IUGJEPS
Vol 28, No 5, 2020, pp 321 -342

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2019-05-08)، تاريخ قبول النشر (2019-06-24)

# دراسة تقييمية لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلّمين بجامعة البحرين

اسم الباحث الأول: د. عيسى خليل الحسنات

اسم الباحث الثاني : د. فارس (صالح صدقي) أحمد محمد

اسم الجامعة والبلد: قسم الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن

اسم الجامعة والبلد: قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية، كلية البحرين للمعلمين، جامعة البحرين

البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: I_hasanat@aou.jo

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة الخريجين. وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الرابعة معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية الخريجين في العام الدراسيّ 2018– 2019 والبالغ عددهم (100) طالب وطالبة، أما عينة الدراسة فقد كانت مجتمع الدراسة نفسه.

أما أداة الدراسة فكانت استبانة تضمنت (66) فقرة تمّ توزيعها على خمسة مجالات بعد التأكد من إجراءات الصدق والثبات لها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المقررات الدراسية - وهي إجبارية ولا توجد مساقات اختيارية - في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين قد حصلت على مستوى موافقة (عالية)، وقد تمثلت في جانبين: الأول في المحتوى العلمي التخصصي في مهارات اللغة العربية والتربية الإسلامية، والثاني في استراتيجيات التدريس، وهذا أدّى إلى التكامل بين مساقات المحتوى العلمي للغة العربية والمساقات التربوية الهادفة إلى تمكين الطالب المعلم من استراتيجيات التدريس المنوعة. وكذلك بقية بنود الاستبانة في غالبها قد حصلت على مستوى موافقة (عالية) والتي مثلت مجالات أهمية محتوى المقررات الدراسية المعتمدة في البرنامج، وكذلك فاعلية طرائق التدريس في البرنامج، وفاعلية طرائق التقويم في البرنامج، ومدى قدرة برنامج التربية العملية (4) في إكساب المهارات اللازمة لممارسة المهنة من وجهة نظر الطلبة الخريجين.

وختمت الدراسة بمجموعة من التوصيات، من أهمّها إعادة النظر في مقررات برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية، والعمل على دمج بعض المقررات المتشابهة وإضافة بعض المقررات الجديدة تطويرًا للبرنامج.

**كلمات مفتاحية:** دراسة تقييمية، برنامج إعداد معلمين، كلية البحرين للمعلمين.

## An Evaluation of the program of preparing teachers of Arabic language and Islamic education In Bahrain Teachers College/ University of Bahrain

**Abstract:**

The aim of this study is to evaluate the program of preparation of teachers of Arabic language and Islamic education at the Bahrain Teachers College at the University of Bahrain from the perspective of graduate students. The sample of the study consisted of students of the fourth year teachers of Arabic language and Islamic education graduates in the academic year 2018 - 2019 (100) students.

The study tool consisted of a questionnaire consisting of five sections with atotal of (66) items after reliability and validity were checked. The findings showed that the majority of the courses - compulsory and no elective courses - in the program of preparation of the teacher of Arabic language and Islamic education in the College of Bahrain for teachers have obtained the level of approval (high), as well as the rest of the items of the questionnaire mostly obtained At the level of approval (high), which indicated the efficieasy of the program in all the domains in general.

In the light of the mentional findings a set of recommendations were stated, among them: The importancy of re coasidering the program courses in the light of balancing Arabic language and Islamic education courses. Moreover, the importance of adding similar courses and omitting others for the stability of the core of the program.

**Keywords:** An Evaluation study, Program of Preparation of Teachers, Bahrain Teachers College.

**المقدّمة:**

يحتلّ المعلم مكانة مهمّة ومرموقة في النّظام التّعليميّ، ويعدُّ عنصرًا مؤثرًا في تحقيقِ أَهدافِ التّربيةِ، والركن الأساسيّ في تفكير أيّ مصلحٍ أو مطوّرٍ تربويّ، ولهذا فقد كان من الضروريّ النظر مرارًا في أعمال المعلمين ومسؤولياتهم ووظائفهم باستمرار، والعمل الدائم على جعل المعلمين واعين لتطوّر أدوارهم، وعلى استعداد للقيام بالأدوار والوظائف الجديدة، فالمعلّم هو أَهمّ عنصر في منظومة التعليم، على اعتبار أَنّ المتعلّم هو محور العمليّة التربويّة، فعمليّة إعداد المعلّم هي إحدى الموضوعات التي تشغل جهود المتخصصين في دول العالم بوجه عام، والمهتمّين بشؤون التربية والتّعليم بوجه خاصّ، حيث تزداد الحاجة إلى إعادة النّظر في مناهج وبرامج إعداد المعلّمين، نتيجة لما يحدث من تغيّرات وتطوّرات في المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تساعد المعلّمين على القيام بالمهام والمسؤوليّات المناطة بهم داخل الصّفّ وخارجه (الأحمد، 2005).

وتزداد أهميّة إعداد المعلّم العربيّ يومًا بعد يوم، فقد نالت مناهج إعداد المعلّمين القائمة على الأدوار المتغيّرة للمعلّمين اهتمامًا عالميًّا حتّى أَصبحت سمة أساسيّة في مناهج الدول المتقدّمة تربويًّا، ممّا كان له أثر في تطوّر برامج إعداد المعلمين في الدول العربية ومناهجها، ومن أهمّ ما توصّلت إليه نتائج المؤتمرات التربوية ضرورة إعادة النظر في مناهج إعداد المعلّمين بوجه عامّ، وضرورة بناء مناهج مؤسسات إعداد المعلّمين على أساس الكفايات والأدوار المتغيّرة للمعلّم (شويطر،2009).

إنّ مقدار الاهتمام بنوعيّة برامج إعداد وتدريب المعلّم في أيّ مجتمع يعكس مدى مسؤوليّة ذلك المجتمع نحو مستقبل أجياله، ومدى الحرص على توفير الخدمات التربويّة لأبنائه، ونظرًا للاستياء من البرامج التقليديّة لإعداد وتدريب المعلّم لعدم كفايتها وفاعليّتها، ونتيجة للتطوّرات التي تمّت في ميدانِ تكنولوجيا التعليم، واستجابة للحاجات التدريبيّة المتجدّدة للمعلّمين أثناء الخدمة، فقد برزت الحاجة إلى اعتماد الطرق والأساليب الجديدة في إعداد المعلّمين والتي تتجاوز العثرات والعيوب التي لحقت بالبرامج التقليديّة لإعداد المعلّمين (العنزي،2009).

وقد لفت كوسكن (Coskun) الانتباه إلى أهمية برنامج تقييم برامج تعليم المعلمين، والكشف عن مكونات برنامج إعداد مدرس اللغة الإنجليزية قبل الالتحاق بالخدمة، والتي تحتاج إلى تحسين أو صيانة من وجهة نظر المعلمين والطلبة باستخدام نموذج التقييم المعتمد في الجامعة التركية. وقد استندت دراسته إلى البيانات التي تمّ جمعها من المدرسين وطلبة السنة الرابعة، وكشفت البيانات التي تمّ جمعها من خلال الاستبانات والمقابلات أنه على الرغم من أن المشاركة من المعلمين والطلاب والمعلمين بوجهات نظر متماثلة حول بعض مكونات البرنامج، إلا أنهم لديهم أفكار مختلفة حول التوازن بين اللغوية والتربوية الاختصاصات في البرنامج. وبينما يعتقد المعلمون أن البرنامج لا يكفي لتحسين الكفاءة اللغوية للطلبة المعلمين، ويرى الطلاب المعلمون أن الجانب التربوي للبرنامج بحاجة إلى تحسين وتطوير (Coskun, 2010).

وتعدّ برامج إعداد المعلّمين في كليّات التربية من أهمّ البرامج التي تهدف إلى إعداد المعلّمين لمواجهة مستجدّات الواقع وتحدّيات المستقبل، ومنذ افتتاح كليّة البحرين للمعلّمين بمسمّاها الجديد عام 2008، فقد تمّ وضع أسس جديدة لبرنامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة، برنامج بكالوريوس التّربية/ تخصّص اللغة العربيّة والدّراسات الإسلاميّة، في كليّة البحرين للمعلّمين/ جامعة البحرين، وهو برنامج مدّته أربع سنوات دراسيّة، يسبقها سنة تحضيريّة، ويستهدف البرنامج خرّيجي المرحلة الثّانويّة أصحاب التّحصيل الأكاديميّ العالي؛ لإعدادهم ليصبحوا معلّمين (كلية البحرين للمعلمين،2018).

وهذا البرنامج يمتلك مناهج أساسيّة قويّة بالإضافة إلى أربعة مسارات تخصّصيّة تزوّد الطّلبة بالمعرفة اللّازمة والمهارات والقيم والسّلوكيات؛ ليلعبوا دورًا مهنيًّا فاعلًا في مدارس مملكة البحرين الابتدائيّة (الحلقة الثّانية). ويُشرِكُ برنامج بكالوريوس التربية الطّلبة في مجموعة واسعة من الخبرات واستراتيجيّات التعلّم والتّعليم مثل: المحاضرات والدّروس، ولعب الأدوار والاتّصال التّفاعليّ، والتّكنولوجيا وإنجاز المشاريع، والتّدريس المصغّر وتعليم الأقران، والعمل الميدانيّ والتفكّرات. وإجراءات التّقييم في البرنامج تشمل الاختبارات والمشاريع البحثيّة والتّقارير الشفويّة والكتابيّة، وكتابة التفكّرات وصنع الأدوات المساعدة للتّعليم والتعلّم وتخطيط الدّروس،

والوحدات التعليميّة وملفّ الطّالب. كما تعدّ الجلسات التّصويريّة بالفيديو للتّدريس المصغّر أثناء قيام الطالب بالتّدريس والأنشطة الأخرى بمثابة جزءٍ مهمّ من عمليّة التّقييم المستمرّة ونقد الممارسة العمليّة وتقييمها، وكتعبير عن أفضل الممارسات العمليّة (كلية البحرين للمعلمين،2018)

كما تستهدف التربية العملية إتاحة المجال للطلبة للتعرف على واقع عمليّة التّدريس داخلَ الصّفّ وخارجه، حيث تتيح للطلبة الفرصة لملاحظة أداء المعلّمين في الصفوف، وتعرّف الأساليب التعليميّة العمليّة والإبداعيّة وتطوير ممارستها، كما تشرك التربية العمليّة الطلبة في مجموعة واسعة من استراتيجيّات التّدريس العمليّ مثل: الملاحظة والتفكّر في عمليّة التّدريس والحوارات مع الزملاء والمعلمين في مواقف علميّة مختلفة قائمة على التقصّي والبحث، إضافة إلى تخطيط الدّروس والوحدات التعليميّة والتّجريب والتّدريس المصغّر والجلسات التصويريّة بالفيديو للتّدريس، كما تتيح للطّلبة الممارسة الفعليّة والتّطبيق العمليّ في المدارس، وتحليل الأخطاء وحلّ المشكلات واستخدام التّطبيقات التكنولوجيّة، وتشمل التربية العمليّة أربعة مقررات: خصّصت السنة الأولى للإدارة الصفيّة، والثّانية لإعداد الدّروس وتخطيطها، وللسنة الثّالثة الطّالب محور العمليّة التعليميّة التّعلميّة، أمّا الرّابعة والأخيرة فخُصصّت للمسؤوليّات المهنيّة للمعلّم، وكلّها تحقّق التّكامل بين المقرّرات النّظريّة التي تدرّس في الكليّة والتّطبيق العمليّ بالمدارس، تحت إشراف مباشر من مشرف التّربية العمليّة والمدرّس المتعاون وإدارة المدرسة. (كلية البحرين للمعلمين،2018).

فالطالب المسجّل في برنامج إعداد معلّم اللغة العربيّة والتربية الإسلامية في كلية المعلمين، يتمّ إعداده الإعداد المتميّز، ليكون على معرفة تخصصيّة بالمحتوى، ومتمكّنًا من مهاراته، وقادرًا على التّعمّق فيها، وقادرًا على توظيفها في المواقف التّواصليّة المختلفة، ومتمكّنًا من توظيفها في المواقف التّعليميّة المختلفة، ممّا يكسبه القدرة على الإنتاج والتأثير في تلاميذه وكسب احترامهم. فإنّ تزويده بقدر من المحتوى العلميّ، وتمكينه من امتلاك أدوات استكمال هذا المحتوى وتطويره "التّعليم للتّعلّم" أمر ضروريّ، وينبغي أن يكون هذا القدر كافيًا ومضمونًا لتمكينه من إتقان المهارات التي تساعد في نقل المحتوى العلميّ وتعليمه للطلّاب بطرق وأساليب فاعلة، ودونها يصبح مجرد ناقل للمعرفة.

ولا بدّ لكل برنامج من هذه البرامج الخاصّة بإعداد المعلّمين بعد فترة من تطبيقه أن يخضع لعملية تقييم مسنمرّ، لتحديد مستوى الرضا عن عناصر ومكونات هذا البرنامج، ولا يمكن القيام بأية عملية تطوير لصيغة الإعداد وأساليبه المختلفة في إعداد المعلمين دون أن تستمدّ عمليّة التطوير هذه مقوماتها من تشخيص مدى فاعلية الإعداد الحالي، في ضوء المعايير النابعة من طبيعة المجتمع المتغير، وفي ضوء أهدافه وحاجاته، وخططه المستقبلية، ولا يمكن تشخيص مدى فاعلية الإعداد الحالي إلّا من خلال عملية التقييم القائمة على أسس علمية مخطط لها بعناية.

وفي مجال تأهيل معلّمي اللغة العربية والتربية الإسلامية، هناك حاجة مستمرة لتطوير برنامج إعداد المعلمين المؤهلين بشكل جيد يناسب احتياجات الطلاب، خاصّة بعد ملاحظة الباحثين لأداء المعلمين في الميدان، وتعتبر دراسات التقييم لبرامج إعداد المعلمين والمتابعة للخريجين أحد أهم الأساليب لتحقيق هذا التطور.

من هنا برزت أهمية الدراسة الحالية في كونها محاولة لتقييم هذا البرنامج، بهدف التعرف على محتوى البرنامج وعملياته، وتفاعلاته والتركيز عليها في عملية التقييم، وبيان كيفية عمل هذه العناصر، والتعرف على أهم الصعوبات والقضايا ذات العلاقة بالعناصر المختلفة للمحتوى، وذلك من خلال وجهة نظر الطلبة المشاركين في البرنامج، ومحاولة وضع اقتراحات للتغلب على هذه الصعوبات في حال وجودها.

**مشكلة الدراسة وأهميتها:**

لقد جاء استحداث كلية البحرين للمعلمين عام 2008 مطلبًا تربويًّا، واقتصر مجال إعداد المعلمين في مملكة البحرين على هذه الكلية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وحقق برنامج إعداد المعلمين تقدّمًا ملحوظًا، فقد تمّ تخريج ستة أفواج من الخريجين في تخصص اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة، وتأتي هذه الدراسة باعتبارها محاولة لتقييم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية

الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين، والذي مضى على تأسيسه عقد من الزمان، وعلى الرغم من السمعة العلمية الطيبة التي يحظى بها هذا البرنامج من خلال رفده سوق العمل بالمعلّمين المؤهّلين، إلّا أنّ هذه السمعة لا تعفي من الحاجة إلى إجراء تقييم شامل يبرز جوانب القوة والضعف إن وجدت. وفي حدود علم الباحثين لم تتمّ دراسة تقييميّة لهذا البرنامج، لذلك وقع اختيار الباحثين لهذه الدّراسة من خلال الإجابة عن السّؤالِ الرئيس الآتي:

**ما واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة في كليّة البحرين للمعلّمين في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة الخرّيجين؟** ويتفرّع عن هذا السّؤال خمسة أسئلة فرعية هي:

1- ما مدى الاستفادة النظريّة والعمليّة من مقررات البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟

2- ما درجة أهمية محتوى المقررات الدراسية المعتمدة في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟

3- ما فاعلية طرائق التدريس في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟

4- ما فاعلية طرائق التقويم في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟

5- ما مدى قدرة برنامج التربية العمليّة (4) في اكتساب المهارات اللازمة لممارسة المهنة؟

**أهميّة الدراسة:**

تجري عمليّة تقييم نظام إعداد المعلّمين في ضوء المقارنة بين واقع كلّ مكوّن من مكوّنات هذا النّظامِ وعناصره من جهة ومعايير محددة ومعروفة مسبقًا من جهة أخرى، وفي ضوء النتيجة التي تسفر عنها المقارنة، يتّخذ القرار المناسب من بين عدّة أَنماطٍ أَو مستويات محتملة من القرارات المتعلّقة بتطوير الأهداف أو تغييرها أو إعادة صياغتها، وبعد ذلك يتمّ تنفيذ القرار (الأحمد، 2005)

وتستمدّ هذه الدراسة أهميتها من أنّها تقف بشكل واضح وجليّ على واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة من وجهة نظر الخريجين، من خلال بنود محددة، وهي: الاستفادة من المقررات الدراسية، وأهميّة محتواها، وكذلك تقييم طرق التدريس والتقويم، وأخيرًا مدى الاستفادة من برنامج التربية العمليّة للسنة الرابعة.

كما أنها تفيد القائمين على برنامج إعداد معلمي اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة في كلية البحرين للمعلمين، وذلك بتقديم الإرشادات والمقترحات الهادفة الكفيلة بتطوير البرنامج، كما تكمن أهميّة الدراسة في كونها أولى الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في كلية البحرين للمعلمين منذ إنشائها سنة (2008).

**محددات الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين.

**الحدود البشرية:** اقتصرت عينة الدراسة على طلبة السنة الرابعة من معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية الخريجين في العام الدراسي 2018- 2019.

**الحدود المكانية:** كلية البحرين للمعلمين.

**الحدود الزمانية:** اقتصرت الدراسة على الطلبة خريجي العام الدراسي 2018/ 2019.

**مصطلحات الدراسة:**

- **التقييم:** عمليّة جمع معلومات وبيانات عن مدخلات وعمليات ومخرجات برنامج إعداد معلمي اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة في كليّة البحرين للمعلّمين باستخدام الأداة التي اعتمدت لهذا الغرض.
- **برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلاميّة:** هو البرنامج الذي تقدمه كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين، وهو مكون من (130) ساعة دراسيّة معتمدة، ويتضمّن مجموعة من المساقات التي تشكّل البرنامج، وبرامج التربية العلميّة.

**الإطار النظريّ:**

لقد ساعد التطور التكنولوجي على ظهور أساليب وتوجهات تربوية جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه، فمنها ما ركزت على الخصائص اللازمة للمعلم الجيد، ومنها ما ركزت على السلوك التدريسي له، ومن أهم هذه الاتجاهات إعداد المعلم في ضوء مفهوم الكفايات، الذي يعنى بتحديد الكفايات المطلوبة من المعلم، ثمّ تدريبه على الأداء والممارسة، حيث تزود برامج إعداد المعلمين الطلبة بخبرات على شكل كفايات محددة تستند إلى معايير محددة (محمد، وحوالة، 2005).

فهناك اتجاه إعداد المعلم على أساس المهارات، فيقوم على أساس أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة المهارات التدريسية، فإذا أجاد المتعلم هذه المهارات يمكن أن يصبح معلمًا ناجحًا. وكذلك جاء اتجاه حديث استجابة لتأثيرات تكنولوجيا التعليم في المجال التربوي، والاتجاه القائم على الأداء، حيث يفترض هذا الاتجاه أن ممارسة التعليم نشاط مهني، يتطلب تدريبًا متخصصًاعلى المهام والأدوار التي تحدد مسبقًا (زغلول، ومحمد،2004).

فالمتتبع لمفهوم التقييم سيجد أنّ هذا المفهوم له أنواع تعتمد على الآلية، ومنها:

- التقييم المعتمد على الأهداف: وهو الذي يحكم على نجاح البرنامج عند تحقّق الأهداف طويلة المدى، والأهداف السلوكية المشتقة من الأهداف طويلة المدى (Guba & Lincoln, 1981).
- التقييم التكويني، والتقييم الختاميّ، والتقييم غير المعتمد على الهدف: ففي التقييم التكوينيّ يعملُ المُقيّم على تحسين برنامج ما أو مجموعةٍ من الموادِّ التي لا تزال قيد التطوير. أمّا في التّقييم الختاميّ، فيعملُ المُقيّمُ على تقييمِ مزايا برنامجٍ أو موادّ اكتملت.
- نموذج CIPP للتقييم: ومفهوم CIPP يضمّ أربعة أنواع من التقييم هي: السياق Context؛ والمدخلات Input؛ والعمليّات Process؛ وتقييم النتائج Product Evaluation. وقد قام (ستفلبيم) بتطبيق هذا النموذج عام 1982م على برامج تأهيل المعلمين، وعرّف التقييم بشكل شامل، إذ وضّح دور التقييم في مساعدة مخططي البرامج في اتخاذ القرارات.( Stufflebeam; Webster; 1983)
- التقييم التنويريّ والتقييم الاستجابيّ: فقد ميّزَ هاوس House (1983) بين الأسلوب النفعيّ (Utilitarian) وأسلوب تعدّديّة الحدس (Pluralist intuition) في التقييم. فالأسلوب النفعيّ في التّقييم يهدف إلى تحديد قيمة برنامج ما حسب فوائده الكليّة لمنتسبيه بشكل عامّ. أمّا أساليب التقييم التعددية فتعتمد على تحديد مدى تأثير برنامج ما في المشاركين بشكل فرديٍّ، وتميل لتبنّي النظرية الذاتية في المعرفة، واستخدام المنهجيّة النوعيّة.

لهذا كان لا بدّ من عمليّة التقييم لبرامج إعداد المعلمين، لكون المعلم القلب النابض في المنظومة التربويّة، خاصّة بعد تغيّر دوره من الدور التقليدي الذي كان يتمثل في كون المعلم ناقلا للمعرفة، إلى أن أصبح الخبير والمرشد، والقائد المسؤول عن طلبته، ومساعدهم على النموّ المتكامل، والمواكب لتغييرات العصر الحديث، لذلك اتجهت كليات التربية إلى تطوير برامج إعداد المعلمين لتأهيلهم للدور الجديد.

فعلى الرغم من اختلاف مخططي برامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية، إلا أنهم اتفقوا على مجالات برامج إعداد المعلمين، وما يفترض أن تحتويه هذه البرامج من مجالات (شوق ومحمود، 1995).

فالمجالات هي:

- الإعداد التخصصيّ: وهو الذي يشمل الخبرات والمساقات التخصصية العلمية التي يجب أن يكتسبها الطالب في المجال الذي سيقوم بتدريسه.
- الإعداد المهنيّ: وهو الخبرات التعليمية المتعلقة بالمهارات التدريسية التي يجب أن يكتسبها الطالب المعلم.
- الإعداد الثقافيّ: وهو الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في مرحلة إعداده، بهدف تثقيفه قي شؤون الحياة على وجه العموم.

- ويختلف مخططو برامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية بالنسبة المئوية لكل مجال من هذه المجالات.
- وهناك نظامان أساسيّان لبرامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية، وهما:
- النظام التكاملي:
- والذي تتكامل فيه جميع أنواع الخبرات الخاصة بكل من التكوين التخصصي والمهني والثقافي في برنامج موحد يدرسه الطالب الذي يعد لمهنة التعليم، حيث يبدأ ببداية المرحلة الجامعية وينتهي بنهايتها.
- النظام التتابعي:
- والذي يبدأ بعد الانتهاء من الإعداد التخصصي في الجامعة والحصول على الدرجة الجامعية الأولى، فيتلوه بعد ذلك الإعداد المهني.

**الدّراسات السابقة:**

تنوعت الدراسات التي تناولت جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد مُعلّم اللغة العربيّة في كليّات التربية بالجامعات العربية، وقد تناول الباحثان الدراسات العربية، لأنّ الدراسة تبحث مجال معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية المعلمين في جامعة البحرين.

ففي دراسةِ محمد (2017) والتي هدفت إلى تعرف جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد مُعلّم اللغة العربيّة في كليّات التربية بالجامعات السودانيّة، وذلك من خلال التّعرّف إلى واقع إعداد مُعلّم اللغة العربيّة في كليات التربية، واستقصاء آراء خبراء التربية حول الاتجاهات الحديثة لإعداد مُعلم اللغة العربيّة، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من معلّمي ومعلّمات اللغة العربيّة من خريجي كليّات التربية بالجامعات السودانيّة، وقد بلغ عددهم (256) مُعلمًا ومُعلّمة، أُخذت منهم عينة عشوائيّة بواقع 25% من المجتمع الكلّي، وقد بلغ عددهم (64) مُعلمًا ومعلّمة، وخمسة من خبراء التربية بالجامعات السودانية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته للدراسة، وجمعت البيانات من خلال الاستبانة والمقابلة، وقد تمّت معالجة البيانات باستخدام برنامج (spss).

وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك ضعفًا في مُخرجات كليات التربية قسم اللغة العربيّة بالجامعات السودانية، وتعزو الباحثة ذلك لضعف محتوى مقررات اللغة العربية، وقلّة الساعات الممنوحة لبرامج التربية العملية، وعدم توافر طرق تدريس ووسائل تعليمية تتناسب مع التطور التّكنولوجيّ الراهن، وعدم توافر أعضاء هيئة تدريس يتناسب عددهم مع أعداد الطلبة.

وختمت الدراسة بمجموعة من التوصيات كضرورة الاهتمام بتطوير برامج إعداد مُعلّم اللغة العربيّة وضرورة مراعاة الإعداد في ضوء الكفايات اللازمة لمعلّمي اللغة العربيّة، ولا بدّ من الاهتمام بالمهارات اللازمة، وضرورة الاهتمام ببرامج التربية العملية عند تطوير برامج إعداد مُعلّمي اللغة العربيّة.

وفي دراسة غالب (2014) والتي هدفت إلى تحديد مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية ومدى توافرها لدى خريجي برنامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة بكلية التربية في صنعاء. فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمّم بطاقة ملاحظة أداء الخريجين لمؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية، وطُبِّقَتْ على عينة قوامها (40) خريجًا، وتوصّلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمّها توافر مجالات بطاقة الملاحظة بدرجة (كبيرة)، وتوافر مجال موادّ التخصص بدرجة توافر بدرجة (كبيرة)، وتراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية المقابلة بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة)، وكذلك توافر مجال المهارات المتصلة بموادّ التخصص بدرجة (كبيرة)، وتراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة)، وكذلك توافر مجال المواد المساندة لموادّ التخصص بدرجة (كبيرة)، وتراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة)، وتوافر مجال المهارات المتصلة بالمواد المساندة بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية بدرجة (كبيرة).

وقد هدفت دراسة دحلان (2013) إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في درجة توافر معايير جودة برنامج إعداد معلم اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعدّ الباحث استبانة مكونة من (90) فقرة بصياغتها النهائية، ووزّعت على خمسة محاور هي: جودة أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية أولًا، والثاني جودة الإعداد التخصصي، والثالث جودة الإعداد التربوي، أما الرابع فهو جودة التربية العملية، والمحور الخامس فقد كان جودة إدارة القسم والكلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (60) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، وتمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أنّ معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية متوافرة بدرجة كبيرة بنسبة مئوية وهي (61.8)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية تعزى لمتغير التفرغ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وتعرفت دراسة السّالمي (2013) إلى درجة تمكين برنامج إعداد المعلّم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس (معلم التربية الإسلامية) من ممارسة أدواره المهنية من وجهة نظر الخريجين، ولتحقيق ذلك صممت استبانة مكوّنة من (42) دورًا، وزعت على خمسة محاور، وبعد التأكد من صدقها وثباتها طبقت على عينة من الخريجين بلغت (56) معلمًا ومعلمة، ومن أهمّ نتائج الدّراسة أن الخريجين يرون أن برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس (معلم التربية الإسلامية) يمكنهم من ممارسة الأدوار المهنية بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المستجيبين تعزى إلى متغيري النوع وسنة التخرج بصورة عامّة، وعلى مستوى كلّ محور من المحاور الخمسة، وخرجت الدراسة بتوصيات أهمّها: دعم محور الأدوار الإنسانية الذي تحقق بدرجة كبيرة، وتعزيز المحاور والأدوار التي تحققت بدرجة متوسطة، وتقديم دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي التربية الإسلامية لتمكينهم من أداء أدوارهم المهنية المنوطة بهم بفاعليّة.

كما أجرت أبو طالب والبلوي (2012) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وقد تكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين رئيستين: مجموعة طالبات الكلية (121) طالبة من مستوى السنة الثانية والسنة الثالثة، ومجموعة من الطالبات المتوقع تخرجهنّ من مستوى السنة الرابعة (40) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد استبانة تكوّنت من جزأين: الجزء الأول تكوّن من ثمانية مجالات، اشتمل كل منها عددًا من الفقرات، والجزء الثاني وجّه سؤالًا مفتوحًا للطالبات عن أهمّ المقترحات اللازمة لتطوير البرنامج، ولدى جمع البيانات وتحليلها أسفرت النتائج أن عدد أجهزة الحاسوب لا يتناسب مع أعداد الطلبة المرتادين لها، كما أظهرت أهمية الجانب العملي والتطبيقيّ بالنسبة للمساقات الإجبارية والاختيارية، وأنّ هناك رضا عن المدرسين في الكلية من قبل الطلبة، وأن طرائق التدريس والتقويم التقليدية أكثر استخدامًا في تدريس مقررات البرنامج وتقويمه، وأن درجة الرضا عن الخدمات الإرشادية المرادفة للمنهج الأكاديمي كانت متوسطة، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، كما وأظهرت حاجة الطالبات للاهتمام بالجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

وقد قامت باقر والحميدي (2012) بدراسة بعنوان "تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، بهدف تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء محاور الإعداد الأربعة: الإعداد الثقافي، والتخصصيّ، والمهني، وبرنامج التربية العملية. وقد توصّلت الدراسة إلى نتائج من أهمّها موافقة أفراد العينة من مشرفين وطالبات وبدرجة (عالية) على فاعلية البرنامج ووجود اختلافات إحصائية ذات دلالة معنوية بين آراء المشرفين والطالبات في محور الإعداد الثقافي والإعداد التخصصي والتربية العملية. وقد أوصت الدراسة باستفادة القائمين على برنامج إعداد المعلم من نتائج الدراسة لإعادة النظر في محتوى البرنامج لتطويره وتحديثه، وإعادة النظر في مقررات الإعداد

الثقافي في برنامج الإعداد، والنظر في تحديث موضوعات الإعداد التخصصي، وإجراء دراسات تتبعية للتحقق من مدى فاعلية برنامج الإعداد.

وكما حاولت دراسة درادكة **Dradkh** (2011) معرفة فعالية برنامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهدفت إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس والتخصص ومصدر الحصول على آخر مؤهل ونوع الجامعة والرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة فقد تمّ بناء وتطوير استبانة مكونة من (46) فقرة، اشتملت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج والخطط الدراسية والمقررات الدراسية والكتب والمراجع وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وطبّقت على (532) من أعضاء هيئة التدريس الجامعيّ.

وقد أشارت النتائج إلى بلوغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككلّ (3.56) وبدرجة متوسطة، وترتبت المجالات على النحو الآتي: مجال الكتب والمراجع أولًا، ثمّ أهداف البرنامج ومجال الخطط الدراسية بالمرتبة الثانية، ومن ثمّ مجال المقررات الدراسية، وثمّ مجال طرائق التدريس، بينما حلّ مجال أساليب التقويم بالمرتبة الأخيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة ككلّ تعزى لمتغيرات الجنس واسم الجامعة والرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة في حين ظهرت فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير التخصص ومصدر الحصول على آخر مؤهل ونوع الجامعة، وذلك لصالح تقديرات الكليات العلمية وخريجي الدول الأجنبية والجامعات الحكومية على التوالي.

وأجرى عبد الجواد ومطر (2011) دراسة هدفت إلى تحديد المعايير اللازمة للجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، وإلى معرفة مدى توافر هذه المعايير، والاختلافات بين تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافرها، وتعرف التصورات المقترحة من الطلبة والمحاضرين لتطوير البرنامج. وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة التي اختيرت بشكل عشوائي من (35) محاضرًا و(191) طالبًا من طلبة المستوى الرابع في البرنامج، وعينة الجانب التخصصي بلغت (25) محاضرًا و(188) طالبًا، واعتمدا استبانتين: الأولى لتقويم الجانب التربوي والثانية لتقويم الجانب التخصصي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية في معياري المحتوى التربوي والأنشطة والأساليب التربوية بين تقديرات الطلبة والمحاضرين، وفي معياري الأهداف التربوية والتقويم التربوي، وفي الدرجة الكلية للاستبانة ولصالح المحاضرين. وفي استبانة الجانب التخصصي كانت المعايير: الأهداف التخصصية، والمحتوى التخصصي، والتقويم التخصصي، والأنشطة التخصصية. ولم تظهر فروق إحصائية بين استجابات الطلبة والمحاضرين فيما يتعلق بمعيار الأهداف التخصصية، وفيما يتعلّق بالمحتوى التخصصي والأنشطة التخصصية والتقويم التخصصي والدرجة الكلية، وجدت فروق إحصائية لصالح استجابات المحاضرين.

وقد قام يونفر وبومن وباسباي **Unver, Bumen, Basbay** (2010) بدراسة هدفت إلى اختبار فعالية برنامج إعداد معلّمي المرحلة الثانوية في جامعة Ege، ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ جمع بيانات نوعية من خلال المقابلات مع اثنين من مديري المدارس، وخمسة مديري دوائر و(58) من أعضاء هيئة التّدريس وخمسة طلاب. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه تنفيذ البرنامج مثل العدد الكبير للطلاب والاختيار غير المناسب للطلبة، وانخفاض الدافعيّة لدى الطلبة وأعضاء هيئة التّدريس نحو البرنامج والمقررات التعليميّة، ونقص في كفايات أعضاء الهيئة التّدريسيّة في مجال المعرفة الأكاديميّة والبيداغوجيّة، وعدم الكفاءة في إدارة المقررات التعليميّة (خصوصًا المقررات العملية)، كما أشارت النتائج إلى أنّ البرنامج لا يعكس الإبداع في التّدريس والتغيرات في التعليم الثّانوي.

وأجرت بوعويان (2010) دراسة هدفت إلى تعرف مدى أهمية أهداف برنامج إعداد معلمات التربية الإسلامية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظرهن، وكذلك تعرف مدى تحقق أهداف برنامج إعداد معلمات التربية الإسلامية بكلية التربية الأساسية من وجهة نظرهنّ، وتعرف مدى تأثير دراسة برنامج التربية الإسلامية في كلية التربية الأساسية في إعداد الطالبة كمعلمة في المستقبل، وأخيرًا الكشف عن المعوقات التي تواجه الطالبة المعلّمة أثناء دراستها لبرنامج التربية الإسلامية من وجهة نظرها.

وقد تكونت عينة الدراسة من (52) طالبة من الطالبات المعلّمات بالفصل الدراسيّ الأخير تخصص الدراسات الإسلامية بكلية التربية الأساسية. وقد تمّ إعداد استبانة ضمّت أهداف برنامج إعداد معلمة التربية الإسلامية. وقد تبيّن من خلال النتائج موافقة الطالبات المعلّمات على أهمية أهداف برنامج إعداد معلمة التربية الإسلامية، كما عكست النتائج مدى إيمان الطالبات بضرورة أن يكون برنامج إعدادهن في الكلية يركز على موادّ التخصص حتى يتسنّى لهنّ إدراك المفاهيم التي تتعلق بتخصصهنّ كمدرّسات تربية إسلامية، وكما أظهرت النتائج أنّ هناك ضعفًا كبيرًا في طرق التدريس المستخدمة، وأن معظم الأساتذة يستخدمون الطرق التي تركز على الحفظ والتذكّر فقط.

كما أجرى الهاشمي وعيسى (2010) دراسة هدفت إلى تقويم المكوّن التربويّ في برنامج إعداد معلّم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين، والكشف عن أثر نوع الخريج، وتقديره في التخرج، ووظيفته في استجابتهم بخصوص بنود الاستبانة، ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحثان استبانة تضمّنت ثلاثة محاور : تعرّف درجة استفادة الخريجين من مقررات المكوّن التربوي، والثاني تعرف درجة تحقق أهداف المكون التربوي، والثالث تعرف كفاية بعض الجوانب المتعلقة بالتدريب الميداني. وقد أجاب عن فقرات الاستبانة (105) من الخريجين والخريجات من دفعات أعوام (2000 – 2007)؛ وهم يشغلون وظائف مختلفة في وزارة التربية والتعليم.

وقد بينت نتائج الدراسة أن درجة استفادة الخريجين من معظم المكوّن التربوي كبيرة، وأن أهداف المكون التربوي تحققت بدرجة متوسطة، وأن التدريب الميداني كافٍ بدرجة متوسطة أيضًا، كما كشفت النتائج عن فرق دالّ إحصائيًّا بين متوسطي الخريجين والخريجات في محور المقررات لصالح الخريجات، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًّا في محاور "أهداف المكون التربوي"، و"التدريس المصغر" و"التربية العملية". وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فرق دال إحصائيًّا بين الخريجين الحاصلين على تقدير (امتياز) والحاصلين على تقدير (جيد) لصالح الحاصلين على تقدير (امتياز) في محور "المقررات"، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًّا في محاور "أهداف المكون التربوي"، و"التدريس المصغر"، و"التربية العملية"، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا في محاور الاستبانة جميعها تعزى إلى وظيفة الخريج الحالية.

وهدفت دراسة السبع (2010) إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، والتي تمّ اشتقاقها من الكتب المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة، واشتملت على (152) معيارًا موزّعة على (12) مجالًا، وتم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكوّنت عينة الدراسة من (9) أعضاء من هيئة التدريس و(71) طالبًا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

كما أجرت أبو دية واللولو (2007) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة من وجهة نظر الخريجات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تمّ توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من الخريجات في التخصصات المختلفة بلغت (٩٠) طالبة، وقد تمّ بناء أداة الدراسة وهي بطاقة خريج مقننة، تكوّنت من المجالات الآتية: معلومات عامة عن العينة، والمساقات الدراسية، والاتجاه نحو مهنة التدريس، والمهارات المكتسبة من البرنامج، وواقع التدريب الميداني، ومهارات الاتصال والتواصل، والرضا عن البرنامج، وتطوير البرنامج. وتمّ استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي لتحليل نتائج الدراسة التي أظهرت أهمية المساقات العملية والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، كما أظهرت رضا الطالبات عن المدرسين وبرنامج الكلية، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية الاتجاهات الإيجابية والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، كما أظهرت حاجة

الطالبات للمهارات التكنولوجية والحاسوبية، وأوضحت النتائج أن برنامج التدريب الميداني ينمّي بعض المهارات التدريسية مع اقتراح زيادة فترة التدريب الميداني بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

كما 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) طالبًا وطالبة من مستوى السنتين الثالثة والرابعة الذين يدرسون تخصص (اللغة العربية والتربية الإسلامية)، وقد تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة، تمّ التأكد من صدقها وثباتها، وقد 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 احتلّ المجال الثاني (المكون النظري للبرنامج) الرتبة الأولى، في حين جاء المجال الأول (أهداف البرنامج) في الرتبة الثانية وبتقدير عالٍ لكليهما، وجاء المجال الثالث (المكون التطبيقي للبرنامج) في الرتبة الثالثة وبتقدير متوسط.

وأجرى العقيلي (2005) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في مجالين اثنين هما: الخطّة الدّراسيّة، والموادّ الدّراسيّة. وقد شملت عينة الدّراسة ثلاث فئات: (123) طالبًا من طلاب التربية الميدانية، و(179) عضو هيئة تدريس و(512) معلّمًا من خريجي كليّات المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتّصل بمحور الخطّة الدّراسيّة أنّ فئات العينة يوافقون بدرجة (عالية) على أنّ عدد وحدات الإعداد العام (67 وحدة دراسيّة) ووحدات الإعداد التّربويّ (44 وحدة دراسيّة) مناسبة لإعداد معلّم المرحلة الابتدائيّة، كما يوافقون بدرجة (متوسطة) على أنّ وحدات الإعداد التّخصصيّ (40 وحدة دراسيّة) مناسبة لإعداد معلّم المرحلة الابتدائيّة. ويوافق الطّلاب والمعلّمون بدرجة (متوسّطة) على أنّ مكوّنات الخطّة متوازنة من حيث الإعداد العام والإعداد التّربويّ والتّخصصيّ، وأنّ الخطّة تتبنّى مفهوم التعلّم الذّاتيّ بدرجة (متوسطة). كما يوافق الطّلاب والمعلّمون بدرجة (عالية) على أنّ الخطّة تفتقد إلى مقرّرات يحتاجها معلّم المستقبل، وأنّها تتضمّن مقرّرات لا يحتاجها معلّم المستقبل، ويرى أعضاء هيئة التّدريس أنّه يحدث تغيير في مفردات المقرّرات التي يدرّسونها بدرجة ( قليلة).

وفيما يتعلق بمحور المقررات الدراسية، بيّنت نتائج الدراسية أن الطلاب والمعلمين يوافقون بدرجة (متوسطة) على مدى تلبية المقررات الدراسية لاحتياجات معلمي المستقبل من المعلومات، ومدى ارتباط مضامينها بحاجات الطلاب والمواقف الحياتية لهم، وكذلك مدى اتصافها بالحداثة والمعاصرة، في حين يوافق أعضاء هيئة التدريس بدرجة (عالية) على تحقق كل المزايا السابقة في المقررات الدراسية. كما يوافق الأعضاء بدرجة (عالية جدًّا) والطلاب بدرجة (عالية) والمعلمون بدرجة (متوسطة) على أن مفردات المقررات الدراسية تغطي المفاهيم الأساسية للمقررات، وأن تلك المفردات تتلاءم مع أهدافها. ويوافق الطلاب والأعضاء معًا بدرجة (عالية) والمعلّمون بدرجة (متوسطة) على مدى تلبية المقرّرات الدّراسيّة لاحتياجات معلّمي المستقبل من المهارات، ومدى مساهمة المقرّرات الدّراسيّة في إعدادهم معلّمين ناجحين. ويرى الطّلاب والمعلّمون أنّ إسهامهم في تطوير محتوى المقرّرات الدّراسيّة (قليل).

وأجرى فضل الله (2003) دراسة هدفت إلى تحديد معايير إعداد معلّمي اللغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، ومدى مراعاة الموادّ الدّراسيّة لبرنامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة بالمرحلة الابتدائية بجامعة الإمارات لهذه المعايير، وكيفيّة تطوير برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة بكليّات التربيّة في ضوء المعايير التّخصصيّة والمهنيّة اللازمة لهذا الإعداد، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء قائمة معايير الأداء التّخصّصيّ والمهنيّ لمعلّمي اللغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، وتمّ تحليل توصيفات موادّ إعداد المعلّم في ضوء قائمة المعايير، وتقديم توصيات الدراسة ومقترحاتها في ضوء هذا التحليل، وتوصّلت الدّراسة إلى سبعة معايير رئيسة: ثلاثة منها تخصّصيّة وأربعة مهنيّة، وأنّ موادّ الإعداد التخصصي بصورتها الحالية تفي بمعايير الأداء اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وذلك في معظم المكونات (10 مكونات من 12 مكونًا)، وأنّ الموادّ التربوية تغطي في أهدافها ومخرجاتها ومفردات محتوياتها جميع

المعايير والمكوّنات اللازمة للإعداد المهنيّ لمعلّمي اللغة العربية، وتوصي الدّراسةُ بتعميمِ الأداءِ التّخصّصيّ على أقسام اللغة العربيّة التي تشارك في إعداد المعلّمين؛ وذلك لتطوير برامجها؛ وتحسين محتوى مقرراتِها في ضوءِ المعايير المعتمدة ومكوناته.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

اطّلَعَ الباحِثان عَلى مجموعةٍ مِنَ الدّراساتِ التي تَبْحَثُ مَوْضوعَ تقييم برامج إعداد معلمي اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة، وقد وجدَا حَوْلَ هذا المَوْضوع مجموعة من الدراسات التي سعت إلى تقييم هذه البرامج حسب كل جامعة ومعاييرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة دحلان ودراسة الدرادكة، ودراسات أخرى بحثت الموضوع من وجهة نظر الخريجين أو الطلبة المتوقع تخرجهم كدراسة محمد ودراسة غالب. وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة وتفسير الملاحظات.

وممّا يُميّزُ هذه الدّراسة عَن الدِّراساتِ السَّابقةِ تَركيزها عَلى تقييم برنامج إعداد معلمي اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة في كليّة البحرين للمعلمين في جامعة البحرين، خاصّة أن الدراسة تعتبر التقييمية الأولى منذ تأسيس الكلية منذ عشر سنوات، لغايات التطوير وإجراء المقارنات مع البرامج المشابهة في الجامعات العربية.

**الطريقة والإجراءات:**

**مجتمع الدراسة وعينتها:** تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طلبة تخصص اللغة العربية والتربية الإسلاميّة في كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين، والبالغ عددهم (100) طالب وطالبة والمتوقع تخرجهم نهاية العام الدراسي 2019/2018، وشارك في تنفيذ الاستبانة (96) طالبًا وطالبة فقط.

**أداة الدراسة:** لبناء أداة الدراسة تمّت مراجعة المصادر والمراجع والأدبيات التي تناولت تقويم برامج إعداد المعلمين، وتكوّنت الاستبانة من خمسة محاور، وهي: مدى الاستفادة النظريّة والعمليّة من مساقات البرنامج، وأهميّة محتوى المقرّرات الدّراسيّة المعتمدة في البرنامج، وفاعليّة طرائق التّدريس في البرنامج، وفاعليّة طرائق التقويم في البرنامج، ومدى قدرة برنامج التربية العملية (2)،(3)،(4) في اكتساب المهارات اللازمة لممارسة المهنة، وتبحث الاستبانة هذه المحاور من وجهة نظر الخريجين.

وللتحقّق من صدق أداة الدراسة، فقد تمّ عرضها على (10) محكّمين من المتخصّصين في المناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، واللغة العربية، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وقد كانت ملاحظاتهم مرتكزة على تعديل بعض الفقرات المرتبطة بتمثيل الخطة الدراسية، وحذف بعض الفقرات، وتمّ الأخذ بها، وتمّ التأكد من ثبات الأداة عن طريق حساب الاتّساق الدّاخليّ باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وكانت النتيجة تساوي (79. 0) وهي نسبة مقبولة.

وقد نظم سلم الاستجابة لكل فقرة في ثلاثة تقديرات على النحو الآتي: (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة متدنية) وأعطيت الدرجات حسب الاستجابة (3،2،1)، وقد حددت نقاط القطع بين وحدات التدريج من خلال طرح أعلى فئة من أدنى فئة وقسمة الناتج على وحدات التدريج: 3−1=2 ÷3 = (0.66)، وإضافة ناتج القسمة إلى وحدات التدريج، واعتبار هذه النقاط معايير للحكم على متوسطات التقديرات لوحدات التدريج الثلاثة السابقة كما يلي: أقل من (1.66) بدرجة متدنية، من (1.67− 2.33) بدرجة متوسطة (2.34) فما فوق بدرجة عالية.

**إجراءات الدراسة:**

بعد وضع الأداة في صورتها النهائية فقد تمّ تطبيقها على عينة الدّراسة، وقد أجاب عن الاستبانة (96) طالبًا وطالبة من أفراد العينة، ثم جمعت البيانات وحللت إحصائيًّا بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتوصل إلى النتائج.

**منهج الدراسة:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على وصف الظاهرة التي قام الباحث بدراستها والأحداث التي مرّ بها خلال البحث العلمي. إلى أن يصل إلى النتائج، والتي ظهرت من خلال تحليل نتائج الاستبانة أداة الدراسة.

**المعالجات الإحصائية:** تحليل البيانات التي تمّ جمعها، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- **التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والأهمية النسبية:** لحساب متوسطات عبارات الاستبانة، وحساب متوسطات تكرارات مؤشرات كل بند، والإحصائيات التربوية.

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

أسفر التحليل الإحصائيّ للبيانات عن النّتائج الآتية:

**سؤال الدراسة: ما واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟** وتفرّع عن هذا السؤال خمسة أسئلة هي:

**1- ما مدى الاستفادة النظرية والعملية من مساقات البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟**

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والأهميّة النسبيّة لكلّ فقرة من خلال المعادلة الآتية: (عدد الأفراد الذين حصلوا على درجة كبيرة×3+ عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة متوسطة×2 + عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة قليلة ×1، ويقسم الناتج على عدد الأفراد الكلّي ×100) ويوضح الجدول (1) ذلك.

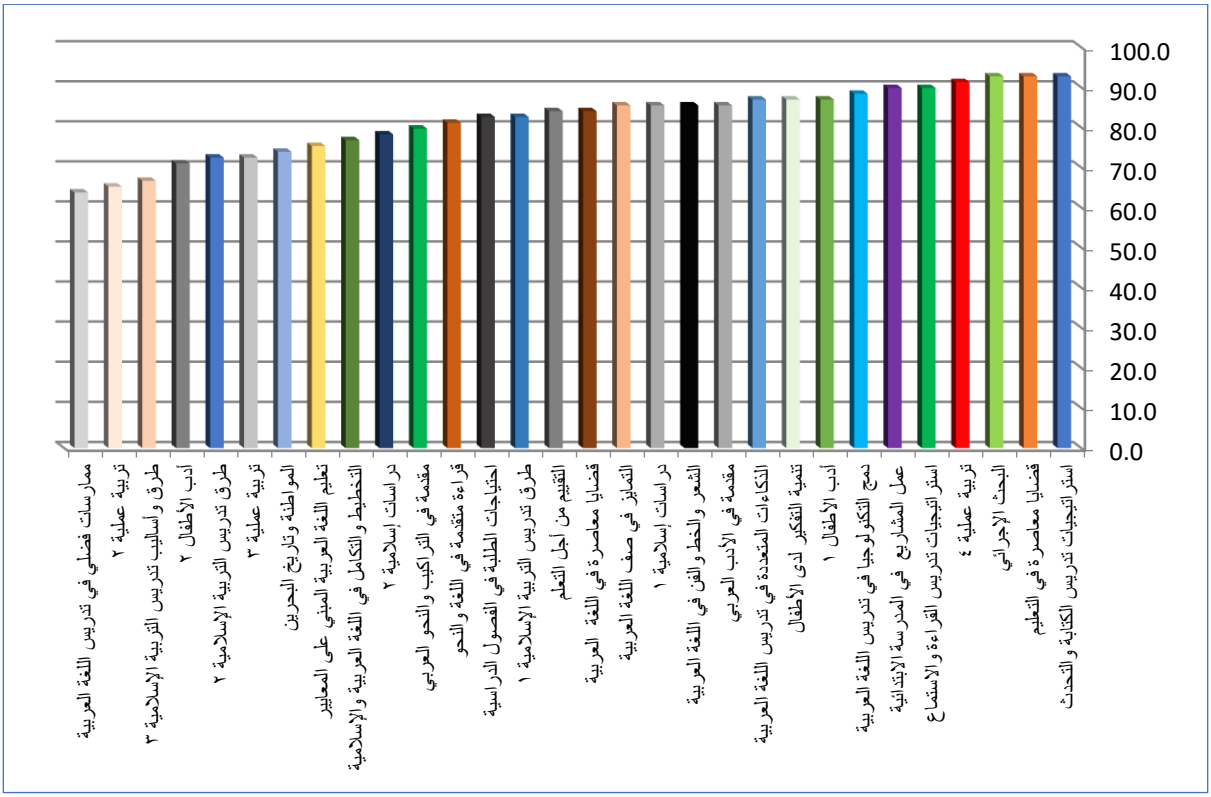
**الجدول (1): يوضح المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال مدى الاستفادة من مقررات البرنامج الاجبارية (مرتبة من الأهم إلى الأقلّ أَهميّة)**

| أولًا: مدى الاستفادة من مقررات البرنامج الإجبارية (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية) | المتوسط الحسابي | مستوى الموافقة | الأهمية النسبية % |
|---|---|---|---|
| استراتيجيات تدريس الكتابة والتحدث | 2.78 | عالية | %92.8 |
| قضايا معاصرة في التعليم | 2.78 | عالية | %92.8 |
| البحث الإجرائيّ | 2.78 | عالية | %92.8 |
| تربية عملية 4 | 2.74 | عالية | %91.3 |
| استراتيجيات تدريس القراءة والاستماع | 2.70 | عالية | %89.9 |
| عمل المشاريع في المدرسة الابتدائية | 2.70 | عالية | %89.9 |
| دمج التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية | 2.65 | عالية | %88.4 |
| أدب الأطفال 1 | 2.61 | عالية | %87.0 |
| تنمية التفكير لدى الأطفال | 2.61 | عالية | %87.0 |
| الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية | 2.61 | عالية | %87.0 |
| مقدمة في الأدب العربي | 2.57 | عالية | %85.5 |
| الشعر والخط والفن في اللغة العربية | 2.57 | عالية | %85.5 |
| دراسات إسلامية 1 | 2.57 | عالية | %85.5 |
| التمايز في صف اللغة العربية | 2.57 | عالية | %85.5 |
| قضايا معاصرة في اللغة العربية | 2.52 | عالية | %84.1 |
| التقييم من أجل التعلم | 2.52 | عالية | %84.1 |
| طرق تدريس التربية الإسلامية 1 | 2.48 | عالية | %82.6 |
| احتياجات الطلبة في الفصول الدراسية | 2.48 | عالية | %82.6 |
| قراءة متقدمة في اللغة والنحو | 2.43 | عالية | %81.2 |
| مقدمة في التراكيب والنحو العربي | 2.39 | عالية | %79.7 |
| دراسات إسلامية 2 | 2.35 | عالية | %78.3 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| التخطيط والتكامل في اللغة العربية والإسلامية | 2.30 | متوسطة | %76.8 |
| تعليم اللغة العربية المبني على المعايير | 2.26 | متوسطة | %75.4 |
| المواطنة وتاريخ البحرين | 2.22 | متوسطة | %73.9 |
| تربية عملية 3 | 2.17 | متوسطة | %72.5 |
| طرق تدريس التربية الإسلامية 2 | 2.17 | متوسطة | %72.5 |
| أدب الأطفال 2 | 2.13 | متوسطة | %71.0 |
| طرق وأساليب تدريس التربية الإسلامية 3 | 2.00 | متوسطة | %66.7 |
| تربية عملية 2 | 1.96 | متوسطة | %65.2 |
| ممارسات فضلى في تدريس اللغة العربية | 1.91 | متوسطة | %63.8 |

**الشكل (1)**

**يوضح المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال مدى الاستفادة من مقررات البرنامج الاجبارية (مرتبة من الأهم إلى الأقلّ أهميّة)**




يلاحظ من الجدول (1) أنّ غالبية المقررات الدراسية – وهي إجبارية ولا توجد مساقات اختيارية – في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين قد حصلت على مستوى موافقة (عالية)، وقد يعزى ذلك إلى أن البرنامج تضمن مساقات هدفت إلى إعداد الطالب المعلم في جانبين: الأول في المحتوى العلمي التخصصي في مهارات اللغة العربية والتربية الإسلامية، والثاني في استراتيجيات التدريس، وهذا أدى إلى التكامل بين مساقات المحتوى العلمي للغة العربية والمساقات التربوية الهادفة إلى تمكين الطالب المعلم من استراتيجيات التدريس المنوعة.

أما المساقات التي حصلت على مستوى موافقة (متوسطة)، فقد يعزى ذلك إلى كون هذه المساقات قد تكون مكررة عن مساقات أخرى، ومثال ذلك: مقررا طرق تدريس التربية الإسلامية (2) وطرق تدريس التربية الإسلامية (3) – ومن وجهة نظر الطلبة – مكرر عن مساق طرق تدريس التربية الإسلامية (1)، ولم يقدم لهم جديدًا، وكذلك مقرر أدب الأطفال (2) مكرر عن أدب الأطفال (1)، أما مساقا التربية العملية (2) والتربية العملية (3)، فمدة كل منهما قصيرة – شهر واحد لكلّ منها – وقد لا تكونان كافيتين لتحقيق أهدافهما لامتلاك الطالب المعلم لمهارات التدريس.

وأمّا المقررات الباقية (التخطيط والتكامل في اللغة العربية والإسلامية وتعليم اللغة العربية المبني على المعايير وممارسات فضلى في تدريس اللغة العربية) فهي مقررات متضمنة شكلًا وموضوعًا ضمن المقررات الأخرى التي تدرس في البرنامج.

وقد اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة بوعويان (2010) والتي هدفت إلى تعرف مدى أهمية أهداف برنامج إعداد معلمات التربية الإسلامية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظرهن،

فقد اتفقت الطالبات المعلّمات على أهمية أهداف برنامج إعداد معلمة التربية الإسلامية، كما عكست النتائج مدى إيمان الطالبات بضرورة أن يكون برنامج إعدادهن في الكلية يركز على موادّ التخصص حتى يتسنّى لهنّ إدراك المفاهيم التي تتعلق بتخصصهنّ كمدرّسات تربية إسلامية.

**2- ما درجة أهمية محتوى المقررات الدراسية المعتمدة في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟**

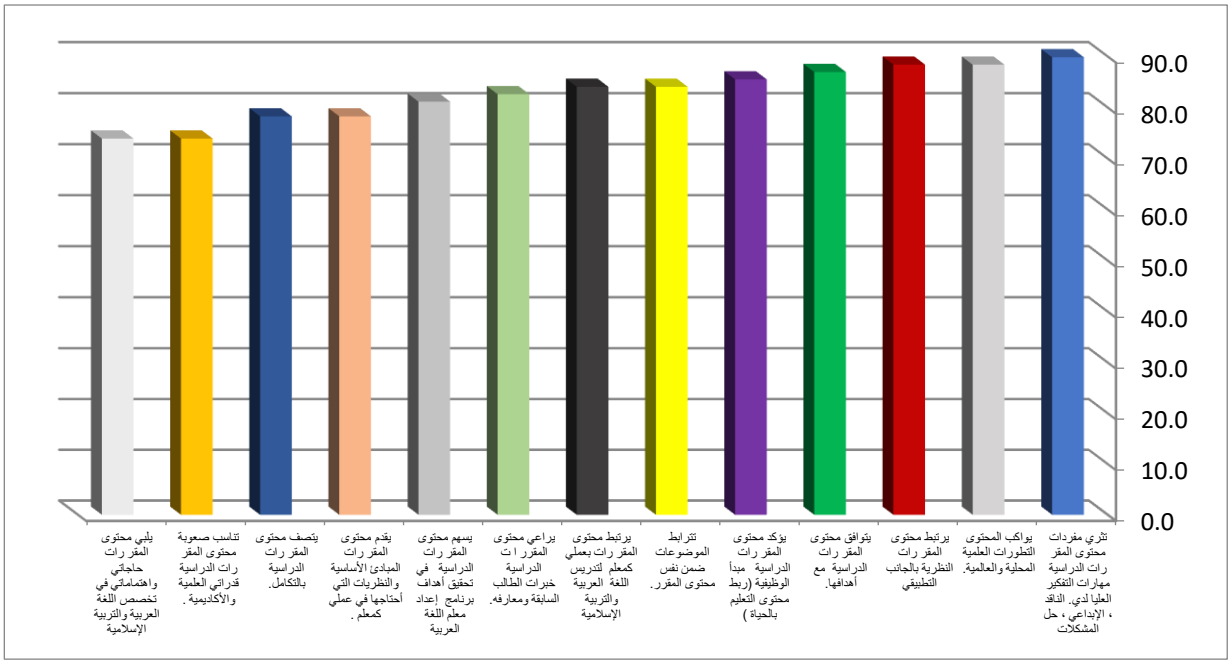
وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لكلّ فقرة من خلال المعادلة الآتية: (عدد الأفراد الذين حصلوا على درجة كبيرة×3+ عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة متوسطة×2 + عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة قليلة ×1، ويقسم الناتج على عدد الأفراد الكلي ×100) ويوضح الجدول (2) ذلك.

**الجدول (2): المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال أهمية محتوى المقررات الدراسية في البرنامج (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)**

| ثانيًا: أهمية محتوى المقررات الدراسية في البرنامج (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية) | المتوسط الحسابي | مستوى الموافقة | الأهمية النسبية % |
|---|---|---|---|
| تثري مفردات محتوى المقررات الدراسية مهارات التفكير العليا لدي. | 2.70 | عالية | %89.9 |
| يواكب المحتوى التطورات العلمية المحلية والعالمية. | 2.65 | عالية | %88.4 |
| يرتبط محتوى المقررات النظرية بالجانب التطبيقي | 2.65 | عالية | %88.4 |
| يتوافق محتوى المقررات الدراسية مع أهدافها. | 2.61 | عالية | %87.0 |
| يؤكد محتوى المقررات الدراسية مبدأ ربط محتوى التعليم بالحياة | 2.57 | عالية | %85.5 |
| تترابط الموضوعات ضمن نفس محتوى المقرر. | 2.52 | عالية | %84.1 |
| يرتبط محتوى المقررات بعملي كمعلم لتدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية | 2.52 | عالية | %84.1 |
| يراعي محتوى المقررات الدراسية خبرات الطالب السابقة ومعارفه. | 2.48 | عالية | %82.6 |
| يسهم محتوى المقررات الدراسية في تحقيق أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية. | 2.43 | عالية | %81.2 |
| يقدم محتوى المقررات المبادئ الأساسية والنظريات التي أحتاجها في عملي كمعلم. | 2.35 | عالية | %78.3 |
| يتصف محتوى المقررات الدراسية بالتكامل. | 2.35 | عالية | %78.3 |
| تناسب صعوبة محتوى المقررات الدراسية قدراتي العلمية والأكاديمية | 2.22 | متوسطة | %73.9 |
| يلبي محتوى المقررات حاجاتي واهتماماتي في تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية | 2.22 | متوسطة | %73.9 |

**الشكل رقم (2)**

**المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال أهمية محتوى المقررات الدراسية في البرنامج (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)**




يلاحظ من الجدول (2) أن مستوى الموافقة على بنود أهمية محتوى المقررات الدراسية كانت (عالية) في معظمها، ويعزو الباحثان ذلك إلى التطوير المستمر الذي تنتهجه إدارة الكلية في تطوير المساقات الدراسية ومحتواها، فخطة المقرر الدراسي لا بدّ أن تشمل على أهداف المقرر وربطها بكفايات كلية البحرين للمعلمين التسعة: معرفة المحتوى، وتطوير الطلبة، والفروق الفردية بين المتعلمين، واستراتيجيات التدريس، وبيئة التعلم (إدارة الصف)، والتقييم، وتكنولوجيا التعليم والتواصل، والمشاركة المدنية بين المدرسة والمجتمع، والممارسة الأخلاقية والتفكّرية والكفاءة المهنية. كما تشمل على تفاصيل الأسابيع الدراسية بموضوعات المقرر واستراتيجيات التدريس ووسائل التقويم، والجلسات التطويرية لأعضاء القسم ولمختلف المساقات الدراسية.

**3- ما فاعلية طرائق التدريس في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟**

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لكلّ فقرة من خلال المعادلة الآتية: (عدد الأفراد الذين حصلوا على درجة كبيرة×3+ عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة متوسطة×2 + عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة قليلة ×1، ويقسم الناتج على عدد الأفراد الكلي ×100) ويوضح الجدول (3) ذلك.

**الجدول (3)**

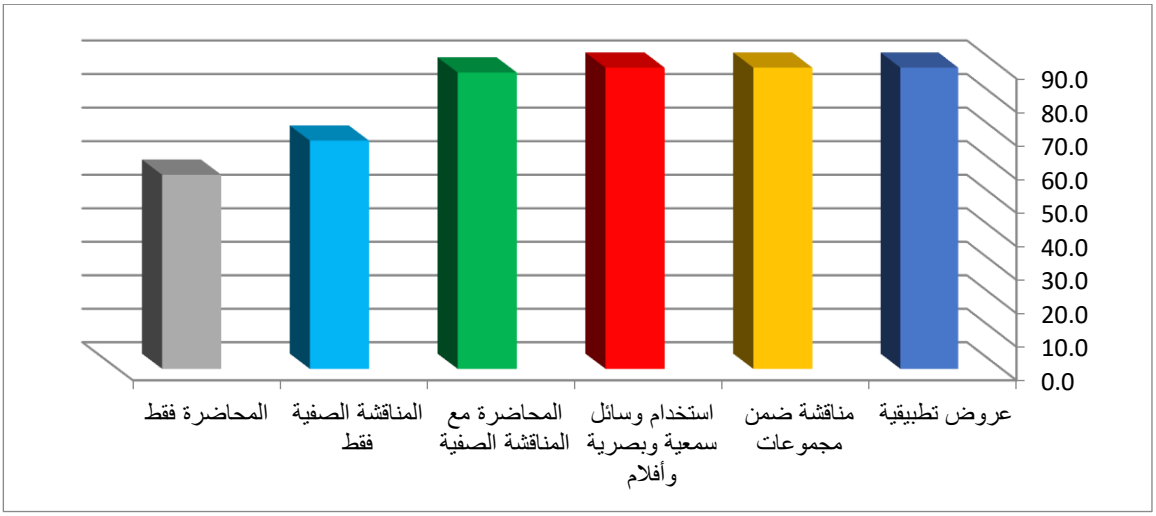
**يوضح المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال فاعلية طرائق التدريس المستخدمة (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)**

| ثالثًا: فاعلية طرائق التدريس المستخدمة (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية) | المتوسط الحسابي | مستوى الموافقة | الأهمية النسبية % |
|---|---|---|---|
| عروض تطبيقية | 2.70 | عالية | %89.9 |
| مناقشة ضمن مجموعات | 2.70 | عالية | %89.9 |
| استخدام وسائل سمعية وبصرية وأفلام | 2.70 | عالية | %89.9 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| المحاضرة مع المناقشة الصفية | 2.65 | عالية | %88.4 |
| المناقشة الصفية فقط | 2.04 | متوسطة | %68.1 |
| المحاضرة فقط | 1.74 | متوسطة | %58.0 |

**الشكل (3)**

**يوضح المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال فاعلية طرائق التدريس المستخدمة (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)**




يلاحظ من الجدول (3) أن البنود في فاعلية طرائق التدريس المستخدمة: عروض تطبيقية، ومناقشة ضمن مجموعات، واستخدام وسائل سمعية وبصرية وأفلام، والمحاضرة مع المناقشة الصفية قد حصلت – على التوالي– على مستوى موافقة (عالية)، ويعود ذلك إلى طرائق التدريس المعتمدة والمتبعة في كلية البحرين للمعلمين، وهي اعتماد استراتيجية أن يقدم كل طالب في كل مساق يدرسه عرضًا تطبيقيًّا على جزئية من المساقات التي يدرسها، وكذلك تفعيل المجموعات النقاشية في قاعات المحاضرات، ومما يساعد على ذلك توفير كلية البحرين للمعلمين في كل قاعة تدريسية جهاز العرض وجهاز الحاسوب والسبورة الذكية وتفعيلها بشكل دائم خلال المحاضرات والعروض، وكل ذلك من أجل تشكيل شخصية الطالب الذي يمتلك مهارات المعلم المتميز في قوة الشخصية ومهارات العرض المميز، ومما يساعد على تنفيذ هذه الطرائق الفاعلة وجود أعداد مناسبة للطلبة في كل شعبة، فأعداد الطلبة في كل شعبة ما بين (20–30) طالبًا وطالبة فقط.

أما الفقرتان الأخيرتان واللتان حصلتا على مستوى موافقة (متوسطة) وهما: المناقشة الصفية فقط والمحاضرة فقط، فقد يعود ذلك إلى رغبة بعض أعضاء هيئة التدريس في الاعتماد على المحاضرة وامتلاك وقت المحاضرة في المساق لإعطاء طلبته أكبر كم من المعلومات، وخصوصًا في بعض مقررات المحتوى العلمي في اللغة العربية كالأدب والشعر والنحو.

وقد اختلفت نتائج هذا السؤال مع ما جاء في دراسة بوعويان (2010) فقد أظهرت النتائج أنّ هناك ضعفًا كبيرًا في طرق التدريس المستخدمة، وأن معظم الأساتذة يستخدمون الطرق التي تركز على الحفظ والتذكّر فقط.

**4– ما فاعلية طرائق التقويم في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لكلّ بند من خلال المعادلة الآتية: (عدد الأفراد الذين حصلوا على درجة كبيرة×3 + عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة متوسطة×2 + عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة قليلة ×1، ويقسم الناتج على عدد الأفراد الكلي ×100)، ويوضح الجدول (4) ذلك.

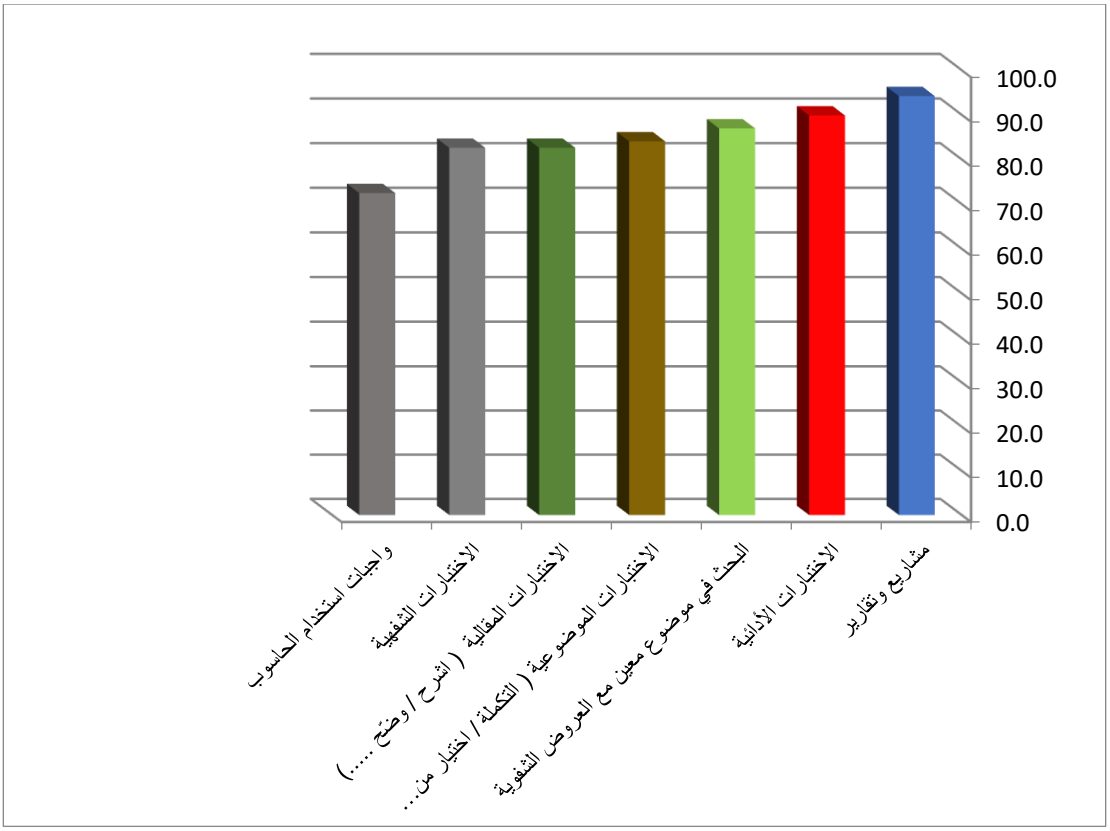
**الجدول (4)**

**يوضح المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال فاعلية طرائق التقويم المستخدمة (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)**

| رابعًا: فاعلية طرائق التقويم المستخدمة (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية) | المتوسط الحسابي | مستوى الموافقة | الأهمية النسبية % |
|---|---|---|---|
| مشاريع وتقارير | 2.83 | عالية | %94.2 |
| الاختبارات الأدائية | 2.70 | عالية | %89.9 |
| البحث في موضوع معين مع العروض الشفوية | 2.61 | عالية | %87.0 |
| الاختبارات الموضوعية (التكملة / اختيار من متعدد | 2.52 | عالية | %84.1 |
| الاختبارات المقالية (اشرح / وضّح .....) | 2.48 | عالية | %82.6 |
| الاختبارات الشفهية | 2.48 | عالية | %82.6 |
| واجبات استخدام الحاسوب | 2.17 | متوسطة | %72.5 |

**الشكل (4)**

**يوضح المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال فاعلية طرائق التقويم المستخدمة (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)**




يلاحظ من الجدول (4) أن البنود في فاعلية طرائق التقويم المستخدمة: مشاريع وتقارير، والاختبارات الأدائية، والبحث مع العرض الشفوي، والاختبارات الموضوعية، والاختبارات المقالية، والاختبارات الشفوية قد حصلت –على التوالي– على مستوى موافقة (عالية)، ويعود ذلك إلى طرائق التقويم المعتمدة والمتبعة في كلية البحرين للمعلمين، وهي اعتماد استراتيجية التنويع في وسائل التقويم المستخدمة

في كل مساق، ويتم كتابة ذلك في خطة المقرر لكل مساق، ويتم مناقشتها مع الطلبة بداية كل فصل دراسي واعتمادها والتوافق عليها، وكل ذلك من أجل أن يطبق الطالب المعلم التنويع في طرائق تقويم طلبته عندما يصبح معلمًا بشكل رسميٍّ، وممّا يساعد على تنفيذ هذه الطرائق الفاعلة وجود أعداد مناسبة للطلبة في كل شعبة، فأعداد الطلبة في كل شعبة ما بين (20–30) طالبًا وطالبة فقط، فالوقت متاح لعضو هيئة التدريس لتقويم البحوث والتقارير والاختبارات كافة.

أما الفقرة الأخيرة والتي حصلت على مستوى موافقة (متوسطة) وهي: واجبات باستخدام الحاسوب، فقد يعود ذلك إلى قلة معرفة بعض أعضاء هيئة التدريس – أو عدم رغبتهم – في استخدام الحاسوب في تقويم أعمال الطلبة، والاعتماد على الأعمال الورقية لوضع الملاحظات والدرجات.

**5- ما مدى قدرة برنامج التربية العملية (4) في اكتساب المهارات اللازمة لممارسة المهنة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال فقط تمّ حساب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لكلّ بند من خلال المعادلة الآتية: (عدد الأفراد الذين حصلوا على درجة كبيرة×3+ عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة متوسطة×2 + عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة قليلة ×1، ويقسم الناتج على عدد الأفراد الكلي ×100) ويوضح الجدول (5) ذلك.

**الجدول (5)**

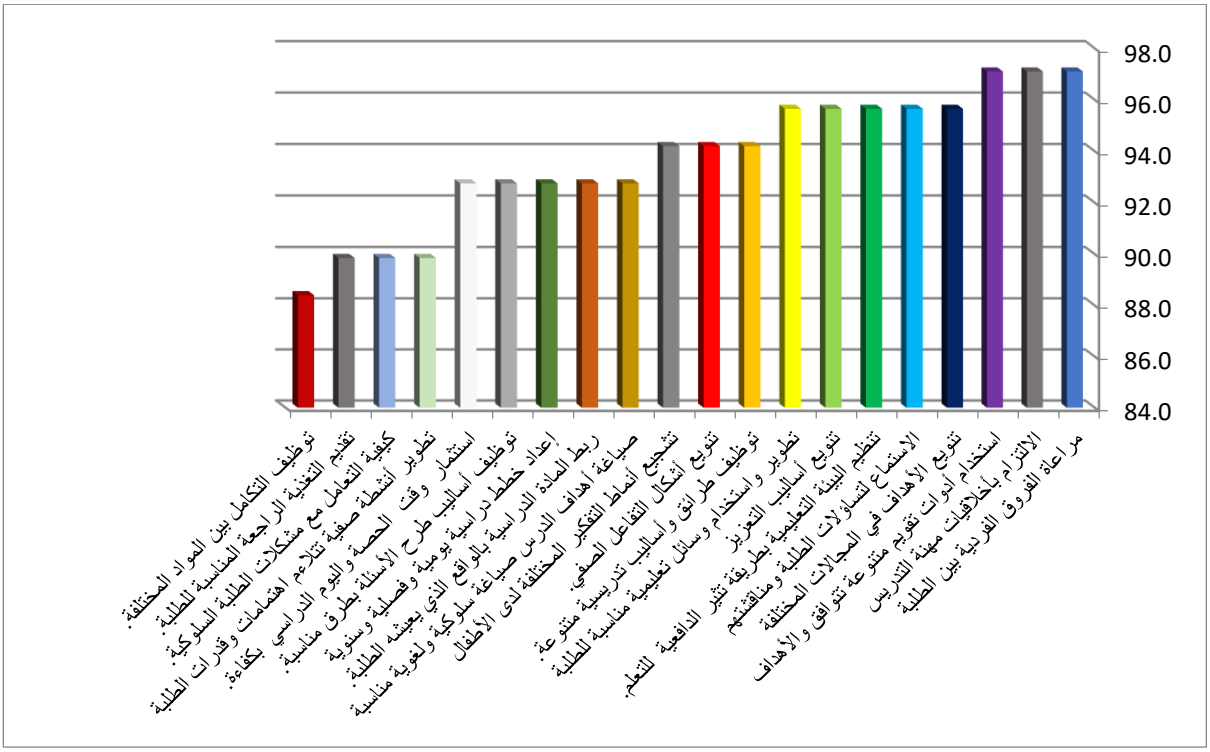
**يوضح المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال الاستفادة من المهارات التي تعلمتها من برنامج التربية العملية 4 (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية).**

| خامسًا: الاستفادة من المهارات التي تعلمتها من برنامج التربية العملية 4 (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية) | المتوسط الحسابي | مستوى الموافقة | الأهمية النسبية % |
|---|---|---|---|
| مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة | 2.91 | عالية | %97.1 |
| الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس | 2.91 | عالية | %97.1 |
| استخدام أدوات تقويم متنوعة تتوافق والأهداف | 2.91 | عالية | %97.1 |
| تنويع الأهداف في المجالات المختلفة | 2.87 | عالية | %95.7 |
| الاستماع لتساؤلات الطلبة ومناقشتهم | 2.87 | عالية | %95.7 |
| تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تثير الدافعية للتعلم. | 2.87 | عالية | %95.7 |
| تنويع أساليب التعزيز | 2.87 | عالية | %95.7 |
| تطوير واستخدام وسائل تعليمية مناسبة للطلبة | 2.87 | عالية | %95.7 |
| توظيف طرائق وأساليب تدريسية متنوعة. | 2.83 | عالية | %94.2 |
| تنويع أشكال التفاعل الصفي. | 2.83 | عالية | %94.2 |
| تشجيع أنماط التفكير المختلفة لدى الأطفال | 2.83 | عالية | %94.2 |
| صياغة أهداف الدرس صياغة سلوكية ولغوية مناسبة | 2.78 | عالية | %92.8 |
| ربط المادة الدراسية بالواقع الذي يعيشه الطلبة. | 2.78 | عالية | %92.8 |
| إعداد خطط دراسية يومية وفصلية وسنوية | 2.78 | عالية | %92.8 |
| توظيف أساليب طرح الأسئلة بطرق مناسبة. | 2.78 | عالية | %92.8 |
| استثمار وقت الحصة واليوم الدراسي بكفاءة. | 2.78 | عالية | %92.8 |
| تطوير أنشطة صفية تتلاءم اهتمامات وقدرات الطلبة | 2.70 | عالية | %89.9 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| كيفية التعامل مع مشكلات الطلبة السلوكية. | 2.70 | عالية | %89.9 |
| تقديم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة. | 2.70 | عالية | %89.9 |
| توظيف التكامل بين المواد المختلفة. | 2.65 | عالية | %88.4 |

**الشكل (5)**

**يوضح المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال الاستفادة من المهارات التي تعلمتها من برنامج التربية العملية 4 (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية).**




نلاحظ من الجدول (5) أن مستوى الموافقة على بنود الاستفادة من المهارات التي تعلمها من التربية العملية 4 كانت (عالية) في مجملها، وقد يعود ذلك إلى أن القائمين على برنامج التربية العملية يركزون على ترجمة المواد النظرية التي تعلمها الطالب إلى مهارات عملية، حيث إن من يشرف على طلبة التربية العملية هم من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية والتربية الإسلامية، وبالتالي تتكامل الجوانب النظرية في المحاضرات مع الجانب التطبيقي في التربية العملية، ويعمل قسم التربية العملية في كلية البحرين للمعلمين على اختيار المدارس الحاصلة على تقييم مرتفع من قبل هيئة ضمان الجودة والمؤهلات في وزارة التربية والتعليم البحرينية، ويشرف على طالب التربية العملية مشرف من الجامعة – عضو هيئة تدريس – ومعلم متعاون، وكذلك مسؤول التربية العملية في المدرسة المتعاونة، ويعقد اجتماع في بداية الفصل الدراسي لتوضيح أهداف التربية العملية وشرح المطلوب من الطالب المتدرب وآلية التنفيذ ووسائل التقويم المعتمدة، وبالتالي إيضاح الصورة الكاملة للطالب المتدرب، وهذا يدل على أن برنامج التربية العملية يعد من أهمّ نقاط القوة في البرنامج في إكساب الطالب المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس.

وتتفق نتائج هذا السؤال الخاصة بأهمية مقررات التربية العملية مع توصيات دراسةِ محمد (2017) التي خلصت إلى أن هناك ضعفًا في مُخرجات كليات التربية قسم اللغة العربيّة بالجامعات السودانية، وتعزو الباحثة ذلك إلى قلّة الساعات الممنوحة لبرامج التربية العملية، وختمت الدراسة بتوصية ضرورة الاهتمام ببرامج التربية العملية عند تطوير برامج إعداد مُعلّمي اللغة العربيّة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة غالب (2014) والتي هدفت إلى تحديد مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية ومدى توافرها لدى خريجي برنامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة بكلية التربية في صنعاء، وكانت نتائج تتمحور حول رضا الخريجين عن مجالات الخطة الدراسية واتفاقها مع المعايير الأكاديمية والتربوية.

**التوصيات:**

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- إعادة النظر في مقررات برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية، والعمل على دمج بعض المقررات المتشابهة وإضافة بعض المقررات الجديدة تطويرًا للبرنامج.
- إجراء دراسات تربوية تتناول تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية البحرين للمعلمين وللتخصصات كافة: معلم الصفّ، ومعلم الرياضيات والعلوم، ومعلم اللغة الإنجليزية.
- إجراء دراسات تربوية تقارن بين برنامجي إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في جامعة البحرين وجامعات عربية أخرى.

## المصادر والمراجع

أبو طالب، تغريد وخليل، البلوي.(2012). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية – مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلّد39، العدد 2.

أبو دقة، سناء واللولو، فتحية.(2007). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة – مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الخامس عشر، العدد الأول، ص ٤٦٥ – ص ٥٠٤، يناير ٢٠٠٧.

الأحمد، خالد طه.(2005). تكوين المعلّمين من الإعداد إلى التدريب، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي: العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.

باقر، سلوى والحميدي، حامد.(2012). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، **مجلة القراءة والمعرفة**، عدد 126، ص ص: 192–239.

بوعويان، سالم مهنا.(2010). مدى أهمية وتحقق أهداف برنامج إعداد معلمات التربية الإسلامية بكلية التربية الأساسية من وجهة نظرهن، **مجلة العلوم التربوية**، مج.18، عدد2.

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.

دحلان، عمر علي.(2013). درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى، **مجلة جامعة الأقصى** (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد السابع عشر، العدد الثاني، ص ص:35 – 66.

زغلول، محمد ومحمد، مصطفى.(2004). **تكنولوجيا إعداد وتأهيل معلم التربية الرياضية**، الطبعة الثانية، دار الوقاء للطباعة والنشر: الإسكندرية.

السالمي، محسن بن ناصر .(2013). درجة تمكين برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس معلم التربية الإسلامية من ممارسة أدواره المهنية من وجهة نظر الخريجين، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، مجلد 7، ص ص: 214-225.

السبع، سعاد وغالب، حسان وعبده، سماح.(2010). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد الثالث، العدد (5)، ص ص: 96-130.

شوق،محمود ومحمود، محمد.(1995). **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين**، الطبعة الأولى، دار الفكر: عمان.

شويطر، عيسى محمد.(2009). إعداد وتدريب المعلمين، الطبعة الأولى، دار ابن الجوزي: عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

عبد الجواد، إياد ومطر، ماجد (2011) تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، العلوم الإنسانية، مجلد 25، عدد 3.

العقيلي، عبد المحسن.(2005). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، تمّ اسرجاع البيانات بتاريخ 2019/4/26على رابط: http://faculty.ksu.edu.sa/20719/default.aspx.

العنزي، بتلة صفوق.(2009). إعداد المعلم في دول الخليج العربي نماذج مقترحة، الطبعة الأولى، جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث: عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

غالب، أحمد حسان (2014) مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية/ صنعاء، **المؤتمر السنوي السادس: أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها**، 10-11 ديسمبر 2014، سلطنة عمان.

فضل الله، محمد رجب، وقاسم، محمد.(2003). تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، غدد 21.

محمد، مصطفى وخوالة، سهير.(2005) **إعداد المعلم، تنميته وتدريبه**، الطبعة الأولى، دار الفكر: عمان.

كلية البحرين للمعلمين على رابط:

**http://www.uob.edu.bh/index.php/colleges/btc/163-bachelor-of-education**

محمد، ندى طه علي.(2017). تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات السودانية. **مؤتمر كلية التربية الدولي الأول**، الخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. 7- 10يناير.

نجم، جمال إبراهيم .(2009). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.

الهاشمي، عبدالله وعيسى، عبدالرحمن (2010) تقويم المكون التربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**: مج 4، ع 1، ص ص:18-30.

Coskun, Abdullah ( 2010) Evaluating an English Language Teacher Education Program through Peacock's Model, Australian Journal of Teacher Education, Vol 35, 6, October.

Dradkh, A. M. (2011). Teacher Preparation Programs in Jordanian Universities from the point of view of Faculty Members. Journal of Studies. Educational Sciences. 38 (3). 1030-1047.

Gable, R.A., and Mclaughlin, V.L. (1993) Unifying General and Special Education Teacher Preparation, Preventing School failure, Vol.37.Issue2.

House, E. (1983) "Assumptions Underlying Evaluation Models ". In G.F.Madus, M. Scriven and D.L. stufflebeam (Eds.), Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human service Evaluation, Kluwer- Nijhoff, and Boston.

Stufflebeam, D.L.&Webster, w.J.(1983) An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation. In G.F Madus, M. Scriven, and D.L. Stufflbeam ( Eds.), Evaluation Models; Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation . Boston: Kluwer- Nijhoff.

Unver, G. Bumen, N. Basbay, M. (2010). The Effectiveness of Secondary Teacher Education Graduate Program according to Administrators, Faculty Members and Students. Educational