة.				0.48
٩	أوقات الساعات المكتبية وساعات الإرشاد الأكاديمي مناسبة لأوقات الطلبة.				0.43
١٠	يستثمر الطلبة جيدا الساعات المكتبية التي يحددها الأساتذة لكل مقرر.				0.41
١١	يقدم الأساتذة خدمات جيدة في الساعات الأكاديمية.				0.38
١٢	يراعي الأساتذة الفروق الفردية في التحصيل خلال لقاهم بالطلبة في الساعات				0.33

	المكتبية والساعات الإرشادية.				
١٣	يعمل الأساتذة على تقديم الإيضاحات اللازمة والشرح الكافي لما يطلبه الطلبة خلال الساعات المكتبية.				0.32
١٤	يبدي الأساتذة مرونة في تحديد الساعات المكتبية بحيث تلائم مختلف المجموعات التي يدرسها الأساتذة.				0.30
١٥	يبدي الأساتذة مرونة في مقابلة الطلبة خارج نطاق الساعات المكتبية إذا دعت الضرورة إلى ذلك.				0.30
١٦	يبدي أعضاء القسم الأخرين مرونة في إرشاد الطلبة ومساعدتهم على فهم المقررات التي تتبع القسم بغض النظر إذا كان يدرسها أم لا.				0.30
نسبة التباين المفسر على العامل		0.44	0.32	0.27	0.19

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية عدداً من الأساليب الإحصائية التي تحقق الإجابة عن تساؤلات الدراسة ومنها: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار "ت" للعينات المستقلة، التحليل العاملي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

في هذا الجزء من الدراسة سوف يتم عرض ومناقشة نتيجة كل سؤال على حدة.

أولاً: نتائج السؤال الأول

بالنسبة للسؤال الأول في للدراسة الذي نص على " ما نسبة الرضا العامة لطلبة اللغة الإنجليزية عن برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب نسب الرضا على البرنامج بوجه عام؛ فكانت نتيجة التحليل كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٤): يوضح نسب الرضا العامة على البرنامج

نسبة الرضا	العدد	النسبة	قيمة K^2	نسبة الدلالة
%٠	٠	%٠	٣٧,٢	α=0.50
%٢٥	١٤	%١٥,٢	٢٠,٠٨	α=0.05
%٥٠	٢٨	%٣٠,٤	١٢,٥٧	α=0.05
%٧٥	٤١	%٤٤,٦	٣٠,٩	α=0.05
%١٠٠	٩	%٩,٨	١٧,٨٨	α=0.05
المجموع	٩٢	%١٠٠		

يشير الجدول رقم (٤) إلى ما نسبته (١٥,٢%) من الطلبة غير راضين عن البرنامج، وأن (٣٠,٤) منهم لم يحددوا موقفهم من الرضا وغير الرضا، بينما (٥٤,٤%) من أفراد العينة يتراوح نسبة رضاهم عن البرنامج ما بين (٧٥-١٠٠)% ؛ وهي تشير إلى نسبة رضا عالية جدا من قبل الطلبة عن البرنامج، ولاختبار دلالة هذه النسب فقد قام الباحث بحساب K^2 فكانت قيمتها**(K^2=27.2)** عند درجات حرية (DF=4) وهي قيمة دالة عن مستوى (α=0.05) وهذا يعني أن الفروق بين نسبة الرضا المشاهدة والنسبة المتوقعة كانت ذات فروق حقيقية.

ويرى الباحث أن هذه النسبة طبيعية جدا وتعبر بشكل واقعي عن الرضا لدى الطلبة عن البرنامج، وأن هذه النتيجة بالرغم من اختلافها مع ما أشارت إليه دراسات كل من (الجلاد،٢٠٠٦؛ كاظم وجبر،٢٠٠٦؛ الجلاد،٢٠٠٦؛ أبوجججوح،٢٠٠٨؛ أبو دقة،٢٠٠٩؛ الزيني،٢٠١١؛ الحميدي، ٢٠١٢؛ Beck,2002; Haystead & Marzano ,2010; Javan,2004; Montgomery,2000;) حول مستوى الرضا العام لدىٍ الطلبة عن البرامج الأكاديمية.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

بالنسبة للسؤال الثاني في الدراسة الذي نص على " ما نسبة أهمية المواد التخصصية والتربوية والثقافية في برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب نسب أهمية المواد التخصصية والمواد التربوية والمواد الثقافية؛ فكانت نتيجة التحليل كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٥): يوضح نسب الأهمية عن المقررات التخصصية والتربوية والثقافية

نسب الأهمية	المقررات التخصصية		المقررات التربوية		المقررات الثقافية		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
%٠	٠	%٠	٠	%٠	٤	%٤,٣	
%٢٥	١٤	%١٥,٢	٢٠	%٢١,٧	١٠	%١٠,٩	
%٥٠	٣١	%٣٣,٧	٢٩	%٣١,٥	٣٢	%٣٤,٨	
%٧٥	٣٣	%٣٥,٩	٢٥	%٢٧,٢	٣٢	%٣٤,٨	
%١٠٠	١٤	%١٥,٢	١٨	%١٩,٦	١٤	%١٥,٢	
المجموع			٩٢		%١٠٠		

يشير الجدول رقم (٥) إلى أن ٥١,١% من أفراد العينة كانت تتراوح نسبة أهمية المواد التخصصية لديهم ما بين (٧٥-١٠٠)%، في حين أن ٤٦,٦% من أفراد العينة كانت تتراوح نسبة أهمية المواد التربوية لديهم ما بين (٧٥-١٠٠)%، وبينما أبدى ٥٠% من أفراد العينة نسبة أهمية المواد الثقافية لديهم كانت تتراوح ما بين (٧٥-١٠٠)%، وهي تشير إلى نسب أهمية عالية جدا من قبل الطلبة عن الجوانب التخصصية والتربوية والثقافية في البرنامج، ولاختبار دلالة هذه النسب فقد قام الباحث بحساب K^2 فكانت نتائج اختبار K^2 كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٦): يوضح نتيجة اختبار K^2 لنسب أهمية المقررات

المجال	قيمة K^2	DF	نسبة الدلالة
المساقات التخصيصية	١٤,٢	٤	α=0.05
المساقات التربوية	٢٣,٤	٤	α=0.05
المساقات التربوية	٣٦,٢	٤	α=0.05

يشير الجدول رقم (٦) إلى أن الفروق بين النسب المشاهدة والمتوقعة لأهمية المساقات التخصيصية والتربوية والثقافية كانت نسبًا دالة مما يعني أن الفروق بين هذه النسب فروق حقيقية.

ويرى الباحث أن نسب أهمية المواد التخصصية والتربوية والثقافية جاءت متقاربة وتتراوح بين (٤٦-٥١) % وتعبر عن مستوى متوسط من الرضا والقناعة بالبرنامج، ويفسرها الباحث إلى تطلع ورغبة الطلبة في تطوير البرنامج وتحديثه بما يتماشى والفنيات التكنولوجية العصرية من وسائل وبرامج ذكية. وهذه النتيجة تتقارب مع ما توصلت إليه دراسات كل من (الخطابية،٢٠٠٢؛ عيسى،٢٠٠٤؛ كاظم وجبر،٢٠٠٦؛ الجلاد،٢٠٠٦؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛

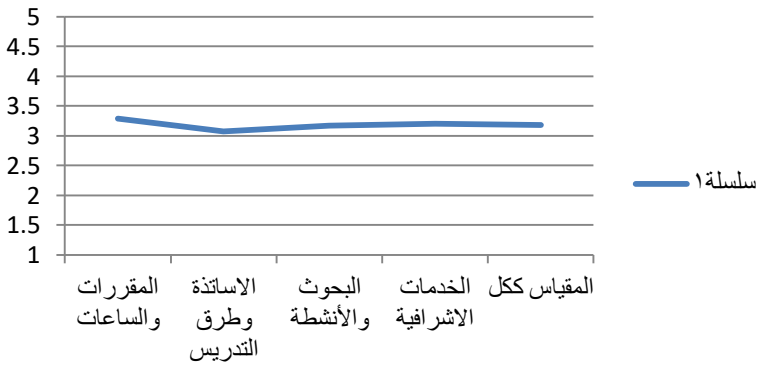
أبوججوح،٢٠٠٨؛ أبو دقة،٢٠٠٩؛ الزيني،٢٠١١؛ الحميدي، ٢٠١٢؛ Beck,2002; Haystead & Marzano (,2010; Javan,2004; Montgomery,2000;

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

بالنسبة للسؤال الثالث في للدراسة الذي نص على " ما متوسط تقييم برنامج إعداد معلم اللغة في كلية التربية بالرستاق من وجهة نظر الطلبة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من المحاور على القائمة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٧) والشكل (١) الآتي:

جدول رقم (٧): يوضح المتوسطات على المحاور والدرجة الكلية

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المقررات والساعات	٣,٢٩	٠,٥٥
الأساتذة وطرق التدريس	٣,٠٧	٠,٦٧
البحوث والأنشطة	٣,١٧	٠,٥٩
الخدمات الإشرافية والإدارية	٣,٢١	٠,٦٠
المقياس بشكل عام	٣,١٨	٠,٥٢



شكل رقم (١): يوضح المتوسطات على المحاور والدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (٧) والشكل رقم (١) أن درجة تقييم البرنامج بوجه عام من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط العام لتقييم البرنامج (3.18) وهو يشير إلى درجة متوسطة حسب المقياس المستخدم في تصحيح نتائج الدراسة – المتوسط (2.61–3.40) يعبر عن درجة متوسطة– كما يلاحظ وجود بعض التباين بين المحاور الممثلة لتقييم البرنامج حيث تراوحت هذه المتوسطات ما بين (٣,٠٧–٣,٢٩)، وهي متوسطات تدل على أن تقييم الطلبة للبرنامج في محاوره الأربعة كانت بدرجة تقييم متوسطة، حسب المقياس المستخدم في تصحيح نتائج الدراسة – المتوسط (2.61–3.40) يعبر عن درجة متوسطة، حيث جاء محور المقررات والساعات في مقدمة المحاور بمتوسط قدره (٣,٢٩) وهو يعبر عن درجة متوسطة في تقييم البرنامج، وفي المرتبة الثانية جاء محور الخدمات الإشرافية والإدارية بمتوسط قدره (٣,٢٠)، ثم جاء محور البحوث والأنشطة في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (٣,١٧)، وفي المرتبة الرابعة جاء محور الأساتذة وطرق التدريس بمتوسط قدره (٣,٠٧). وجميع المتوسطات على المحاور الأربعة تدل على درجة تقييم متوسطة لدى الطلبة عن البرنامج في ضوء المقياس المستخدم في تصحيح نتائج الدراسة – المتوسط (2.61–3.40) يعبر عن درجة متوسطة.

ولاختبار دلالة المتوسطات الحسابية على كل عامل من العوامل السابقة فقد قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة "one sample T-test"، على اعتبار أن المتوسط الفرضي لكل عامل من العوامل السابقة هو الدرجة (٣)، وكانت نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة كما يوضحها الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨): يوضح نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة للمحاور الستة

المحور	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
المقررات والساعات	٣,٢٩	٥,٠٣	٩١	α=0.05
الخدمات الإدارية والإشرافية	٣,٢١	١,٠٥	٩١	α=0.05
البحوث والأنشطة	٣,١٧	٢,٨٣	٩١	α=0.05
الأساتذة وطرق التدريس	٣,٠٧	٣,٣٣	٩١	α=0.48
المقياس بشكل عام	٣,١٨	٣,٣٠	٩١	α= 0.05

وتشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة في الجدول رقم (٨)؛ إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية المحسوبة لمعظم المحاور والمتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمحاور والمتوسط المفترض للمقياس وهو الدرجة (٣) هي فروق حقيقية مؤثرة. عدا محور الأساتذة وطرق التدريس التي لا توجد فروق بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي. وبصورة عامة فإن هذا يدل على أن مستوى تقييم الطلبة للبرنامج جاء بدرجة متوسطة؛ وأنه يوجد تجانس بين أفراد العينة في تقييمهم للبرنامج كما يتضح من نتاج اختبار "ت" للعينة الواحدة ومن قيم الانحراف المعياري للدرجات على جميع المحاور.

أما من حيث تأثير العبارات لكل محور فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، ثم استخدم اختبار one sample T-test لاختبار دلالة هذه المتوسطات، وكانت نتائج الاختبار على النحو الآتي:

بالنسبة للمحور الأول: الحاجات الأكاديمية

جدول رقم (٩): يوضح فقرات المحور الأول من حيث قوة تأثيرها، كذلك يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه المتوسطات

الرقم	العبارة	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
١	أهداف البرنامج واضحة ومحددة.	٣,٧١	٧,٠٠	٩١	α=0.05
٢	خطة توزيع البرنامج على السنوات الدراسية متوازنة.	٣,٣٣	٣,١٠	٩١	α=0.05
٣	خطة توزيع البرنامج على السنوات الدراسية مرنة.	٣,٢٢	١,٩٠	٩١	α=0.05
٤	المقررات المطروحة في البرنامج متنوعة وشاملة.	٣,٣٤	٢,٩٠	٩١	α=0.05
٥	المقررات المطروحة في البرنامج متدرجة من حيث المستوى والصعوبة.	٣,٤٧	٤,٣٩	٩١	α=0.05
٦	أهداف المقررات واضحة ومحددة.	٣,٣٧	٣,٢٦	٩١	α=0.05
٧	أهداف المقررات مناسبة وملائمة للطالب.	٣,٢٣	١,٩٧	٩١	α=0.05
٨	أهداف المقررات متدرجة من حيث المستوى.	٣,٢٣	٢,٠٦	٩١	α=0.05
٩	المقررات المطرحة في البرنامج تكافئ المقررات في الجامعات الأخرى.	٣,٢٠	١,٠٦	٩١	α=0.05
١٠	عدد الساعات المحتسبة للمقررات مناسبة.	٣,٣٤	٢,٦٣	٩١	α=0.05
١١	تتنوع المقررات من حيث التخصص ما بين القواعد والأدب	٣,٥٣	٤,٥٨	٩١	α=0.43
١٢	توازن المقررات بين الجانب التطبيقي والجانب النظري.	٣,٢٤	١,٩٥	٩١	α=0.05
١٣	أوقات طرح المقررات في الجداول الدراسية مناسبة.	٢,٩٨	٠,١٥-	٩١	α=0.11
١٤	تتصف المقررات بالحداثة في المعلومات التي تقدمها.	٣,٢٧	٢,٣٠	٩١	α=0.05
١٥	هناك تكامل بين المقررات في المهارات التي تنميها لدى الطالب.	٣,١٤	١,٢١	٩١	α=0.05
١٦	نسبة الجانب التطبيقي في المقررات ملائم.	٢,٩٠	٠,٨٠-	٩١	α=0.42
١٧	المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر ملائمة.	٣,١٧	١,٤١	٩١	α=0.16
١٨	المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر متاحة.	٣,١٥	١,٢٣	٩١	α=0.22
١٩	المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر حديثة.	٣,١١	٠,٨٦	٩١	α=0.86
٢٠	نسبة المقررات التخصصية الإجبارية ملائمة.	٣,٤٢	٣,٦٩	٩١	α=0.05
٢١	نسبة المقررات التخصصية الاختيارية ملائمة.	٣,٤٥	٤,٢٠	٩١	α=0.05
٢٢	نسبة المقررات التربوية ملائمة.	٣,٥٠	٤,٥٥	٩١	α=0.05
٢٣	نسبة المقررات الثقافية ملائمة.	٣,٤٠	٣,١٥	٩١	α=0.05

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن متوسطات العبارات في المحور الأول "المقررات والساعات كانت تتراوح ما بين (٢,٩٠-٣٧١)، وأن العبارات رقم (١،١١،٢٢،٥،٢١،٢٠) كانت درجات تقييم الطلبة عليها مرتفعة، أما باقي عبارات المحور كانت بدرجة تقييم متوسطة، وكما تشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين عدد من المتوسطات الحسابية المحسوبة للفقرات على هذا المحور والمتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات والمتوسط المفترض (٣) هي فروق حقيقية مؤثرة.

بالنسبة للمحور الثاني: الأساتذة وطرق التدريس:

جدول رقم (١٠): يوضح فقرات المحور الثاني من حيث قوة تأثيرها، كذلك يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه المتوسطات

الرقم	العبارة	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
١	**عدد الأساتذة بالنسبة لعدد المقررات مناسب.**	3.36	2.80	٩١	α=0.05
٢	**عدد الطلبة بالنسبة لكل مجموعة مناسب.**	3.24	2.32	٩١	α=0.05
٣	**كفاءة الأساتذة بالنسبة للمقررات مناسبة.**	2.88	-1.00	٩١	α=0.31
٤	**هناك تنوع في جنسيات مدرسي المقررات وبالتالي تنوع في الخبرات.**	3.13	1.06	٩١	α=0.29
٥	**المهارات التي يركز عليها الأساتذة مختلفة.**	3.18	1.67	٩١	α=0.09
٦	**يستخدم الأساتذة طرق تدريس متنوعة.**	2.83	-1.38	٩١	α=0.16
٧	**طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة ملائمة.**	2.92	-0.64	٩١	α=0.52
٨	**طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة حديثة.**	2.97	-0.28	٩١	α=0.77
٩	**طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة مبتكرة.**	2.76	-1.91	٩١	α=0.05
١٠	**يستخدم الأستاذة تقنيات وتكنولوجيا حديثة في التدريس.**	3.05	0.46	٩١	α=0.64
١١	**يستخدم الأساتذة مهارات تفكير مختلفة أثناء التدريس.**	3.03	0.27	٩١	α=0.78
١٢	**يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية الحوار والنقاش مع الطلبة.**	3.11	0.99	٩١	α=0.32
١٣	**يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية مهارات النقد البناء .**	3.18	1.55	٩١	α=0.13
١٤	**يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.**	2.95	-0.44	٩١	α=0.66
١٥	**يركز الأساتذة على إيجابية الطالب وإشراكه النشط في عملية التعلم.**	3.23	1.88	٩١	α=0.05
١٦	**يشجع الأساتذة على التعاون والتشارك بين الطلبة خلال عملية التعلم.**	3.46	4.29	٩١	α=0.05
١٧	**يظهر الأساتذة مرونة وتعاون جيد في تعاملهم مع الطلبة.**	3.03	0.26	٩١	α=0.79
١٨	**طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة تراعي الفروق الفردية في المستويات بين الطلبة.**	3.04	0.37	٩١	α=0.71
١٩	**يستخدم الأساتذة التعلم الإلكتروني E-Learning في التدريس.**	3.13	1.13	٩١	α=0.25
٢٠	**يستخدم الأستاذة نظام البلاك برود Black Board في التواصل مع الطلبة.**	2.99	-0.08	٩١	α=0.93

ويلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن متوسطات العبارات في المحور الثاني "الأساتذة وطرق التدريس" كانت تتراوح ما بين (٢,٧٦-٣,٤٦)، وأن عبارات المحور كانت بدرجة تقييم متوسطة، وكما تشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين عدد من المتوسطات الحسابية المحسوبة للفقرات على هذا المحور والمتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين هذه المتوسطات الحسابية للفقرات والمتوسط المفترض (٣) هي فروق حقيقية مؤثرة.

بالنسبة للمحور الثالث: البحوث والأنشطة:

جدول رقم (١١): يوضح فقرات المحور الثالث من حيث قوة تأثيرها، كذلك يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه المتوسطات

الرقم	العبارة	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
١	الأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية لكل مقرر مناسبة.	٣,٣٣	٢,٦٧	91	α=0.05
٢	هناك توازن بين التكاليف المطلوبة لكل مقرر وساعاته المعتمدة.	٣,٢٢	١,٧٨	91	α=0.05
٣	هناك تلاءم بين التكاليف المطلوبة وطبيعة المعلومات النظرية في المقرر.	٣,١٤	١,٢٧	91	α=0.20
٤	الأنشطة والبحوث الطلابية تنمي المهارات التطبيقية للمقررات.	٣,٠٧	٠,٥٦	91	α=0.57
٥	حجم الجهد المطلوب لتنفيذ الأنشطة والبحوث ملائم في الفصل الدراسي.	٣,٠٠	٠,٠٠	91	α=0.99
٦	الزمن المطلوب لتنفيذ الأنشطة والبحوث ملائم بالنسبة للفصل الدراسي.	٣,٠٣	٠,٢٥	91	α=0.79
٧	ينوع الأساتذة في طبيعة الأنشطة والبحوث والمشاريع المطلوبة لكل مقرر.	٣,٠٢	٠,٢٠	91	α=0.84
٨	يتيح الأساتذة للطلبة حرية اختيار موضوع البحث أو المشروع أو النشاط.	٣,٢٥	٢,٣٤	91	α=0.05
٩	يشجع الأساتذة الطلبة على ابتكار موضوع البحث والمشروع.	٣,١٠	٠,٧٨	91	α=0.43
١٠	يقدم الأساتذة المساعدة للطلبة للتغلب على التحديات التي يواجهونها في تنفيذ البحوث والمشاريع الطلابية.	٣,٢٤	٢,١٨	91	α=0.05
١١	الخدمات الإشرافية التي يقدمها الأساتذة على المشاريع الطلابية مناسبة.	٣,٢٩	٢,٤٨	91	α=0.05
١٢	يشجع الأساتذة العمل التعاوني بين الطلاب في تنفيذ المشروعات والأنشطة.	٣,٣٨	٣,٦٧	91	α=0.05
١٣	الأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية تراعي الفروق التحصيلية بين الطلبة.	٣,٠٥	٠,٤٧	91	α=0.63
١٤	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات مهنية لدى الطلبة.	٣,٠٠	٠,٠٠	91	α=0.99
١٥	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات شخصية لدى الطلبة.	٣,٠٠	٠,٠٠	91	α=0.99
١٦	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع تنمية مهارات عقلية معرفية لدى الطلبة.	٣,٢٨	٢,٦٥	91	α=0.05
١٧	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات لغوية لدى الطلبة.	٣,٣٤	٢,٨٥	91	α=0.05
١٨	الدرجات المخصصة للأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية مناسبة.	٣,٠٨	٠,٦٤	91	α=0.52
١٩	معايير قبول وتقييم الأنشطة والبحوث والمشاريع واضحة ومحددة.	٣,٤٩	٣,٨٥	91	α=0.05

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن متوسطات العبارات في المحور الثالث "البحوث والأنشطة" كانت تتراوح ما بين (٣,٠٠-٣,٤٩)، وأن عبارات المحور كانت بدرجة تقييم متوسطة، وكما تشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين عدد من المتوسطات الحسابية المحسوبة لكل فقرة على هذا المحور والمتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين هذه المتوسطات الحسابية للفقرات والمتوسط المفترض (٣) هي فروق حقيقية مؤثرة.

بالنسبة للمحور الرابع: الخدمات الإشرافية والإدارية:

جدول رقم (١٢): يوضح فقرات المحور الرابع من حيث قوة تأثيرها، كذلك يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه المتوسطات

الرقم	العبارة	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
١	السياسات الإدارية للبرنامج واضحة ومحددة في رؤية ورسالة وأهداف القسم.	٣,٤٦	٤,٠٠	91	α=0.05
٢	يدير القسم أساتذة مختصين وذو خبرات عالية.	٣,٤١	٣,٩٣	91	α=0.05
٣	تبدي إدارة القسم واساتذته مرونة في تطبيق اللوائح والقوانين والأنظمة الخاصة بالطلبة.	٣,٢٣	٢,١٢	91	α=0.05
٤	تتعامل إدارة القسم واساتذته بطريقة ديمقراطية وحوارية في التعامل مع الطلبة.	٣,٢٥	٢,٢٧	91	α=0.05
٥	يسود الود والتفاهم في التعامل بين أساتذة القسم والطلبة.	٣,٣٧	٣,٥٣	91	α=0.05
٦	يسهل القسم الإجراءات الإدارية الخاصة بمعاملات الطلبة مع الأقسام الأخرى.	٢,٩٩	-٠,٩٥	91	α=0.92
٧	عدد الطلبة في مجموعات الإرشاد الأكاديمي مناسبة بالنسبة لعدد الأساتذة.	٣,٠٣	٠,٣٠	91	α=0.76
٨	الساعات المكتبية لكل أستاذ مقرر مناسب بالنسبة لعدد الطلبة لكل مجموعة.	٣,١٨	١,٥٠	91	α=0.13
٩	أوقات الساعات المكتبية وساعات الإرشاد الأكاديمي مناسبة لأوقات الطلبة.	٢,٩٥	-٠,٤٢	91	α=0.67
١٠	يستثمر الطلبة جيدا الساعات المكتبية التي يحددها الأساتذة لكل مقرر.	٣,١٤	١,١٨	91	α=0.23
١١	يقدم الأساتذة خدمات جيدة في الساعات الأكاديمية.	٣,١٤	١,١٩	91	α=0.23
١٢	يراعي الأساتذة الفروق الفردية في التحصيل خلال لقاهم بالطلبة في الساعات المكتبية والساعات الإرشادية.	٣,٠٢	٠,٢٢	91	α=0.82
١٣	يعمل الأساتذة على تقديم الايضاحات اللازمة والشرح الكافي لما يطلبه الطلبة خلال	٣,٢٨	٢,٥٠	91	α=0.05

	الساعات المكتبية.				
١٤	**يبدي الأساتذة مرونة في تحديد الساعات المكتبية بحيث تلاءم مختلف المجموعات التي يدرسها الأساتذة.**	٣,٢٠	١,٧٦	91	α=0.05
١٥	**يبدي الأساتذة مرونة في مقابلة الطلبة خارج نطاق الساعات المكتبية إذا دعت الضرورة لذلك.**	٣,٣٥	٢,٩٤	91	α=0.05
١٦	**يبدي أعضاء القسم الأخرين مرونة في إرشاد الطلبة ومساعدتهم على فهم المقررات التي تتبع القسم بغض النظر إذا كان يدرسها أم لا.**	٣,٣٥	٢,٩٦	91	α=0.05

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن متوسطات العبارات في المحور الرابع "الخدمات الإرشادية والإدارية" كانت تتراوح ما بين (٢,٩٥-٣,٤٦)، وأن عبارات المحور كانت بدرجة تقييم متوسطة، وكما تشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة إلى أن هناك فروقا دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين عدد من المتوسطات الحسابية المحسوبة للفقرات على هذا المحور والمتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين المتوسطات الحسابية للفقرات والمتوسط المفترض (٣) هي فروق حقيقية مؤثرة.

ويفسر الباحث ما توصل إليه من نتيجة حول السؤال الثالث من الدراسة حول تقييمهم للبرنامج أن هذه النتائج كانت طبيعية ومتوافقة مع فرضية السؤال الثالث حول درجة تقييم الطلبة للبرنامج بشكل عام، أما سبب تصدر محور المقررات والساعات ومحور الخدمات الإرشادية والإدارية فذلك بسبب أهمية هذين المحورين للطلبة وملامستهما لحاجاتهم بشكل مباشر، وأن نتيجة محور البحوث والأنشطة ومحور الأساتذة وطرق التدريس فكانت طبيعية بالرغم من انخفاضها إلا أنها مازالت في مستوى الدرجة المتوسطة؛ وأن هذا الانخفاض كان بسبب الضغط الذي يشعر به الطلبة من التكاليف المطلوبة من قبل الأساتذة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من (أبوجججوح،٢٠٠٨ ؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛ السبع،٢٠١٠؛ Celania,2004; Javan,2004;) بالرغم من اختلافها مع دراسة كل من (الخطابية،٢٠٠٢؛ عيسى،٢٠٠٤؛ كاظم وجبر،٢٠٠٦؛ أبو دقة،٢٠٠٩؛ الحميدي، ٢٠١٢؛الزيني،٢٠١١؛ Beck,2002; Haystead & Marano ,2010; Marzano & Frontier,2011; Mathes,2009;) حول هذه المستوى وذلك بسبب اختلاف طبيعة العينة والأدوات المستخدمة في تلك الدراسات.

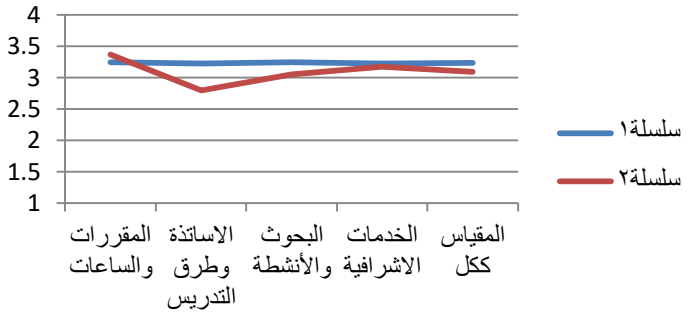
ثانيا: نتائج السؤال الرابع

بالنسبة للسؤال الرابع في الدراسة الذي نص على: " هل تختلف درجة تقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والمعدل التراكمي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث باستخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة بالنسبة لمتغيري الجنس والسنة الدراسية، أما بالنسبة لمتغير المعدل التراكمي فقد قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) وكانت النتائج كما يلي:

بالنسبة للفروق في ضوء متغير الجنس فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٣):

جدول رقم (١٣): يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمتغير الجنس

المحور	المجموعة	Mean	DF	F	T	Sig
المقررات والساعات	ذكر	٣,٢٤	٩٠	٢,٤٢	٠,٩٤-	α=0.34
	أنثى	٣,٣٦				
الأساتذة وطرق التدريس	ذكر	٣,٢٢	٩٠	٦,٢٣	٣,٠٥	α=0.05
	أنثى	٢,٧٩				
البحوث والأنشطة	ذكر	٣,٢٤	٩٠	٧,٣٣	١,٤٤	α=0.15
	أنثى	٣,٠٥				
الخدمات الإشرافية	ذكر	٣,٢٢	٩٠	١١,٦٩	٠,٤١	α=0.67
	أنثى	٣,١٧				
المقياس بشكل عام	ذكر	٣,٢٣	٩٠	٤,٤٩	١,٢٢	α=0.22
	أنثى	٣,٠٩				



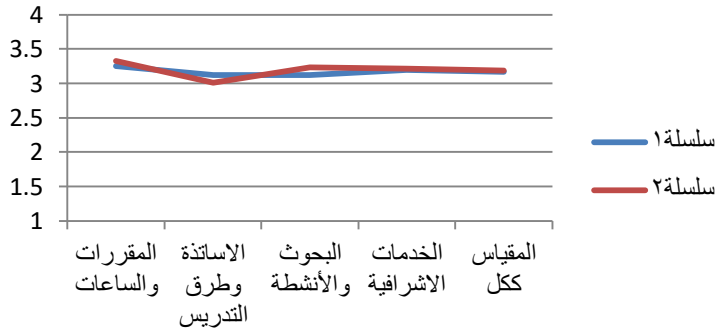
شكل رقم (٢): يوضح الفروق في المتوسطات في ضوء متغير الجنس

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) والشكل رقم (٢) أن متوسط تقييم الذكور للبرنامج بلغ (٣,٢٣) بينما بلغ متوسط تقييم الإناث للبرنامج (٣,٠٩)، وكما يشير الجدول رقم (١٣) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في المتوسط العام لتقييم البرنامج، أو في المحاور الفرعية للمقياس ترجع إلى اختلاف جنس الطالب؛ عدا المحور الثاني التي جاءت الفروق دالة لصالح الذكور، أي أن تقييم الطلبة للبرنامج لدى كلا المجموعتين متقارب. ويفسر الباحث هذه النتيجة؛ لأن كلا الجنسين من الطلبة يتعرضون لنفس الفرص والتحديات الأكاديمية لذلك جاءت آراؤهم متقاربة بالرغم من اختلاف مستوياتهم الدراسية في الكلية، إلا إنهم يواجهون نفس التحديات والصعوبات التي تؤثر على تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي، كما أن خصائص المرحلة العمرية والمعرفية للطلبة في هذه المرحلة متقاربة والظروف التي يواجهونها متشابهة كما أن قدراتهم العقلية في نفس الفئة العقلية لذلك تتقارب مستوى إحساسهم بالتحديات التي يواجهونها والفرص المتاحة، وتتقارب هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (الجلاد،٢٠٠٦؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛ السبع،٢٠١٠؛ الزيني،٢٠١١؛ الحميدي، ٢٠١٢؛ Marzano & Frontier ,2011; Haystead & Marzano ,2010; Montgomery,2000;) وتتفاوت نتائجها مع ما توصلت إليه دراسات كل من (الخطابية،٢٠٠٢؛ عيسى،٢٠٠٤؛ أبوججوح،٢٠٠٨؛ أبو دقة،٢٠٠٩؛ Celania,2004; Mathes,2009; Javan,2004; Beck,2002;)

بالنسبة للفروق في ضوء متغير السنة الدراسية فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٤):

جدول رقم (١٤): يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمتغير السنة الدراسية

المحور	المجموعة	Mean	DF	F	T	Sig
المقررات والساعات	الثالثة	٣,٢٥	٩٠	١,١٤	-٠,٦٤	α=0.52
	الرابعة	٣,٣٣				
الأساتذة وطرق التدريس	الثالثة	٣,١٢	٩٠	١,٥١	٠,٧٣	α=0.46
	الرابعة	٣,٠١				
البحوث والأنشطة	الثالثة	٣,١٢	٩٠	٤,٦٦	-٠,٩٠	α=0.37
	الرابعة	٣,٢٣				
الخدمات الإشرافية	الثالثة	٣,٢٠	٩٠	١,٩٧	-٠,١٦	α=0.87
	الرابعة	٣,٢٢				
المقياس بشكل عام	الثالثة	٣,١٧	٩٠	٤,٠١	-٠,١٩	α=0.84
	الرابعة	٣,١٩				



شكل رقم (٣): يوضح الفروق في المتوسطات لمتغير السنة الدراسية

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) والشكل رقم (٣) أن متوسط تقييم طلبة السنة الثالثة للبرنامج بلغ (٣٠١٧) بينما بلغ متوسط تقييم طلبة السنة الرابعة للبرنامج (٣٠١٩)، وكما يشير الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في المتوسط العام لتقييم البرنامج، أو في المحاور الفرعية للمقياس ترجع إلى اختلاف متغير السنة الرابعة، أي أن تقييم الطلبة للبرنامج لدى كلا المجموعتين متقارب. ويفسر الباحث هذه النتيجة نظرا لتقارب المستوى التعليمي والأكاديمي للطلبة في السنة الثالثة والرابعة. لذلك جاءت آرائهم متقاربة بالرغم من اختلاف مستوياتهم الدراسية في الكلية، ولأنهم يواجهون نفس التحديات والصعوبات التي تؤثر على تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (الجلاد،٢٠٠٦؛ أبوجحجوح،٢٠٠٨؛ الدوسري،٢٠٠٩؛ الحميدي، ٢٠١٢؛ Haystead & Marzano ,2010; Javan,2004; Montgomery,2000;) بالرغم من اختلافها دراسة كل من (الخطابية،٢٠٠٢؛ عيسى،٢٠٠٤؛ كاظم وجبر،٢٠٠٦؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛ الباز،٢٠١٠؛ السبع،٢٠١٠؛ الزيني،٢٠١١؛ Marzano & Frontier,2011; Mathes,2009; Randy,1990;)

بالنسبة للفروق في ضوء متغير المعدل التراكمي فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٥):

جدول رقم (١٥): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتقييم البرنامج في ضوء متغير المعدل التراكمي

المحور	المجموعة	Sum of squares	DF	F	Mean Squares	Sig
المقررات والساعات	بين المجموعات	1.34	3	1.50	0.722	α=0.22
	داخل المجموعات	25.98	87		0.20	
الأساتذة وطرق التدريس	بين المجموعات	0.26	3	0.08	0.84	α=0.90
	داخل المجموعات	39.54	87		0.20	
البحوث والأنشطة	بين المجموعات	0.57	3	0.54	2.45	α=0.65
	داخل المجموعات	31.05	87		0.39	
الخدمات الإشرافية	بين المجموعات	0.30	3	0.27	0.84	α=0.84
	داخل المجموعات	32.76	87		0.79	
المقياس بشكل عام	بين المجموعات	0.24	3	0.29	0.94	α=0.82
	داخل المجموعات	23.78	87		0.53	

تشير نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (١٥) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في المتوسط العام لتقييم الطلبة على البرنامج، أو في المحاور الفرعية للمقياس ترجع إلى اختلاف المعدل التراكمي، أي أن تقييم الطلبة للبرنامج لا يتأثر بمستوى معدلهم التراكمي، وأن مستوى تقييم الطلبة للبرنامج متقارب كونهم مجموعة متجانسة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن البرامج الأكاديمية في المستوى الجامعي لها نفس معايير التأهيل ومتطلبات النجاح؛ لذلك لا يختلف الطلبة في المستويات التحصيلية المختلفة في تقييمهم للبرنامج نتيجة العبء الأكاديمي الناتج من كثر المتطلبات والمهام المطلوب من

الطلبة تأديتها حتى يستوفوا متطلبات النجاح في المقررات الدراسية. وتتقارب هذه النتيجة مع دراسة كل من (الخطابية،٢٠٠٢؛ عيسى،٢٠٠٤؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛ أبو دقة،٢٠٠٩؛ السبع،٢٠١٠؛ Marzano & Frontier,2011; Mathes,2009; Montgomery,2000;)، بالرغم من اتفاوت نتاجها مع نتاج دراسات كل من (كاظم وجبر،٢٠٠٦؛ الزيني،٢٠١١؛ Celania,2004; Haystead & Marzano ,2010; Javan,2004;)

التوصيات:

توصي الدراسة الحالية بناء على النتائج التي تم التوصل إليها بما يلي:

١. ضرورة مراجعة برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالرستاق وتحديثه باستمرار بشكل يشبع حاجات الطلبة المعرفية والمهارية والتكنولوجية.
٢. تطوير طرائق التدريس والتعلم بما يتماشى مع التطورات في الجانب التكنولوجي وخاصة التطبيقات على الأجهزة الذكية.
٣. تطوير الجانب التطبيقي في مهارات تعلم وممارسة اللغة وربطها بالأنشطة والبحوث الطلابية داخل وخارج الكلية.
٤. إجراء مزيد من الدراسات الأكاديمية لتقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية في مختلف عناصره: المحتوى والطالب والمعلم وطراق التدريس والبحوث والأنشطة والخدمات الأكاديمية و حاجات المجتمع التربوي ومتغيرات التكنولوجيا والبرامج الذكية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو جحجوح، ي.(٢٠٠٨). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،٥(١٢٥-١٤٣).
٢. أبو دقة، س.(٢٠٠٩). تقويم البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين، مجلة الجامعة الإسلامية،١٥(١).١١٧-١٣٢.
٣. الأحمد، خ.(٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الإعداد للتدريب، العين، دار الكتاب الجامعي.
٤. الباز، خ.(٢٠١٠). فعالية استخدام نموج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء عل التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول ثانوي بالبحرين، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة، الإسكندرية، الجمعية المصرية للتربية العلمية،(١).٢٦٣-٤١٣.
٥. توم، أ.(١٩٩٩). إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين، ترجمة: العيسوي، بشير، الرياض، دار الناشر الدولي.
٦. الجلاد، م.(٢٠٠٦). تقويم برنامج إعداد المعلم في شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين.٧(١).١٢٦-١٤٣.
٧. الحميدي، خ.(٢٠١٢). تقويم برنامج معلم المرحلة الابتدائية في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، مصر،(١٢٦).١٩٢-٢٣٩.
٨. الخطايبة، م.(٢٠٠٢). تقويم برنامج معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١١(٢١)،١٩٣-٢١٧.
٩. الدوسري، ر.(٢٠٠٩). تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا.
١٠. الزيني، ش.(٢٠١١). مدى توافر معايير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة بور سعيد، مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، (٩).٤٦١-٤٨٠.

١١.السبع، س.(٢٠١٠). تقويم برنامج معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان الجودة التعليم العالي،(٥)،٩٦-١٣٠.
١٢.الشريف، ف.(٢٠٠٦). بناء استراتيجية قائمة على الكفايات لإعداد معلم اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العلمية الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
١٣.شطناوي، ن؛ وعليمات، ص.(٢٠٠٨). مدى تحقيق برنامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل إقصاد المعرفة من وجهة نظر الطلبة في الجامعة الأردنية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.٥(٣).
١٤.عيسى، م.(٢٠٠٤). دراسة تقويم الأداء وبرامج النمو المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية في مدارس البحرين الثانوية، جامعة البحرين، مجلة كلية التربية، ١٢٦،١٣-١٢٩.
١٥.فضل، ن.(١٩٩٨). التطوير المهني لبرامج الإعداد التخصصي للمعلم دراسة حالة، المؤتمر العلمي الثاني، الجمعية المصرية للتربية العملية،١(٣٧٩-٤٢٠).
١٦.كاظم، ع؛ وجبر، ص.(٢٠٠٦). تقويم برنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين، رسالة الخليج العربي، السعودية،١٠٠، ١٣-٤٨.
١٧.الماجدي، ح.(٢٠١١). مدى ملائمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية، مجلة الثقافة والتنمية، مصر، ١١(٤٠).٢٢٩-٢٨٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] C .Beck, (2002). Components of a good practicum placement, Student Teacher Perceptions http://www.findarticle-com/p/articles/miqa360lis - 200204/ai- nqou9695/print.
[2] E. Celania, (2004).A Study Of Iowa Second-Year Teacher's Perception Of The Iowa Teaching Standards And Implementation Of The Iowa Teacher's Quality Program. Dissertation Abstract International-A 65/02, P.357.
[3] H. Hallman & H. Meineke. (2016). Addressing the Teaching of English Language Learners in the United States: A case Study of Teacher Educators' Response,Brock Education Journal, 26(1).68-82.
[4] M.W. Haystead & R.J. Marzano, (2010) Final Report: A Second Year Evaluation Study of Promethean Active Classroom. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory .
[5] M.H. Javan, (2004). Improving Pre-Service Elementary Teacher Education In The Islamic Republic Of Iran. Dissertation Abstract International-A64/10,P.3649.
[6] E. Lucero & J. Scalante-Morales, (2018). English language teacher educator interactional styles: Heterogeneity and homogeneity in the ELTE classroom. HOW, 25(1), 11-31. https://doi.org/10.19183/how.25.1.358.
[7] M. Maizatulliza & R.Kiely (2017). Students' Evaluation of their English Language Learning Experience, DINAMIKA ILMU,Vol. 17 No. 2, 2017, 205-222.
[8] R. J. Marzano, T. Frontier & D. Livingston, (2011). Effective supervision: Supporting the art and science of teaching. Alexandria VA: ASCD.
[9] Mathes, Y. mickie. (2009). "Case Study in Assuring Quality University", A Workshop in the Conference of Standards accreditation in Arab World, visions and experiences, Almandine Almonawarah, Faculty of Education, Tibah University, in 18-20/5/2009.
[10] T. McGreal, (1988). Teacher Evaluation : Six Prescriptions for Success. Alexandria, VA : ASCD.
[11] B. Montgomery (2000). The Student and cooperating Teacher Relationship. Journal of Family and Consumer Science Education,18 (2). 7 – 15.

[12] F. Randy (1990) " A comparison of the Attitudes of Lowa High School Teachers and principals Towers Teacher Evaluation and the Purposes of Teacher Evaluation" EDD ,Drake Univ, (DAI 51/09 A,P.2939).
[13] A. Saadi & M . Saeed (2010) . Perceptions of Students, Educators and Principals about Quality Assurance of Elementary Teacher Education. Journal of Educational Research, 13:(1), p 92 – 104.
[14] T. Schrier, (1994). Understanding the foreign language teacher education process. ADFL Bulletin, No (25).
[15] N. Vevere, (2009) . Analysis of the Quality Assurance System in the Higher Education Establishment . Journal of Business Management,14 (2), 108- 121.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 75 –95
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Estimation of English Language Teaching Programme at Rustaq College of Education from the English Speciality Students' Points of View

Humood Abdullah Salim Al-Shukri

Rustaq College of Education - Sultanate of Oman
humoud98.rus@cas.edu.om

Abstract:

The study aims to estimate English Language Teaching programme at Rustaq College of Education from the English speciality students' points of View. For data collection, the researcher designed a questionnaire for evaluating the programme. The reliability and validity of the study tool has been tested, and the tool was found valid for the study. The reliability coefficient was α=0.95. The validity was also tested. The study involved a sample of 92 of both third and fourth year English specialty students of the programme, 59 males and 33 females at Rustaq College of Education, distributed into the variables of gender, year of study and GPA.

The study results have shown that the evaluation of the students of the programme was average, as the general average of the evaluation was 3.18. As far as the order of factors is concerned, the courses and hours came first, the supervision and administrative factors came second, then the research and activities, and finally teachers and teaching methods, and the averages were (3.07 - 3.17 - 3.21 - 3.29) respectively. Moreover, the results have not indicated any significant differences pertinent to the variables gender, year of study or GPA. That is, there was a consensus among the students in the evaluation of the programme.

Keywords: Programme evaluation, English Language Teacher Training, Rustaq College of Education