تقويم المكون التربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين

عبدالله بن مسلم بن علي الهاشمي وعبدالرحمن الصغير محمد عيسى
arahman@squ.edu.om abuanas@squ.edu.om
جامعة السلطان قابوس

استلم بتاريخ: 2010\5\22 عدل بتاريخ: 2010\10\19 قبل بتاريخ: 2010\11\24

هدفت الدراسة إلى تقويم المكون التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين، والكشف عن أثر نوع الخريج، وتقديره في التخرج، ووظيفته في استجاباتهم بخصوص بنود الاستبانة. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحثان استبانة تضمنت ثلاثة محاور: أولها لتعرف درجة استفادة الخريجين من مقررات المكون التربوي، والثاني لتعرف درجة تحقق أهداف المكون التربوي، والثالث لتعرف كفاية بعض الجوانب المتعلقة بالتدريب الميداني. وقد أجاب عن فقرات الاستبانة 105 من الخريجين والخريجات من دفعات 2000 إلى 2007؛ يشغلون وظائف مختلفة في وزارة التربية والتعليم. بينت نتائج الدراسة أن درجة استفادة الخريجين من معظم مقررات المكون التربوي كبيرة، وأن أهداف المكون التربوي تحققت بدرجة متوسطة، وأن التدريب الميداني كاف بدرجة متوسطة أيضا، كما كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي الخريجين والخريجات في محور المقررات لصالح الخريجات، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا في محاور "أهداف المكون التربوي"، و"التدريس المصغر"، و"التربية العملية". وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فرق دال إحصائيا بين الخريجين الحاصلين على تقدير امتياز والحاصلين على تقدير جيد لصالح الحاصلين على امتياز في محور "المقررات"، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا في محاور "أهداف المكون التربوي"، و"التدريس المصغر"، و"التربية العملية". وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في محاور الاستبانة جميعها تعزى إلى وظيفة الخريج الحالية. وفي ضوء ذلك خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بتطوير المكون التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وإجراء المزيد من الدراسات حوله.

Perceptions of Arabic teachers of the educational component of the Arabic Education program in the College of Education, Sultan Qaboos University: An evaluative study

Abdullah Alhashmi & Abdu Alrahman Eissa
Sultan Qaboos University

The study aimed at investigating the Arabic teachers' perceptions about the educational (professional) component of the Arabic Education program. A questionnaire was administered to 105 graduates from 2000 to 2007. The questionnaire included three categories: (1) educational courses; (2) goals for educational component; and (3) teaching practice. The results indicated that the graduates highly benefited from most educational courses. Graduates reported that the goals for educational component and teaching practice were moderately achieved. A statistically significant difference was found between male and female graduates' means in "educational courses" in favor of female graduates. Regarding the effect of Graduation Grade, there was a significant difference in "educational courses" between those who graduated with "Good" and those who graduated with "Excellent" in favor of "Excellent" grade. However, no significant differences between the graduates' responses were found with regard to the effect of graduates' current position. The study presents some recommendations for improving the educational component of the Arabic Education program and for conducting further research.

مقدمة:

للمعلم دور محوري في العملية التعليمية، فهو الذي يقود دفتها، ويوجه مسارها، إما نحو نجاح مؤكد، تتحقق فيه غاياتها، أو فشل تضيع فيه جهود المؤسسة التربوية، وتهدر فيه طاقاتها وتبدد مواردها، ولعل من غير المبالغ فيه القول إن المعلم ركيزة أساس في أي مؤسسة تعليمية، فلا يتصور وجود هذا النوع من المؤسسات دون وجود معلمين، ينفذون عملية التعليم، ويشرفون على حدوث التعلم بالشكل الذي يُحقق الأهداف المنشودة.

إن للمعلم أثرا لا يُنكر في بناء فكر المتعلمين، وتوجيه سلوكهم، وبناء شخصياتهم؛ فهو مربي الأجيال، وصانعها؛ يزود المجتمع بما يحتاج إليه من أفراد، هم عدة المجتمع وعتاده، وسلاحه في مواجهة المشكلات العويصة، والأخطار المحدقة، والتحديات المتزايدة يوما بعد يوم، وإذا كان المجتمع ينشئ المؤسسة التربوية، ويكل إليها تربية النشء تربية سليمة تتفق ومبادئه، وأفكاره، وعاداته، وتراثه، فإن المعلم هو المنفذ لأهداف هذه المؤسسة، الساعي إلى تحقيقها.

وإن كانت المهمة التي يقوم بها المعلم معقدة، ودوره في غاية الأهمية للمتعلم والمجتمع، فإن مهمة معلم اللغة العربية أكثر تعقيدا، ودوره أكبر أهمية؛ فهو معلم اللغة القومية التي يحتاج كل متعلم إلى إتقانها على اعتبار أنها مفتاح المعرفة، وباب العلم، ووسيلة الاتصال، والتفكير، والتعبير، وحافظ التراث والثقافة.

وبذلك يقع على كاهل معلم اللغة العربية الدفاع عن أهم مقومات هوية الأمة، ألا وهي لغتها التي تشكل الدعامة الأولى للثقافة الإسلامية والعربية، والركن الأساس للأمن الثقافي، والهوية الحضارية للأمة في ماضيها وحاضرها ومستقبلها، لأنها سجل تراث المجتمع، ووسيلته للاتصال بأفراده، وهي في

الوقت ذاته سبيل الأفراد للاتصال بالمجتمع، والاطلاع على تراثه الفكري والحضاري، وبه يعرفون مكونات الشخصية الجمعية التي تُؤلف بينهم، وتربطهم بأجيال المجتمع الماضية والحاضرة والقادمة، وتُعرفهم بدورهم في بناء الحضارة الإنسانية، وإغنائها، وتدفعهم إلى المحافظة على الروابط التي تقوي علاقاتهم بصفتهم كيانًا واحدًا، وتحثهم على مواصلة البناء الذي بدأه الأجداد؛ سعيًا إلى غد أفضل، ورغبة في مساهمة جلية في بناء صرح الحضارة الإنسانية.

إن دورًا على هذا المستوى، وبهذا القدر من الأهمية لا بد أن يوكل إلى معلم أُهِّل تأهيلًا يمكنه من أن يؤدي أمانته على خير وجه، بحيث يشارك في بناء مستقبل الأمة الإسلامية والعربية، ورقيها، وتنمية مواردها، وبهذا تستطيع أن تتبوأ مكانتها التي شرفها الله بها، والتي ميزها بها من بين الأمم، قال تعالى: ﴿**كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ**﴾ (آل عمران: 110).

وقد نالت قضية إعداد المعلم اهتمامًا كبيرًا من العلماء والمفكرين ولاسيما علماء التربية ومنظريها، انطلاقا من الدور المهم والحيوي الذي يؤديه المعلم في تنفيذ السياسات التعليمية، وتحقيق أهداف المنظومة التربوية. وغني عن البيان أن المعلم لن يمكنه هذا إلا إذا توافر له إعداد يستند إلى أسس علمية حديثة، لا يؤهله لأداء الأدوار المطلوبة منه بنجاح فحسب؛ بل يؤهله أيضًا ليكون قادرا على تنمية نفسه

وتجديد معلوماته باستمرار وإجراء البحوث المتعلقة بعمله، وعلى حل المشكلات التي تواجهه، وتعرف الاتجاهات الحديثة في تخصصه، واكتساب المهارات والقدرات التي يُنتظر منه أن يُكسبها للمتعلمين؛ ذلك لأن تحقيق جودة التعليم مرهونة بوجود معلم معد إعدادًا فاعلًا (عفيفي، 1992: 133).

الإطار النظري للدراسة

لما كانت الدراسة الحالية تتناول المكون التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية، فإن من المناسب الحديث عن خصوصية معلم اللغة العربية، والاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم عموما، ومعايير تقويم برامج إعداد المعلم، وأخيرا تعريف ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس. وهذه هي محاور الحديث فيما يأتي.

2 -1 خصوصية إعداد معلم اللغة العربية

تُعنى الأمم عناية خاصة بإعداد معلم لغتها القومية، باعتبار ذلك واجبًا وطنيًا قوميًا، ينبع من أهمية اللغة القومية وحساسية الأدوار الموكلة إلى معلمها. ويمكن إيجاز المبادئ التي تستند إليها أهمية إعداد معلم اللغة العربية في الأمور الآتية:

1- خصوصية اللغة العربية، باعتبارها لغة القرآن الكريم، والحديث الشريف والنتاج الأدبي والفكري والحضاري للأمة العربية ماضيًا وحاضرًا، الأمر الذي يجعلها الأداة الفكرية والثقافية التي تبني الأمة وتحمي كيانها، وتحافظ على شخصيتها، وتصون هويتها وثقافتها، وتضمن تماسكها، وتواصل أجيالها (محمد، 2007).

2- حالة الضعف التي تعاني منها اللغة العربية على ألسنة أبنائها -بل على ألسنة بعض معلميها-، وتدني مستوى كثير من المتعلمين في مهاراتها عموما، ونفورهم من تعلمها.

3- الواقع الذي تعيشه اللغة العربية؛ فهي بين مستهين بشأنها، غير آبه بالدقة والصحة في استخدامها لغة للتعبير والاتصال، وداع إلى نبذها، واستبدال اللغة الأجنبية بها في التدريس والتأليف، حتى في المستويات الأولى من التعليم، مدعيًا أنها عاجزة عن مواكبة العلم والتكنولوجيا، ومناد بضرورة استخدام العاميات لغة للإعلام والإنتاج الأدبي، زاعما أنها الوسيلة الأنجح في مخاطبة الجماهير، والوصول إلى عقولهم وقلوبهم.

4- وقد نتج عن ذلك إهمال كثير من أبناء العربية لغتهم، وتجاهل قوانينها في بناء الكلمة، ورسمها، وتركيب الجملة، وتأليف العبارة في مؤسسات التعليم على اختلاف مستوياتها؛ الأمر الذي ولد لدى الناشئة عدم احترام اللغة، وقلة المبالاة بأساليبها، وهون شأن إتقان مهاراتها، وتحري الدقة في استخدامها لغة للتعبير والاتصال في مجالات الحياة اليومية، ولغة للكتابة العلمية والتأليف والنشر في مؤسسات التعليم والبحث العلمي. (الهاشمي، 2008)

5- أهمية اللغة العربية في العملية التعليمية؛ إذ يؤثر مستوى الطالب فيها بشكل كبير على تحصيله لما يجب عليه تعلمه، وذلك لأن اللغة العربية هي لغة الدراسة والتعلم في العملية التعليمية. ويعد التمكن اللغوي أقوى المرتكزات للتمكن العلمي في سائر المواد الدراسية الأخرى، وهذا ما أثبتته دراسات كثيرة (يُنظر: الخليفة، 1992).

لذا كان معلم اللغة العربية مَعْلمًا من معالم الإصلاح اللغوي، فهو مطالب بتعليمها بوعي جديد، وأدوار جديدة، واستراتيجيات حديثة؛ لينجح في إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأساسية، التي تُعد الركيزة الأولى لاكتساب المعارف والمعلومات والمهارات في بقية المواد الدراسية، ولن يتحقق كل هذا إلا بإعداد معلم اللغة العربية إعدادا خاصا وفق خطة مدروسة بإحكام، ومبنية على أسس علمية متينة، وهو أمر تفرضه خصوصية اللغة العربية ووضعها الراهن (العيص، 2009: 1،2).

2-2 الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم

من المسلم به أن المؤسسات التعليمية هي أداة الأمم والشعوب والأفراد في تحقيق التقدم والرقي، وبلوغ الأهداف المنشودة والغايات المأمولة في مختلف مجالات الحياة. ومعلوم أن المؤسسات التعليمية لن يمكنها تحقيق كل هذا بدون معلمين أكفاء، معدين وفق رؤية ثاقبة لا تجعلهم قادرين على تحقيق كل ما هو مطلوب من العملية التعليمية فحسب؛ بل تجعلهم قادرين كذلك على تطوير هذه المؤسسات التعليمية، بما يجعلها أداة فاعلة في تحقيق الأهداف الآنية والمستقبلة في ضوء التغير المستمر الذي يفرض التعاطي الواقعي والمسؤول مع الواقع الراهن بكل ما فيه من تحديات ومتطلبات، ويستلزم مسايرة ركب التقدم وعدم التخلف عنه في أي من مجالات الحياة.

وإيمانًا بالدور المتزايد للمعلم أجريت دراسات وبحوث علمية كثيرة هدفت إلى تعرف أفضل السبل لإعداده إعدادًا يؤهله لأداء الأدوار المرجوة منه، ونتيجة لهذه الجهود البحثية ظهرت اتجاهات علمية متنوعة في إعداده.

وفيما يأتي عرض لأهم هذه الاتجاهات:

2-2-1 الاتجاه المعرفي

قام هذا الاتجاه على أن القدرات العقلية هي أساس إعداد المعلم، وبموجبها يكون على برنامج الإعداد أن يُكسب المعلم أصول كل المعارف التخصصية التي سينقلها هو بدوره للمتعلم، والحجة في ذلك أن المعلم الذي يملك المعارف المرتبطة بمادة دراسية ما، يستطيع أن يعلمها للمتعلم دون الحاجة لإعداد من نوع تربوي مهني أو ثقافي. وقد عملت بهذا الاتجاه نظم تعليمية كثيرة في بعض الدول النامية. (الجلال، 1984: 123) ويُؤخذ عليه: (الخليفة، 1992: 65)

- اعتماد الجانب المعرفي فقط في التخصص مقياسًا لكفاءة المعلم.
- إهمال الجانبين المهني والثقافي في برامج إعداد المعلم.
- إسناد التدريس إلى معلمين غير محيطين بمبادئ التدريس الفاعل، والأساليب التربوية والثقافة المنهية التي تؤهلهم لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

وقد أدت هذه المآخذ إلى عدم استمرار هذا الاتجاه، ودفعت المهتمين بصناعة المعلم إلى البحث عن اتجاه آخر أكثر فاعلية يُكسب المعلم المعارف إلى جانب الكفايات المهنية والثقافية اللازمة للعملية التعليمية.

2-2-2 اتجاه الاهتمام بالمتعلم

ظهر هذا الاتجاه نتيجة لسببين في آن واحد، أولهما نوعية المعلمين غير المؤهلين خريجي الأنظمة التي أخذت بالاتجاه السابق؛ وثانيهما النتائج التي أفرزتها الدراسات والبحوث العلمية في مجال علمي النفس والاجتماع. ويقوم هذا الاتجاه على الفكرة التي

تؤمن بأن المتعلم هو غاية العملية التعليمية ومحورها، وأن له حاجات واهتمامات وميولًا يجب على المعلم أن يتعرفها أولا، ثُم يوظفها في تعليمه وإعداده للحياة. ولذلك تغيرت مكونات برامج إعداد المعلم لتشمل مكونًا مهنيًا وآخر ثقافيًا، يكسبان معا المعلم القدرة التي تؤهله لتعليم المتعلم وفق ما تتطلبه حاجاته واهتماماته وقدراته. (مصطفى، 1989: 166)

غير أنه وُجد أن المعلمين الذين أعدوا وفق هذا الاتجاه يمتلكون مستوى واحدا من القدرات التعليمية، مما يجعلهم صورة واحدة بوجوه متعددة، وأنه يهتم بالمتعلم على حساب المعلم نفسه؛ إذ جعله مجرد ناقل للمعرفة. وهذا ما دفع القائمين على إعداد المعلم إلى البحث عن اتجاه آخر لإعداده بعيدًا عن جوانب القصور والضعف التي ظهرت على المعلم المعد وفقًا لاتجاه الاهتمام بالمتعلم. (الشيخ وحجاج، 1992: 14)

2-2-3 الاتجاه الوجداني

ظهر الاتجاه الوجداني ردًّا على اتجاه الاهتمام بالمتعلم. ويرى دعاة هذا الاتجاه أن على برامج إعداد المعلم الاهتمام بالجانب الوجداني للمعلم بالإضافة إلى الجانبين المعرفي والسلوكي، فالمعلم في حاجة لأن يعرف ذاته وأساليب تفكيره وقدراته واهتماماته، ومدى تأثيره في المتعلم؛ ليكون قادرًا على التحول والتغير للوفاء بمتطلبات مهنة التعليم، وواعيًا بسلوكات المتعلم، ومتمكنًا من مناقشته في شؤونه. والغاية من ذلك هي الوصول بالمعلم إلى أقصى حد تسمح به قدراته في التعليم، والوصول بالمتعلم إلى أقصى حد تسمح به قدراته على التعليم. (Cooper et. al, 1997: 315)

ويُحسب لهذا الاتجاه أن برامج إعداد المعلم فيه تضمنت خبرات تعليمية تهتم بالمشاعر والقيم الإنسانية والمجال الوجداني، وجعلته المجال الذي ينطلق منه المعلم إلى التعليم والمتعلم إلى التعلم.

2-2-4 اتجاه العمل الميداني

يبدو أن الاتجاهات السابقة أغفلت الجانب العملي التطبيقي في عملية إعداد المعلم، فتنبه اتجاه العمل الميداني لهذا، واتخذ الواقع العملي والتدريب الميداني محورًا أساسيًا في إعداد المعلم، ومن هنا جاءت التربية العملية، فكانت بمثابة المنطلق الرئيس لهذا الاتجاه، إذ إنها تُوفر الفرصة الحقيقية للطالب المعلم للعمل الميداني قبل الالتحاق بالخدمة، فيعيش الواقع المدرسي مع متعلمين حقيقيين، ويُطبق ما اكتسبه من معارف ومعلومات نظرية في الميدان الفعلي تحت إشراف متخصصين، وهذا يكسبه خبرة مباشرة تحقق له الكفاءة في المهنة بعد التخرج.

وينقل الخليفة (1992: 68) عن ديلونج وجوردوك (Gordok & Delong) أن هذا الاتجاه تميز بأنه:

- قضى على الفجوة بين النظرية والتطبيق في إعداد المعلم.
- قوى الروابط بين مؤسسات إعداد المعلمين والمدرسة التي ستستقبل المعلم بعد التخرج، وهذا بدوره يؤدي إلى تكامل وجهات النظر بينهما؛ ويعمل على تطوير عملية الإعداد ذاتها.
- أتاح الفرصة أمام الطالب/ المعلم لاكتشاف قدراته في العمل الميداني الفعلي، ليعزز نقاط القوة لديه؛ ويعالج نقاط الضعف، قبل أن يلتحق بالخدمة.
- أتاح للطالب/ المعلم فرصة مزاملة المعلمين القدامى وإدارة المدرسة؛ وذلك يكسبه القدرة على المشاركة في الأنشطة، ويوفر له

الاستفادة من المعلمين القدامى في مجال تخصصه.

- سهل عملية انتقال الطالب/ المعلم المتدرب إلى المعلم الفعلي دونما أي عناء أو تخوف أو فشل في بداية الأمر.
- ساعد في تمهين التدريس من خلال التدريب العملي للطالب/ المعلم، مثله في هذا مثل طالب الطب والهندسة.
- جعل من مجتمع المدرسة مصدرًا للخبرة المباشرة للطالب/ المعلم.

2-2-5 اتجاه الخبرات المعملية (الإكلينيكية)

هذا الاتجاه شديد الشبه بسابقه وليس ببعيد عنه، فهو -بالإضافة إلى ما قام عليه الاتجاه السابق- يعمل على إيجاد موقف مماثل للتربية العملية، إلا أنه يختلف عنها في أن هذا الموقف ليس موقفًا تدريسيًا حقيقيًا، بل هو تدريس غير مباشر في بيئة مهيأة للتدريس توحي للطالب المعلم بأنه يؤدي دوره التدريسي في ظروف شديدة الشبه بما يمارسه في التربية العملية قبل التخرج، والتدريس الفعلي بعد التخرج، ويتوافر هذا للطالب المعلم من خلال أسلوبي التدريس المصغر والمحاكاة، وهما أسلوبان يقدمان للطالب المعلم فرصة التدرب على التدريس غير المباشر.

وتعد كلية التربية بجامعة ستانفورد بأمريكا أول مؤسسة أخذت بهذا الاتجاه، بهدف إيجاد أسلوب أكثر فاعلية في إعداد المعلم. ويحسب لهذا الاتجاه أنه: (طعيمة، 1990: 59)

- يحدد في كل مرة مهارات تدريسية معينة يجب على الطالب/ المعلم أن يتدرب على ممارستها.
- يمكن الطالب/ المعلم من معالجة مشكلات وقضايا محددة.
- يوفر له تغذية راجعة سريعة من قبل زملائه ومعلمه تمكنه من تطوير أدائه في المستقبل.
- يتيح للطالب/ المعلم فرصة مشاهدة أدائه — من خلال التصوير — وبالتالي يمكنه من تحليل أدائه وتقويم نفسه تقويمًا ذاتيًا.

2-2-6 اتجاه تحليل النظم

عرفت العملية التعليمية كثيرًا من المفاهيم التربوية التي أفرزتها عمليات التطوير المتلاحقة في المجال التربوي، ومن هذه المفاهيم ما يسمى بهندسة العملية التعليمية، ويقصد بها مكونات النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة ودور كل منها في تحقيق الأهداف المرجوة من النظام التعليمي.

ويقوم هذا الاتجاه على تحليل النظم الذي يعد الأساس الذي تستند إليه هندسة العملية التعليمية في أي نظام تربوي. ووفقا لهذا الاتجاه فإن برامج إعداد المعلم تتكون من: (البزاز، 1989: 127)

- **المدخلات:** وهي مكونات نظام إعداد المعلم، وتشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق الهدف المنشود وهو المعلم المعد إعداد جيدا.
- **العمليات:** وتتمثل في الإجراءات والتفاعلات التي تحدث بين مكونات نظام إعداد المعلم.
- **المخرجات:** وهي الغايات التي يحققها نظام إعداد المعلم، وهي هنا المعلم المعد وفقًا لأهداف النظام.
- **التغذية الراجعة:** ويقصد بها مجموعة المعلومات التي تُبين ما تحقق من أهداف

نظام إعداد المعلم وما لم يتحقق، كما توضح جوانب القوة وجوانب الضعف في أي من مكونات النظام.

وينظر هذا الاتجاه إلى مكونات نظام إعداد المعلم على أنها كل متكامل مكون من أربعة عناصر، لكل عنصر دوره المحدد في تحقيق الأهداف، والعلاقة بين هذه المكونات شديدة التعقيد، كما أنها شديدة الفاعلية في إعداد المعلم.

يسير بناء برنامج إعداد المعلم تبعًا لهذا الاتجاه وفق الخطوات الآتية: (البزاز، 1989: 199)

1- تحديد أهداف برنامج الإعداد في ضوء مهام المعلم التعليمية، وصياغتها صياغة سلوكية.
2- تجميع الأهداف التعليمية الخاصة بكل مقرر من مقررات البرنامج، وذلك تمهيدا لإعداد محتوى البرنامج.
3- إعداد المقررات الدراسية في شكل موديولات (منظومات) بما فيها من معارف ومعلومات ومهارات وأنشطة، واستراتيجيات تدريس، وتكنولوجيا تعليم، وأدوات تقويم، وتحديد المواصفات المطلوبة.
4- تجريب البرنامج للتحقق من صلاحيته وقدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منه، والكشف عن جوانب القصور إن وجدت.
5- تنفيذ البرنامج، بعد تعديله -إن تطلب الأمر- من خلال ما تشير به نتائج التجريب الميداني في الخطوة السابقة.

ويتميز هذا الاتجاه بأنه: (بشارة، 1986: 57)

- ينظم عملية إعداد المعلم وفق خطوات مرتبة ومحددة.
- يحدد المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات والخبرات التي يتضمنها البرنامج وفق معايير الأداء الجيد للمعلم المتميز.
- يقضي على عملية الفصل بين الإعداد قبل الالتحاق بالخدمة والتدريب في أثنائها.
- يُكسب الطالب/ المعلم متطلبات التربية الذاتية المستدامة، من خلال إكسابه المهارات المتطلبة لتلك العملية.
- يوفر تقويمًا مستمرًا للطالب/ المعلم، لكي يتسنى له تطوير تعلمه بشكل مستمر.

2-2-7 اتجاه الكفايات

بقراءة الفلسفات المختلفة التي أَطَّرَت نظريًّا لأهم الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم التي سبق ذكرها سابقا؛ يتبين أمران هما من الأهمية بمكان، أولهما أن معظم الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم انطلقت من فلسفة يعوزها التكامل والشمولية، وثانيهما أن هذه الاتجاهات -على الرغم من حداثتها- لم تُحقق ما كانت تهدف إليه بشكل فاعل ومرضٍ، ولذلك أصبح لزاما على التربويين المجددين البحث عن اتجاه له رؤية شاملة متكاملة مرنة تسمح بشيئين، الأول: الإفادة من مواطن القوة في الاتجاهات السابقة، والابتعاد عن مواطن قصورها ومعالجتها، والثاني: تكوين رؤى مستقبلية تتجدد بتجدد أدوار المعلم في المستقبل (Finch & Crunkiltion. 1998: 125).

لقد دفعت الرغبة في التوصل إلى اتجاه يُعِدُّ المعلم في ضوء هذه المواصفات إلى إجراء دراسات علمية كثيرة، وعقد المؤتمرات والندوات التي أسفرت عن ظهور كثير من الحركات التربوية بخصوص هذا الشأن، وكان من بين هذه الحركات حركة تربوية

تهدف إلى إرساء اتجاه لإعداد المعلم وفقا للكفايات. وقد لقيت هذه الحركة واتجاهها قبولا كبيرا لدى التربويين في مختلف الدول ولاسيما الدول المتقدمة، وذلك لما تضمنته من ضرورة إعادة برامج إعداد المعلم بما يتفق مع متطلبات العملية التعليمية الحديثة من جهة، وتمهير التعلم من جهة أخرى (الخليفة، 1992: 79).

وينطلق اتجاه الكفايات من أن التدريس الكفء ما هو إلا كفايات كثيرة متنوعة لا بد من امتلاكها –بل إتقانها– لتحقيق التدريس الكفء، وأن المعلم الكفء هو الذي لا يُتقن الجانب النظري المعرفي لتخصصه، فحسب بل يتقن أيضا الجانب التطبيقي المهاري في أدائه التدريسي.

وقد نشأ اتجاه الكفايات في الولايات المتحدة الأمريكية، في أواخر القرن التاسع عشر، واستخدم أولًا في إعداد الممرضين والمحامين وغيرهم، ثم ما لبث أن استخدم في إعداد المعلمين، وما زالت الولايات المتحدة حتى الآن تُعد معلميها من خلال برامج اتخذت من الكفايات أساسًا لها، وهذا يدل على صلاحية هذا الاتجاه ليس في إعداد المعلم فحسب؛ بل في إعداد الكوادر البشرية للمهن الأخرى (عبد المعطي، 1988: 62–77).

ويتميز هذا الاتجاه بما يأتي: (Cooper et. al. 1997: 166)

- تحديد أهداف برامج إعداد المعلم في مختلف جوانب الإعداد تحديدًا شاملًا ودقيقًا، وقد ساهم ذلك في بناء شروط القبول في برامج إعداد المعلم.
- تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلم في مختلف جوانب الإعداد، ثم اختيار محتوى التعلم بكل مكوناته في ضوئها.
- إتقان التعلم هو أسلوب تنفيذ برامج إعداد المعلم. وعلى من لا يتقن التعلم، أو من لا يصل إلى مستوى الإتقان المحدد سلفًا، أن يعيد التعلم إلى أن يصل إلى المستوى المطلوب.

وقد نالت الكفايات المهنية التي يجب أن يتضمنها برنامج إعداد المعلم اهتمام الباحثين التربويين؛ نظرًا لأن تعرف الكفايات المهنية ضرورة تربوية وخطوة أساسية في وضع أي برنامج لإعداد المعلم، وأجريت في ذلك دراسات وبحوث كثيرة، منها دراسات: أحمد الخطيب (1977)، ومرعي (1981)، وهما أول دراستين عربيتين تناولتا الكفايات المهنية في برامج إعداد المعلم العربي وتدريبه، وطعيمة وغريب (1986)، وطعيمة (1987)، وروس (Rose. 1994)، وبيترس (Peters. 1996)، وسلفا (Silva, 1998)، وميث (Meth. 2003)، وأبو هاشم (2004).

ويلاحظ أن اهتمام الباحثين العرب بالمكون المهني في برامج إعداد المعلم العربي بشكل عام بدأ في السبعينات من القرن الماضي، وكان أول باحث عربي تناول هذا المجال هو أحمد الخطيب في 1977، الذي أجرى دراسته في الأردن، ثم تلاه مرعي في 1981 في الأردن أيضا. وقد اهتم هذا النوع من الدراسات بإعداد المعلم بشكل عام، وتميز بأهميته في تصميم برامج إعداد المعلمين. ويمكن تلخيص أهم نتائج هذا النوع من الدراسات في الأمور الآتية:

- الكفايات المهنية التي يجب أن تُضمن في المكون المهني في برنامج إعداد المعلم مهمة للغاية، وتتساوى في ذلك مع الكفايات الأكاديمية.
- الكفايات المهنية كثيرة ومتنوعة، أهمها: التخطيط الجيد للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويمه تقويما موضوعيا، والابتكار في

التدريس، وتمهير التعلم، وحسن اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة، وتوظيفها بشكل إيجابي في العملية التعليمية، وتطوير التدريس في ضوء نتائج تقويمه، والكفاءة في إدارة المواقف التعليمية،والاتصال الفاعل، والتطوير المهني الذاتي، وتعرف الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاتها، وتعرف ميول المتعلمين، والقدرة على حسن توظيفها في التعلم الفاعل...

- تتمثل مصادر اشتقاق الكفايات المهنية في: تعرف أدوار المعلم وترجمتها إلى كفايات مهنية، وتعرف حاجات المتعلمين والمجتمع من العملية التعليمية، وترجمة محتوى المقررات الدراسية لبرنامج الإعداد إلى كفايات مهنية تلزم المعلم، ومشاركة العاملين والمتخصصين في مهنة التعليم، وملاحظة أداء أصحاب الكفاءة في التعليم وترجمة أدائهم التدريسي إلى كفايات مهنية تلزم كل من يعمل بالتدريس، ونتائج الدراسات والبحوث العلمية التي تهتم بمجال إعداد المعلم وتدريبه.

كما أثر اتجاه الكفايات في تطوير برامج إعداد المعلم (الناقة، 1987: 32؛ الخليفة، 1997: 143). ولذلك أجريت دراسات وبحوث كثيرة هدفت إلى وضع برامج لإعداد المعلم. كان منها دراسات: الخطيب (1990)، والخليفة (1992)، والهرمة (1996)، وعيسى (1996)، والموسى (1997)، والأدغم (2003). وأكدت هذه الدراسات أهمية اكتساب الطالب/المعلم للكفايات المهنية من خلال المكون المهني في برامج الإعداد، وأيضا أهمية تنميتها لديه في أثناء الخدمة، من خلال برامج تدريبية. إضافة إلى ضرورة استمرار تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية، في ضوء الاتجاهات العلمية الحديثة في مجال إعداد معلم اللغات بشكل خاص، ومجال إعداد المعلم بشكل عام.

هذه أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم. وبإمعان النظر فيها يمكن القول: إن كل اتجاه يُعبر عن أدوار المعلم ومهامه في المرحلة التي ظهر فيها، حيث كانت بسيطة في بداية الأمر، ثم أخذت في التطور والنمو تبعًا لطبيعة أدوار المعلم التي أصبحت متشابكة ومعقدة، فبعد أن كان المعلم مجرد ناقل للمعرفة وملقنًا للمتعلم، تغيرت أدواره فأصبح مربيًا، وقائدًا للعملية التعليمة، ومرشدًا للمتعلم، وموجهًا له نحو مصادر التعلم المختلفة، ومحفزًا له على الإبداع، ومجددًا، وباحثًا، ومنسقًا، ومقومًا، وإداريًا، ومثقفًا، ومرشدًا نفسيًا، وخبيرًا تربويًا، ومحللًا للمناهج، ومنظمًا للأنشطة، ومخططًا، ومختصًا تكنولوجيًا، ومطورًا لذاته وللعملية التعليمية. وقد ألقت هذه الأدوار المتعددة بظلالها على الاتجاهات التي عُنيت بإعداد المعلم، فجاءت كثيرة ومتنوعة.

أضف إلى ذلك أن كل اتجاه جاء إما ردة فعل على الاتجاه السابق كما في اتجاه الاهتمام بالمتعلم والاتجاه الوجداني، أو مكملًا للنقص أو معالجًا للقصور في الاتجاهات السابقة كاتجاه العمل الميداني واتجاه الخبرات المعملية، ثم جاء اتجاه تحليل النظم ليقدم فلسفة تربوية لبرامج إعداد المعلم، بحيث تؤهله تأهيلًا يواكب مستوى التطوير الذي لحق مجال العملية التعليمية بشكل خاص، ومجالات الحياة المختلفة بشكل عام.

3-2 معايير تقويم برامج إعداد المعلم

يوجد معياران أساسيان لتقويم برامج إعداد المعلم، أولهما معيار الكفاءة الداخلية للبرنامج، والآخر معيار الكفاءة الخارجية. وفيما يأتي توضيح لهذين المعيارين.

2-3-1 معيار الكفاءة الداخلية

يقصد بالكفاءة الداخلية قدرة البرنامج على تحقيق الأهداف التي وضع خصيصى لها، وتتمثل في إكساب المعلم كفايات معينة متنوعة تؤهله لممارسة مهنة التعليم في تخصصه (طعيمة، 1990: 56). وهو أكثر المعايير استخدامًا في تقويم برامج إعداد المعلم على الصعيد العربي، ويجرى التقويم تبعًا لهذا المعيار إما باستخدام أسلوب تعرف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس القائمين بتنفيذه والخريجين، وإما باستخدام أسلوب تحليل محتوى المقررات الدراسية في ضوء الأهداف المرجو تحقيقها، أو في ضوء الكفايات التي يجب على البرنامج أن يكسبها للمعلم، أو باستخدام الأسلوبين معًا.

وقد أجريت دراسات كثيرة بهدف تقويم برامج إعداد المعلم. من هذه الدراسات ما ركز على تقويم الجانب المهني في هذه البرامج بشكل عام مثل دراستي الفقي (1989) والحريفي (1994)، ومنها ما تكفل بتقويم برامج مختلفة لإعداد معلم اللغة العربية مثل دراسات: جلهوم (1989) ومدكور (1989) والخليفة (1997) والمخزومي (1996) واليماني (1998) وهواري (1998) والكندري وزميلاه (1998) والبريكي (2003) والعقيلي (2008) وعبده (2009)، ومنها ما هدف إلى تقويم برامج إعداد معلم آخر غير اللغة العربية (الغامدي 1993؛ فاطمة القتبي 1995؛ الربعاني 1995). وقد توصلت هذه الدراسات إلى جملة من النتائج، لعل أهمها فيما يتعلق بالدراسة الحالية ما يأتي:

- تتوافر في البرامج التي كانت موضوع تقويم في هذه الدراسات جوانب قوة يجب تعزيزها، وتعاني من جوانب قصور وضعف يجب معالجتها والعمل على تطويرها؛ لتفي بما يؤدي إلى إعداد المعلم إعدادا يؤهله لتحقيق الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- تراوحت فاعلية المكون التربوي في إكساب المعلم المهارات المهنية اللازمة له، بين الدرجة المتوسطة والأقل من المتوسطة (جلهوم، الربعاني، البريكي، والعقيلي).
- غلبة الطابع النظري على بعض المقررات (مقررات أصول التربية) التي يقدمها المكون التربوي، لذا جاءت الفائدة منها أقل من المتوقع (القتبي، هواري، الحريفي).
- وجود تكرار في محتوى بعض مقررات برامج الإعداد، وبخاصة بعض مقررات المكون التربوي (القتبي).
- إشراف غير المتخصصين على طلاب التربية العملية، وقلة الزيارات، وقلة الفترة المخصصة للتدريب الميداني، مما أدى إلى إغفال كثير من استراتيجيات التدريس الحديثة (هواري، الحريفي، البريكي).

ولما كان البحث الحالي يهدف إلى تقويم المكون التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية فقد رأى الباحثان أنه من المناسب تقويمه من خلال وجهة نظر الخريجين، فهذا الأسلوب استخدم كثيرًا في تقويم برامج مماثلة سواء في ذلك البرنامج بأكمله أو مكون واحد منه فقط (راجع: مدكور 1989؛ العقيلي 1990؛ الربعاني 1995؛ اليماني 1998؛ البريكي 2003).

2-3-2 معيار الكفاءة الخارجية

يقصد بالكفاءة الخارجية لبرنامج إعداد المعلم قدرة خريجي البرنامج نفسه على التعليم الفاعل بكفاءة واقتدار في معايير معينة تحددها المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها خريجو البرنامج المراد تقويمه.

ويُقوم البرنامج المستهدف من خلال معيار الكفاءة الخارجية إما بواسطة مؤسسة إعداد المعلم بمفردها؛ أو بالاشتراك مع المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها خريجو البرنامج، ويختلف هدف التقويم في الحالتين، ففي حالة تقويم مؤسسة الإعداد للبرنامج يكون الهدف التحقق من فاعلية برنامج الإعداد نفسه، ومدى قدرته على إكساب المعلم الكفاءة التعليمية، إذ يعد أعضاء هيئة التدريس القائمون على أمر البرنامج أدوات التقويم المناسبة، ثم يذهبون إلى حيث يعمل خريجو البرنامج ويُجرون عملية التقويم، ومن خلال النتائج التي يتوصلون إليها يطورون برنامج الإعداد إذا ما تطلب الأمر ذلك.

يُعد هذا الأسلوب الأفضل في تقويم برامج إعداد المعلم تقويمًا موضوعيًا دقيقًا، يتناول مختلف مكوناتها، وذلك لأن أداء الخريج يعد محصلة لما اكتسبه من دراسته للبرنامج بأكمله، وليس نتاج دراسة مكون واحد دون بقية المكونات. وتعد كليات التربية بالجامعات الأمريكية الأكثر استخداما لهذا الأسلوب في تقويم برامج إعداد المعلم، تليها البريطانية، وبعدهما يأتي كثير من الدول المتقدمة ككندا والسويد (طعيمة،1990: 72).

أما في حالة اشتراك مؤسسة الإعداد والمؤسسة التعليمية التي يعمل فيها خريجو البرنامج في التقويم، فيكون التقويم ثنائي الهدف، أي إن مؤسسة الإعداد لها هدفها من تقويم البرنامج، على نحو ما سبق ذكره، كما أن المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها الخريجون لها هدفها المتمثل في تعرف مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين. وقد يكون الهدف من عملية التقويم هذه مشتركًا بين المؤسستين معًا، بغرض تعرف جوانب القوة لدى المعلم لتأكيدها، والكشف عن جوانب القصور لعلاجها، ثم تطوير البرنامج القائم، وإعداد برامج تدريبية تقدم للمعلم لتنمية كفاءته، أو إكسابه ما هو جديد في مجال تخصصه.

2-4 برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

استقبل برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس أولى دفعاته في عام 1986، وهو العام الذي افتتحت فيه جامعة السلطان قابوس، وتخرجت هذه الدفعة في عام 1990، وبذلك زامن البدء في البرنامج نشأة الجامعة والكلية، وتطورهما، وما يزال البرنامج يرفد مدارس وزارة التربية والتعليم، والمؤسسات الحكومية والخاصة بالمؤهلين في تدريس اللغة العربية.

يعتمد البرنامج على نظام الساعات المعتمدة، ويشترك في تنفيذه كلية التربية وقسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، إضافة إلى مركز اللغات، وتستغرق الدراسة عادة أربع سنوات، مقسمة على ثمانية فصول، على أن لا تتجاوز مدة الدراسة خمس سنوات، ومدة كل فصل دراسي خمسة عشر أسبوعًا، ويخصص الأسبوعان السادس عشر والسابع عشر للاختبارات النهائية. ويعتمد البرنامج نظام الإعداد التكاملي الذي يدرس فيه الطالب مقررات مكونات البرنامج الثلاثة: الأكاديمي والمهني والثقافي متزامنة جنبا إلى جنب.

يبلغ مجموع الساعات المعتمدة التي يجب على الطالب اجتيازها 132 ساعة، موزعة بين المكونات الثلاثة؛ ففي الجانب الأكاديمي التخصصي يدرس الطالب 72 ساعة معتمدة موزعة على 24 مقررا تخصصيا يقدمها قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، ما عدا مقررا واحدا يقدمه قسم العلوم الإسلامية بكلية التربية، وتتناول هذه المقررات المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الخاصة باللغة العربية، ونظامها، وخصائصها، ومصادر دراستها،

والأدب العربي وتاريخه، وفنونه، وأهم أعلامه، ومصادره، إضافة إلى تحليل الإنتاج اللغوي والأدبي، ونقده، وتذوقه.

أما المكون التربوي فيخصص له اثنا عشر مقررًا تزن 42 ساعة معتمدة، ويهدف هذا المكون عموما إلى تمكين الخريج من فهم العملية التربوية، وأنظمة مؤسساتها، وإدارتها، واستيعاب عملية التدريس، وتحليلها، وتقويمها، وإدراك عناصرها، وخصائص كل عنصر منها.

أما المكون الثقافي فيهدف إلى إكساب الطالب المعارف والمهارات والقيم الأساسية المتعلقة بالأبعاد الوطنية والحضارية للمجتمع العماني وجذوره العربية والإسلامية، وفيه يدرس الطالب 18 ساعة معتمدة، وهي مقررات مشتركة يدرسها كل طلاب الجامعة.

ونظرًا لأن الجانب النظري لا يكفي وحده لإعداد معلم اللغة العربية إعداد كافيا؛ كان لا بد من إيجاد المجال التدريبي الذي يهدف إلى إكساب الطالب/ المعلم المهارات العملية التي تؤهله لأداء تدريسي جيد في عملية تعليم اللغة العربية، لذلك جاء المكون التربوي متضمنًا مقرري التربية العملية 1 و2، اللذين ينظر إليهما على أنهما أحد أسس الإعداد التربوي للمعلم، فالتربية العملية تسمح للطالب/ المعلم بتطبيق المهارات والمعلومات والمعارف التي قدمها له البرنامج في شقه النظري في قاعات الدرس، كما أنها تعمل على إقداره على التكيف مع المواقف الطبيعية المختلفة لتعليم اللغة العربية، بالإضافة إلى أنها تكسبه الثقة بالنفس والقدرة على حسن التصرف في المواقف الطارئة المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتجلى أهمية المكون التربوي في إعداد المعلم في أنه يكسب المعلم مهارات مهنية كثيرة في مجالات: التخطيط للتدريس، وتنظيمه، وتنفيذه، وإدارته، واستخدام التكنولوجيا فيه، وتقويمه، وتطويره، والنمو المهني التربوي العام بما يجعل المعلم قادرا على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية. ويأتي الاهتمام بالمكون التربوي في إعداد المعلم نتيجةً طبيعية للتقدم الهائل في العملية التعليمية، والذي كان من إفرازاته (البهواشي، 1993: 79-123، البريكي، 2003: 52-57):

- تحول مهنة التعليم من النظرية إلى التطبيق، ومن المعارف والمعلومات النظرية إلى المهارات الوظيفية.
- تغيُّر أدوار المعلم من التلقين والإلقاء إلى التوجيه والإرشاد.
- توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية.
- تغيير طرائق التدريس؛ فبعد أن كانت تقوم على عاتق المعلم فقط؛ أصبحت قاسما مشتركا بينه وبين المتعلم. بل إن الاتجاهات الحديثة تحرص على جعل المتعلم محور العملية التعليمية.
- تغيير محتوى المنهج؛ فبعد أن كان محشوا بالمعلومات والمعارف التي تعنى فقط بالناحية العقلية؛ أصبح يفيض بالخبرات العملية التي يحتاج تعلمها إلى مهارات عملية بجانب القدرات العقلية.
- تغيير عملية التقويم وأدواتها، فاستبدلت التقارير والبحوث والمشروعات والاختبارات الموضوعية بالاختبارات التقليدية التي كانت تمثل أداة التقويم الوحيدة للتعلم، واتسع مفهوم التقويم ليشمل -إلى جانب التعلم والتعليم- المعلم والمنهج بمختلف مكوناته.

إن أدوار المعلم المتغيرة، وتطورات العصر وتحدياته، وخصوصية اللغة العربية تفرض تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية، بحيث يصبح البرنامج قادرا على الاستجابة لهذه التغيرات، وتمكين المعلم من التعاطي مع التحديات، وإكسابه المعارف والمهارات والقيم التي تعينه على القيام بأدواره الجديدة. ومعلوم أن التطوير لا يحقق أهدافه إلا إذا سبقه تقويم موضوعي قائم على أسس علمية للكشف عن جوانب القوة والتميز، ومظاهر القصور والضعف.

وتؤكد الدراسات والأبحاث العلمية في مجال إعداد المعلمين أن ضعف برنامج إعداد معلم اللغة العربية هو أحد عوامل ضعف المعلم في اللغة العربية، الذي يؤدي إلى تدني المستوى اللغوي لدى كثير من الطلاب. وتدعو هذه الدراسات إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة لتقويم برامج إعداد هذا المعلم، لتوفير المعلومات التي تبين الواقع الراهن لهذه البرامج حتى يتسنى تطويرها بما يتناسب مع أهميتها في تأهيل معلم اللغة العربية بالمستوى الذي يمكنه من أداء أدواره وفق أهمية اللغة العربية، ومتطلبات عصر التقدم العلمي (اليماني، 1998: 16؛ الأدغم، 2003: 66؛ عبده، 2009: 22).

ونظراً لأن المكون التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس لم تُجْرَ بشأنه أية دراسة علمية منذ إنشائه في عام 1986 تأتي هذه الدراسة استجابة لمطلب علمي وموضوعي يهدف إلى تقويمه بغية الكشف عن مواطن القوة لدعمها، وبيان مواضع القصور والضعف للعمل على علاجها مستقبلا.

ولذلك تتناول الدراسة الحالية تقويم المكون التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما تقديرات خريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة استفادتهم من المقررات التربوية؟
2- ما تقديرات خريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة تحقق أهداف المكون التربوي التي يسعى إليها البرنامج؟
3- ما تقديرات خريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة كفاية التدريب الميداني الذي تلقوه في أثناء الإعداد؟
4- هل تتأثر استجابات خريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بخصوص محاور الاستبانة بنوع الخريج (ذكر، أنثى)، ووظيفته الحالية، وتقديره في التخرج؟

فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة إلى التحقق من صحة **الفرضيات الآتية:**

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات خريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بخصوص محاور الاستبانة تعزى إلى نوع الخريج (ذكر، أنثى).
2- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات خريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بخصوص

محاور الاستبانة تعزى إلى الوظيفة الحالية للخريج.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات خريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بخصوص محاور الاستبانة تعزى إلى تقدير الخريج.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعرف آراء خريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في درجة استفادتهم من المقررات التربوية التي درسوها خلال مرحلة الإعداد.

2- تعرف درجة تحقق أهداف المكون التربوي التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها من وجهة نظر الخريجين.

3- الكشف عن آراء خريجي البرنامج في درجة كفاية التدريب الميداني الذي تلقوه في أثناء مرحلة الإعداد.

4- تعرف تأثير نوع الخريج (ذكر، أنثى)، ووظيفته الحالية، وتقديره في التخرج على استجابات الخريجين.

أهمية الدراسة

تستقي هذه الدراسة أهميتها من الأمور الآتية:

1- تعريف القائمين على تدريس المقررات التربوية بمدى استفادة الطلبة من المقررات؛ للعمل على تطويرها لتحقق الأهداف المرجوة منها.

2- تزويد القائمين على المكون التربوي للبرنامج بمدى تحقق أهداف المكون التربوي التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها؛ لإعادة النظر في الأهداف -إن لزم الأمر-، والكشف عن أسباب ضعف مستوى تحقق بعضها.

3- تعريف القائمين على التدريب الميداني للملتحقين بالبرنامج بمدى كفاية التدريب، وأوجه القصور التي يعاني منها -إن وجدت-؛ للعمل على علاجها.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة من حيث **الموضوع** على المكون المهني لبرنامج بكالوريوس التربية تخصص اللغة العربية من حيث المقررات والأهداف وبعض جوانب التدريب الميداني، ومن حيث **العينة** على خريجي برنامج بكالوريوس التربية تخصص اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من 2000 إلى 2007 من **جميع مناطق** السلطنة التعليمية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

يعرف الباحثان مصطلحي "تقويم البرنامج الدراسي"، و"المكون التربوي"، كما يأتي:

8-1 **تقويم البرنامج الدراسي:** عملية منظمة تهدف إلى جمع بيانات تتعلق بآراء خريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في المكون التربوي للبرنامج، ثم معالجتها؛ للوصول إلى أحكام تتعلق بنقاط القوة والضعف، ثم تقديم المقترحات المناسبة بشأنها.

8-2 **المكون التربوي:** مجموعة من المقررات المهنية المتعلقة بالعملية التعليمية من حيث طبيعتها، وتنظيمها، ومكوناتها، وإدارتها، وتنفيذها، وتقويمها، يدرسها الملتحقون ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية في جامعة السلطان قابوس، وتعد جزءًا أساسيًا من متطلبات التخرج.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومحاولة تفسيرها وتحليلها. وجاءت إجراءات الدراسة كما يأتي:

عينة الدراسة

استفاد الباحثان من اجتماع ملتقى خريجي تخصص اللغة العربية، الذي عقدته جماعة اللغة العربية في قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في شهر مارس 2008، فوزعا الاستبانة على الخريجين المشاركين. وقد بلغ عدد الاستبانات المعادة والصالحة للاستثمار الإحصائي 110 استبانات. وهذا العدد يشكل حوالي 21,5% من مجتمع الدراسة الكلي لخريجي دفعات الأعوام من 2000_ 2007. والجدول التالي يبين توزع عينة البحث بحسب النوع والوظيفة

الجدول (1)

توزّع أفراد عينة الدراسة حسب النوع والوظيفة الحالية

الوظيفة	النوع		المجموع
	ذكر	أنثى	
معلم	25	51	76
معلم أول	7	8	15
مشرف	8	6	14
المجموع	40	65	105

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت استبانة تكونت من ثلاثة محاور، كما يأتي:

أ. المقررات الدراسية، وهدف إلى تعرف آراء الخريجين في درجة استفادتهم من المقررات التي درسوها في أثناء فترة إعدادهم، وتكون من المقررات التربوية المتضمنة في الخطة الدراسية التي درس وفقها الطلبة. وطُلب إلى الخريج تحديد درجة استفادته من كل مقرر وفق مقياس خماسي: (مرتفعة جدًّا، مرتفعة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًّا).

ب. أهداف المكون التربوي من برنامج الإعداد، وهدف إلى تعرف آراء الخريجين في درجة تحقيق البرنامج لأهداف المكون التربوي، وتكون من 27 هدفا عامًّا اشتقت من أهداف الكلية والبرنامج وطبيعة المقررات التربوية التي يدرسها الطالب. وطُلب إلى الخريج تحديد درجة تحقق كل هدف وفق مقياس خماسي: (مرتفعة جدًّا، مرتفعة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًّا).

ج. التدريب الميداني، وهدف إلى تعرف آراء الخريجين في بعض الجوانب المتعلقة بالتدريب الميداني الذي تلقوه في أثناء فترة الإعداد، ممثلًا في التدريس المصغر والتربية العملية. وطُلب إلى الخريج تحديد درجة كفاية 13 جانبا تتعلق بالتدريب الميداني؛ 4 منها تتعلق بالتدريس المصغر، و9 بالتربية العملية، وفق مقياس خماسي: (مرتفعة جدًّا، مرتفعة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًّا).

وللتأكد من صدق الاستبانة عُرضت على المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ثم عدلت في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

أما الثبات فقد جرى التأكد منه بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (Cronbach-Alpha)، وقد تراوح معامل الاتساق الداخلي لمكونات الاستبانة بين 0,82 و0,88. وهو يدل على اتصاف الاستبانة باتساق داخلي مرتفع نسبيا. ويبين الجدول (2) الآتي معاملات ألفا لكرونباخ لقياس الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.

الجدول (2)

معاملات الاتساق الداخلي لمكونات الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
1	المقررات	12	0,88
2	الأهداف	27	0,88
3	التدريب الميداني	13	0,82

المعالجات الإحصائية

لمعالجة البيانات استخدم برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" للعينتين المستقلتين، وكذلك تحليل التباين الأحادي. وقد ذكر نوع الإحصاء المستخدم عند عرض نتائج الدراسة كل على حدة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض للنتائج، مرتبة وفق أسئلة الدراسة، مشفوعة بالمناقشة والتفسير.

1. درجة الاستفادة من مقررات المكون التربوي التي درسها الخريج في أثناء فترة الإعداد

للوصول إلى تقديرات الخريجين لدرجة استجابتهم على بنود الاستبانة، استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. ولما كان المقياس المستخدم في الاستبانة خماسيًا؛ رأى الباحثان تقسيم المتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات؛ لتحديد تقدير الطلبة لدرجة اكتسابهم لكل كفاية، كما يأتي:

- من 1 إلى 2.33 درجة منخفضة.
- من 2.34 إلى 3.67 درجة متوسطة.
- من 3.68 إلى 5 درجة مرتفعة.

يبين الجدول (3) الآتي المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات الخريجين لدرجة استفادتهم من المقررات التربوية التي درسوها في أثناء فترة الإعداد.

الجدول (3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخريجين بخصوص مقررات المكون التربوي

م	المقرر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستفادة
1	التربية العملية	4,50	0,69	مرتفعة
2	طرق تدريس اللغة العربية (1) و(2)	4,29	0,77	
3	الأهداف التربوية	4,01	0,79	
4	الوسائل التعليمية	3,94	0,88	
5	علم النفس التربوي	3,81	0,96	
6	المنهج المدرسي	3,78	0,94	

م	المقرر	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستفادة
7	الإرشاد النفسي	3,72	0,93	
8	علم نفس النمو	3,71	0,98	
9	القياس والتقويم التربوي	3,63	1,00	
10	اختياري الكلية (الاختياري التربوي)	3,55	0,72	
11	أصول التربية	3,28	0,96	متوسطة
12	نظام التعليم في عمان والخليج وإدارته	3,27	0,94	
المقررات مجتمعة		3,79	0,56	مرتفعة

يتبين من الجدول (3) أعلاه أن الخريجين يرون أن درجة استفادتهم من مقررات المكون التربوي مرتفعة عموما، وتختلف هذه النتيجة العامة مع ما توصلت إليه دراسات جلهوم (1989)، والربعاني (1995) والبريكي (2003)؛ والعقيلي (2008) من أن فاعلية برامج إعداد المعلم تراوحت بين الدرجة المتوسطة والأقل من المتوسط.

وقد تصدرت مقررات "التربية العملية"، فـ"طرق التدريس"، فـ"الأهداف التربوية" على التعاقب بقية المقررات بمتوسط أربى على (4). وربما يعود ذلك إلى الجانب التطبيقي لهذه المقررات، وقربها من الممارسة التعليمية الفعلية في الميدان التربوي، وإحساس الخريجين باستفادتهم منها في حياتهم العملية.

وفي المقابل حصل مقررا "أصول التربية" فـ"نظام التعليم في عمان والخليج العربي"، على أقل المتوسطات، ولعل ذلك عائد إلى غلبة الجانب النظري في هذين المقررين، وشعور الخريجين بضعف صلتهما بالممارسة الواقعية في التعليم. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسات الحريفي (1994)، والقتبي (1995)، وهواري (1998).

أما مقرر "القياس والتقويم التربوي"، فيرى الخريجون أن درجة استفادتهم منه متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى قصور المقرر في الصيغة التي درسه بها الخريجون في إكسابهم المهارات المتعلقة بالقياس والتقويم، وتعريفهم بنظام التقويم المتبع في الميدان، وكيفية تصميم أدوات التقويم، واختبار صلاحيتها، ورصد النتائج ومعالجتها.

وحصل مقرر "الاختياري التربوي" على درجة استفادة متوسطة من وجهة نظر الخريجين. ولعل السبب في ذلك يعود إلى اختلاف المقررات التي درسها الخريجون، وتقدير كل منهم لدرجة استفادته من المقرر الذي درسه.

2. درجة تحقق أهداف المكون التربوي لبرنامج إعداد المعلم:

يبين الجدول (4) الآتي المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات الخريجين لدرجة تحقق أهداف المكون التربوي للبرنامج.

الجدول (4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخريجين

بخصوص درجة تحقق أهداف المكون التربوي

م	الهدف	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	فهم طبيعة اللغة العربية، وأهمية تعليمها	4,28	0,75	مرتفعة
2	استيعاب أهداف تدريس اللغة العربية	4,16	0,68	
3	استيعاب الأهداف التربوية العامة	4,09	0,72	
4	صياغة الأهداف التعليمية بشكل صحيح	4,06	0,68	
5	إتقان التخطيط لعملية التدريس	4,01	0,8	
6	تنمية اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس	3,96	0,78	
7	استيعاب مستويات الأهداف التعليمية	3,95	0,74	
8	إدراك واقع تعليم اللغة العربية وسبل النهوض به	3,86	0,77	
9	إتقان تنفيذ عملية التدريس، وتقويمها	3,86	0,86	
10	فهم طبيعة مهارات اللغة العربية وأهمية تدريسها	3,82	0,79	
11	إتقان أساليب إدارة الصف	3,80	0,89	
12	تنمية اتجاهات إيجابية نحو تدريس اللغة العربية	3,78	0,86	
13	استيعاب المهارات الأساسية للتواصل اللغوي	3,70	0,75	
14	تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية	3,60	0,85	متوسطة
15	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس	3,60	0,86	
16	توظيف مصادر المعرفة المختلفة في التدريس	3,58	0,80	
17	توظيف الأساليب المختلفة للتقويم	3,56	0,90	
18	تطبيق طرائق واستراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية	3,53	0,93	
19	تنمية مهارات التعلم الذاتي والنمو المهني المستمر	3,52	0,79	
20	تعرف سبل زيادة دافعية الطلبة للتعلم	3,44	0,87	
21	تنمية مهارات التفكير	3,36	1,07	
22	بناء الاختبارات والمقاييس وتحليل نتائجها	3,35	0,89	
23	توظيف التقانات التربوية الحديثة في التدريس	3,32	0,87	
24	فهم طبيعة النظام التعليمي وتطوراته	3,25	0,96	

م	الهدف	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
25	تصميم المناهج الدراسية وتحليلها وتقويمها وتطويره	3,13	1,02	
26	تشخيص صعوبات التعلم التي يواجهها الطلبة	3,05	1,00	
27	تنمية مهارات إعداد البحوث الإجرائية في مجال مهنة التعليم	2,92	1,08	
	الأهداف مجتمعة	3,65	0,6	متوسطة

يتبين من الجدول (4) أعلاه أن الخريجين يرون أن أهداف المكون التربوي تحققت عمومًا بدرجة متوسطة، إذ انقسمت الأهداف إلى قسمين تقريبا؛ فبينما حصل (13) هدفًا على درجة تحقق مرتفعة، حصل (14) هدفًا على درجة تحقق متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البريكي (2003)، التي خلصت إلى أن الأهداف المرجوة من برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية تحققت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الخريجين، كما تتشابه مع نتيجة دراسة المخزومي (1996)؛ التي كشفت عن أن برنامج الإعداد أكسب الطلبة الكفايات الواجب توافرها لدى معلم اللغة العربية بدرجة متوسطة.

وبإمعان النظر في النتائج وربطها بنتائج الجدول (3) السابق، يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- تحققت الأهداف (1، و2، و8، و10، و12، و13) المتعلقة بطبيعة اللغة العربية، وأهمية تعليمها، وأهداف تدريسها، وواقع تعليمها، والاتجاهات نحوها، ومهارات الاتصال اللغوي بدرجة مرتفعة، وهي أهداف تركز على تحقيقها مقررات التربية العملية وطرائق التدريس، ويرى الخريجون أن درجة الاستفادة من هذه المقررات مرتفعة، كما اتضح من النتائج في الجدول (3).
- تحققت الأهداف المتعلقة بالأهداف التربوية العامة، وصياغة الأهداف التعليمية، واستيعاب مستوياتها بدرجة مرتفعة، وهي أهداف يركز عليها مقرر "الأهداف التربوية" بشقيه النظري والعملي. وقد تبين من نتائج الجدول (3) أن درجة استفادة الخريجين من هذا المقرر مرتفعة.
- تحققت بعض الأهداف المتعلقة بتنفيذ الموقف التدريسي بدرجة مرتفعة، وهي الأهداف المرتبطة بالتخطيط لعملية التدريس، وتنفيذها، وإدارتها (5، و9، و11)، وهي أهداف تسعى إلى تحقيقها مقررات التربية العملية وطرائق التدريس. وهذا يتسق مع ما جاء في الجدول (3).
- تحققت الأهداف (14، و15، و16، و18، و20، و23) المتعلقة بتفعيل دور الطالب، وزيادة دافعيته للتعلم، ومراعاة الفروق الفردية، وتوظيف مصادر المعرفة، والتقانات والاستراتيجيات الحديثة في التدريس بدرجة متوسطة، وترتبط هذه الأهداف بمقررات التربية العملية وطرائق التدريس إضافة إلى مقرر الوسائل التعليمية، وهي مقررات يرى الخريجون أن

- تحقق الهدفان (17، و22) المرتبطان بتوظيف أساليب التقويم، وبناء الاختبارات والمقاييس وتحليل نتائجها، بدرجة متوسطة، وهذا يتسق مع ما يراه الخريجون من أن درجة استفادتهم من مقرر "القياس والتقويم" متوسطة أيضا كما تبين من الجدول (3).
- تحققت الأهداف (19، و21، و27) المتعلقة بالتعلم الذاتي والنمو المهني المستمر، ومهارات التفكير، والبحوث الإجرائية في مجال التعليم بدرجة متوسطة؛ الأمر الذي يشير إلى قلة اهتمام البرنامج بهذه الجوانب، على الرغم من أهميتها الكبيرة في إكساب المعلم القدرة على تطوير قدراته وتنمية معارفه، بما يمكنه من مواكبة المستجدات في مجال تخصصه وفي مهنته على حد سواء. وكان أقل تلك الأهداف تحققًا هو الهدف (27) "تنمية مهارات إعداد البحوث الإجرائية في مجال مهنة التعليم". وهذا طبيعي؛ إذ لا يتضمن البرنامج مقررًا خاصًّا في البحث التربوي، وهو الأمر الذي تلافته الخطة الجديدة التي بدأ تطبيقها على دفعة 2008، بتخصيص ساعة معتمدة واحدة وساعتين تدريسيتين لمقرر خاص بالبحث التربوي
- استفادتهم منها مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك بقلة كفاية الوقت المخصص لهذه المقررات لتناول المهارات المتنوعة التي يحتاج إليها المعلم في تنفيذ الموقف التدريسي، خاصة مع تعدد مهارات اللغة العربية وعلومها، والحاجة إلى معالجة الخطوات الأساسية في تدريس كل منها؛ وهو ما قد لا يتأتي معه التوسع في طرائق التدريس الحديثة، وربطها بالتقانات الحديثة.

3. درجة كفاية التدريب الميداني في برنامج إعداد المعلم

يبين الجدول (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات الخريجين لدرجة كفاية التدريب الميداني.

الجدول (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخريجين

بخصوص درجة كفاية التدريب الميداني

م	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الكفاية
أ- التدريس المصغر				
1	ملاحظات الزملاء وتوجيهات المحاضر في المعمل	3,70	0,95	مرتفعة
2	ممارسة مهارات التدريس في أثناء التدريس المصغر	3,70	0,76	
3	استخدام طرائق تدريس حديثة ومتنوعة في التدريس المصغر	3,42	0,99	متوسطة
4	عدد مرات التدريس المصغر	3,23	0,87	
المجموع		3,52	0,69	متوسطة

م	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الكفاية
ب- التربية العملية				
1	توجيهات المشرف وتعاونه	3,76	0,98	مرتفعة
2	تعاون المعلم المتعاون وتوجيهه	3,47	0,90	متوسطة
3	فترة التربية العملية	3,34	0,94	
4	عدد مرات التدريس في المدرسة	3,32	0,94	
5	عدد مرات حضور المشرف لمشاهدة الموقف التعليمي	3,31	0,97	
6	التنسيق بين الكلية والمدرسة	3,29	0,93	
7	تعاون إدارة المدرسة والمعلمين	3,20	0,95	
8	فترة المشاهدة قبل ممارسة التدريس	3,02	0,84	
9	الاشتراك في الأعمال الإدارية	2,54	1,09	
المجموع		3,26	0,58	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أعلاه أن ملاحظات الزملاء وتوجيهات المحاضر، وممارسة مهارات التدريس في أثناء التدريس المصغر كانت كافية بدرجة مرتفعة من وجهة نظر الخريجين، وهذا يدل على أهمية هذين الجانبين، وما يؤديانه من دور في تطوير مفهوم التدريس لدى الطلبة المعلمين، وتمكينهم من ممارسة مهارات التدريس، وتحليل الموقف التدريسي من جوانبه المختلفة. وفي الوقت ذاته يرى الخريجون أن "استخدام طرائق تدريس حديثة ومتنوعة في التدريس المصغر" كان كافيًا بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى تعدد مهارات اللغة العربية وعلومها، وعدم القدرة على تطبيق مواقف تعليمية مصغرة عليها جميعا خلال الفترة المحددة للتدريس مدرستين مختلفتين؛ الأمر الذي يؤدي إلى تشتت جهد المتدرب، ويقلل من قدرته على ممارسة المهام المختلفة للمعلم، ويجعلها محصورة في التدريس.

المصغر، الأمر الذي قد يدعمه "قلة عدد مرات التدريس المصغر" التي رأى الخريجون أيضا أنها كافية بدرجة متوسطة، نظرا لزيادة عدد الطلاب في المعمل الواحد، مما يؤدي إلى قلة فرصة الطالب الواحد في تكرار ممارسة المواقف التعليمية المصغرة.

أما فيما يتعلق بالتربية العملية فيرى الخريجون أن "توجيهات المشرف وتعاونه" كان كافيًا بدرجة مرتفعة، بينما حصلت بقية الجوانب على درجة كفاية متوسطة. وتشير هذه النتيجة عموما إلى قلة كفاية التربية العملية في الصورة التي مارسها بها الخريجون؛ فهي مقسمة على فصلين: يخرج الطالب في أولهما يومًا واحدًا في الأسبوع، ويخرج في الثاني يومين منفصلين في

4. أثر نوع الخريج (ذكر، أنثى) وتقدير تخرجه ووظيفته الحالية في استجابات الخريجين بخصوص محاور الاستبانة

- أثر النوع (ذكر، أنثى) في استجابات الخريجين بخصوص محاور الاستبانة

للكشف عن أثر النوع (ذكر، أنثى) في استجابات الخريجين بخصوص محاور الاستبانة استُخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين. والجدول (6) يبين نتيجة ذلك.

الجدول (6)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في محاور الاستبانة

م	المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1	الاستفادة من المقررات	ذكور	40	3,65	0,62	2,11-	0,04
		إناث	68	3,88	0,50		
2	أهداف المكون التربوي	ذكور	37	3,66	0,62	0,10	0,92
		إناث	64	3,65	0,60		
3	التدريب الميداني	ذكور	37	3,44	0,51	0,84.	0,41
		إناث	65	3,35	0,55		

يتضح من الجدول (6) أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي الذكور والإناث في محور "الاستفادة من المقررات" لصالح الإناث، الأمر الذي يشير إلى أن درجة الاستفادة من المقررات كانت أكبر لدى الخريجات منها لدى الخريجين. ولعل ذلك عائد إلى اتصاف الإناث عمومًا بالالتزام بالمحاضرات، وأداء التكليفات المتعلقة بالمقررات، ومتابعة موضوعات الدراسة، والاجتهاد في تحصيلها. وقد يكون لهذا أثر في اهتمامهن بالتحصيل أكثر من الذكور.

ويتبين من الجدول (6) أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الذكور والإناث في محوري "أهداف المكون التربوي"، و"التدريب الميداني"، الأمر الذي يدل على أن الخريجين ذكورا وإناثا يحملون وجهات نظر متقاربة في مضامين العبارات التي تكون منها هذان المحوران

- **أثر تقدير التخرج في استجابات الخريجين بخصوص محاور الاستبانة**

للكشف عن أثر تقدير التخرج (جيد، جيد جدا، ممتاز) في استجابات الخريجين بخصوص محاور الاستبانة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA). والجدول (7) يبين نتيجة ذلك.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات الخريجين وفق تقدير التخرج بخصوص محاور الاستبانة

م	المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
1	الاستفادة من المقررات	بين المجموعات	2,89	2	1,45	5,26	0,01
		داخل المجموعات	28,63	104	0,28		
		المجموع	31,53	106			
2	أهداف المكون التربوي	بين المجموعات	1,02	2	0,51	1,42	0,25
		داخل المجموعات	35,37	98	0,36		
		المجموع	36,39	100			
3	التدريب الميداني	بين المجموعات	0,50	2	0,25	0,88	0,42
		داخل المجموعات	28,30	99	0,29		
		المجموع	28,81	101			

يتبين من الجدول (7) أنه لا توجد فروق داله إحصائيا بين تقديرات الخريجين تعزى إلى تقدير التخرج في محوري "الأهداف" و"التدريب الميداني"، بينما يوجد فرق دال إحصائيا في محور "الاستفادة من المقررات". ولمعرفةاتجاه الفرق استخدم اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية. ويوضح الجدول (8) نتيجة ذلك.

الجدول 8

نتائج اختبار "شافيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية في محور الاستفادة من المقررات

المحور	التقدير	المتوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز
الاستفادة من المقررات	جيد	3,45			*
	جيد جدا	3,82			
	ممتاز	4,10	*		

*** دالة عند مستوى 0,05**

يبين الجدول (8) أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين الخريجين الحاصلين على تقدير امتياز والخريجين الحاصلين على تقدير جيد، لصالح الحاصلين على امتياز؛ الأمر الذي يدل على أن درجة الاستفادة من المقررات من وجهة نظر الحاصلين امتياز أعلى من درجة الاستفادة من وجهة نظر الحاصلين على جيد. ولعل هذه النتيجة طبيعية؛ باعتبار أن الطلبة الحاصلين على امتياز، بذلوا جهودا كبيرة في سبيل الحصول على التقدير، من قبيل الالتزام بمتطلبات المقررات، وأداء التكليفات

والواجبات، والأداء المرتفع في الامتحانات، مما يرفع من درجة استفادتهم من المقررات في جوانبها النظرية والتطبيقية.

أثر الوظيفة الحالية في استجابات الخريجين بخصوص محاور الاستبانة للكشف عن أثر الوظيفة الحالية (معلم، معلم أول، مشرف، مدير مدرسة) في استجابات الخريجين: بخصوص محاور الاستبانة استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA). والجدول (9) يبين نتيجة ذلك.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات الخريجين وفق الوظيفة الحالية بخصوص محاور الاستبانة

م	المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
1	الاستفادة من المقررات	بين المجموعات	0,03	2	0,02	0,05	0,95
		داخل المجموعات	31,88	100	0,32		
		المجموع	31,92	102			
2	أهداف المكون التربوي	بين المجموعات	0,03	2	0,02	0,04	0,96
		داخل المجموعات	36,25	94	0,39		
		المجموع	36,29	96			
3	التدريس المصغر	بين المجموعات	0,57	2	0,29	0,96	0,39
		داخل المجموعات	28,19	95	0,30		
		المجموع	28,76	97			

يلاحظ من الجدول (9) عدم وجود أثر للوظيفة الحالية للخريج على استجابات الخريجين بخصوص محاور الاستبانة، إذ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات الخريجين بخصوص محاور الاستبانة الثلاثة. وهذا يدل على أن الخريجين رغم تنوع وظائفهم، وتدرج بعضهم في المراتب الوظيفية، يحملون وجهات نظر متقاربة في العبارات التي تضمنتها محاور الاستبانة.

التوصيات:

1. تطوير مقررات المكون التربوي في برنامج إعداد المعلم، والتركيز فيها على الجوانب التطبيقية.
   - 1- ربط توصيفات المقررات التربوية بالكفايات اللازمة للمعلم، وبرؤية الكلية، ورسالتها، وأهدافها، وإطارها المفاهيمي.
   - 2- التركيز في تدريس مقررات المكون التربوي على استخدام طرائق التدريس وأساليبه الحديثة التي تعتمد العمل الجماعي، وتطوير طرائق التفكير، والتركيز على المتعلم؛ لتكون مثالا يحتذى للطالب بعد تخرجه.

3- التركيز في مقررات المكون التربوي على مهارات الاتصال الإنساني بين المعلم وطلبته، وزيادة دافعية التلاميذ للتعلم، وتوظيف مصادر المعرفة والتقانات الحديثة في التدريس.

4- تضمين متطلبات مقررات إعداد معلم اللغة العربية على اختلافها تعيينات تساعد الطالب على اكتساب مهارات التفكير، والتعلم الذاتي، والنمو المعرفي والمهني المستمر.

5- إيلاء أهمية كافية للتدريب الميداني، وتطويره ليشمل الجوانب المختلفة التي يمارسها المعلم في المدرسة، وليس التدريس فحسب.

6- إطالة فترة التدريب الميداني؛ بحيث يخرج الطالب/ المعلم للتدريب الميداني في فترة متصلة، كأن تكون فصلا دراسيا كاملا، بحيث تكفي لإتاحة الفرصة له لمعايشة الجو المدرسي، وممارسة المهام التعليمية والإدارية والفنية التي يقوم بها المعلم، واكتشاف المشكلات المهنية التي تواجهه، وطرائق التغلب عليها، وتعرف النظام التربوي، والعلاقات القائمة بين عناصره.

7- إتاحة الفرصة للطالب في أثناء التدريب الميداني لتحليل العملية التعليمية، وتقويمها، واقتراح سبل تطوير الموقف التدريسي.

8- تعزيز الشراكة بين كلية التربية والمدارس المتعاونة، وتفعيل دور المعلم المتعاون في متابعة الطالب/ المعلم في أثناء التربية العملية.

9- إجراء دراسة مماثلة باستخدام استبانة مفتوحة؛ لإتاحة الفرصة للخريجين للتعبير عن آرائهم في جوانب المكون التربوي للبرنامج.

10- إجراء دراسة مماثلة تغطي المكونات الثلاثة للبرنامج: التخصصي، والتربوي، والثقافي.

المراجع العربية:

الأدغم، رضا أحمد (2003) **تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته.** بحث مرجعي لاستكمال متطلبات الترقية لدرجة "أستاذ مساعد" المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

البريكي، عبدالله بن خميس (2003) **تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء الأهداف المرجوة منه.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة السلطان قابوس.

البزاز، حكمة (1989) "اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين". **رسالة الخليج العربي.** العدد 28.

بشارة، جبرائيل (1986) **تكوين المعلم العربي.** بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

البهواشي، السيد عبدالعزيز (1993) صيغة مقترحة لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في مصر. **مؤتمر "كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير"**. 23– 25 يناير. الجزء الثاني. القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

الجلال، عبدالعزيز (1984) المعلم العربي: مستوى الإعداد ومنزلة المهنة، عرض للواقع والمأمول. **رسالة الخليج العربي**. العدد 13. السنة الرابعة. الكويت.

جلهوم، عدلي عزازي (1998) "فعالية برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية" **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**. العدد 16.

الحريفي، سعد محمد (1994) "فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين والمعلمات قبل التخرج". **مجلة مركز البحوث التربوية**. العدد 5. جامعة قطر.

الخطيب، أحمد (1977) "تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايات". **مجلة رسالة المعلم**. العدد 3. عمان.

الخطيب، محمد إبراهيم (1991) **فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة عين شمس.

الخليفة، الحسن جعفر (1992) **برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية في معاهد المعلمين بالسودان في ضوء الكفايات التعليمية الأساسية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية: جامعة الأزهر.

الخليفة، الحسن جعفر (1997) "تقويم المهارات التدريسية العامة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب والتربية جامعة عمر المختار". **المؤتمر التربوي الأول "اتجاهات التربية وتحديات المستقبل"**. المجلد الخامس. كلية التربية والعلوم الإسلامية: جامعة السلطان قابوس.

الربعاني، أحمد محمد (1995) **تقويم برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين**. رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة اليرموك.

الشيخ، سليمان الخضري وحجاج، عبدالفتاح (1992) **دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر**. جامعة قطر. مركز البحوث التربوية.

طعيمة، رشدي أحمد (1987) الكفايات التربوية اللازمة لمعلم اللغة العربية كلغة ثانية بالمستوى الجامعي ــ دراسية ميدانية، **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**. المجلد 13. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد (1990) **التدريس المصغر ودوره في إعداد المعلمين**. برنامج إعداد المعلم الجامعي. جامعة المنصوره.

طعيمة، رشدي أحمد وغريب، حسين (1986) الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي– دراسة ميدانية. **المؤتمر التربوي الأول "التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل"**. 10–12 فبراير. كلية التربية: جامعة حلوان.

عبده، سماح أحمد (2009) **تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة**

صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير عير منشورة. كلية التربية: جامعة صنعاء.

عفيفي، محمد الهادي (1992) "**فلسفة إعداد المعلم في مجتمع عربي جديد**" **مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي**. القاهرة: 8- 11 مارس 1992.

العقيلي، عبد المحسن سالم (2007) **تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة الملك سعود.

عيسى، عبد الرحمن الصغير محمد (1996) **برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالأزهر في أثناء الخدمة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة.

العيص، سائدة (2009) **خصوصية معلم اللغة العربية وضرورة الارتقاء بمستواه**. www.dahsha.com\viewarticle.php?id=30994. أخذ بتاريخ 2009/10/25.

الفقي، إبراهيم أحمد (1989) **تقويم الجانب التربوي من برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة الملك سعود.

القتبي، فاطمة عبد الله (1995) **تقويم برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية بالكليات المتوسطة بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة.** كلية التربية: جامعة السلطان قابوس

الكندري، عبد الله وجامع، حسن، وعبد الغفور، فوزية (1998) "ت**قويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت**" **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس.** العدد 50. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية بجامعة عين شمس.

محمد، مصطفى عدنان (2007) "اللغة العربية في عصر العولمة بين الواقع والمسؤولية". **مؤتمر "مجتمع المعرفة: التحديات الاجتماعية والثقافية اللغوية في العالم العربي، حاضراً ومستقبلاً"** كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

المخزومي، ناصر محمود (1996) دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة السلطان قابوس. **المجلة التربوية**- كلية التربية بسوهاج. (11). 1- 40.

مدكور، علي أحمد (1989) **تقويم برامج الإعداد التربوي لطلاب اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء الأهداف المرجوة منه.** مركز البحوث التربوية. كلية التربية: جامعة الملك سعود.

مرعي، توفيق أحمد (1981) **الكفايات الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية: جامعة عين شمس.

مصطفى، صلاح عبدالحميد (1989) "إعداد معلم الفصل في الإمارات العربية المتحدة والبحرين، دراسة مقارنة" **مجلة دراسات تربوية.**

المجلد الخامس. الجزء 22. القاهرة: عالم الكتب.

في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية: جامعة عين شمس.

الناقة، محمود كامل (1987) **البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات– أسسه وإجراءاته.** القاهرة: شركة المطابع التجارية.

الهاشمي، عبدالله بن مسلم (2008) "دور منهاج اللغة العربية في الحفاظ على الهوية العربية ومواجهة تحديات العولمة". **المنتدى العربي الخامس للتربية والتعليم "التعليم في الوطن العربي والعولمة"**. مؤسسة الفكر العربي بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية. الصخيرات: 2-4 أبريل/ نيسان 2008.

الموسى، محمد حمود (1997) **بناء برنامج لتطوير الكفاءات التدريسية لمعلمي اللغة العربية**

الهرمة، أحمد سالم (1996) **برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية: جامعة عين شمس.

هواري، أمير صلاح (1998) **تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في بعض كليات التربية في ضوء الأهداف.** رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة.

اليماني، أحمد مهدي علي (1998) **تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بكلية التربية في جامعة عدن.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة عدن.

المراجع الأجنبية:

Cooper. J. M. et. al. (1997) *Competency-Based Teacher Education; A System Approach Design*. Book 2. Berkeley: McCutehan Publishing Co.

Finch. C. R. and Crunkiltion. R. J. (1998) *Curriculum Development in Vocational and Technical Education: Planning. Content and Implementation*. 3rd Ed. Boston: Allyn and Bacon. Inc.

Meth. A. (2003) *A Strategy for Generating in a Competency-Based Teacher Education Program*. New York: Routledge.

Peters. A. (1996) *Teacher Perception of Competencies Required for Reading Instruction to Limited English Proficient Elementary Implications for In-service Programs*. Fourth Edition. Holt Rinehart and Winston Inc.

Rose. L. (1994) An Identification of Teaching Competencies for Office Education. *Diss. Abs Int.*_Vol.35. No.11. November. PP.7764 – 7765.

Silva. T. (1998). A Study to Determine the Profile of Essential Teaching Competencies of coping First-year Teacher. *Diss. Abs Int.*_Vol. 11. No. 10. October. P. 445.

الملحق

جامعة السلطان قابوس

كلية التربية

تخصص اللغة العربية

استبانة تقويم برنامج البكالوريوس في إعداد معلمي اللغة العربية
في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

أخي الخريج/ أختي الخريجة

تهدف هذه الاستبانة إلى تعرف رأيك في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية الذي أكملته في الجامعة؛ ويتوقع أن يفيد رأيك في الوقوف على جوانب القوة والضعف في البرنامج، باعتبار ذلك خطوة أساسية لتطوير البرنامج وتحسينه ليحقق الأهداف المرجوة منه.

وتتألف الاستبانة من عدة محاور، يرجى منك قراءة بنود الاستبانة، والإجابة عن أسئلتها بكل صراحة وموضوعية، علما بأن البيانات التي سيتم الحصول عليها، لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لك حسن تعاونك معنا.

بيانات عامة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

تقدير التخرج: مقبول ☐ جيد ☐ جيد جدا ☐ ممتاز ☐

الوظيفة: ☐ معلم ☐ معلم أول ☐ مشرف ☐ مدير مدرسة

سنة التخرج:

عدد سنوات الخبرة في التدريس:

أولا- مقررات المكون التربوي

يتكون برنامج إعداد معلم اللغة العربية في جامعة السلطان قابوس من ثلاثة مكونات، أولها المكون التخصصي وله 72 ساعة معتمدة، وثانيها المكون التربوي وله 42 ساعة، وثالثها متطلبات الجامعة ولها 18 ساعة.

فيما يأتي المقررات التربوية التي درستها في أثناء فترة إعدادك. يرجى التكرم بتحديد درجة استفادتك من كل مقرر على حدة بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن درجة الاستفادة من المقرر.

	المقرر	درجة الاستفادة منه				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	أصول التربية					
2	الأهداف التربوية					
3	نظام التعليم في عمان والخليج وإدارته					
4	الوسائل التعليمية					
5	علم النفس التربوي					
6	الإرشاد النفسي					
7	علم نفس النمو					
8	القياس والتقويم التربوي					
9	المنهج المدرسي					
10	طرق تدريس اللغة العربية (1) و(2)					
11	التربية العملية					
12	اختياري الكلية (الاختياري التربوي)					

ثانيا- أهداف المكون التربوي من برنامج الإعداد

يسعى برنامج إعداد معلم اللغة العربية في جامعة السلطان قابوس إلى تحقيق جملة من الأهداف المرتبطة بالمكون التربوي. فيما يأتي أبرز تلك الأهداف، يرجى التكرم بقراءة كل منها، ثم تحديد درجة تحققه، بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيك في درجة التحقق.

م	الهدف	درجة تحققه				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	استيعاب الأهداف التربوية العامة					
2	استيعاب مستويات الأهداف التعليمية					
3	صياغة الأهداف التعليمية بشكل صحيح					
4	استيعاب أهداف تدريس اللغة العربية					
5	فهم طبيعة اللغة العربية، وأهمية تعليمها					
6	إدراك واقع تعليم اللغة العربية وسبل النهوض به					
7	استيعاب المهارات الأساسية للتواصل اللغوي					
8	فهم طبيعة مهارات اللغة العربية وأهمية تدريسها					
9	إتقان التخطيط لعملية التدريس					

م	الهدف	درجة تحققه				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
10	إتقان تنفيذ عملية التدريس، وتقويمها					
11	تطبيق طرائق واستراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية					
12	تعرف سبل زيادة دافعية الطلبة للتعلم					
13	تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية					
14	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس					
15	إتقان أساليب إدارة الصف					
16	تنمية مهارات التعلم الذاتي والنمو المهني المستمر					
17	تنمية مهارات التفكير					
18	تنمية اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس					
19	تنمية اتجاهات إيجابية نحو تدريس اللغة العربية					
20	توظيف مصادر المعرفة المختلفة في التدريس					
21	تصميم المناهج الدراسية وتحليلها وتقويمها وتطويرها					
22	توظيف التقانات التربوية الحديثة في التدريس					
23	تشخيص صعوبات التعلم التي يواجهها الطلبة					
24	فهم طبيعة النظام التعليمي وتطوراته					
25	بناء الاختبارات والمقاييس وتحليل نتائجها					
26	توظيف الأساليب المختلفة للتقويم					
27	تنمية مهارات إعداد البحوث الإجرائية في مجال مهنة التعليم					

ثالثا- التدريب الميداني

يتضمن برنامج إعداد المعلم الممارسة الفعلية للتدريس، في التدريس المصغر والتربية العملية. يرجى التكرم بإبداء رأيك في الأمور الآتية المتعلقة بالجانبين المذكورين، بوضع علامة (√) في المكان المناسب.

م	الهدف	درجة كفايتها				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
(أ) التدريس المصغر داخل الكلية						
1	عدد مرات التدريس المصغر					
2	ملاحظات الزملاء وتوجيهات المحاضر في المعمل					
3	*استخدام طرائق تدريس حديثة ومتنوعة في التدريس المصغر*					
4	ممارسة مهارات التدريس في أثناء التدريس المصغر					
(ب) التربية العملية						
5	*فترة التربية العملية*					

6	*فترة المشاهدة قبل ممارسة التدريس*					
7	عدد مرات التدريس في المدرسة					
8	*توجيهات المشرف وتعاونه*					
9	عدد مرات حضور *المشرف لمشاهدة الموقف التعليمي*					
10	تعاون المعلم المتعاون وتوجيهه					
11	*الاشتراك في الأعمال الإدارية*					
12	تعاون إدارة المدرسة والمعلمين					
13	التنسيق بين الكلية والمدرسة					

شكرا لك على تعاونك،

ونرجو لك حياة عملية وعلمية موفقة