المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي
Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education

دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي

د. بلقيس غالب الشرعي*

ملخص:

بدأت كلية التربية في جامعة السلطان قابوس منذ (2004) للعمل على تطوير جودة التعليم من خلال برامجها الأكاديمية وخدماتها الفنية والإدارية عبر برامج الاعتماد الأكاديمي العالمي. وعليه سعت الكلية على انجاز الدراسة الذاتية للكلية كمطلب رئيسي للاعتماد ، إيمانا منها بما تقوم به الكلية من دور مستقبلي لإعداد المعلم وتأهيله لكي يتمكن من ممارسة المهنة وفق متطلبات العصر واحتياجات المجتمع .

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج بناء على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم. . من خلال أسئلة الدراسة التالية :

1. *ما آراء خريجي كلية التربية جامعة السلطان قابوس نحو برنامج إعداد المعلم وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي ؟*
2. *هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء الطلاب الخريجين حول برنامج إعداد المعلم وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي تعزي لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، المشاركة في الجماعات الطلابية)؟*
3. *ما جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين؟*

وقد بينت نتائج الدراسة التي اعتمدت على استطلاع آراء الخريجين فيما يتعلق بمجالات الدراسة إلى أن هناك تفاوت فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج. مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق الاعتراف الأكاديمي و تمكين كلية التربية من تحقيق رسالتها على أفضل وجه ممكن.

* قسم الأصول والإدارة التربوية – كلية التربية– جامعة السلطان قابوس

دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي

مقدمة:

أصبحت عملية تقويم برامج التعليم الجامعي أمراً ضرورياً في المجتمعات المعاصرة لما يمتلكه من مقومات التطور والتقدم التكنولوجي، كما أنه بالأمر الجديد في ميدان العملية التعليمية والتربية المرتبطة بتفعيل البرامج التعليمة في مؤسسات التعليم، فالتقويم له من التطور التاريخي ما يؤهله إلى مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي ويصبح ذا أهمية كبيرة تكاد تكون القضية الوطنية الكبرى التي تشغل المؤسسات التعليمية العالمية لما تواجهه من تحديات داخلية وخارجية تتطلب إعادة النظر فيما تقدمه من البرامج التعليمية وتكويناتها البنائية .

وترتبط جودة مؤسسات التعليم العالي بانضمامها لبرامج الاعتماد الأكاديمي ، لما يمتلكه من مكانة علمية واسعة لدى الدول المتقدمة ولما يمتلكه من دور حيوي في رقي و تطور المؤسسات التعليمية في ضوء التحديات التي تواجهها المجتمعات المعاصرة وخاصة المجتمعات في العالم العربي . وفي أطار التنافس العالمي الذي يزداد يوما بعد يوم إزاء برامج الاعتماد الأكاديمي المتبادل والمشترك بين المؤسسات التعليم العالي المعترف بها عالمياً ، نجد أنه " يتوجب على التعليم العالي في الوطن العربي لكي يتمكن من التصدي للتحديات التي تواجهه ، أن يقوم بمراجعة جذرية وعميقة لسياسته وأنظمته وقوانينه وتشريعاته وخططه وبرامجه ومناهجه، فضلاً عن اعتماد منهجية علمية في المتابعة والرقابة والتقويم ، وذلك لتمكينه من الوفاء بالتزاماته نحو أجيال المستقبل من خلال تزويدهم بالكفايات والمهارات التي تتطلبها خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية(الترتوري،جويحان ،2006ص138).

ومن التقارير الحديثة التي تؤكد على ذلك تقرير جاك دبلور ، المشار إليه في شعلة (2005 :138) الذي قامت بها منظمة اليونسكو في مجال التربية ، ويهدف إلى إعداد الأفراد إعداد يؤهلهم للتعامل والتفاعل مع متغيرات القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال تطوير عمليتي التعليم والتعلم... ولا يتحقق إحداث هذا التغيير والتطوير إلا من خلال ممارسة عملية التقويم بمفهومه الحديث الذي يوفر التغذية الراجعة اللازمة، وهي عملية تقويمية تستلزم مجموعة من المتطلبات نوجزها فيما يلي:

a. النظر إلى العملية التعليمية كمنظومة.
b. استخدام عملية التقويم في ضوء منظومة التحكم الذاتي.
c. تطوير المناهج والبرامج بحيث تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير وإكساب المتعلمين الخبرات والمهارات اللازمة لمواجهة المواقف الحياتية.
d. تطوير برامج إعداد المعلم حيث يعتبر المعلم بمثابة الركيزة الأساسية في العملية التعليمية.

وما ندعو إليه في هذا السياق هو التقويم المؤسسي Evaluation Institutional الذي يتعلق بدرجة كبيرة بالأهداف العامة التي ترتبط بالإستراتيجيات التطويرية من أجل تحسين وتطوير البرامج التعليمية، و التي أشار إليها علام (2003 :16-17) من خلال استعراضه للعديد من المفاهيم التي تدعم عملية التقويم ألبرامجي،منها مثل التقويم البنائي Evaluation Formative (Scriven, 1967) والذي يهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها ، وتحسين الممارسات التربوية ، وكذلك كرونباك (Cronbach , 1969) الذي عمق هذا المفهوم ، وقدم منهجية متطورة للتقويم البنائي للمناهج الدراسية بهدف تطويرهاويرى أيضا ستوفلبيم (Stuffbeam , 1971) أن التقويم البنائي يعد تقويماً أمامياً Proactive يعين صانع القرار ، ويمكن اعتبار التقويم البنائي ختامياً مرحلياً ،أي يجري بعد تنفيذ كل مكونة من مكونات برنامج معين .

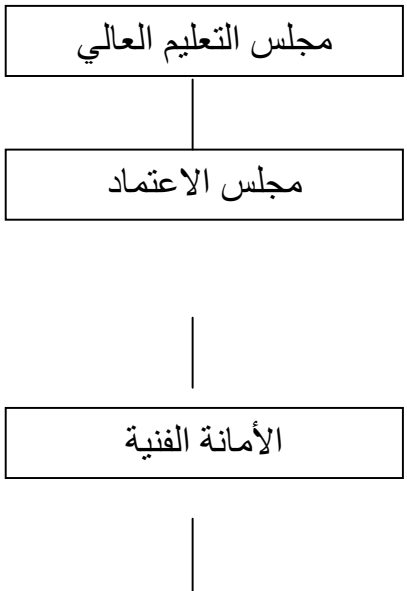
ونظرا لاهتمام كثير من دول العالم بجودة التعليم ومخرجاته ، سعت سلطنة عمان إلى إصلاح العملية التعليمية والرقي بمستواها ومعالجة عيوبها ، بداية من تطوير المباني ومستلزماتها المادية إلى الاهتمام بالكوادر البشرية ، وما تحويه من آليات إصلاحية كيفية متمثلة في المناهج الدراسية ، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية ، والبيئة الدراسية،ولما كان المعلم أحد الأركان القوية في أي نظام تعليمي فقد استوجب التوجه مباشرة إليه ، عن طريق استحداث وتطوير برامج إعداده لتمكينه من مواجهة التحديات المعاصرة ومواكبة التغيير السريع في العلوم والمعارف .

ومن اجل تحقيق جودة التعليم والتي تنعكس على تميز المخرجات التعليمية المتمكنة من المهارات المستقبلية والقادرة على خوض المنافسة المحلية والعالمية ،يستوجب على المؤسسات التعليمية والتربوية الالتزام بمعايير الجودة المتعارف عليها عالمياً والمتمثلة في ما يسمى " بمعايير برامج الاعتماد الأكاديمي " . وفي إطار شامل ربط النجار (2007 :4) الجودة بمؤسسات التعليم كونها تقوم بعملية ضبط مدى مطابقة مخرجات المؤسسة للأهداف والمعايير الموضوعة لها، ويتم تقويم ضبط الجودة من جوانب متعددة تشمل الطالب المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج من المؤسسة، والمؤسسة نفسها التي تقدم الخدمة، وكذلك القيمة التي تعكسها تلك الخدمة. وتتضمن الجودة في التعليم عددا من الأبعاد من بينها: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمرافق والأدوات، وخدمة المجتمع.

وتقوم فلسفة الجودة في التربية على حقيقة مفادها أن الطالب لا يعد في الأصل هو المنتج العائد ،و إنما المنتج العائد هو ما يكتسبه الطالب من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات تعمل على التنمية الذاتية لديه كما أكد عليها الترتوري وآخرون (2006 :60) وذلك على النحو الآتي:

1. القدرة على الفهم والإدراك العلمي .
2. القدرة على أداء وتشكيل وتصميم الأشياء.
3. القدرة على تحديد وتركيب أولويته في الحياة.
4. اكتساب المبادئ التربوية التي تساعد على أن يكون عضواً مساهماً وصالحاً في المجتمع.

واستجابة للاتجاهات والتطورات الحديثة التي تمر بها سلطنة عمان في مجال تطوير مؤسساتها التعليمية، سعت وزارة التعليم العالي بالتعاون مع اليونسكو إلى تنظيم مؤتمراً عالمياً بالسلطنة في مارس 2001 حول: جامعة القرن الواحد والعشرين، وقد حظيت قضية الجودة باهتمام المشاركين في المؤتمر، وتم التوصية بتأسيس مجلس الاعتماد Accreditation Board كجزء من نظام ضمان الجودة بالسلطنة، وبناء عليه فإن مجلس الاعتماد تأسس بالسلطنة في يونيو 2001م بالمرسوم السلطاني رقم 2001/74م. ومجلس الاعتماد يتبع مجلس التعليم العالي وهو المجلس المسئول عن وضع السياسات العامة للتعليم العالي بالسلطنة. حيث يقوم مجلس الاعتماد بمسؤولية مراجعة مؤسسات وبرامج التعليم العالي، والاعتراف بأنها تتفق ومستويات الجودة المعمول بها في أفضل المؤسسات الدولية المماثلة. ومن أهداف مجلس الاعتماد بسلطنة عمان: إعداد الدراسات والبحوث حول متطلبات ومعايير اعتماد المؤسسات والبرامج، واعتماد مؤسسات وبرامج التعليم العالي، تقويم متطلبات المهارات المطلوبة لممارسة المهن والتأكد من استيفاء البرامج الأكاديمية بالمؤسسات لهذه المتطلبات، وملحق بمجلس الاعتماد ثلاث لجان هي: لجنة اعتماد البرامج، لجنة اعتماد المؤسسات، لجنة المتابعة وضمان الجودة. والشكل التالي يوضح الهيكل التنظيمي لمجلس الاعتماد. (البيلاوي وطعيمة وآخرون،2006 : 299-300)



لجنة اعتماد البرامج	لجنة اعتماد المؤسسات	المتابعة وضمان الجودة

(الهيكل التنظيمي لمجلس الاعتماد في سلطنة عمان. المصدر : (البيلاوي وطعيمة وآخرون،2006 : 299-300)

واستطلاعا للأدبيات التي تتحدث عن برامج الاعتماد الأكاديمي العالمية،تم التوصل إلى أن هناك شروط يضعها مجلس التعليم العالي على المؤسسة الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم ، حيث اقر ما أسفر عنه المؤتمر الاستثنائي للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي الذي عقد في بيروت خلال الفترة من 18 إلى 21 سبتمبر 2000 والمشار إليه في نشوان (2004) عن ضرورة توفر جملة من المعايير في التعليم العالي ومؤسساته، ومنها مؤسسات إعداد المعلم، وذلك كما يأتي :

1- توفر بنية تنظيمية متكاملة تشمل على الأقل مجلس أمناء أو ما يقوم مقامه يضم نسبة معينة من أصحاب الكفاءة والخبرة في العمل الأكاديمي، ومجلس أكاديمي مسئول عن الأداء العلمي للمؤسسة، ومجلس مسئول عن الإدارة المالية والإدارية، بالإضافة إلي مجالس للكليات وللأقسام وجهاز إداري ومالي.

2- توافر هيئة تدريس مؤهلة تراعي فيها جملة من المعايير مثل أن لا تقل نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب عن النسبة المقبولة في التخصصات المختلفة، وتحديد العبء الدراسي بما يتيح المجال لعضو هيئة التدريس تجويد العملية التعليمية والقيام بدوره في البحث العلمي، وجود خطة لتأهيل أعضاء هيئة التدريس وتنمية كفاءتهم، وتوفر الأعداد الكافية من الأطر المساعدة والفنيين.

3- التأكد من امتلاك المؤسسة لمنشآت في موقع مناسب يجعلها مهيأة للتعليم العالي، ويشمل ذلك قاعات المحاضرات وحلقات النقاش بالسعة المطلوبة، ومصادر التعليم من مكتبة ووسائط متعددة بالمستوي المطلوب من ناحية الكم والنوع ، ومختبرات مجهزة مناسبة للتخصص و مستلزمات التدريب العملي المناسب للتخصص، مكاتب لأعضاء هيئة التدريس والأطر الإرادية، ومرافق لخدمات الطلاب ورفاهيتهم وأنشطتهم الثقافية والرياضية والاجتماعية، ومرافق وخدمات صحية، وتجهيزات لازمة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في الإدارة والتعليم والتعلم.

4- ضرورة تحديد الأهداف والمخرجات لكل برنامج تقدمه المؤسسة، وتحديد الشهادة التي يؤدي إليها، وتحديد عدد السنوات الدراسة، والتحقق من أن عدد ساعات تدريسه يستجيب للمعايير المعتمدة لمستوي الشهادة والكفايات التي ينتظر تحقيقها في نهاية البرنامج ومطابقتها لمستوي الشهادة، وبيان بالمقررات المقترحة وبمواصفاتها التفصيلية، والتأكد من أن المنهاج يحقق المعايير التالية:

أ. مواءمة المقررات المقترحة مع الأهداف والكفايات المتوخاه، مع التقدم العلمي.

ب. التوازن بين الأهداف والكفايات النظرية والعملية أو اكتساب المعارف والمهارات والمواقف.

ج. التوازن بين المقررات العامة ومقررات الاختصاص والمقررات الاختيارية.

د. التدرج في المقررات.

ه. بيان نظام التقويم الخاص بالبرنامج.

و. التحقق من مواءمة الإمكانات المادية والبشرية لاحتياجات تنفيذ البرنامج على الوجه الأكمل.

ز. تحديد النظام الأساسي، ولائحة الامتحانات والتقويم، واللوائح المنظمة لعمل هيئات المؤسسة، ولائحة شؤون هيئة أعضاء التدريس، واللوائح المالية والإدارية، ولائحة النظام الدراسي، ولوائح شؤون الطلاب، واللوائح المنظمة للبحث العلمي وخدمة المجتمع.

ح. تحديد الموازنة ومصادر التمويل، وتحديد أوجه الصرف، والضمانات القانونية والكفالات المالية التي تقدمها المؤسسة لحفظ حقوق الطلاب والعاملين فيها في حالة قصور أو عجز المؤسسة من الوفاء بالتزاماتها التعليمية والتربوية.

والمتتبع لحركة تطوير البرامج التعليمية في المجتمعات التي خاضت تجارب متميزة في برامج الاعتماد الأكاديمي فإنه يلاحظ على سبيل المثال أن التجربة البريطانية في عام 1997 سارت على نفس النهج في تحقيق ضمان الجودة للتعليم العالي (Quality Assurance Agency in Higher Education) من أجل تقديم خدمات متكاملة في مجال ضمان الجودة في برامج التعليم العالي، الذي يعتمد على ثلاثة بنود هي البيان المرجعي (القياسي) لموضوع التخصص (subject benchmark statements) والتقييم الذاتي (self evaluation) ،ومواصفات البرامج (programme specification) حيث تتضمن مواصفات البرنامج مجموعة من المعلومات التي تقدمها المؤسسة حول برنامجها ، والتي تصف تركيب البرنامج الأكاديمي ، ومخرجات التعليم المقصودة، وطرق تقييم التعليم والفهم والمهارات والخواص (النجار ،2007).

وتحدد مواصفات البرنامج مخرجات البرنامج التي يتوقع أن يحصل عليها الطالب عند إكماله البرنامج، وتكون على صورة معارف ومهارات أساسية مثل تلك المتعلقة بالاتصال والقدرات الحسابية (الرياضية) ، واستعمال وسائل تكنولوجيا المعلومات، والمهارات الذهنية مثل فهم منهاج البحث والقدرة على التحليل الناقد، بالإضافة إلى المهارات الخاصة بالبرنامج مثل مهارات الفحص والتحليل في المختبر وغيرها (الترتوري ،2006 : 92-94)، وقد أشار مخيمر (2005 :154) إلى أن الاعتماد المؤدي إلى ضمان الجودة في التعليم الجامعي: هو

"عبارة عن مجموعة من الأنشطة والإجراءات والمقاييس والمعايير المستخدمة في فحص وتقييم المؤسسات التعليمية والبحثية، للتحقق من استفاء الشروط والمقومات الأكاديمية و التنظيمية والإدارية التي تضمن تحقيق رؤية ورسالة و أهداف هذه المؤسسات في مجالات التعليم والتعلم والبحوث وتطوير المعرفة وخدمة المجتمع بشكل يتلاءم مع مستويات المتعارف عليها عالميا، وهناك مصادر أساسية لاشتقاق المعايير الأكاديمية وعلى وجه الخصوص تلك التي تتعلق بكليات التربية، ممثلة في المصادر الآتية كما أشار إليه أحمد الرشيد ، في البيلاوي وطعيمة وآخرون (2006، 345:346) وذلك على النحو الآتي:

1) ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة في الوطن العربي والتي أعدها اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

2) قائمة التقويم الذاتي واعتماد المستوى التعليمي للمؤسسات التربوية، والتي أعدها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت. (المركز العربي للبحوث التربوية، 9) ص 345

3) تقرير التقويم الذاتي الذي أصدرته الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت (الهيئة العامة للتعليم التطبيق والتدريب، 12).

4) الدراسة التقويمية الذاتية التي أصدرتها كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس (رشدي أحمد طعيمة، وآخرون، 3).

5) إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي،وبرامجها في سلطنة عمان (مسرة بنت عبد اللطيف وجوخة بنت عبد الله الشكيلي،10).

6) الموجهات العامة لتطوير الخطط الدراسية بكليات جامعة الإمارات (السيد نور، 4).

7) المعايير المقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات.

8) قائمة معايير برامج إعداد المعلمين والتي أصدرتها رابطة الإشراف الفني وتطوير المناهج بأمريكا.

9) معايير وإجراءات تقويم معاهد إعداد المعلمين بولاية مينسوتا بأمريكا (The 27. State Advisory Committee on Teacher Education).

10) معايير التقويم الذاتي لمعاهد التعليم والتي أصدرتها رابطة تطوير التعليم في أفريقيا وسكرتارية الكومنولث (Hogan .j .20) .

11) مستويات ومعايير الاعتراف الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين والتي أصدرتها الرابطة الأمريكية لكليات إعداد المعلمين (13. AACTE).

12) معايير الاعتراف الأكاديمي والتي صدرت بالموسوعة العالمية للتعليم العالي

. (International Encyclopedia of Higher Education .21)

13) دليل برنامج التقويم الذاتي للمؤسسات والذي أصدرته الرابطة الجنوبية للكليات والمدارس (Hogan .j .20) .

14) اشتراكنا في اعتماد عدد من المعاهد والكليات في عدد من الدول العربية.

15) المرشد للتقويم الذاتي في التعليم العالي والذي صدر عن المجلس الأمريكي للتربية. (KELLS H.R .22.) .

كما أن هناك من تجارب الدول المتقدمة "كالتجربة الأمريكية " من تخضع برامجها للعديد من المنظمات المهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم ، ويستعرض أبو دقة وعرفة (2007) ا لتجربة الأمريكية من خلال ما تقوم به من ضمان جودة التعليم العام و معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التربية ، حيث يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم (Teacher education accreditation council (TEAC)) وهناك أيضا المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)).

وتعتمد فلسفة الاعتماد على عدة مبادئ مثل استمرارية التطوير ، عملية الاعتماد تعتمد على الاستفسارات والحقائق المادية، و على كل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تؤمن تطبيق هذه المعايير :

المعيار الأول: تطوير البرامج الأكاديمية حيث "أن الطلبة المعلمين، الذين يؤهلوا للعمل في المدارس كمعلمين أو غيرهم من التربويين الذين يعدوا للعمل في المدارس، ويظهروا فهمهم للمحتوى المعرفي، والبيداغوجيا، والمعرفة المهنية، والمهارات، والاتجاهات، الضرورية لمساعدة التلاميذ على التعلم. "

المعيار الثاني: نظام التقويم حيث "تمتلك الوحدة نظام تقييم يوجه عملية جمع المعلومات حول: المتقدمين للالتحاق بها، وطلبتها، وخريجيها، وأدائها، ومن ثم تحليل المعلومات؛ بهدف تقييم الوحدة، وتحسينها وتحسين برامجها." وباختصار فإن (NCATE)تطلب من الكلية الراغبة في الحصول على الاعتماد أن تضع نظام تقويم يوضح "ما الذي يعرفه الطالب المعلم، وما الذي يستطيع القيام به من عمل، وهل يستطيع أن يحدث أثراً إيجابياً في تعلم التلاميذ."

المعيار الثالث: الخبرات الميدانية حيث "تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية، وتنفذها، وتقومها بما يساعد الطلبة المعلمين، وغيرهم من الذين يعدوا للعمل في المدارس على أن ينموا ويظهروا المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية لمساعدة التلاميذ على التعلم."

المعيار الرابع: تنوع المتعلمين حيث "تصمم الوحدة المناهج والخبرات، وتنفذها، وتقومها بحيث تساعد طلبتها على اكتساب وتطبيق المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم. وتشمل هذه الخبرات: أعضاء هيئة تدريس، وطلبة، وتلاميذ متنوعين."

المعيار الخامس: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس حيث "أعضاء هيئة التدريس مؤهلين، ويقدموا نموذجاً للممارسات المهنية فيما يتصل بالبحث، والخدمة، والتدريس، بما يشمل تقييم فعاليتهم المتصلة بأداء الطلبة المعلمين. كما يتعاونوا مع زملائهم في التخصص وفي المدارس. وتقوم الوحدة بتقويم منتظم لأداء أعضاء هيئة التدريس وتسهل لهم أنشطة التنمية المهنية."

المعيار السادس: الإدارة والمصادر والموارد حيث "تمتلك الكلية قيادة، وسلطة، وميزانية، وموظفين، وتجهيزات، ومصادر، تشمل تقنية المعلومات، لإعداد الطلبة المعلمين بما يمكنهم من تحقيق المعايير المهنية، ومعايير الولاية، والمؤسسات الأكاديمية.

وفي سياق هذا الطرح أدرك القائمون على تطوير برامج كليات التربية في سلطنة عمان أهمية الدور المحوري لبرامج إعداد المعلم في المؤسسات التربوية وفي قدرتها وكفاءتها على تفعيل العملية التعليمية ، باعتبارها الركيزة الأساسية التي تحقق جودة العملية التعليمية لما تحتويه من أنشطة ومهارات تحسن من المخرجات التعليمية في الوقت المعاصر،و تطوير التعليم في المجتمع، وهذا ما سعت إليه جامعة السلطان قابوس من خلال دمج برامجها مع برامج الاعتماد الدولية ومن ضمنها برنامج إعداد المعلم بكلية التربية الذي تم الإشارة إلية في الدراسة الذاتية لكلية التربية جامعة السلطان قابوس (2007) حيث يشير على حرص الكلية منذ نشأتها في عام 1986م على تقويم برامجها وأقسامها الأكاديمية، سعياً نحو التعرف على نقاط القوة لتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف لتلافيها.

وتقوم الكلية منذ فصل الربيع 2007 باستضافة عدد من المتخصصين لتقويم برامجها وأقسامها؛ تمهيداً للحصول على الاعتماد الأكاديمي من إحدى الهيئات المتخصصة في اعتماد برامج كليات إعداد المعلمين، مدعومة في هذا التوجه من إدارة الجامعة. وقد كان إعداد تقارير الدراسات الذاتية للأقسام الأكاديمية والبرامج العلمية التي تقدمها الخطوة الأولى للاستعداد للتقويم الخارجي والتهيئة للاعتماد الأكاديمي، فشكلت لجنة أولية لوضع التصور الأولي للدراسة الذاتية في فصل الخريف 2005، ثم شكلت لجنة أخرى لوضع بنود الدراسة الذاتية ومؤشراتها، وتدريب الأقسام على إعدادها.

مشكلة الدراسة:

في ظل المتغيرات المعاصرة ومواكبة التطورات المتجددة من حين لآخر ، أصبح من الضرورة بمكان إخضاع برامج التعليم في مؤسسات التعليم العالي إلى عملية التقويم المستمر ، وذلك من أجل إدخال كل ما يمكن تجديده

وتطويره لمواكبة تلك التطورات في شتى الميادين المختلفة .وقد بدأت كلية التربية جامعة السلطان قابوس منذ (2004) للعمل على تطوير جودة التعليم من خلال برامجها الأكاديمية وخدماتها الفنية والإدارية عبر برامج الاعتماد الأكاديمي العالمي، وعملت على انجاز الدراسة الذاتية للكلية كمطلب رئيسي للاعتماد ، إيمانا منها بما تقوم به من دور مستقبلي لإعداد المعلم و تأهيله لكي يتمكن من ممارسة المهنة وفق متطلبات العصر واحتياجات المجتمع .

وقد باتت عمليات التطوير في مؤسسات التعليم العالي من الأمور ذات الأهمية في المجتمعات المتقدمة والنامية على حدا سوى ، وما تسعى إليه الدول النامية اليوم ليس ببعيد عن هذا المسار التطوري والتحسيني في البرامج التعليمية ، وذلك لضمان الجودة والكفاءة العلمية لما يخدم متطلبات المجتمع وسوق العمل بما يحمله من تحديات عالمية وإقليمية.

ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات و التجارب العالمية يستعرض أبو دقة وعرفة (2007) التجربة الأوروبية لضمان جودة التعليم العام ومعايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التربية: كردٍ على التحديات التي وضعها التقرير الداخلي للإتحاد الأوروبي للتعليم والتدريب حتى عام 2010 (الإتحاد الأوروبي 2000)، ومن أجل تحسين تعليم الأساتذة والمدربين، تم تحديد المبادئ الأساسية لقدرات ومؤهلات المعلمين وتشمل على المبادئ الآتية :

1. مهنة ذات تأهيل عالٍ (A Well-Qualified Profession)، والتي تتطلب المعرفة في موضوع التخصص وعلوم التربية (Pedagogy) والمهارات والقدرات اللازمة لإرشاد ودعم الطلاب وفهم البعد الاجتماعي والثقافي للتعليم.
2. التطور المهني في سياق التعلم مدى الحياة (a profession placed within the context of lifelong learning)، والتي تشمل التطور المهني للمعلم في جميع المجالات من خلال التعليم والتدريب وإعادة التدريب بشكل رسمي وغير رسمي.
3. مهنة متحركة (Mobile Profession)، فتعتبر الحركية (Mobility) مكوناً مركزياً في برامج إعداد المعلمين الأولية والمتواصلة؛
4. المهنة المعتمدة على الشراكات (A Profession based on Partnerships)، فمعاهد وكليات إعداد المعلمين عليهم تنظيم عملهم بالتعاون في الشراكة مع المدارس والبيئة المحلية ومراكز / معاهد التدريب والمشاركين الآخرين وذلك للتأكد من استفادة التعليم من المعرفة في الممارسات الحالية.

وعليه وفي سياق البعد الاجتماعي، فإن القدرات / الكفاءات الأساسية للمدرسين تشمل العمل مع الآخرين، والعمل بالمعرفة والتكنولوجيا والمعلومة، والعمل في ومع المجتمع.

وقد أدرك المسئولون في وزارة التعليم العالي في سلطنة عمان ضرورة تقويم البرامج التعليمية التي تقدمها المؤسسات التربوية ، وذلك لمواجهة العديد من التحديات التي يمكن أن تواجهه كليات التربية، وعلى وجه الخصوص –كلية التربية –جامعة السلطان قابوس – والتي تم حصر بعض منها: (البيلاوي وطعيمة وآخرون ،2006 : 311) وذلك على النحو الآتي:

1. عدم توفر آلية وطنية لضمان الجودة لبرامج كليات التربية.
2. حداثة نظام ضمان الجودة بكليات التربية والتطلع إلى تحقيق مستوى العالمية لها .
3. حداثة تجربة كليات التربية في مجال ضمان الجودة يتطلب مضاعفة الجهود لتحقيق أفضل المستويات لمواكبة النظم العالمية في مؤسسات التعليم العالي.
4. دمج وتوافق عالمية التعليم العالي مع المعايير الوطنية لمجلس الاعتماد يعد تحدياً لابد من التعامل معه تحقيقاً لصالح العملية التعليمية القائمة بكليات التربية.
5. النقص في الشفافية عند كتابة تقرير التقييم الذاتي لكليات التربية.
6. صعوبة الربط بين الأهداف ونواتج التعلم في عمليات تقويم البرامج الأكاديمية وتقويم أداء الطلبة .
7. التغيير في خطط وبرامج وأوضاع كليات التربية بصفة مستمرة.
8. التغير المستمر في أوضاع كليات التربية وفي تطوير برامجها أدى إلى البطء في استكمال مجموعة من إجراءات ضمان الجودة مثل استقدام مراجعين خارجيين –في الدورة الثانية- لحين وضوح الرؤية حول الأدوار المستقبلية لكليات التربية .
9. الاعتقاد السائد لدى البعض بتعارض ضمان الجودة مع الحرية الأكاديمية لأستاذ الجامعة .

وتتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول معرفة أراء الدارسين في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية من خلال الفئة المستهدفة والمستفيدة وهم الخريجين. لتحديد آرائهم حول تقييم البرنامج ومدى مساهمته في تأهيلهم المستقبلي للوظيفة. وعليه فقد ارتأت الباحثة أنه من الأهمية في برنامج إعداد المعلم معرفة جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف ومعالجتها في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية –جامعة السلطان قابوس- ، ولاسيما أن الجامعة تسير على نفس خطى الاعتماد الأكاديمي الدولي في تطوير برامج وخدمات كلياتها المختلفة أكاديمياً وإدارياً وفنياً .

وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

4. ما آراء خريجي كلية التربية جامعة السلطان قابوس نحو برنامج إعداد المعلم وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي ؟

5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء الطلاب الخريجين حول برنامج إعداد المعلم وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي تعزي لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، المشاركة في الجماعات الطلابية)؟

6. ما جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي :

1. التعرف على آراء الطلبة وتحديد جوانب القوة والضعف في البرنامج بناء على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم.
2. تقديم توصيات تساعد متخذي القرار واللجان المتابعة لتنفيذ البرنامج على تجويد المعايير وتطويرها بما يتوافق مع الطالب العماني ومراعاة خصوصيته وفق التطلعات المستقبلية المطلوبة لمواجهة التحديات المعاصرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية :

1. تسهم في تقديم تصور معرفي من خلال التعرف على آراء الطلاب الخريجين وتقييمهم لبرنامج إعداد المعلم ،إذ أنهم يمثلون عنصراً فاعلاً وحيوياً في تحقيق الأهداف التعليمية العملية لكلية التربية المتوقعة في المستقبل .
2. تجويد الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.
3. تعتبر من المحاولات الأولية – حسب علم الباحثة – لدراسة تقويم برنامج إعداد المعلم وفق معايير الاعتماد الأكاديمي المقدم بكلية التربية –جامعة السلطان قابوس على نحو معايير الاعتماد الأكاديمي المقدمة من المجلس الوطني والاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) National Council for Accreditation of Teacher Education وهي الجهة الرئيسة لاعتماد المؤسسات التعليمية التي تعنى بإعداد معايير خاصة بكل مرحله من مراحله.
4. إن نتائج الدراسة قد تساعد المسئولين في الكلية للوصول إلى قرارات مناسبة في تطوير برنامج

إعداد المعلم بما يتوافق مع التطورات المعاصرة والتجارب العالمية.

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

التقويم في اللغة ، هو تقدير الشئ أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما اعوج،أما في مجال التربية: هو إصدار الأحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار أو إصدار الإحكام القيمية واتخاذ القرارات العملية(الحولي ،أبو دقة ،(2004، ص391-424).

وقد أورد علام (2003 ،11) عدة تعريفات للتقويم مثل :

تعريف بروفس (Provus , 1974) للتقويم بأنه "عملية الاتفاق حول مستويات البرامج التربوية – أي محتواها ومراحل تصميمها - وتحديد ما إذا كان هناك اختلاف أو تفاوت بين بعض جوانب البرنامج والمستويات التي تحكم هذه الجوانب ، والإفادة من ذلك في تحديد أوجه قصور البرنامج" أما تعريف ستوفلبيم (stufflbeam , 1974) فيعرف التقويم بأنه عملية رسم الخطوط العريضة ، والحصول على معلومات مفيدة تقدم للأطراف المعنية للاسترشاد بها في إصدار أحكام تتعلق ببدائل القرارات، كما يعرف هارفي، وماكمانيس (Harvey & Mcmanis , 1978) أن التقويم هو عملية تقييم للأداء الفعلي للأفراد أو المؤسسات مقارنة بالأهداف والنواتج المرجوة التي يمكن قياسها.

المعايير:

عرف كل من (Brandt&Macbrien1997) و(Gandal&Vranek,2001) المعايير بأنها "ذلك البيان الذي يخبرنا ماذا على الطلاب أن يعرفوه ويكونوا قادرين على فعله، وهي الأفكار الواضحة التي تدور حول ما يجب أن يتعلمه الطلاب في كل سنة دراسية"، ويقول (Marzano,2001): "لدينا معايير لبناء الجسور بحيث تكون قوية ومتينة، والتعليم يحاول الآن تطبيق مثل هذا المعنى لما يتوقع من تعلم التلاميذ، فعندما نقول كلمة معايير في التعلم فإننا نقصد ذلك المستوى من المعرفة والمهارات التي نتوقع من الطالب الوصول إليها في الموضوعات"مراشدة (2007) .

ويمكن إيجاز تعريف المعايير بأنها : القواعد أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات أو الأعمال وأنماط التفكير والإجراءات .

الاعتماد Accreditation:

هو نهج فعال يضمن جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها، ويتم من خلاله تأكيد وتشجيع المؤسسة على اكتساب شخصية مميزة بناء على منظومة من معايير أساسية تضمن قدراً متفقا عليه من الجودة تشمل جميع جوانب العملية التعليمية(حسانين،2004،429)

الاعتماد التربوي :

وتعرف دائرة معارف التقويم التربوي المشار إليه في ليلى (1428هـ)بأنه: "العملية التي يتم بواسطتها الاعتراف ببرنامج أو مؤسسة تعليمية بناء على معايير متفق عليها". ويتضمن الاعتراف أن البرنامج أو المؤسسة التعليمية يتحقق فيها المستوى النوعي من التعليم لمقابلة الأهداف المتوقعة من ذلك البرنامج أو تلك المؤسسة. "وقد نشأ نظام الاعتماد التربوي وتطور في الولايات المتحدة على أساس تطوعي وغير حكومي، وأصبح له تأثير واسع النطاق بحيث أصبحت القرارات التي تصدرها جمعيات الاعتماد الأكاديمي تؤثر في قرارات التمويل والمساعدات المالية من قبل الجهات الحكومية الاتحادية أو المحلية والجمعيات الخيرية للمؤسسات التعليمية، كما تؤثر في السمعة العلمية للمؤسسة التعليمية، والاعتراف بالشهادات الصادرة عنها، وفي تعيين الخريجين، وتوجيه الطلاب للالتحاق بالكليات والجامعات والترخيص بمزاولة المهن التي تحتاج إلى تدريب عملي بعد التخرج وتحويل الطلاب من مؤسسة تعليمية إلى أخرى .

معايير الاعتماد الأكاديمي:

- تعرف بأنها عملية تقييم تخضع لها المؤسسة أو أحد للتوصل إلى برامجها بمبادرة طوعية منها ، وعادة تقوم بعملية التقييم إحدى هيئات الاعتماد استنادا إلى معايير محددة أن تلك المؤسسة أو ذلك البرنامج قد استوفي الحد الأدنى من المعايير فيصبح بالتالي معتمدا لفترة زمنية محددة. فالاعتماد هنا شهادة تثبت ضمان النوعية والجودة، وهى مهمة ضرورية للمؤسسة في علاقتها مع الطلبة والأهل والأساتذة والجهة المانحة وسوق العمل والمجتمع المحلي. إن الاعتماد الأكاديمي للبرامج الأكاديمية يؤهلها لإعداد خريجين متقنين مهنتهم، وقادرين على المنافسة في سوق العمل، ويمكن تصنيف مجالس الاعتماد بشكل عام إلى: فئة المجالس المختصة وهى التي تتولى مهمة اعتماد برامج دراسة محددة، وفئة المجالس التي تتولى اعتماد المؤسسة بكاملها.

الدراسات السابقة :

تم تصنيف الدراسات السابقة إلى ثلاثة محور أساسية فيما يلي :

أ. تقويم البرامج : ومن أهم الدراسات في هذا المحور:

1- دراسة سيف (1998) والتي تهدف إلى معرفة تقييم البرنامج التخصصي من حيث مدى إسهام المقررات التخصصية في الرياضيات في إعداد معلم الرياضيات للمرحلة الابتدائية بكلية التربية إعداداً مناسباً، ومدى

مساهمات تلك المقررات في تحقيق أهداف قسم الرياضيات، بالإضافة إلى معرفة مدى استفادة الخريجين من المقررات التخصصية التي يدرسونها بالكلية في عملهم كمدرسين للمرحلة الابتدائية. وتم حساب مدى الإسهام ومدى الاستفادة عن طريق عمل استبانات خاصة بالخريجين وأخرى خاصة بأعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي :

تتباين درجة إسهام المقررات التي يطرحها قسم الرياضيات بكلية التربية الأساسية ضمن برنامج إعداد معلم رياضيات المرحلة الابتدائية في تحقيق أهداف الإعداد التخصصي.

وتوصي الدراسة بـــ:

- تشكيل لجان علمية متخصصة لإعادة النظر في محتوى بعض المقررات التي ثبت أنها مقررات تسهم بدرجة منخفضة في تحقيق أهداف برنامج الإعداد التخصصي لمعلم الرياضيات.
- تشكيل لجان علمية متخصصة تقوم بدراسة تحليلية لمحتوى بعض المقررات التي ثبت أن درجة استفادة الطالب منها منخفضة.

2- دراسة الشرقي (1425 هـ) والتي تسعى إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، و تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية الميدانية (تخصص طرق تدريس علوم) وطلاب المستوى الثامن في نفس التخصص. وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد معلم العلوم على النحو الآتي:

- وجود ضعف في برنامج الإعداد العام.
- وجود ضعف في برنامج الإعداد التخصصي.
- ملائمة محتوى الإعداد المهني.
- ضعف إسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس.
- ملائمة برنامج التربية الميدانية.
- وجود علاقة ارتباطيه عند مستوى (0.05) بين مشرفي التربية الميدانية (تخصص طرق تدريس العلوم) وطلاب المستوى الثامن في التخصص ذاته نحو موافقتهم حول ملائمة الإعداد التخصصي و إسهامات المقررات التربوية والنفسية نحو مهنة التدريس.

3- وفي دراسة العلوي (2001) هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي من وجهة نظر الخريجين. ولتحقيق ذلك وزعت استبانه على 93 طالباً تخرجوا من البرنامج، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 63.4% اكتفوا بمؤهلاتهم بعد التخرج ويعملون جميعاً في مجال التخصص باستثناء 1.1% منهم

يعملون في وظائف أخرى. وتبين من نتائج الدراسة أيضاً أن برامج التربية الخاصة بالجامعة تنمي حب الإطلاع والقراءة لديهم 92%، وفي الوقت ذاته أظهرت الدراسة بعض القصور والسلبيات في البرامج، منها سوء تنظيم وتوزيع بعض المقررات على فصول السنة الدراسية وعدم مراعاة أهميتها 100%، وقلة عدد أعضاء الهيئة التعليمية 84%، وعدم متابعة الطلاب الخريجين 81%.

كما أبدت عينة الدراسة رأياً إيجابياً نحو ملائمة بعض عناصر وظروف الدراسة – مثل النمو المعرفي والمهني– وطرق تعامل الأساتذة في البرنامج، وأشارت العينة إلى مجموعة من الاقتراحات العملية المفيدة بهدف تطوير برامج التربية الخاصة مثل التركيز على الجانب التطبيقي بدلاً من النظري البحت، وإعادة النظر في بعض المقررات الدراسية .

4- دراسة الخطايبة (2002) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة، ولغرض البحث صممت أداة من 18 فقرة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وتم تطبيقها على عينة بلغ عدد أفرادها 45 طالباً وطالبة من طلبة التأهيل في فصل التخرج أو من المتوقع تخرجهم على الفصل الصيفي للعام الدراسي 2001/2000 وتراوحت خبراتهم الفعلية بين 6-9 سنوات ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التأهيل يعاني من مجموعة من نقاط القصور تمثلت في عدم مواكبة البرنامج لتطور المناهج الدراسية، إضافة إلى فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق. ويرى 67.2% من أفراد العينة بأن البرنامج مبني على دراسة واعية لحاجات المعلم الأكاديمية والمهنية. ويرى 54.3% من أفراد العينة بأن البرنامج لم يكن منسجماً في مواكبته لتطور مناهج اللغة الإنجليزية الحديثة في الأردن. ويرى 45.7% من أفراد العينة بأن كفاءات القائمين على تنفيذ البرنامج من مدربين ومدرسين غير مناسبة، ويعتقد 40.3% من أفراد العينة بأن البرنامج لم يحتوي على التطبيقات العملية اللازمة لحاجات التأهيل.

5- سعت دراسة الجلاد (2006) إلى تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة،وفي ضوء متغيرات جنس الطلبة، ومستواهم الدراسي، وتقديرهم العام، وقد تكونت عينة الدراسة من (176) طالباً وطالبة من مستوى السنتين الثالثة والرابعة الذين يدرسون تخصص (اللغة العربية والتربية الإسلامية)، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانه، تم التأكد من صدقها وثباتها تكونت من (44) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمكون النظري للبرنامج، والمكون التطبيقي للبرنامج.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية للمجالات مجتمعة جاءت بدرجة عالية. وقد احتل المجال الثاني (المكون النظري للبرنامج) الرتبة الأولى، في حين جاء المجال الأول (أهداف البرنامج) في الرتبة الثانية وبتقدير عال لكليهما، وجاء المجال الثالث (المكون التطبيقي للبرنامج) في الرتبة الثالثة وبتقدير متوسط.

وأوصت الدراسة بما يلي :

- أهمية متابعة التطورات العلمية والتجديدات التربوية وتضمينها في المناهج الدراسية.
- الاهتمام بتعزيز مبادئ التعلم الذاتي عند الطلبة من خلال الممارسات والأنشطة التعليمية.
- تضمين البرنامج المزيد من الفرص والنشاطات التدريبية والتطبيقية التي تمكن الطلبة من وضع ما تعلموه نظرياً موضع التطبيق.

7- دراسة كاظم وجبر (2006) حيث هدفت إلى تقويم برنامج قسم التربية الفنية من وجهة نظر الخريجين، وفقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، والوظيفة (مدرس، موجه تربية فنية)، وقد قام الباحثان بإعداد استبانه تتكون من ثلاثة محاور، (محور المتغيرات الديمغرافية: النوع، وسنة التخرج، والوظيفة الحالية)؛ ومحور تقويم الخطة الدراسية من حيث متطلبات القسم والكلية والجامعة، و8 أسئلة تدور حول الخطة ؛ ومحور طرائق التدريس والتقويم، و طبقت الاستبانة على عينة حجمها (105) خريجاً. وكشفت نتائج التحليل الإحصائي أن البرنامج يتمتع بنقاط قوة تتمثل في أهمية المقررات التي تدرس فيه، ودلالة متغير النوع لمصلحة الذكور والوظيفة لمصلحة الموجهين في مقررات القسم فقط. كما بينت النتائج أن البرنامج يعاني من نقاط ضعف تتمثل في وجود 64.8% يرى أن مقررات الخطة متداخلة من حيث المضمون؛ و76.2% يرى أن هناك مقررات ينبغي أن تتضمن في الخطة؛ وأن طريقة المحاضرة هي الطريقة السائدة في التدريس مع التركيز على المستوى المعرفي (الحفظ)، وأن الاختبارات التحريرية هي السائدة بشكل عام، وتوصي الدراسة بأن برنامج التربية الفنية بحاجة إلى مراجعة وإعادة نظر من حيث مقرراته وطرائق تدريسه وتقويمه.

8- دراسة أبو دقة (2009) والتي هدفت إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية (بغزة) من وجهة نظر الخريجين مع دراسة ما إذا كانت هناك فروق تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. ولتحقيق ذلك؛ تم توزيع أداة الدراسة (بطاقة الخريج) في نهاية العام الدراسي 2005-2006 على عينة عشوائية ممثلة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت (858)، وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة التقويمية، بخصوص مساقات التخصص، كانت تتراوح ما بين 55% إلى 78% ، وفي مجال علاقة المدرسين بالطلبة كانت التقديرات ما بين 66% إلى 79% ، وفي مجال أداء الكلية كانت ما بين 72% إلى

82%، وفي مجال التدريب الميداني كانت ما بين 62% إلى 79%، وأعلى من (80%) عند تقييم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم. كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجال مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، وكذلك للتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدراتهم وإمكاناتهم لصالح الكليات التطبيقية، والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية.

ب. معايير الاعتماد، وأهم الدراسات في هذا المحور ما يأتي:

1- قام العتيبي وغالب (1996) بدراسة لاقتراح المعايير الضرورية لتحسين مستوي برامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، واعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي التحليلي لواقع برامج إعداد المعلم بكليات التربية وكليات إعداد المعلمين في الوطن العرب، وذلك من خلال الاستفادة من الرؤى التنظيرية والواقعية حول الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات والكليات العربية. وتوصلت الدراسة إلي أهم النتائج التالية:

- أن تكون هناك هيئة واحدة (كلية التربية مثلاً) مسؤولة عن وضع السياسة العامة واللوائح التنظيمية و الإدارية لبرامج إعداد المعلمين.
- أن تتولى الأقسام الأكاديمية مسؤولية الإشراف على برامج إعداد المعلمين، وأن يتم تخطيط هذه البرامج في ضوء خطط التنمية والاحتياجات التربوية.
- أن يشتمل منهج إعداد المعلمين على مقررات تكون الثقافة العامة، وأخرى تشكل الجانب المهني، وثالثة تشكل الجانب التخصصي، على أن يتم تخطيط هذه البرامج بطريقة تكاملية، ويكون بناؤها وفقاً لمبادئ عامة يؤمن بها أعضاء التدريس، ويتم تصميمها من قبل أعضاء هيئة التدريس المتخصصين والتربويين وفق الخطوط العامة التي ترسمها الهيئات العلمية والمنظمات المهنية.
- إن المباني والتجهيزات والمصادر التعليمية والمكتبة والمعامل والوسائل التعليمية أمور ضرورية لفاعلية عملية التدريس الجامعي، لذا ينبغي توفر مباني ملائمة خاصة بالإدارة وأعضاء هيئة التدريس، ومراعاة آرائهم في تحسين قاعات الدراسة والبحوث والمعامل، والملاعب الرياضية، وأن تحتوي المكتبة على عدد كبير وملائم من الكتب والمراجع والمصادر التعليمية الأخرى.
- الاستفادة من تقويم الخريجين في نهاية البرنامج وبعد دخولهم المهنة في عملية مراجعة البرنامج بهدف تحسينه.

2- قام حسين وإبراهيم(2002) بدراسة حول معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة والتي هدفت إلى التعرف على ماهية اعتماد المعلم، وأهدافه، ومراحله، وإجراءاته ومعاييره ومحاولة الوصول

إلى تصور مقترح لاعتماد المعلم في مصر، وقد اعتمد في ذلك على المنهج الوصفي لجمع البيانات ووصفها والربط بين مدلولاتها، والذي يؤكد على أن الوصول إلى المعلم المعتمد لابد من توافر معايير الاعتماد، الذي يتنوع ما بين الاعتماد الكلي أو المؤسسي واعتماد أكاديمي للبرامج واعتماد مهني خاص بمهنة التدريس، ومع اختلاف متطلبات كل نوع إلا أنهم متداخلين ويعتمد كل نوع على الآخر، ومعنى ذلك أن المعلم لا يكون كفئاً إذا تخرج من مؤسسة أدائها ضعيف وبرامجها الدراسية لا تؤدي الدور المنشود منها.

3- في دراسة الورثان(1428ه)بمدينة الإحساء والتي هدفت إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء ، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم ، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه المعايير ، والمقترحات التي تفعل تقبلهم للمعايير،حيث توصلت الدراسة إلى ما يلي :

- حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء .
- حصل معيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه على أعلى درجات التقبل بالنسبة لبقية معايير الجودة الشاملة في التعليم .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي ، نوعه ، مدة الخبرة في التدريس – المرحلة الدراسية) ماعدا متغير الجنسية فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين غير السعوديين ، وهذا يعني ضرورة الاهتمام بالمعلم السعودي والاعتناء بإعداده .
- حظيت جميع العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين ، وحصل عامل / الاهتمام بالجانب الإنساني في العمل على أعلى درجة في المتوسط الحسابي من وجهة نظر أفراد العينة.
- حظيت (10من 20) من المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين ، بينما حصل اثنان من هذه المعوقات على أعلى الدرجات وهما / ضعف فاعلية نظم المكافآت والحوافز وعدالتها ، والكثافة العددية المرتفعة للطلاب داخل الفصول الدراسية .

4- أجريت سيلانيا (Celania, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي السنة الثانية في جامعة أيوا نحو ثمانية معايير للتدريس تعد جزءاً من برنامج تجويد إعداد المعلم، انطلاقا من أن فهم تصورات

المعلمين يساعد مصممي ومنفذي برنامج إعداد المعلمين على الفهم الأفضل لكفاءة وفاعلية برنامج تجويد المعلم، والهدف الثاني للدراسة يتمثل في جمع المعلومات حول نظام فعال مرتكز على البحوث ومصمم لتطوير جودة أداء المعلم، وفهم أدوار المشرفين والإداريين في برنامج تصميم الدروس في جامعة أيوا.

واستخدمت الدراسة المنهجية النوعية في تحليل البيانات لاستكشاف تصورات معلمي الفرقة الثانية في جامعة أيوا من خلال تطبيق استبانه تم إرسالها إلكترونيا عبر البريد الإلكتروني لكافة مجتمع الدراسة، وتم تصميم أشكال جرافيكية لتحليل نتائج الاستبانة لكل سؤال من أسئلتها السبعة عشر، وكانت بيانات المجموعة المستهدفة مسجلة على أشرطة كاسيت وعلى أشرطة فيديو، وتمت كتابتها تمهيداً للتحليل، وتم تحليل البيانات يدوياً. كشفت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- يتصور معلمي السنة الثانية في جامعة أيوا أن معايير التدريس فيها مرتكزة على البحوث وجيدة في التعامل مع الطلاب وجيدة لمهنة التعليم، ولقد طبق هؤلاء المعلمون المعايير في ممارستهم الصفية، وهم يعتقدون أن برنامج تجويد (كفاءة) المعلم طورت العلاقات مع المدربين والإداريين والمشرفين التربويين لأنهم منحوا فرصة أوسع للعمل معاً نحو تحقيق هدف مشترك.
- إن العناصر الخمسة الرئيسية لعملية التطبيق تتمثل في السياسات الواضحة، والموارد الملائمة، والمؤسسات القادرة، والمطبقين القادرين ذوي الدافعية والحماسة، والظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.
- إن هذه العناصر الخمسة الرئيسية لعملية التطبيق الناجح لم تلق الاهتمام الملائم، وعليه، فإن معلمي السنة الثانية اظهروا ارتباكاً نحو مقاييس التدريس في جامعة أيوا على الرغم من معتقداتهم بان المعايير ذات قيمة.
- أدي نقص العناصر التالية إلي سوء فهم المعايير والمقاييس نفسها، كما لم يشجع تبني برنامج تجويد معلمي جامعة أيوا، وهذه العناصر هي وجود مقدمة ومصممة بشكل جيد لبرنامج تجويد المعلم، والوضوح والتجانس في الاتصال المتعلق بجوانب البرنامج وما يفترض من المعلمين القيام به، وآليات التغذية الراجعة التي قد تقدم أجوبة شخصية تتناول اهتمامات معلمي السنة الثانية.
- إن هذه المعايير شجعت المعلمين على التعبير عن آرائهم وساعدتهم على التطور من خلال التعبير عن الأداء التعليمي.

5- دراسة علي وعبد العال (2007) والتي هدفت إلى التوصل إلى رؤية مقترحة لآليات تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعلم الجامعي بجمهورية مصر العربية من خلال التعرف على واقع الجهود المصرية المبذولة في مجال الجودة والاعتماد، وتحليل خبرات بعض الدول الآسيوية المتقدمة في هذا المجال وإمكان الإفادة منها في تطوير نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي المصري، وقد استخدمت الدراسة منهج البحث المقارن وذلك بإتباع مدخل جورج بيريداي في مجال الدراسات التربوية، وتوصلت الدراسة إلى رؤية مستقبلية من خلال عدة محاور وهي: فلسفة الرؤية ومنطلقاتها، أهداف الرؤية المستقبلية، إجراءات ومتطلبات تحقيق الأهداف.

6- وتهدف دراسة أبو الرب،الخوالدة (2007) إلى تقديم إطار نموذجي لتقويم جودة البرنامج الأكاديمي ضمن سياسة تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي العربية، منبثقا من رؤية وإستراتيجية المؤسسة الأكاديمية ، ومعتمدا على التقويم الذاتي والذي يتم على أساسه تحديد نقاط القوة والضعف وبالتالي تحديد المحاور الأساسية الواجب التركيز عليها لتطوير وتحسين الأداء نحو الأفضل كما يقدم هذا البحث مقترحا متكاملا لنظام إدارة الجودة على مستوى المؤسسة الأكاديمية ، والمستوى الوطني ، والمستوى العربي لتنظيم ومراقبة جودة التعليم العالي بمسؤولية وشفافية عاليتين .

ج. برنامج إعداد المعلم ، ومن أهم الدراسات في هذا المحور ما يأتي:

1- أجرى الزهراني (1997) هدفت إلى تحديد أهم الاتجاهات الإستراتيجية التي يمكن تطبيقها في تخطيط تطور مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية، وتتعلق بمجالات سياسة القبول ومعاييره، وأهداف مؤسسات إعداد المعلمين، والتربية العملية، أو الميدانية، والتنظيم، والتخطيط، والتطور المستمر للمعلمين.

واستخدمت الدراسة مدخل المسح الاجتماعي بالعينة من مداخل المنهج الوصفي، وطبقت استبانه ضمت (49) اتجاها استراتيجيا يمكن الأخذ بها في تخطيط تطوير مؤسسات إعداد المعلم على عينة قوامها (248) عضو هيئة تدريس سعودي من العاملين بكليات التربية الجامعية بالمملكة. وتوصلت الدراسة إلي عدد من النتائج من أهمها ما يلي:

- إن مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تعطي حالياً أهمية منخفضة لغالبية الاتجاهات الإستراتيجية المحددة في الاستبانة، الأمر الذي يعني أن هذه المؤسسات لا تسير وفق رؤية واضحة لاتجاهات التطور، وأن هناك قصوراً في جهودها الموجهة نحو الارتقاء ببرامج إعداد المعلم.
- يوافق الغالبية العظمي من أفراد عينة الدراسة على ملائمة هذه الاتجاهات، كمحاور لتخطيط تطوير مؤسسات إعداد المعلم في المستقبل، ويؤكدون على ضرورة إحداث تغيير جوهري يمس تطوير سياسات ومعايير وإجراءات قبول وانتقاء الطلاب الملتحقين بمؤسسات الإعداد، وتبني أهداف نوعية

محددة تسهم في إكسابهم المهارات السلوكية والعملية اللازمة لنجاحهم والارتقاء بأدائهم، وتفعيل التدريب الميداني، والتطوير المستمر لأداء المعلم أثناء الخدمة.

- إن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين درجة متوسط الأهمية الحالية والمستقبلية لجميع الاتجاهات الإستراتيجية المحددة في الاستبانة.
- توجد فروق دالة إحصائياً في تقديرات مجتمع الدراسة نحو الأهمية المستقبلية لحوالي (13) اتجاهاً تعزي إلي نوع الإعداد لصالح أفراد الدراسة بكليات الإعداد المتنوع.
- توجد فروق دالة إحصائية في تقدير مجتمع الدراسة للأهمية المستقبلية لحوالي (14) اتجاهاً استراتيجيا، تعزي إلي المرتبة العلمية لصالح الأساتذة المشاركين والأساتذة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير مجتمع الدراسة نحو الأهمية المستقبلية لحوالي (36) اتجاهاً من الاتجاهات الإستراتيجية لتطوير مؤسسات إعداد المعلم تعزى إلى نوع الإعداد، حيث يتفق مجتمع الدراسة على أهميتها العالية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير مجتمع الدراسة نحو الأهمية المستقبلية لحوالي (35) اتجاهاً من الاتجاهات الإستراتيجية لتطوير مؤسسات إعداد المعلم تعزى إلى المرتبة العلمية.

2- وقام الخطيب (2003) بإجراء دراسة هدفت إلى بناء نموذج لبرنامج لإعداد المعلم العربي للألفية الثالثة بتحدياتها التقنية والثقافية والمعلوماتية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وانطلقت مرتكزات هذا النموذج من استراتيجية تستند إلي المبادئ التالية:

أ. اعتماد إطار أو نموذج نظري لإعداد المعلمين. Theory Based Model

ب. وضوح وتحديد أهداف برنامج إعداد المعلمين. Prespecified Behavioral Objectives.

ج. تلبية الحاجات المهنية للطلاب / المعلمين. Meeting the Professional Needs of Trainees.

د. المرونة وتعدد الاختيارات في برامج إعداد المعلمين.

ه. توجه برنامج إعداد المعلمين نحو الكفايات التعليمية.

و. أن يحقق برنامج إعداد المعلمين التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية.Integration of Theory and Practice

ز. استمرارية عملية إعداد المعلمين .Continuity of Teacher Training

ح. أن يمكن البرنامج الطلاب/المعلمين من تحقيق ذواتهم. Self Actualization

ط. استثمار برنامج إعداد المعلمين لنتائج البحوث والدراسات العملية. Research Oriented Programs.

ي. استثمار تكنولوجيا التربية.Education Technology

ك. اعتماد المنهج المتعدد الوسائط في برنامج إعداد المعلمين .Multi Media approach

ل. إعداد المعلمين ومفهوم التربية المجتمعية. .Training and Community Education

وتوصلت الدراسة إلي أن المكونات الرئيسية المقترحة لبرنامج إعداد المعلم العربي للألفية الثالثة تتمثل في الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة الاجتماعية، والثقافة المهنية وتضم هذه المساقات التالية:

1- الثقافة العامة: وتضم المساقات الدراسية التي يتوجب أن يتعلمها كل طالب/معلم لزيادة ثقافته العامة مثل اللغة القومية وثقافة المجتمع العربي وعلاقته بالمجتمعات الأخرى، والتعاون العربي والإقليمي والدولي، ومساقات تتعلق بثقافة السلام والعدل والمساواة الدوليين.

2- الثقافة التخصصية: وتضم المساقات الدراسية التي يتوجب أن يتعلمها الطالب/المعلم في حقول المعرفة العلمية والإنسانية والاجتماعية والفنية والأدبية والاقتصادية والإدارية، بشكل متعمق بحيث تساير هذه الثقافة العلمية ثورة المعلومات والاتصال والثورة التكنولوجية، وتواكب المستجدات في الحقول العلمية المختلفة.

3- الثقافة الاجتماعية: وتضم مساقات جديدة يتعلمها الطالب/المعلم فيما يتعلق بمفهوم التربية المجتمعية والمجتمع المحلي، وما يصاحب ذلك من متغيرات اجتماعية جديدة مثلاً العلاقات الاجتماعية بين البيت والمدرسة والمجتمع، وما يدور حول مفهوم الحريات الشخصية والديمقراطية، وحقوق الإنسان والمواطنة ودراسة مساقات تركز على إطلاع المعلم على الفعاليات الاقتصادية والاجتماعية والتجارية في المجتمع، فضلاً عن إطلاعه على الإمكانيات المادية والبشرية في المجتمع، والمؤسسات والجمعيات والنوادي والتي تسهم في تبصير الطالب والمعلم بإمكانات المجتمعات المحلية،بهدف استثمارها وتوظيفها في خدمة المجتمعات المدرسية.

4- الثقافة المهنية أو المسلكية: وتضم مساقات يتعلمها الطالب/المعلم لمعرفته بالتخطيط للتدريس، وتخطيط وتصميم المناهج الدراسية وتحليلها، وخصائص من المتعلمين واحتياجات هذا النمو، ونظريات التعلم الإنساني وطرق وأساليب وتقنيات التعلم، والتفاعل الصفي، وإدارة الصفوف، وطرق القياس وأساليب التقويم التربوي.

يضاف إلي ذلك تمكن الطالب/المعلم من ممارسة خبرات التعليم المصغر (التعليم بالمحاكاة) في مختبر التعليم المصغر، بواقع (9) ساعات معتمدة، ويكتسب الطالب/المعلم خبرته المهنية من خلال التحاقه بإحدى المدارس المجاورة (وحسب طبيعة المنطقة التي سيدرس فيها) ليمارس عملية التدريس الصفي بواقع عام دراسي، وبإشراف معلم خبير

في التدريس من المعلمين المتميزين في مجال تخصص الطالب/المعلم ويخضع في نهايتها إلي عملية تقويم من قبل المعلم الخبير، ويتم من خلال هذه العملية الحكم على أداء المعلم/الطالب وأهليته لممارسة مهنة التعليم.

3- وأعد جافان (Javan ,2004) دراسة هدفت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة لتطوير برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في إيران، وركزت الدراسة على ثلاثة أبعاد مهمة للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة وهي:

1- سمات برامج إعداد المعلم الفاعل والمنتج.

2- سياق/مجال إعداد المعلم.

3- الوضع/المكانة الحالية لإعداد المعلم الابتدائي.

وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام مناهج كمية ونوعية، وجمعت البيانات النوعية من مقابلات شبه مغلقة ومغلقة مع تسع شخصيات رئيسية في نظام الإعداد الإيراني، وثمانية مدراء من كليات إعداد معلمين مختارة، وتم جمع البيانات النوعية باستخدام استبانتين تم توزيعها على المعلمين الطلبة وعلى مدرسيهم في كلية إعداد المعلمين.

وتوصلت الدراسة إلي أهم النتائج الآتية :

1- إن كثير من المعلمين ليسوا على علم ومعرفة بالطرق والمناهج الجيدة في الإعداد والتغير الحاصل، ولا يوجد تواصل فاعل ونشط بين كليات المعلمين والمدارس الابتدائية.

2- تركيز التعليم في إعداد المعلمين على النظريات بدلاً من الممارسة والتطبيق، كما أن سياق وجو إعداد المعلم لا يشجع على تطبيق مناهج ومبادئ الإعداد الفاعل.

3- هناك عدد قليل من معلمي المدارس الابتدائية من المؤهلين والمبدعين القادرين على تنفيذ البرامج داخل المدرسة، وهذه السلبيات تتطلب إحداث تغييرات في برامج إعداد المعلمين لمرحلة الابتدائية.

4- ضرورة تركيز نموذج الشراكة المرتكزة على المدرس من أجل تطوير إعداد المعلم الابتدائي في إيران، وهذا النموذج يوفر مناخ تعاوني بشكل أكبر في مؤسسات إعداد المعلم، والتوصل الفاعل بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس الابتدائية، وربط النظرية بالممارسة بشكل أكثر إنتاجية ومرونة في أنظمة كليات المعلمين.

قام كنعان(2006) بدراسة تهدف إلى الوقوف عند مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده، ولاسيما في ضوء المتغيرات العالمية وتبدّل أدواره في عصر التكنولوجيا والتطور العلمي والثقافي ، ومن ثم التعرّف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية "بجامعة دمشق أنموذجاً "والوقوف عند الطرق المعتمدة والمناهج المتبعة في تأهيلهم وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين ، وكذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية.واستخدم الباحث المنهج التحليلي

الوصفي،وقد تراوحت النسب المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم بين (20.43%) ، و(69.89%) ، في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (46.55%) ، مما يدل على أن برامج إعداد المعلم في المجال المهني لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرامج . وقد تراوحت النسب المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم بين (12.90 %) و(78.49%) ، في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (31.3%) مما يدل على أن برامج إعداد المعلم في المجال الاجتماعي – الشخصي لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرامج .و تراوحت النسب المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم في مجال الإعداد الثقافي بين (24,73%) و (62,36 %)،في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (37.68%).و تراوحت النسب المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم في مجال الإعداد الأكاديمي بين(29,03%)و (81,72%)،في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (49.19%) ،. يلاحظ من النتائج السابقة أن هناك حاجة ماسة ، كما يبديها الطلبة أفراد العينة إلى ضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم في كل المجالات الذي يقدمها البرنامج ، بما يتلاءم مع متطلبات الطلاب المعلمين الثقافية .

ويتبين من خلال استعراض الدراسات المتوافرة ما يلي:

1. تشير الكثير من الدراسات إلى تزايد اهتمام الاتجاهات العالمية والمحلية والإقليمية بتطوير وتقييم برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع معايير الاعتماد الأكاديمي.
2. أثبتت الدراسات أن هناك فاعلية لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في تطوير برامج إعداد المعلم في كثير من المؤسسات العالمية والإقليمية والمحلية .
3. معظم النتائج التي توصلت إليها الدراسات من خلال التقويم تشير إلى ضرورة إعادة النظر في محتوياتها وطرق أساليبها التدريسية والبيئية التي تنفذها برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع تطور المؤسسات التربوية والمستجدات العالمية المعاصرة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأهدافها ومنهجياتها التي اتبعتها ومحاولة الاستفادة من الدراسات التي تناولت التقييم لبرامج إعداد المعلم، وكذلك الدراسات التي طبقت معايير الاعتماد الأكاديمي، سواء كان على المستوى المحلي والإقليمي أو على المستوى العالمي والجمع بينهما،كما شملت أيضا معرفة المفاهيم والنتائج التي توصلت إليها الدراسات والذي بدوره انعكس إلى التوصل في هذه الدراسة لصياغة بعض التوصيات والمقترحات.

حدود الدراسة :

وقد اقتصرت الدراسة على تقييم آراء الطلبة المتوقع تخرجهم من كلية التربية –جامعة السلطان قابوس – في العام الدراسي 2008-2009 م ،لبرنامج إعداد المعلم وفق معايير الاعتماد الأكاديمي ممثلة في المحاور التالية :

1. محتوى المقررات الدراسية .

2. طرائق التدريس .
3. أساليب التقويم .
4. التربية العملية.
5. المعاملات المالية والإدارية.
6. خدمات القسم والكلية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج المناسب للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة :

تألف مجتمع الدراسة من الطلاب المتوقع تخرجهم في كلية التربية جامعة السلطان قابوس – للعام الدراسي 2008- 2009 م والبالغ عددهم (991) طالباً وطالبة .وقد تم اختيارهم كونهم يمتلكون خبرة وممارسة في التعامل مع برنامج إعداد المعلم بالكلية .ويبين الجدول(1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة على تخصصات الكلية العلمية والإنسانية ، حسب متغير النوع.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب التخصص والنوع.

التخصصات	ذكور	إناث	العدد الإجمالي	النسبة المئوية للأفراد المنطقة مقارنة بأفراد المجتمع الأصل
العلمي	103	139	242	% 24.4
الإنساني	338	411	749	% 75.6
الإجمالي	441	550	991	% 100

عينة الدراسة :

تم استخراج عينة الدراسة من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد أفراد العينة (200)طالباً وطالبة، حيث تم أخذ نسبة (20.1 %)من العدد الإجمالي لطلبة كلية التربية، كما تم تحديد عدد الأفراد في كل فئة حسب متغير النوع، بتحديد النسبة المئوية لعدد أفراد كل فئة (ذكور، إناث)مقارنة بالعدد الكلي لعدد الطلاب في كل من التخصص العلمي والإنساني.ويوضح الجدول (2)وصفا لتوزيع عينة الدراسة المستهدفة حسب التخصص، والنوع.

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص والنوع

م	التخصص	ذكور	إناث	العدد الإجمالي
1	العلمي	22	28	50
2	الانساني	68	82	150
	الإجمالي	90	110	200

وبعد تطبيق الاستبانة تم حساب توزيع أفراد عينة الدراسة المستجيبة على متغيرات الدراسة: النوع، التخصص، المشاركة في الجماعات الطلابية، وذلك طبقاً لعدد الاستبانات المسترجعة، والتي بلغ عددها (156)استبانه، إي بما يعاد (17%)كما يوضحه الجدول(3).

جدول (3)

خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

م	المتغيرات		العدد	النسبة
1	النوع	ذكور	95	%60.9
		إناث	58	%37.2
2	التخصص	علمي	20	%12.8
		إنساني	132	%84.6
3	المشاركة في الجماعات الطلابية	أشارك في الجماعات الطلابية	66	%42.3
		لا أشارك في الجماعات الطلابية	86	%55.1

أداة الدراسة :

قامت الباحثة بإعداد استبانه كأداة للدراسة، من خلال الاطلاع على الادب النظري والدراسات السابقة العربية والاجنبية في مجال تقويم البرامج لإعداد المعلم ومعايير الاتماد الاكاديمي (مثال : الغنبوصي وآخرون (2009) ،كاظم وآخرون (2006) ،الخطايبة (2002) ،سيف(1998) ،وكذلك الوثائق العلمية الخاصة ببرنامج الاعتماد الأكاديمي العالمي لإعداد المعلم (مثل : النجار (2007) ليلي ((1428) ، Hassard and

(2006 NCATE Policies)، Morris and Donald, (2000)، Dios,(2000)، السبيعي (1427 هـ) .

واعتمادا على المصادر السابقة، تم إعداد الصورة المبدئية للاستبانه؛ بغرض تطبيقها على عينة استطلاعية ، قوامها (20) طالبا وطالبة . وقد شملت الاستبانه ثلاثة أجزاء ممثلة فيما يلي :

الجزء الأول : يشمل على بيانات أولية عن الطالب الخريج وتتضمن (الجنس ، التخصص، المشاركة في الجماعات الطلابية).

الجزء الثاني : ويشمل على ستة محاور لتقويم برنامج إعداد المعلم وتتضمن عدد الفقرات فيه (85)فقرة ، وبعد التأكد من صدق وثبات المقياس تم إلغاء ثمان فقرات متفرقة حيث أصبحت فقرات الاستبانة النهائي (77) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي: المجال الأول : محتوى المقررات الدراسية وتكون من (12) فقرة، والمجال الثاني : طرائق التدريس وتكون من (14)فقرة، والمجال الثالث :أساليب التقويم وتكون من (9)فقرات،والمجال الرابع : التربية العملية وتكونت من (16) فقرة، والمجال الخامس : المعاملات المالية والإدارية وتكونت من (15)فقرة، والمجال السادس : خدمات القسم والكلية وتكونت من (11) فقرة، وللإجابة عن فقرات الاستبانة تم استخدام مقياس "ليكرت" ذي التدرج الثلاثي المتمثل في(عالية، متوسطة، ضعيفة)، لتحديد درجة تقييم برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر الطلاب أنفسهم

الجزء الثالث : يتضمن ثلاثة أسئلة مفتوحة عن جوانب القوة في البرنامج ، وجوانب الضعف في البرنامج ، وملاحظات عامة يمكن أضافتها لتطوير البرنامج .

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

للتحقق من صدق مضمون الأداة تم عرضها على خمسة عشر من الأكاديميين المتخصصين من مختلف التخصصات بكلية التربية –جامعة السلطان قابوس ، حيث أبدى المحكمون آرائهم في مدى مناسبة فقرات الاستبانة مع مشكلة الدراسة وأسئلتها ، وكذلك انتسابها إلى المجالات المحددة لها بناء على ما ورد في أدبيات معايير الاعتماد الأكاديمي المتعلقة ببرنامج إعداد المعلم ، ومن ثم تم تجميع كل الملاحظات وفرزها وإلغاء بعض العبارات التي لا تتناسب مع المجالات ألمحدده لها ، وكذلك قياس مدى الصدق الظاهري للأداة بالحكم على مدى وضوح كل فقرة من فقرات الاستبانة ودقة صياغتها اللغوية ، وقد اعتبرت موافقة غالبية أعضاء هيئة التحكيم على المفردة مؤشراً على صدق مضمونها، وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم استخراج الاستبانة في صورتها النهائية ، تم بعد ذلك توزيع الأداة على عينة الدراسة في صيف 2009-2010 م ،ثم جمعها وفرزها ، وتدقيق نتائجها مع استبعاد الغير مناسب منها ، وللتأكد من ثبات الأداة قامت الباحثة باستخدام أسلوب معامل ألفا –كرونباخ (Cornbach-Alpha) ،

لحساب معامل الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة الستة، وللاستبانة ككل، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للاستبانة ككل(0.90) كما هو موضح في الجدول (4) والذي يظهر معامل الثبات للمحاور في المقياس وثبات المقياس ككل، وتعد هذه القيم جيدة في مقاييس العلوم الإنسانية، وتعتبر الأداة ثابتة وصالحة لأغراض الدراسة. ويوضح الجدول (4) ثبات محاور الدراسة حسب معادلة ألفا كرونباخ.

جدول(4)

ثبات محاور الدراسة حسب معادلة ألفا كرونباخ

المحـــور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الأول: محتوى المقررات الدراسية	12	0.76
الثاني: طرائق التدريس	14	0.75
الثالث: أساليب التدريس	9	0.60
الرابع: التربية العملية	16	0.90
الخامس: المعاملات المالية والإدارية	15	0.66
السادس: خدمات القسم والكلية	11	0.52
الكلي	77	0.90

تصميم الدراسة ومتغيراتها :

تضمنت الدراسة المتغيرات المستقلة الآتية :

1. النوع: وله فئتان (ذكور، إناث).
2. التخصص: وله فئتان(علمي، إنساني).
3. المشاركة في الجماعات الطلابية: ولها مستويان(يشارك في الجماعات الطلابية، لا يشارك في الجماعات الطلابية).

المعالجة الاحصائية :

أدخلت البيانات في الحاسوب ، من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما أجريت بعض التحليلات الإحصائية الوصفية الأساسية للتأكد من صحة ودقة البيانات المدخلة، حيث تتلخص هذه التحليلات في استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية(الرتبة) للإجابة عن السؤال

الأول للدراسة، واستخدام الاختبار التائي (T-test)للإجابة عن السؤال الثاني في الدراسة والمتعلق باستخراج الفروق بين متوسطي مجموعتين .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه " ما آراء خريجي كلية التربية جامعة السلطان قابوس نحو برنامج إعداد المعلم وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي ؟ " تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية "الرتبة" لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة على كل محور من محاور الاستبانة، لتقييم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ولتوفير مقارنات بين الاستجابات، اعتمدت الباحثة في تصنيفها لدرجة تقييم أفراد العينة لبرنامج إعداد المعلم في كلية التربية وفق المعيار الثلاثي(عالية، متوسطة، قليلة)كما هو موضح بالجدول(5).

جدول (5)

يوضح المعيار المعتمد في تفسير نتائج متوسطات تقدير درجات تقييم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس

درجة تقييم أفراد العينة	مدى المتوسط الحسابي
عالية	2.34 -3
متوسطة	1.67-2.33
قليلة	1-1.66

ويشيرا جدول(6) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد العينة لجميع محاور الدراسة المتعلقة بتقديرات أفراد العينة مرتبة تنازلياً وفقاً لقيمة المتوسط الحسابي لكل محور.

جدول(6)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المحاور الستة للدراسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	*درجة الأهمية*
خدمات القسم والكلية	2.355	0.499	1	*كبيرة*
التربية العملية	2.346	0.503	2	*كبيرة*
المعاملات المالية والإدارية	2.341	0.476	3	*كبيرة*
أساليب التدريس	2.139	0.473	4	*متوسطة*
طرائق التدريس	2.089	0.478	5	*متوسطة*

محتوى المقررات الدراسية	**2.049**	**0.496**	*6*	*متوسطة*

ويتضح من الجدول (6)أن المتوسطات الحسابية للمحاور الستة قد تراوحت بين (2.355و2.049)، وهذا يعني أن محاور الاستبانة جميعها تتراوح بين الكبيرة والمتوسطة في تقدير وجودها لدى أفراد العينة. فقد جاءت عدد(3) محاور ضمن درجة الأهمية الكبيرة، كما جاءت(3) محاور ضمن درجة الممارسة المتوسطة حسب ما أشارت إليه المتوسطات الحسابية وحسب المعيار المعتمد لتفسير النتائج.

ولمعرفة أهم المفردات التي تعتبر الأكثر أهميةً لدى طلاب كلية التربية من وجهة نظر أفراد العينة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مفردة من مفردات محاور المقياس.

المحور الأول: محتوى المقررات الدراسية.

يوضح الجدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية(الرتبة) للفقرات المكونة للمحور الأول" محتوى المقررات الدراسية"، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.

جدول (7)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول: محتوى المقررات الدراسية.

رقم الفقرة	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
1	**يعكس محتوى المقررات الدراسية الأهداف بشكل واضح**	**2.2222**	**0.55277**	1	**متوسطة**
3	**يلبي محتوى المقررات الاحتياجات المعرفية بالتخصص**	**2.1579**	**0.68189**	2	**متوسطة**
2	**يعكس محتوى المقررات المعرفة الحديثة في التخصص**	**1.9934**	**0.61436**	3	**متوسطة**
10	**يتضمن محتوى المقررات خصوصية المجتمع العماني**	**1.9272**	**0.74026**	4	**متوسطة**
12	**يعكس محتوى المقررات المعرفة التكاملية**	**1.8867**	**0.68087**	5	**متوسطة**
6	**ينمي محتوى المقررات حب البحث**	**1.8543**	**0.73392**	6	**متوسطة**
5	**ينمي محتوى المقررات مهارة حل المشكلات**	**1.8487**	**0.71650**	7	**متوسطة**
9	**يحقق محتوى المقررات التوازن بين الجانبين العملي و النظري**	**1.8344**	**0.67755**	8	**متوسطة**
8	**يعمق محتوى المقررات أخلاقيات البحث العلمي وقيمه**	**1.8188**	**0.67837**	9	**متوسطة**
11	**ينمي محتوى المقررات التفكير ألتدبري**	**1.8013**	**0.62204**	10	**متوسطة**
4	**يبعث محتوى المقررات التجديد والابتكار**	**1.7451**	**0.66421**	11	**متوسطة**
7	**يحفز محتوى المقررات على اكتشاف القدرات والمواهب**	**1.7368**	**0.70698**	12	**متوسطة**

ويشير جدول(7) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول: محتوى المقررات الدراسية، إلى أن متوسطات فقرات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (2.2222) للفقرة (1) في استبانة الدراسة والتي نصها " يعكس محتوى المقررات الدراسية الأهداف بشكل واضح "، تليه الفقرة (3) والتي نصها" يلبي محتوى المقررات الاحتياجات المعرفية بالتخصص " بمتوسط حسابي(2.1579) وأدنى متوسط (1.7368) ، للفقرة (7)في استبانة الدراسة ونصها " يحفز محتوى المقررات على اكتشاف القدرات والمواهب "، يليه الفقرة رقم (4)والتي نصها" يبعث محتوى المقررات التجديد والابتكار " بمتوسط حسابي(1.7451) ، وهذا يعني بأن ممارسات كل فقرات هذا المحور وعددها (12) فقرة متوسطة، وهذا عكس ما توصلت إليه دراسة الشرقي (1425 هـ) التي أشارت إلى ضعف إسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس.كما انها تتفق مع نتائج دراسة دراسة الجلاد (2006) بأن متوسطات الحسابية للمجالات مجتمعة جاءت بدرجة عالية.

المحور الثاني:طرائق التدريس.

يوضح الجدول(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية(الرتبة) للفقرات المكونة للمحور الثاني" طرائق التدريس"، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.

جدول (8)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني: طرائق التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
1	أرى أن طرائق التدريس تقليدية	2.2829	0.68492	1	متوسطة
12	توظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية	2.2667	0.70155	2	متوسطة
11	تنمي طرائق التدريس مهارة التعلم الذاتي	2.1987	0.73048	3	متوسطة
4	تنمي طرائق التدريس مهارة التواصل مع الآخرين من خلال العمل الجماعي	2.1316	0.70649	4	متوسطة
2	تنمي طرائق التدريس القدرة على الحوار والمناقشة	2.1118	0.63610	5	متوسطة
5	تمكن طرائق التدريس من ربط المادة الدراسية بالواقع العملي	2.0395	0.69893	6	متوسطة
10	تبث طرائق التدريس إشاعة الجو الديمقراطي	2.0197	0.67569	7	متوسطة
6	تنمي طرائق التدريس القدرة على اتخاذ القرار	2.0197	0.68542	8	متوسطة
7	تشجع طرائق التدريس الاطلاع على مصادر المعرفة المتنوعة	2.0132	0.75456	9	متوسطة
8	تفتقد طرائق التدريس التزويد بمهارة التعلم التعاوني	1.9408	0.65340	10	متوسطة
13	تنمي طرائق التدريس مهارات التفكير الناقد	1.9139	0.71125	11	متوسطة
3	تنمي طرائق التدريس القدرة على حل المشكلات	1.9139	0.68255	12	متوسطة
9	تعيق طرائق التدريس من تنمية التفكير المستقل	1.8882	0.72376	13	متوسطة
14	أرى طرائق التدريس تنمي مهارات التفكير ألتدبري	1.8874	0.72611	14	متوسطة

ويشير جدول(8) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني: طرائق التدريس، إلى أن متوسطات فقرات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (2.2829) للفقرة (1) في استبانة الدراسة والتي نصها " أرى أن طرائق التدريس تقليدية "، تليه الفقرة (12) والتي نصها" توظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية " بمتوسط حسابي(2.2667) ، وأدنى متوسط (1.8874) ، للفقرة (14)في استبانة الدراسة ونصها " أرى طرائق التدريس تنمي مهارات التفكير ألتدبري "، يليه الفقرة رقم (9)والتي نصها" تعيق طرائق التدريس من تنمية التفكير المستقل " بمتوسط حسابي(1.8882) ، وهذا يعني بأن ممارسات كل فقرات هذا المحور وعددها (14) متوسطة . وتشير النتائج بشكل عام كونها في مستوى تقدير المتوسط لكل غالبية المحاور إلى أن الطالب تنمو لديه مهارات عليا في التفكير تساعده على مواجهة الحيات العملية والتربوية بما تحمله من مشكلات وتحديات معاصر يستطيع من خلالها تطبيق ممارسة المهارات التالية (حل المشكلات ، التعليم الذاتي ، التفكير الناقد،التفكير التدبري ، الخ)وهو بحاجة إليها بشكل يومي، إلا أن أفراد العينة لا يزالون يرون بأن طرائق التدريس تقليدية في البرنامج كما تشير الفقرة (1) مما يعني ضرورة الاهتمام بمساعدة أعضاء هيئة التدريس على تطوير أدائهم التدريسي لمساقات البرنامج.

المحور الثالث: أساليب التدريس.

يوضح الجدول(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية(الرتبة) للفقرات المكونة للمحور الثالث" أساليب التدريس"، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.

جدول (9)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث:أساليب التدريس.

رقم الفقرة	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
1	تستخدم أساليب متنوعة في الامتحانات (القصيرة، المنتصف ، النهائي)	2.4040	0.62374	1	كبيرة
6	لا تزال أساليب التقويم تقليدية في تقويم الطالب (الحفظ والتلقين)	2.3067	0.75925	2	متوسطة
5	تميز أساليب التقويم بين قدرات الطلاب المتباينة	2.1000	0.71184	3	متوسطة
4	تقيس أساليب التقويم مهارات عقلية عليا (التحليل والتركيب والاستنتاج الخ)	2.0738	0.67877	4	متوسطة
2	تزود أساليب التقويم بالتغذية الراجعة المستمرة	2.0596	0.75923	5	متوسطة
3	تشمل أساليب التقويم كافة جوانب المقرر	2.0397	0.70124	6	متوسطة
7	تتميز أساليب التقويم بالموضوعية بعيدا عن المحاباة	1.9867	0.61291	7	متوسطة

9	تكتفي أساليب التقويم الاختبارات المقالية كأسلوب أوحد للتقويم.	1.8725	0.69056	8	متوسطة
8	تركز أساليب التقويم على القدرة الابداعية	1.8146	0.68706	9	متوسطة

ويشير جدول(9) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث: أساليب التدريس، إلى أن متوسطات فقرات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (2.4040) للفقرة (1) في استبانة الدراسة والتي نصها " تستخدم أساليب متنوعة في الامتحانات (القصيرة، المنتصف ، النهائي) "، تليه الفقرة (6) والتي نصها" لا تزال أساليب التقويم تقليدية في تقويم الطالب (الحفظ والتلقين)" بمتوسط حسابي(2.3067) ، وأدنى متوسط (1.8146) ، للفقرة (8)في استبانة الدراسة ونصها " تركز أساليب التقويم على القدرة الإبداعية "، يليه الفقرة رقم (9)والتي نصها" تكتفي أساليب التقويم الاختبارات المقالية كأسلوب أوحد للتقويم. " بمتوسط حسابي(1.8725) ، وهذا يعني بأن فقرات هذا المحور قد تفاوتت بين الممارسة الكبيرة والمتوسطة ، حيث جاءت(1) فقرة في مستوى الممارسة الكبيرة، كما جاءت(8)فقرات في مستوى الممارسة المتوسطة. وهذا عكس ما جاء به دراسة كاظم وجبر (2006) التي بينت مستوى التقويم لدى الخريجين بأنه ضعيف و برنامج التربية الفنية بحاجة إلى مراجعة وإعادة نظر في الأساليب التقويمية المتبعة في البرنامج . وهذا ما توصي به دراسة الخطيب (2003) وهو الاعتماد على المرونة وتعدد الاختيارات في برامج إعداد المعلمين

المحور الرابع: التربية العملية.

يوضح الجدول(10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية(الرتبة) للفقرات المكونة للمحور الرابع" التربية العملية"، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.

جدول (10)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع:التربية العملية.

رقم الفقرة	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
9	تنمي التربية العملية استخدام الوسائل التعليمية	2.6364	0.56351	1	كبيرة
4	تمكن التربية العملية من اختيار الوسائل التعليمية	2.6154	0.59248	2	كبيرة
7	تعد التربية العملية على التمهيد للدرس	2.6154	0.56821	3	كبيرة
5	تساعد التربية العملية على اختيار أنشطة الدرس	2.6042	0.58200	4	كبيرة
8	تمكن التربية العملية قدرة طرح الأسئلة الصفية	2.6042	0.59389	5	كبيرة
3	تدرب التربية العملية على اختيار إستراتيجيات التدريس	2.5972	0.58321	6	كبيرة
1	تساعد التربية العملية على اشتقاق الأهداف السلوكية	2.5772	0.54749	7	كبيرة

12	تساعد التربية العملية تقديم التعزيز والتغذية الراجعة	2.5764	0.62107	8	كبيرة
2	تمكن التربية العملية من صياغة الأهداف السلوكية	2.5600	0.59618	9	كبيرة
13	تمكن التربية العملية من إدارة أنشطة الدرس	2.5035	0.63771	10	كبيرة
10	تسهل التربية العملية الحصول على المادة العلمية	2.4931	0.62575	11	كبيرة
6	تنوع التربية العملية في اختيار أساليب التقويم	2.4126	0.64271	12	كبيرة
11	تدرب التربية العملية على تحليل المادة العلمية	2.3611	0.68563	13	كبيرة
14	تساعد التربية العملية على بناء الاختبارات بأنواعها المختلفة	2.1875	0.76614	14	متوسطة
15	تنمي التربية العملية على تحليل بنود الاختبار	2.1319	0.76867	15	متوسطة
16	تساعد التربية العملية على تحليل نتائج الاختبارات	2.1111	0.74900	16	متوسطة

ويشير جدول(10) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الرابع: التربية العملية، إلى أن متوسطات فقرات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (2.6364) للفقرة (9) في استبانة الدراسة والتي نصها " تنمي التربية العملية استخدام الوسائل التعليمية "، تليه الفقرة (4) والتي نصها" تمكن التربية العملية من اختيار الوسائل التعليمية " بمتوسط حسابي(2.6154) ، وأدنى متوسط (2.1111) للفقرة (16) في استبانة الدراسة ونصها " تساعد التربية العملية على تحليل نتائج الاختبارات"، يليه الفقرة رقم (15)والتي نصها" تنمي التربية العملية على تحليل بنود الاختبار " بمتوسط حسابي(2.1319) ، وهذا يعني بأن فقرات هذا المحور قد تفاوتت بين الممارسة الكبيرة، والمتوسطة ،حيث جاءت(13) فقرة في مستوى الممارسة الكبيرة، كما جاءت(3)فقرات في مستوى الممارسة المتوسطة. وما يفسر ذلك هو أن المساقات التربوية المتعلقة بالتربية العملية والتجربة الميدانية أكثر التصاقا برغبة الطالب في التعلم كونها تمثل بالنسبة له المستقبل العملي لممارسة مهارته العلمية والمعرفية ، كما انها تمثل اكتساب خبرات مستمرة وتغذية راجعة ميدانية لتنمية قدراته وتطوير مهارته الواقعية .وهذا يتطابق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الشرقي (1425 ه) من خلال برنامج إعداد معلم العلوم التي تؤكد على ملائمة محتوى الإعداد المهني، ملائمة برنامج التربية الميدانية ،ووجود علاقة ارتباطيه عند مستوى (0.05) بين مشرفي التربية الميدانية .

المحور الخامس: المعاملات المالية والإدارية.

يوضح الجدول(11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية(الرتبة) للفقرات المكونة للمحور الخامس" المعاملات المالية والإدارية"، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.

جدول (11)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الخامس: المعاملات المالية والإدارية.

رقم الفقرة	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
6	توفر إدارة الكلية وسائل والنقل لطلاب التربية العملية	2.5606	0.64509	1	كبيرة
9	تنظم إدارة الكلية أنشطة تعريفية في الأسبوع التعريفي للطلاب	2.4848	0.67093	2	كبيرة
7	توظف التكنولوجيا في تسهيل الإجراءات الإدارية للطالب	2.4297	0.66027	3	كبيرة
8	تتابع إدارة الكلية حضور وغياب الطالب من خلال استمارات معتمدة	2.4031	0.67915	4	كبيرة
11	أشعر بان الإجراءات الإدارية روتينية ومملة	2.3672	0.67429	5	كبيرة
12	تساهم إدارة الكلية إداريا وفنيا بأنشطة الطلاب ليوم الجامعة	2.3228	0.66526	6	متوسطة
10	تشرف إدارة الكلية ماليا على الأنشطة الأكاديمية والعلمية (مؤتمرات ،ندوات ، ورشات عمل ،لقاءت)	2.3145	0.61640	7	متوسطة
13	تدعم إدارة الكلية ماليا وإداريا الأنشطة الطلابية (إقامة معارض تخصصية وفنية)	2.2640	0.70875	8	متوسطة
14	أرى أن المساعدات المالية التي تقدم للطلبة المحتاجين غير كافية	2.2195	0.75245	9	متوسطة
1	اعتقد أن المعاملات المالية والإدارية غير واضحة	2.1852	0.70378	10	متوسطة
15	هناك تواصل مستمر بين إدارة الكلية و مركز الإرشاد الطلابي	2.0333	0.66019	11	متوسطة
5	تقدم إدارة الكلية تسهيلات لبرنامج تشغيل الطلابي الذي تقوم به عمادة شؤون الطلاب	2.0242	0.68031	12	متوسطة
4	يتفهم رئيس القسم لكثير من مشكلات الطلاب	1.9690	0.71740	13	متوسطة
2	تمويل الجماعات الطلابية من ميزانية الكلية	1.9291	0.69215	14	متوسطة
3	تنسق إدارة الكلية للأنشطة الميدانية (زيارات ، رحلات تعليمية ،رحلات ترفيهية)	1.8984	0.73001	15	متوسطة

ويشير جدول(11) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الخامس: المعاملات المالية والإدارية، إلى أن متوسطات فقرات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (2.5606) للفقرة (6) في استبانة الدراسة والتي نصها " توفر إدارة الكلية وسائل والنقل لطلاب التربية العملية "، تليه الفقرة (9) والتي نصها" تنظم إدارة الكلية أنشطة تعريفية في الأسبوع التعريفي للطلاب " بمتوسط حسابي(2.4848) ، وأدنى متوسط (1.8984) ، للفقرة (3)في استبانة الدراسة ونصها " تنسق إدارة الكلية للأنشطة الميدانية (زيارات ، رحلات تعليمية ،رحلات ترفيهية "، يليه الفقرة رقم (2)والتي نصها" تمويل الجماعات الطلابية من ميزانية الكلية " بمتوسط حسابي(1.9291) وهذا يعني بأن فقرات

هذا المحور قد تفاوتت بين الممارسة الكبيرة ، والمتوسطة ، حيث جاءت(5) فقرات في مستوى الممارسة الكبيرة، كما جاءت(10)فقرة في مستوى الممارسة المتوسطة.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الكلية تسعى باستمرار إلى تقديم الخدمات والمساعدات للطالب من خلال العديد من البرامج والفعاليات التي يعبر عن طريقها الطلاب عن مواهبهم وإبداعاته والخدمات العلمية والأكاديمية والأنشطة مثل (الندوات والمؤتمرات و المعارض) كل ذلك يؤدي إلى تطور قدرات الطالب لتعزيز دافعيته وإثارة اهتماماته وطموحاته العلمية والعملية ، هذا إلى جانب تلبية حاجاته النفسية والاجتماعية على سبيل المثال تسعى الكلية إلى التنسيق المستمر مع "مركز الإرشاد النفسي" لتقديم المساعدة الإرشادية من خلال العديد من الأنشطة الطلابية الخدمية لتطوير قدرات الطالب وحل مشكلاته . ومما يؤكد هذا النوع من الشراكة الحقيقية بين الطالب والكادر الإداري هو ما أشار إليه كيوه، كيتري، توتش، ويت، وآخرون، (2006:258) حيث أكدا على أن " يتحمل موظفو شؤون الطلاب في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة "مسؤولية إبداع وترسيخ الشروط والظروف المناسبة التي تركز على الطلاب د اخل الجامعة، وتوفير البرامج والخدمات الضرورية لتلبية حاجاتهم الأكاديمية والاجتماعية خارج قاعات الدروس، لكن لا ينتظر من موظفي شؤون الطلاب في مؤسسات " الممارسات التعليمية الفاعلة "القيام بهذه المهمة لوحدهم، بل عبر شراكة كاملة مع أقسام الشؤون الأكاديمية وغيرها من بنى الدعم المؤسسي .علاوة على وجود درجة رفيعة من الاحترام والتعاون داخل هذه المؤسسات، بحيث يعمل أعضاء الهيئة التدريسية والأكاديمية والإدارية وموظفو شؤون الطلاب معا بشكل فاعل ومؤثر ".

المحور السادس: خدمات القسم والكلية.

يوضح الجدول(12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية(الرتبة) للفقرات المكونة للمحور السادس" خدمات القسم والكلية"، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي.

جدول (12)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور السادس: خدمات القسم والكلية.

رقم الفقرة	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
1	توفر الوسائل التكنولوجية التعليمية في قاعة التدريس(LCD Mic ،projector Slide،projector (Computer ،Vcr&TV،	2.6552	0.56984	1	كبيرة
2	توفر المناخ الجيد لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية	2.3957	0.65518	2	كبيرة
8	حجم القاعات الدراسية ملائم مع عدد الطلبة	2.3125	0.70432	3	متوسطة

4	لا تزال المراجع والكتب الحديثة في مكتبة الكلية غير متوفرة	2.2950	0.65334	4	متوسطة
7	المختبرات والمعامل بالكلية مزودة بأحدث الأجهزة والأدوات	2.2937	0.72025	5	متوسطة
10	عدد أجهزة الحاسب الآلي في المختبرات والمعامل لا يتناسب مع عدد الطلاب	2.2098	0.79482	6	متوسطة
6	توفر الكلية المرافق الصحية للطلاب	2.2029	0.79377	7	متوسطة
5	خدمات الطباعة والتصوير متوفرة بمرافق الكلية	2.0552	0.76175	8	متوسطة
9	لا تتوفر خدمات الإسعافات الأولية الطبية بالكلية	2.0530	0.79420	9	متوسطة
11	لا توفر الكلية قاعات استراحة خاصة للطلاب والطالبات	2.0355	0.84016	10	متوسطة
3	أجد أن الخدمات التي تقدمها مكتبة الكلية دون المستوى المطلوب	1.9930	0.70707	11	متوسطة

ويشير جدول(12) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال السادس: خدمات القسم والكلية، إلى أن متوسطات فقرات هذا المحور جاءت محصورة بين أعلى متوسط (2.6552) ، للفقرة (1) في استبانة الدراسة والتي نصها " توفر الوسائل التكنولوجية التعليمية في قاعة التدريس(Mic ،projector Slide، projector LCD ،Computer،Vcr&TV) "، تليه الفقرة (2) والتي نصها" توفر المناخ الجيد لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية " بمتوسط حسابي(2.3957) ، وأدنى متوسط (1.9930) ، للفقرة (3) في استبانة الدراسة ونصها " أجد أن الخدمات التي تقدمها مكتبة الكلية دون المستوى المطلوب "، يليه الفقرة رقم (11)والتي نصها" لا توفر الكلية قاعات استراحة خاصة للطلاب والطالبات " بمتوسط حسابي(2.0355) وهذا يعني بأن فقرات هذا المحور قد تفاوتت بين الممارسة الكبيرة، والمتوسطة، حيث جاءت فقرتان في مستوى الممارسة الكبيرة، كما جاءت(9) فقرات في مستوى الممارسة المتوسطة. ونظراً لتزايد الطاقة الاستيعابية للطلاب في الكلية في السنوات الأخيرة تسعى الكلية جاهدة إلى تجهيز كل المرافق التعليمية بكل التقنيات والمستلزمات الحديثة لكي يتمكن الطالب من ممارسة أنشطته وفعالياته بدون إي تأخير، إلا أن هناك بعض الصعوبات تواجهها الكلية كونها تتبع نظام الفصل بين الطلاب والطالبات ، فالطاقة الاستيعابية للكلية لا تسمح بتوفير قاعات استراحة كافية للطلاب وللطالبات، كذلك استخدام مكتبة الكلية منقسم إلى أيام للطلاب وأخرى للطالبات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة ويهدف إلى معرفة مدى اختلاف تقييم طلاب كلية التربية لبرنامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس عند مستوى (α=0.05)من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف النوع، التخصص، المشاركة في الجماعات الطلابية، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة

تقدير أفراد العينة واستجابتهم لفقرات المقياس، كما تم استخدام الاختبار التائي، للكشف عن الفروق بين كل من الذكور والإناث، والتخصص العلمي والإنساني، وكذلك الطلاب المشاركين في الجماعات الطلابية مقابل الطلاب الغير مشاركين في الجماعات الطلابية من أفراد مجتمع الدراسة.

المتغير الأول: النوع

لقياس أثر النوع على استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة المختلفة، تم استخدام اختبار تـــاء(T-test) لعينتين مستقلتين، وذلك لكل محور من محاور الاستبانة ، ويوضح الجـــدول(13) المتوســـطات الحـــسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة على محاور الدراسة وفقاً لمتغير النوع.

جدول(13)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة تبعاً لمتغير النوع.

م	المحور	النوع	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	محتوى المقررات الدراسية	ذكور	23.877	3.856	0.652	0.515
		إناث	22.521	5.845		
2	طرائق التدريس	ذكور	28.911	4.589	0.724	0.470
		إناث	28.333	4.831		
3	أساليب التدريس	ذكور	18.911	2.517	1.068	0.287
		إناث	18.358	3.355		
4	التربية العملية	ذكور	36.714	9.753	1.704	0.090
		إناث	39.290	8.409		
5	المعاملات المالية والإدارية	ذكور	30.736	6.850	0.097	0.923
		إناث	30.586	9.831		
6	خدمات القسم والكلية	ذكور	24.169	3.062	0.779	0.437
		إناث	23.674	4.006		

يلاحظ من نتائج الجدول(13) والذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة، تبعاً لمتغير النوع؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات العينة من الذكور والإناث في جميع محاور الاستبانة، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق لدرجة تقييم الذكور والإناث لبرنـــامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس مما يشير إلى اتفاق الذكور والإناث في تقييمهم للبرنامج الـــذي

يدرسونه بمحاوره الستة مما يدل على أن كل منهم يتلقى نفس البرنامج ونفس المساقات والخدمات والمعاملات بدون أي تفرقة ، كما يتلقون نفس المهارات والخبرات التي تقدم عبر البرنامج .

المتغير الثاني: التخصص

لقياس أثر التخصص على استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة المختلفة، تم استخدام اختبار "ت" (T-test) لعينتين مستقلتين، وذلك لكل محور من محاور الاستبانة ، ويوضح الجدول(14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة على محاور الدراسة وفقاً لمتغير التخصص.

جدول(14)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة تبعاً لمتغير التخصص.

م	المحور	التخصص	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	محتوى المقررات الدراسية	علمي	25.048	5.084	2.245	0.033*
		إنساني	22.364	5.126		
2	طرائق التدريس	علمي	28.667	4.651	0.128	0.899
		إنساني	28.527	4.767		
3	أساليب التدريس	علمي	18.714	2.9179	0.254	0.801
		إنساني	18.539	3.108		
4	التربية العملية	علمي	40.450	5.615	1.138	0.257
		إنساني	37.992	9.381		
5	المعاملات المالية والإدارية	علمي	30.944	6.557	0.155	0.877
		إنساني	30.598	9.0997		
6	خدمات القسم والكلية	علمي	24.6000	3.37795	0.973	0.332
		إنساني	23.7360	3.73118		

* دالة عند مستوى(α=0.05)

يلاحظ من نتائج الجدول(14) والذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة، تبعاً لمتغير التخصص عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات العينة من التخصصات العلمية والإنسانية في جميع محاور الاستبانة، ماعدا المحور الأول: محتوى المقررات الدراسية لصالح طلبة التخصصات العلمية، والتي جاءت بمتوسط حسابي مقداره(25.048)، مما يشير إلى أن درجة تقييم أفراد العينة من التخصصات العلمية لبرنامج اعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس أعلى من درجة تقييم طلبة التخصصات الانسانية. وقد يعزى ذلك إلى أن التخصصات العلمية بمحتوى مقرراتها أكثر تحديدا

حول جوانب تطبيقية في المختبرات والمعامل المجهزة بكل مستلزمات المادة العلمية ، كما انه يبتعد كثيرا عن الأطر النظرية . وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة أبو دقة (2008) حيث بينت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجال مساقات التخصص، لأفراد العينة لقدراتهم وإمكاناتهم لصالح الكليات التطبيقية، والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية، وعكس ما توصلت إليه دراسة سيف (1998) التي تؤكد على تتباين درجة إسهام المقررات التي يطرحها قسم الرياضيات بكلية التربية الأساسية ضمن برنامج إعداد معلم رياضيات المرحلة الابتدائية في تحقيق أهداف الإعداد التخصصي.

المتغير الثالث: المشاركة في الجماعات الطلابية

لقياس أثر المشاركة في الجماعات الطلابية على استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة المختلفة، تم استخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، وذلك لكل محور من محاور الاستبانة، ويوضح الجدول(15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة على محاور الدراسة وفقاً لمتغير المشاركة في الجماعات الطلابية.

جدول(15)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة تبعاً لمتغير المشاركة في الجماعات الطلابية.

م	المحور	المشاركة في الجماعات الطلابية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	محتوى المقررات الدراسية	يشارك	22.773	4.529	0.084	0.933
		لا يشارك	22.701	5.661		
2	طرائق التدريس	يشارك	28.333	4.585	0.484	0.629
		لا يشارك	28.709	4.869		
3	أساليب التدريس	يشارك	18.508	3.178	0.190	0.850
		لا يشارك	18.605	3.011		
4	التربية العملية	يشارك	37.891	10.979	0.507	0.613
		لا يشارك	38.647	7.199		
5	المعاملات المالية والإدارية	يشارك	31.603	7.936	1.170	0.244
		لا يشارك	29.857	9.418		
6	خدمات القسم والكلية	يشارك	23.889	3.857	0.096	0.923
		لا يشارك	23.829	3.572		

يلاحظ من نتائج الجدول(15) والذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة، تبعاً لمتغير المشاركة في الجماعات الطلابية؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات العينة من المشاركين في الجماعات الطلابية، وغير المشاركين فيها في جميع محاور الاستبانة، مما يشير إلى أن درجة تقييم أفراد العينة ممن يشاركون في الجماعات الطلابية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربيـــة، مساوية لدرجة تقييم الطلبة الذين لا يشاركون في الجماعات الطلابية.وهذا يدل على أن ممارسة المشاركة الطلابية مسؤولية الجميع، وان الأدوار في مجالات الخدمات العامة متاحة لكل الطلبة بدون استثناء وذلك يتفق مع ما أشار إليه سعيد التل وآخرون،(1997 :602)، إلا أنه يمكننا اشتقاق أبعاد هذه الخدمة في الجامعة من خلال الأتي :

1. المشاركة الفاعلة في الحياة الطلابية داخل ألجامعه وخارجها.
2. المساهمة في بناء جو أكاديمي نفسي مريح في الحياة الجامعية.
3. المشاركة في دور الجامعة كقيادة فكرية للمجتمع.
4. المشاركة في نشاطات التعليم المستمر.
5. المشاركة في الاستشارات والدراسات.
6. المشاركة في تقديم الخدمات النموذجية للجامعة.
7. المشاركة في الاحتفالات العامة في الجامعة.

وفيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث الخاص بتحديد نقاط القوة والضعف في البرنـــامج تـــشير آراء الطلاب حول جوانب القوة لبرنامج إعداد المعلم إلى أن هناك حرص من الكلية على متابعة تطـــوير وتحـــسين برنامج إعداد المعلم بالكلية بما يتوافق مع احتياجات الطالب واهتماماته المستقبلية، وتمكنه من المهارات المطلوبة في ميدان العمل .ويعزز ذلك ما توصلت إليه دراسة العلوي (2001 التي أبدت عينة الدراسة رأياً إيجابياً نحو ملائمة بعض عناصر وظروف الدراسة – مثل النمو المعرفي والمهني – وطرق تعامل الأساتذة، وأشارت العينة إلى مجموعة من الاقتراحات العملية المفيدة بهدف تطوير برامج التربية الخاصة مثل التركيز على الجانب التطبيقي بـــدلاً مـــن النظري البحت، وإعادة النظر في بعض المقررات الدراسية .

وقد تم حصر أهم مواطن القوة كما غبر عنها أفراد العينة حسب أولويتها كما هو مبين في جدول (16)

جدول (16)

الرقم	جوانب القوة
1	برنامج التربية العملية يساعد على الدخول في مجال العمل

2	كفاءة أعضاء هيئة التدريس العلمية
3	تزويد الطالب بالمعارف والعلوم التي يحتاجها في الواقع
4	أسلوب التعامل الجيد مع الطالب
5	تهيئة الطالب للخوض في الحياة مستقبلا
6	إعداد شخصية واثقة من نفسها
7	التنوع في أساليب التدريس
8	تدريب الطالب من استخدام أساليب التدريس المتنوعة
9	تمكن الطالب من استخدام والوسائل التعليمية المتنوعة
10	الاستفادة العملية من بعض المقررات (طرق التدريس ،القياس والتقويم ،الأهداف التربوية ،التدريس المصغر)
11	التغذية الراجعة المستمرة في المواد العلمية
12	تنمية الجوانب ألابتكاريه والإبداعية

أما استجابات الدارسين لجوانب الضعف في البرنامج فإنها تشير إلى أن هناك كثافة في الإطار النظري لمحتوى المقررات الدراسية وعدم التركيز على الجوانب التطبيقية والعملية، كما تشير أيضا إلى احتياج الطالب إلى الوقت الكافي لإعداده على التربية العملية وتكثيف الإشراف الميداني. هذا يتطابق مع ما توصلت إليه دراسة الخطايبة (2002) التي أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التأهيل يعاني من مجموعة من جوانب القصور تمثلت في عدم مواكبة البرنامج لتطور المناهج الدراسية، إضافة إلى فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق. كما ان البرنامج لم يكن منسجماً في مواكبته لتطور مناهج اللغة الإنجليزية الحديثة في الأردن، بالإضافة إلى ذلك كفاءات القائمين على تنفيذ البرنامج من مدربين ومدرسين غير فاعلة.وأخيرا البرنامج لم يحتو على التطبيقات العملية اللازمة لحاجات التأهيل.
و يبين الجدول (17) أهم جوانب الضعف كما يراها أفراد عينة الدراسة حسب أولوياتها.

جدول (17)

الرقم	جوانب الضعف
1	التركيز على الجانب النظري على حساب العملي
2	استخدام الطرائق التقليدية في طرائق التدريس(الحفظ والتلقين)
3	التركيز على الجانب التربوي أكثر من التخصص
4	كثافة المواد التدريسية
5	قلة الإشراف التربوي الأكاديمي
6	التركيز على النظريات التي لا تتناسب مع المجتمع العماني
7	عدم تدريب الطالب على استخدام التكنولوجيا بشكل كافي
8	ضعف الأستاذ الجامعي في استخدام الأجهزة الحديثة في التدريس

9	قلة الزيارات الإشرافية أثناء التدريب الميداني
10	قلة التدريب في مقرر التدريس المصغر
11	أساليب التقييم غير مرضية للطالب
12	عدم تطابق بن ما يدرس وبين ما هو في الواقع

الاستنتاجات والمقترحات والتوصيات:

توصلت الباحثة من خلال عملية تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية – جامعة السلطان قابوس- من وجهة نظر الطلاب الخريجين، إلى أن هناك أموراً هامة وضرورية لتطوير برنامج إعداد المعلم بالكلية، وقد تم استنباطها من خلال آراء الطلاب الخريجين كونهم أكثر خبرة وممارسة ومشاركة لكثير من المواقف التعليمية التي مروا بها خلال سنوات الدراسة السابقة في الكلية، وقد بينت نتائج الدراسة التي اعتمدت على استطلاع آراء الخريجين، فيما يتعلق بمجالات الدراسة وهي محتوى المقررات الدراسية ، وطرائق التدريس،وأساليب التدريس، والتربية العملية والمعاملات المالية والإدارية وخدمات القسم والكلية بأنها كانت متفاوتة فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط . وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج، مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف المرسوم نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق الاعتراف الأكاديمي و تمكين كلية التربية من تحقيق رسالتها على أفضل وجه ممكن، وذلك عن طريق الارتفاع بمستوى البرامج المقدمة سواء من حيث أهدافها أو مناهجها أو مقرراتها أو إدارتها أو نظمها أو خدماتها والعمل بها... إلى غير ذلك من مجالات العمل أو المكونات الأساسية للبرامج. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الجنس ، التخصص والمشاركة في الجماعات الطلابية في متوسطات آراء أفراد العينة، وفي هذا الإطار تشير دراسة العتيبي وغالب (1996) إلى بعض المقترحات للمعايير الضرورية لتحسين مستوي برامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، والتي تتمثل في الجوانب الآتية :

- ضرورة وجود هيئة واحدة (كلية التربية مثلاً) مسئولة عن وضع السياسة العامة واللوائح التنظيمية و الإدارية لبرامج إعداد المعلمين.
- أن تتولى الأقسام الأكاديمية مسؤولية الإشراف على برامج إعداد المعلمين، وأن يتم تخطيط هذه البرامج في ضوء خطط التنمية والاحتياجات التربوية.
- أن يشتمل منهج إعداد المعلمين على مقررات تكون الثقافة العامة، وأخري تشكل الجانب المهني، وثالثة تشكل الجانب التخصصي، على أن يتم تخطيط هذه البرامج بطريقة تكاملية، ويكون بناؤها وفقاً

لمبادئ عامة يؤمن بها أعضاء التدريس، ويتم تصميمها من قبل أعضاء هيئة التدريس المتخصصين والتربويين وفق الخطوط العامة التي ترسمها الهيئات العلمية والمنظمات المهنية.

- إن المباني والتجهيزات والمصادر التعليمية والمكتبة والمعامل والوسائل التعليمية أمور ضرورية لفاعلية عملية التدريس الجامعي، لذا ينبغي توفر مباني ملائمة خاصة بالإدارة وأعضاء هيئة التدريس، ومراعاة آرائهم في تحسين قاعات الدراسة والبحوث والمعامل، والملاعب الرياضية، وأن تحتوي المكتبة على عدد كبير وملائم من الكتب والمراجع والمصادر التعليمية الأخرى.
- الاستفادة من تقويم الخريجين في نهاية البرنامج وبعد دخولهم المهنة في عملية مراجعة البرنامج بهدف تحسينه.

وبناء على ذلك توصلت الدراسة الحالية إلى التوصيات التالية التي قد تسهم في تطوير وتحسين برنامج إعداد المعلم وفق معايير الاعتماد الأكاديمي:

1. التأكد من أن الأنشطة العلمية والبرنامج الدراسي والخدمات المقدمة تلبي احتياجات الطلاب بناء على تخصصاتهم وفي نفس الوقت تتوافق مع معايير الاعتماد الأكاديمي.
2. إجراء دراسة علمية دقيقة لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس إزاء برنامج الاعتماد الأكاديمي بالكلية ومدى تفاعلهم معه.
3. التركيز على برنامج التدريب الميداني ، من خلال زيادة الزيارات الميدانية وتكثيفها ، والبداء في النزول للميدان من السنوات الأولى للدراسة بالكلية ،ودعم ذلك بالجوانب التطبيقية أثناء الدراسة .
4. أهمية التركيز على الجوانب العملية التطبيقية في برنامج إعداد المعلم بالكلية، من خلال الأنشطة والبرامج العملية التي تعمل على تطوير القدرات الإبداعية، وإدارة الوقت، والمهارات القيادة والإدارية...الخ .
5. إجراء دراسة ميدانية علمية لمتابعة الخريجين، وللتأكد من تمكنهم من المهارات والقدرات التي اكتسبوها وتطبيقها عملياً في الميدان التعليمي التربوي.
6. ضرورة متابعة التجديد المستمر في محتويات برنامج إعداد المعلم، بما يتوافق مع تطلعات البرامج التعليمية للأدوار المستقبلية للمعلم .
7. ضرورة استمرارية أعمال لجنة تقويم الدراسة الذاتية للكلية ومتابعة المستجدات في الميدان العملي .
8. الاهتمام بالمساقات الدراسية التي تنمي مهارات التفكير العليا (كالتحليل ،والنقد ، والتأمل ...الخ) للخريجين حتى تمكنهم من ممارسة حياتهم العملية في الميدان بفاعلية واقتدرا .
9. توظيف التقنيات الحديثة في تنوع طرق التدريس وأساليبها.

10. تفعيل تكنولوجية التعليم من خلال توسيع قاعدة مصادر التعلم.
11. إجراء دراسة ميدانية علمية تتبعيه لمعرفة فاعلية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للبرنامج بعد خمس سنوات، لتسجيل المتغيرات والتطورات التي يمكن أن تحدث خلال هذه الفترة وقياسها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وكذلك الطلاب.
12. إجراء دراسات تقييميه على مستوى المحتويات التخصصية للمقررات الدراسية.
13. إجراء دراسات علمية تحليلية، وتقييم للبرنامج الأكاديمي لإعداد المعلمة وتدقيق المعايير التي تطبقها الكلية على الطلاب من اجل تحقيق النواتج التعليمي والعلمية المرغوب فيها.
14. ربط المواد الدراسية بالجانب الميداني والتقليل من الجوانب النظرية.

المراجع العربية والأجنبية:

1. أبو دقة، سناء. (2004) التقويم وعلاقته بتحسين جودة التعليم في برامج التعليم العالي. ورقة علمية محكمة عرضت في مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني في جامعة القدس المفتوحة والذي عقد في الفترة بين 3-5 يوليو 2004. رام الله: فلسطين.

2. أبو دقة ، سناء (2005) . تقويم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي . ورقة مقدمة لليوم الدراسي الثاني لوحدة الجودة بالتعاون مع كلية التربية بالجامعة الإسلامية بعنوان "التقويم في الجامعة". غزة – فلسطين.

3. أبو دقة ، سناء إبراهيم ، عرفة ،لبيب (2007) الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم " تجارب عربية وعالمية " ورقة عمل مقدمة لورشة العمل التي تحمل عنوان " العلاقة التكاملية بين العليم العالي والتعليم الأساسي برامج تدريب وإعداد المعلمين ، مارس . 6-9 ص

4. أبو دقة ،سناء (2009) .تقويم جودة البرمج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين .مجلة العلوم التربوية والنفسية .المجلد العاشر .العدد الثاني ،جامعة البحرين .مملكة البحرين .

5. أبو الرب،عماد الخوالدة ،خليف (2007). إطار نموذج لتقويم جودة برنامج أكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي ،مجلة اتحاد الجامعات العربية ،4، عمان ،الاردن .

6. البيلاوي، حسن حسين، طعيمة ، رشدي أحمد وآخرون (2006)،الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات ،ط1 دار المسيرة ، عمان –الأردن.

7. الترتوري ، محمد عوض (2006) ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .

8. التل، سعيد وآخرون (1997). قواعد الدراسة في الجامعة. عمان: دار الفكر

9. الجبوري عبد الحسين؛ والحمداني سيف الدين (2006). التوافق مع المجتمع الجامعي وعلاقته بالاتجاه نحو التخصص الدراسي وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المرج. مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين، 7 (1)، 63-77.

10. الجلاد ،ماجد زكي (2006). تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد السابع العدد الأول ، جامعة البحرين ، مملكة البحرين .

11. الحريري ، رافدة عمر (2007). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة،ط1 ، دار الفكر. عمان ،الاردن.

12. الحولي ،أبو دقة ،(2004)تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثاني عشر – العدد الثاني ، 391-424.الخطايبة، ماجد محمد، (2002)، تقويم برنامج تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الحادية عشر، العدد الواحد والعشرون، 193-217.

13. الخطيب، أحمد (2003). نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة. بحث مقدم إلى مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة –كلية التربية- جامعة الإمارات العربية: 9-11 مارس 2003 العين.

14. الزهراني، سعد عبد الله (1997). أهم الاتجاهات الإستراتيجية لتخطيط تطوير مؤسسات إعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، المجلد 10، جدة : 3-60.

15. السبيعي ، خالد بن صالح المرزم ،(1427ه) ، الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها، رسالة التربية وعلم النفس، (26) .

16. السيد،عبد الحليم محمود ، فرج ، طريف شوقي ،وآخرون (2003) علم النفس الاجتماعي المعاصر ، ايتراك للنشر والتوزيع ، القاهرة .

17. السيرة الذاتية كلية التربية(2007) .لجنة الدراسة الذاتية لكلية التربية، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية ،سلطنة عمان ، ص 4

18. الشرقي ،محمد بن راشد ،(1224 ه) تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين ،بالمملكة العربية السعودية،مجلة رسالة الخليج العربي العدد92.

19. العلوي، خالد إسماعيل (2001). تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي.المجلة التربوية – الكويت 16 (61) ،197-229.

20. النجار عبدا لوهاب محمد (2007)، للاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في 15-2007/5/16م
.http://naqaae.org/main/php/vb2/showthread.php?p=531

21. الورثان ،عدنان بن أحمد بن راشد (1248) .مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم" دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء ، مقدم للقاء السنوي الرابع عشر ،للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الجودة في التعليم العام .

22. حسانين ،هدي محمد(2004)،إدارة الجودة وضمان الاعتماد في التعليم العالي

23. حسين، سلامة عبد العظيم، إبراهيم، محمد عبد الرزاق (2002) . مستقبل التربية العربية، 24 ، المجلد الثامن .

24. سيف، خيرية رمضان (1998). تقويم البرنامج التخصصي لإعداد معلم الرياضيات للمرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية ، المجلة التربوية ، العدد التاسع والأربعون ،المجلد الثالث عشر.

25. شعلة، الجميل محمد عبد السميع (2005) ، التقويم التربوي المنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي ، ط1، ص 32 القاهرة.

26. عبد اللطيف، حسن (1997). الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الكويت. المجلة التربوية- جامعة الكويت، 11 (43)، 303 -325.

27. عبد الله ،معتز سيد ،خليفة ،عبد اللطيف محمد(2001) علم النفس الاجتماعي ، دار غريب ، القاهرة.

28. علي،بدري احمد أبو الحسن ،عبد العال عنتر محمد احمد (2007) .خبرات بعض الدول جنوب شرق آسيا في تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي وإمكان الإفادة منها في جمهوريو مصر العربية "رؤية مستقبلية " .مجلة كلية التربية بالفيوم –جامعة الفيوم ،،العدد السادس ،135-229.

29. علام صلاح الدين محمود (2003) ، التقويم التربوي المؤسس : أسسها ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة.

30. كاظم، علي مهدي؛ وجبر، صبيح كلش (2006). تقويم برنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين. رسالة الخليج العربي- السعودية، 100، 13-48.

31. كنعان، أحمد علي (2007) "رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة " كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي " ،بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي : تحديات وطموحات ، في دبي في الفترة من 17 ــ 19 ابريل .

32. كيوه، كيتري، توتش، ويت، وآخرون (2006). نجاح الطالب في الجامعة تهيئة الظروف المهمة. الرياض: مكتبة العبيكان.

33. ليلي ستيف ، ترجمة صالح بن عبد العزيز النصار " نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج نكاتي (NCATE) المؤتمر الوطني الأول للجودة في التعليم العالي (صفر، 1428هـ)،ص7 .www.ksu.edu.sa/sites/Colleges/Arabic

34. مخيمر،عبد العزيز جميل(2005)، الطريق إلى الجودة والاعتماد في الجامعات العربية" .

35. مراشدة، كوثر محمد (2007) .مجلة المعلم/ الطالب، العدد الأول والثاني/ وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن ، ص 121 .

36. ميخائيل، ناجي ديسقورس (1998). أثر التمكن على إدراك طلاب كلية البحرين الجامعية للعوامل النفسية والانفعالية في اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية. المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 9 (1)، 93-121.

37. نشوان، يعقوب. (2004). نوعية التعليم العالي الفلسطيني. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ما بين 3-2004/7/5 .

38. Celania, Elizabeth. (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.

39. Hartman, D. E., & Schmidt, S. L. (1995). Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective: The effects of institutional performance and program outcomes. Research in Higher Education, 36(2), 197–217.

40. Hassard, Jack and Dios, Michael. (2000). Experience in A constructivist community of practice. Eric Document Reproduction Service No. ED 439957.

41. Javan, Mohammad, Hossein.(2004). Improving Pre-Service Elementary Teacher Education In The Islamic Republic Of Iran. Dissertation Abstract International-A64/10,P.3649.
42. Kroncke, K. Correlation between Faculty Satisfaction and Student , The Ohio State University. Department of Management and Human Resources Honors Theses; 2006 http://hdl.handle.net/1811/6535
43. Lia, Morris k. , young, Donald, D. (2000). Comprehensive Standards – Based Data Collection; Essential for Valid A ssemment of program Impact. Eric Document Reproduction Service No. ED 441038.NCATE. (2000). NCATE 2000 Standards. Washington, DC: Author. Available on NCATE's Web site, www.ncate.org.
44. NCATE Policies. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education, 2006(last revision).