

تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة

## Evaluating the Program of Preparing Teachers of Arabic in the Faculty of Education at Al-Aqsa University – Gaza

ماجد مطر، وإياد عبد الجواد

Majed Matar & Iyad Abdel-Jawad

قسم أساليب التدريس، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين

بريد الكتروني: iyad200070@hotmail.com

تاريخ التسليم: (٢٥/١٠/٢٠١٠)، تاريخ القبول: (٣٠/٣/٢٠١١)

### ملخص

هدفت إلى تحديد المعايير اللازمة للجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، وإلى تعرف مدى توافر هذه المعايير، والاختلافات بين تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافرها، وكذلك إلى تعرف التصورات المقترحة من الطلبة والمحاضرين لتطوير البرنامج. واستخدم الباحثان لتحقيق هذه الأهداف المنهج الوصفي التحليلي حيث تم اختيار عينة عشوائية للاستبانة التربوية بلغت (٣٥) محاضرا و(١٩١) طالبا من طلبة المستوى الرابع في البرنامج، أما عينة الجانب التخصصي فبلغت (٢٥) محاضرا و(١٨٨) طالبا حيث قام الباحثان ببناء استبانتين الأولى لتقويم الجانب التربوي والثانية لتقويم الجانب التخصصي. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان ما يلي: فيما يتعلق باستبانة الجانب التربوي حصل معيار (الأهداف التربوية) على وزن نسبي (٧٢.٣٩%) في استجابات المحاضرين والطلبة ثم معيار (المحتوى التربوي) على وزن نسبي (٦٩.٤٨%) ثم معيار (التقويم التربوي) على وزن نسبي (٦٩.١٣%) ثم معيار (الأنشطة التربوية) على وزن نسبي (٦٠.٥١%) أما الوزن النسبي للمعايير الأربعة فبلغ (٦٨.١٣%). ودلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق إحصائية في معياري (المحتوى التربوي) و(الأنشطة والأساليب التربوية) بين تقديرات الطلبة والمحاضرين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في معياري (الأهداف التربوية) و(التقويم التربوي)، وكذلك في الدرجة الكلية للاستبانة حيث كانت الفروق لصالح المحاضرين. أما فيما يتعلق باستبانة الجانب التخصصي فقد حصل المعيار الأول (الأهداف التخصصية) على وزن نسبي (٧٧.٣٥%) يليه معيار (المحتوى التخصصي) بوزن نسبي (٦٦.٨٥%) ثم معيار (التقويم التخصصي) بوزن نسبي (٦٦.٥٩%) ثم معيار (الأنشطة التخصصية) بوزن نسبي (٥٩.٥٣%)، أما الدرجة الكلية لاستجابات المحاضرين والطلبة فبلغ (٦٨.٢٤%). كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة

والمحاضرين فيما يتعلق بمعيار (الأهداف التخصصية) أما فيما يتعلق بمعيار (المحتوى التخصصي) و(الأنشطة التخصصية) و(التقويم التخصصي) وكذلك الدرجة الكلية فقد دلت على وجود فروق دالة إحصائية لصالح استجابات المحاضرين.

**الكلمات المفتاحية:** تقويم برنامج، إعداد معلم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة الأقصى.

## Abstract

Aimed to determine the standards needed for both specialist and educational aspects for the preparation program of the teachers of Arabic in the Faculty of Education at the Al-Aqsa University in Gaza, and to know the availability of these standards, and the differences between the estimations of students and lecturers in the availability, as well as to know proposed thoughts of the students and lecturers to develop the program. To achieve these goals, the researchers used the descriptive analytical method, so a random sample consisted of (35) lecturers and (191) students from the fourth level was selected for the educational questionnaire, and the sample for the specialized aspect consisted of (25) lecturers and (188) students. The researchers built two questionnaires. The first one was to evaluate the pedagogic aspect and the second to evaluate the specialist. The most important findings were as follows: With respect to the questionnaire of the educational aspect, the standard, (Educational goals) has the relative weight of (72.39%) in the responses of lecturers and students, and then the standard (educational content) has the relative weight of (69.48%) and then the standard (Educational Evaluation) has the relative weight of (69.13%) and then the standard (educational activities) with the relative weight of (60.51%). The relative weight of the four standards reach (68.13%). Results of the study has shown that there were no statistical differences in the standards (educational content) and (Educational activities and pedagogy) between the estimations of students and lecturers, and there were statistically significant differences in the standards (educational goals) and (Educational evaluation), as well as in the total degree of the questionnaire where the differences on favor to the lecturers. With regard to the specialized questionnaire, the first standard was (Specialist objectives) with relative weight of (77.35%), followed by the standard

(Specialist content) with relative weight of (66.85%), then the standard (Specialist evaluation) with relative weight of (66.59%), then the standard (Specialist activities) with relative weight of (59.53%), while the total degree of the responses of lecturers and students reached (68.24%). The results also indicated that there were no statistically significant differences between the responses of students and lecturers with respect to the standard (Specialized objectives), and with respect to the standard (specialized content) and (specialized activities) and (Specialized evaluation) as well as the total degree have shown that there were significant differences in favor of responses of the lecturers.

**Key words:** Evaluating the program - Preparing Teachers of Arabic -Faculty of Education - Al-Aqsa University .

### مقدمة

للتربية دور كبير على صعيد الفرد والمجتمع فهي أداة إعداد المواطن المنتج، الذي يسهم في تحقيق التنمية الشاملة والمحافظة على مكتسباتها وإنجازاتها، فتقدم أي مجتمع من المجتمعات يقاس بمدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي يحرزه هذا المجتمع، حيث يتأثر هذا التطور بكفاءة النظام التربوي وفاعليته والسياسة التعليمية التي ينتهجها.

فالتعليم الجامعي كمحور من محاور النظام التربوي، يقوم بدور الريادة في توفير الكوادر البشرية التي يحتاجها الوطن في شتى التخصصات والمجالات، إذ لم يعد دور التعليم في المرحلة الجامعية تقليدياً يهدف إلى مخرج واحد، هو أن يحمل الخريج شهادة تكون صالحة للحصول على مهنة أو وظيفة، بل تعداه إلى تأهيل الفرد ليصبح عنصراً فاعلاً في التطور والإبداع.

فعلى معلم القرن الحالي أن يكون قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه، فهو خبير، مستشار، موجه، مشرف، وباحث قادر على إحداث التغييرات الاجتماعية والتطورات الحياتية، وليس مجارياً لها فقط، فكل هذه الأدوار المستقبلية التي تخرج المعلم عن دوره التقليدي لن يتسنى لنا إنجازها إلا في ظل رؤية سليمة هادفة ومرتكزات فلسطينية تربوية حديثة (عبد القادر، ٢٠٠٦، ٤٩).

فالمعلم المنشود يجب أن يتسلح بالكثير من المهارات التي تجعله قادراً على توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بينه وبين زملائه المعلمين وأبنائه الطلبة، وأن يكون قادراً على مواكبة المستجدات التي تؤهله إلى النمو المهني والتعلم الذاتي (شطناوي وعليمات، ٢٠٠٨، ٤٠).

ولما كان المعلم من أهم مدخلات العملية التربوية، فهو حجر الأساس في إصلاح التعليم والقوة الفاعلة فيه؛ أصبح العبء الملقى على كليات التربية، وبرامج إعداد المعلمين فيها ثقيلاً، ومن هنا انبثقت أفكار كثيرة، لعقد مؤتمرات عديدة على الصعيدين الدولي والمحلي؛ من أجل النهوض بإعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء متغيرات متلاحقة، وخلصت هذه المؤتمرات (المؤتمر التربوي الثاني الذي عقدته جامعة الأزهر بغزة عام ٢٠٠٩ بعنوان دور التعليم العالي في التنمية الشاملة) إلى كثير من التوصيات أهمها: إعادة النظر في البرامج التعليمية، وتخطيط برامج إعداد معلمين وبنائها، وأشارت العديد من الأبحاث والدراسات إلى أن واقع برامج إعداد المعلمين المتبعة في معظم الدول العربية لا تختلف كثيراً عن بعضها، فهي في جانبها التطبيقي تعاني من قصور، مما يجعل المعلم عاجزاً عن ملاحقة التطور في المستجدات التربوية واستخداماتها في التدريس مما أثر بدوره في اكتساب المتعلمين بعض المهارات، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتطبيقاتها الميدانية حتى تتناسب التطور الحادث في المناهج وتقوم بأدوارها (أبو ججوح، ٢٠٠٨، ٣).

وإذا كان الأمر كذلك في برامج إعداد المعلمين عامة، فهو أظهر وأوضح عند معلمي اللغة العربية، فما زالت مخرجات كليات التربية يشوبها الترهل، فالشكاوى للمعلم على أشدها، حيث يلاحظ أن الكثير من الطلبة الذين يدرسون في الجامعات في برامج تعليم اللغة العربية، يفتقرون إلى أبسط مهارات هذه اللغة، ويؤكد ذلك ما قيل عن تعليم اللغة العربية وإعداد معلمها، أن هذا الإعداد وذلك التعليم ليس في وضع ملائم بل هو في حالة حرجة حقاً، حيث أصبح مشكلة موضوعية لا مجال لإنكارها، ويجب بحثها ومواجهتها، حيث صارت اللغة العربية دليلاً على تخصص ضيق يعيش في غير عصره، ولا تستطيع الجامعات أن تعالج قضية تعليم اللغة العربية، لأن تدريسها في الجامعات ذاتها ليس بأفضل حال مما هو في التعليم العام (الراجحي، ١٩٩٦، ٨٨).

ومما سبق قوله نرى أن إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية، يجب ألا يتوفر على اكتساب الطلبة المعلمين اللغة العربية، وإنما على تعليمهم إياها؛ ذلك لأن اكتساب اللغة العربية لا يكون إلا في الطفولة، أما تعليم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة، حيث يكون الأداء اللغوي قد تكونت قدراته ومهاراته، وتكونت العمليات اللازمة لتجويده (عصر، ١٩٩٨، ٥).

ومما هو ملاحظ أن إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية يجري وفقاً للاتجاه النفسي السلوكي الذي يؤمن بالمحاكاة والحفظ والتلقين والتكرار والتعزيز، ويهمل الاتجاه العقلي الاستدلالي الذي يهدف إلى تقوية القدرة اللغوية التي فطر الإنسان عليها، عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح بإشراكه فعلياً في إنتاج اللغة بدلاً من محاكاة ما يتلقاه منها (الراجحي، ١٩٩٦، ٢٨)، وهذا استنار لدى الباحثين الدافعية لتقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى .

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالرغم مما قيل عن دور كليات التربية عبر برامجها المختلفة في إعداد المعلمين، وأهمية هذا الدور في مواصفات المخرج التعليمي لهذه البرامج، إلا أن هذا المخرج مازال يترنح ويظهر ضعفه حيناً بعد آخر، وهذا ما لاحظته الباحثان عند تدريسهما مساق "استراتيجيات تدريس اللغة العربية" حيث يدرسه الطالب في المستوى الثالث بعد أن ينهي متطلباته مثل (مبادئ التدريس - تقنيات التدريس - القياس والتقويم)، حيث لا يستطيع الكثير من الطلبة تكوين جمل صحيحة، إضافة إلى ضعفهم في المهارات الإملائية والتعبيرية، وعدم قدرتهم على إدارة موقف تعليمي في اللغة العربية، وأكد هذا الضعف استطلاع شفوي قام به الباحثان مع عشرة من مشرفي اللغة العربية التربويين الذين يعملون في مدارس وكالة الغوث الدولية، ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث أكدوا أن كثيراً من المعلمين الجدد الذين تم تعيينهم في الأونة الأخيرة، لديهم ضعف عام في اللغة العربية على الصعيدين التربوي والتخصصي، فكثيراً ما نجد - والقول للمشرفين التربويين - الأخطاء اللغوية والنحوية من المعلمين الجدد على السبورة، إضافة إلى الأخطاء التربوية التي تتمثل في عدم قدرتهم على صياغة أهداف سلوكية أو اختيار أنشطة تعليمية تناسبها.

ولما كانت كلية التربية إحدى أكبر الكليات التربوية بجامعة قطاع غزة النظامية (الأزهر - الإسلامية - الأقصى) حيث يبلغ عدد طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر (٤٣٢٠)، في حين يبلغ عدد طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية (٧٠٠٠)، أما عدد طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى فبلغ (١١٩٥١) منهم (٤٣٤٨) طالبا، و(٨٧٠٣) طالبة وذلك حسب آخر إحصائية حصل عليها الباحثان من عمداء كليات التربية في الجامعات المذكورة، أراد الباحثان إجراء هذه الدراسة التقويمية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية، حيث صاغ الباحثان مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي.

ما التقديرات التقويمية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما المعايير اللازمة للجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟
٢. ما مدى توافر معايير الجانب التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟
٣. هل يوجد اختلاف بين تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافر معايير الجانب التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بجامعة الأقصى بغزة؟

٤. ما مدى توافر معايير الجانب التخصصي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟
٥. هل يوجد اختلاف بين تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافر معايير الجانب التخصصي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بجامعة الأقصى بغزة؟
٦. ما التصورات التي يقترحها طلبة برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة لتطوير برنامجهم؟
٧. ما التصورات التي يقترحها المحاضرون (التربويون - التخصصيون) لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟

#### فروض الدراسة

للإجابة عن السؤالين الثالث والخامس من أسئلة الدراسة صاغ الباحثان الفرضين التاليين:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  بين متوسطي تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافر معايير الجانب التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  بين متوسطي تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافر معايير الجانب التخصصي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة.

#### أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى

١. تحديد المعايير اللازمة للجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة.
٢. تعرّف مدى توافر هذه المعايير في الجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة.
٣. تعرّف الاختلافات في تقديرات الطلبة والمحاضرين لمدى توافر المعايير اللازمة للجانبين التخصصي والتربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة.
٤. تعرّف التصورات المقترحة من الطلبة والمحاضرين لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية.

### حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي

١. يشتمل التقويم على الجانبين التربوي والتخصصي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية
٢. يتم التقويم من وجهة نظر طلبة تعليم اللغة العربية وكذلك من وجهة نظر المحاضرين (التربويين والأكاديميين).
٣. يشتمل تقويم كل جانب من الجانبين التخصصي والتربوي على: الأهداف- المحتوى- الأنشطة والأساليب – والتقويم.
٤. تم إجراء الدراسة بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة.
٥. تم إجراء الدراسة في العام الجامعي ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

### أهمية الدراسة

١. تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها (إعداد معلم اللغة العربية).
٢. بالرغم من أن بعض الدراسات تناولت تقويم برامج إعداد المعلمين في قطاع غزة في بعض التخصصات غير اللغة العربية مثل: (دراسة دياب) و(دراسة عبد القادر) التي تناولت إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية بجامعة الأقصى و(دراسة أبو دقة) التي تناولت تقويم برنامج إعداد المعلم بالجامعة الإسلامية و(دراسة أبو ججوح) التي تناولت تقويم برنامج إعداد معلم العلوم بكلية التربية بجامعة الأقصى، تنبع أهمية الدراسة الحالية من أنها الأولى التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بجامعة الأقصى منذ تأسيسه.
٣. تكشف نتائج الدراسة عن جوانب القوة والضعف في البرنامج مما يعطي صورة للمعنيين في الجامعة بتطوير البرامج التعليمية خاصة دائرة الجودة.
٤. تقدم الدراسة أداة من عمل الباحثين يتم من خلالها الحكم على فاعلية برنامج إعداد معلم اللغة العربية.
٥. قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة بعد نشرها المحاضرون التربويون والأكاديميون حول بعض الأمور التي يتعاملون معها.
٦. قد تمثل هذه الدراسة الخطوة الأولى للاستجابة لصيحات كثير من المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووكالة الغوث الدولية حول مخرجات برنامج إعداد المعلمين بالجامعات الفلسطينية بغزة.

### تعريفات مصطلحات الدراسة

**تقويم إعداد البرنامج:** هو العملية التي يتم من خلالها التخطيط لجمع البيانات الوصفية والكمية حول برنامج إعداد المعلم (أبو ججوح، ٢٠٠٨، ٥) ويعرّف الباحثان تقويم إعداد برنامج اللغة العربية - إجرائياً - بأنه إصدار أحكام وصفية وكمية من وجهة نظر الطلبة والمحاضرين، على برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجانيبه التخصصي والتربوي، وبما يشتمل عليه من أهداف ومحتوى وإجراءات وتقويم؛ لتشخيص جوانب القوة والضعف بهدف تطويره وتجويده ضمن معايير محددة.

**برنامج إعداد المعلم:** هو عبارة عن نظام متكامل من المعارف والمهارات والخبرات المتنوعة، تقدم لمجموعة من الطلبة في كلية التربية، التي تؤهلهم لمهنة التدريس (أبو ججوح، ٢٠٠٨، ٦)، ويعرّف الباحثان برنامج إعداد معلم اللغة العربية إجرائياً بأنه: جملة المساقات النظرية والعملية، التخصصية والتربوية والثقافية، والأنشطة والخبرات والأهداف والتقويمات التي يتلقاها الطالب في كلية التربية بجامعة الأقصى تخصص "تعليم اللغة العربية" بهدف إعداد عده يؤهله ليكون معلماً في المستقبل، حيث يتضمن جانبين: **الجانب التخصصي:** ويشمل جملة الأهداف والمحتويات والأنشطة والتقويمات والمساقات التخصصية في اللغة العربية التي تقدم للطالب في أثناء إعداد عده حتى تخرجه، و**الجانب التربوي:** ويشمل مجموع الأهداف والمحتويات والأنشطة والتقويمات والمساقات التربوية التي تقدم للطالب، منذ التحاقه بالبرنامج حتى تخرجه.

### الإطار النظري للدراسة

يعد إعداد المعلم حجر الزاوية في المنظومة التربوية، خاصة لتغير دوره التقليدي، فلم يعد فيه ناقلاً للمعلومات، بل هناك أدوار أخرى ملقاة على عاتقه، فهو المرابي، وخبير، والمرشد، والقائد المسؤول عن رعية، والمتفاعل مع طلبته؛ لمساعدتهم على النمو المتكامل في العملية التعليمية، المواكب لتطورات العصر الحديث، لذلك فإن كليات التربية ملزمة بأن تقدم برامج لإعداد المعلم تؤهله لتلك المسؤولية، وتساعد على أداء رسالته.

### جوانب (مجالات) برنامج إعداد المعلم

بالرغم من اختلاف نظرة المخططين لبرامج إعداد معلم اللغة العربية، إلا أنه يوجد اتفاق عام على العناصر الأساسية لإعداد المعلم، وعلى ما يجب أن يحتويه أي برنامج لإعداد المعلمين ومن هذه المجالات (شوق، ومحمود ١٩٥، ١٧٢-١٧٧).

١. **الإعداد التخصصي:** الذي يشتمل على الخبرات والمساقات التخصصية العلمية التي ينبغي أن يكتسبها الطالب في المجال الذي يقوم بتدريسه ويتراوح نصيبه من وقت البرنامج ما بين (٥٠-٧٠%).

٢. **الإعداد المهني:** يقصد به الخبرات التعليمية التعليمية المتعلقة بالمهارات التدريسية التي ينبغي أن يكتسبها المعلم حيث يتراوح نصيبه من وقت البرنامج ما بين (٢٠-٣٠%).
٣. **الإعداد الثقافي:** ويقصد به الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم في مرحلة إعدادة، بهدف تثقيفه ثقافة عامة في شؤون الحياة على وجه العموم وفيما يخص مجتمعه ونموه على وجه الخصوص، حيث يصل نصيب هذا المجال في بعض البرامج إلى (١٠%).
- ويرى الباحثان أن هذه النسب تعبر عن وجهة نظر أصحابها، وإن كان الاهتمام في برامج إعداد المعلمين يجب أن يركز على الجانب المهني العملي.

#### نظم إعداد المعلم

هناك نظامان أساسيان لإعداد المعلمين في برامج كليات التربية وهما (نجم، ٢٠١٠، ١٤٤):

**الأول: النظام التكاملي:** حيث 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.

**الثاني: النظام المتتابع:** حيث يبدأ الإعداد المهني بعد الانتهاء من الإعداد التخصصي في الجامعة والحصول على الدرجة الجامعية الأولى، يتلوه بعد ذلك الإعداد المهني.

#### أساليب واتجاهات إعداد المعلم

ساعدت الثورة المعلوماتية والتطور التكنولوجي الحديث على ظهور أساليب وتوجهات تربوية جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه، منها 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، ثم تدريبه على الأداء والممارسة، حيث تزود برامج إعداد المعلمين الطلبة بخبرات على شكل كفايات محددة تستند إلى معايير محددة (محمد، وحوالة، ٢٠٠٥، ٢٦).

أما اتجاه إعداد المعلم على أساس المهارات، فيقوم على أساس أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة المهارات التدريسية، فإذا أجاد المتعلم هذه المهارات، زاد احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً، حيث يتطلب النجاح في هذا الاتجاه ضرورة تحديد المهارات وإدراجها داخل برنامج إعداد المعلم، كما يتطلب الربط بين الجانب النظري للبرنامج والجانب الأدائي العملي في الميدان (محمد، وحوالة، ٢٠٠٥، ٢٦).

ومن الأساليب أو الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلمين، والذي جاء استجابة لتأثيرات تكنولوجيا التعليم في المجال التربوي، إعداد المعلم في ضوء أسلوب النظم، والذي يتعامل مع أية ظاهرة على أنها نظام متكامل، مكوناته (المدخلات، والعمليات، والمخرجات،

والتغذية الراجعة) حيث إن التكامل والترابط والتفاعل بين هذه المكونات يساعد على تحقيق أهداف البرنامج (زغلول، ومحمد، ٢٠٠٤، ٣٨).

ومن الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلمين، إعداد المعلم القائم على الأداء، حيث يفترض هذا الاتجاه أن ممارسة التعليم نشاط مهني، يتطلب تدريباً متخصصاً على المهام والأدوار التي تحدد مسبقاً، حتى يتحقق مستوى التمكن من الأداء في ضوء معايير موضوعية، ويركز هذا الاتجاه على عناصر منها: المهنية، والتقنية والبراعة التي يصل إليها المعلمون المهرة في عملهم، وبناء على ذلك فإن برنامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم الأداء يتحقق من خلاله إمكانية تحديد الكفاءات الأدائية، وتحقيق مستوى التمكن، ومراعاة الفروق الفردية (أمين، ٢٠٠٤، ١٧٤).

#### واقع برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية

بالرغم من الجهود الكبيرة التي يبذلها المسئولون والقائمون على هذه البرامج، إلا أن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع أكدت وجود كثير من جوانب القصور التي تعيق مسيرتها وتطورها (دياب، ٢٠٠٦، ٣) ومنها: عجزها عن تزويد المعلم بمهارات تجعله قادراً على نموه المستمر لمتابعة المستجدات التي تطرأ، وكذلك لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بقدر كافٍ من الاهتمام، الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أدائه لدوره، ومنها أيضاً ضعف التنسيق بين المجالات الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرامج، حيث يتم النظر إليه على أنه مجموعة مواد دراسية منفصلة، ومن جوانب القصور في تلك البرامج وجود مشكلات كثيرة تواجه الطلبة المعلمين في التدريب الميداني ومنها (نجم، ٢٠١٠): عدم تدريب الطالب المعلم على المهارات التدريسية داخل كليته، وعدم وجود سياسة واضحة بين كليات التربية ومدارس التدريب فيما يتعلق بمهارات الطالب المعلم، وضعف مهارات بعض المشرفين على الطلبة المعلمين فيما يتعلق بأساليب التدريس الحديثة، ونقص الإعداد الأكاديمي والتربوي للطلاب المعلم.

#### الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحثين على مجموعة من المجالات التربوية والمواقع الإلكترونية لبعض المكتبات في البلدان العربية توصلنا إلى مجموعة من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي يمكن الاستفادة منها في مجالات هذه الدراسة ومنها:

**دراسة آل جميل (٢٠٠١):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج تدريس اللغة العربية بتلفزيون سلطنة عمان لطلبة المرحلة الثانوية لتحديد أوجه القوة أو الضعف فيه، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قامت الباحثة باستخلاص قائمة بالمعايير اللازم توفرها عند بناء برنامج تعليمي متلفز في مادة اللغة العربية، وقد تكونت قائمة المعايير من ثلاثة مجالات رئيسة وهي: المجال التربوي، المجال العلمي، المجال الفني. وقد بلغ عدد مفردات قائمة المعايير في صورتها النهائية بعد التأكد من صدقها وثباتها (٧٣) مفردة، وقد قامت كذلك ببناء استمارة لتحليل محتوى برامج تدريس اللغة العربية، إذ تم اختيار مجموعة المعايير الواردة في قائمة معايير محتوى

البرنامج كفئات لتحليل المحتوى، أما وحدات التحليل فقد تم اختيار وحدة الموضوع، وحدة تحليل محتوى دروس اللغة العربية المتلفزة، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة ما يلي:

- حصل برنامج اللغة العربية على تقدير ضعيف بصفة عامة .
- الدرجة التي حصل عليها المجال الفني أعلى من الدرجة التي حصل عليها الجانب التربوي.

**دراسة السر (٢٠٠١):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية بغزة، حيث اشتمل التقويم عدة جوانب منها الجانب التخصصي والجانب التربوي والجانب التطبيقي، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٤٢) من الطلبة المعلمين وكذلك (٨٠) من المعلمين الخريجين، وقام الباحث باستخدام ثلاث أدوات (استبانة) كل استبانة تخص جانباً من الجوانب المذكورة، كما استخدم بطاقة ملاحظة خاصة بتدريس الرياضيات.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: أن نسبة تقديرات الخريجين للجانب التخصصي (٦٨%)، أما نسبة تقديرات الطلبة المعلمين للجانب التخصصي (٦٠%) وللجانب التربوي (٦٦%) والتطبيقي (٦٤%).

**دراسة عبد القادر (٢٠٠٦):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات في جامعة الأقصى بقطاع غزة، في ضوء المناهج الفلسطينية، واتباع الباحث المنهج الوصفي، حيث استخدم استبانة تحتوي على قائمة معايير تقويم البرنامج الجامعي، كما تم تطبيق الأداة على عينة ممثلة لطلبة الرياضيات من المستوى الثالث والرابع بلغت (٤٥) طالباً وطالبة، حيث استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والنسب المئوية فأظهرت الدراسة بعض النتائج من أهمها توفر عدد من المعايير في برنامج إعداد معلم الرياضيات وعدم توفر عدد آخر.

**دراسة أبو دقة واللولو (٢٠٠٧):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية، ومن خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، قامت الباحثتان ببناء استبانة ومقياس اتجاه نحو مهنة التدريس، ثم توزيعهما على عينة قدرها (٩٠) طالبة من الخريجات، وأظهرت نتائج الدراسة رضا الطالبات عن المعلمين والبرامج في الكلية، كما أظهرت قدرة البرنامج في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.

**دراسة أبو ججوح (٢٠٠٨):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى، وذلك من خلال تحديد المعايير التي يجب أن تتوفر في الجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلم العلوم والكشف عن مدى توفر المعايير في البرنامج، ومقياس مهارات التدريس والتعرف على مستوى الاتجاهات نحو مهنة التدريس، واتباع الباحث المنهج الوصفي، حيث قام ببناء استبانة لتقويم الجانبين التخصصي والتربوي من البرنامج، وبطاقة ملاحظة ومقياس اتجاه نحو مهنة التدريس، حيث طبق الباحث أدواته على عينة عشوائية منتظمة من الطلبة المعلمين قوامها (٦٠) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية - والانحرافات المعيارية- والنسب المئوية.

حيث كشفت نتائج الدراسة عن أن المستوى العام لتوافر المعايير في جانب الإعداد التخصصي (٦٥%) وفي الجانب التربوي (٦٢%) وبلغ مستوى الاتجاهات نحو مهنة التدريس (٧٠.٨%) ومستوى أدائهم لمهارات التدريس (٧٤%).

**دراسة الجلاد (٢٠٠٨):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة وفي ضوء متغيرات جنس الطلبة ومستواهم التدريسي وتقديرهم العام.

وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) طالبا وطالبة من مستوى السنتين الثالثة والرابعة الذين يدرسون تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، حيث استخدم الباحث استبانة تكونت من (٤٤) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (أهداف البرنامج - المكون النظري للبرنامج - المكون العملي) وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات الطلبة على مجالات الاستبانة الثلاثة كانت بدرجة مرتفعة.

**دراسة أبو دقة (٢٠٠٩):** هدفت الدراسة إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية (بغزة) من وجهة نظر الخريجين ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمعدل، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة (بطاقة الخريج) على عينة عشوائية ممثلة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت (٨٥٨) من الطلبة.

وبينت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة بخصوص مساقات التخصص كانت تتراوح بين ٥٥% إلى ٧٨% وفي مجال علاقة المدرسين بالطلبة ما بين ٦٦% إلى ٧٩% وفي مجال التدريس الميداني ما بين ٦٢% إلى ٧٩% أما تقييم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم كانت أعلى من ٨٠%.

**دراسة عبده (٢٠٠٩):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بوضع قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، ثم اشتقاقها من الكتب المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة، حيث اشتملت القائمة على اثني عشر مجالاً من مجالات إعداد المعلم منها: سياسة القبول - الأهداف - التربية العملية - طرائق التدريس - التجهيزات المادية ... الخ وطبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (٩) أعضاء من الهيئة التدريسية بقسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، في حين طبقت على عينة مكونة من (٧١) طالبا وطالبة من المستوى الرابع في قسم اللغة العربية بكلية التربية في جامعة صنعاء حيث تم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية كأساليب إحصائية للتوصل إلى نتائج الدراسة والتي من أهمها:

- ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول
- ضعف توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر الطلبة بنسبة (٦٣%) ومن وجهة نظر الهيئة التدريسية بنسبة (٤٣%).

### تعقيب على الدراسات السابقة

- من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي :
١. أن هذه الدراسات التي تناولت تقويم برامج إعداد المعلمين في مناطق مختلفة تؤكد أهمية الموضوع قيد الدراسة.
  ٢. تناولت بعض الدراسات تقويم برامج إعداد المعلمين بصفة عامة (أبو دقة ٢٠٠٤).
  ٣. أجريت بعض هذه الدراسات لتقويم برامج إعداد معلمين في مباحث دراسية مثل اللغة العربية (عبده ٢٠٠٩) أو التربية الإسلامية (الجلاد ٢٠٠٦) أو الرياضيات (عبد القادر ٢٠٠٦) (السر ٢٠٠١) أو العلوم (أبو ججوح ٢٠٠٨).
  ٤. تعتبر الدراسة الحالية الأولى - على حد علم الباحثين - التي تناولت تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في قطاع غزة، مما يعطي هذه الدراسة أهمية.
  ٥. تنوعت مصادر جمع المعلومات في الدراسات السابقة حول تقويم البرامج، فمنها اعتمدت على الطلبة المعلمين أو على الطلبة الخريجين، أما الدراسة الحالية فقد تميزت باعتمادها على مصدرين من مصادر التقويم للبرنامج:
    - أ. استبانة تربوية وزعت على الطلبة من المستوى الرابع وأخرى تخصصية.
    - ب. استبانة تربوية وزعت على المحاضرين التربويين بجامعة الأقصى وأخرى تخصصية وزعت على المحاضرين التخصصيين.
  ٦. في حين أغفلت الدراسات السابقة في أدواتها المحور الذي يرتبط بتقويم أهداف البرنامج إلا أن الدراسة الحالية خصصت لها محوراً أساسياً في الاستبانة التخصصية وأخرى الاستبانة التربوية.
  ٧. اعتمدت الدراسة الحالية كما الدراسات السابقة على المنهج الوصف التحليلي الذي يرتبط بأهدافها.

### إجراءات الدراسة الميدانية

#### منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي من خلاله يتم وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها.

## مجتمع الدراسة

يقسم مجتمع هذه الدراسة إلى قسمين:

القسم الأول: يتكون من جميع طلبة المستوى الرابع لبرنامج تعليم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ و البالغ عددهم (٣٩٢) طالباً وطالبة.

القسم الثاني: يتكون من جميع الأساتذة و المحاضرين المثبتين الذين يدرسون ضمن برنامج تعليم اللغة العربية بجامعة الأقصى والبالغ عددهم (١٢٥) محاضراً.

## عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة والمحاضرين كما يلي:

تم اختيار عينة عشوائية بلغت (٣٥) محاضراً من كلية التربية بجامعة الأقصى، و(١٩١) طالباً من طلبة المستوى الرابع في برنامج تعليم اللغة العربية، وتمثل هذه العينة الجانب التربوي، أما عينة الجانب التخصصي فبلغت (٢٥) محاضراً ممن يدرسون مساقات اللغة العربية بجامعة الأقصى، و(١٨٨) طالباً من طلبة المستوى الرابع في برنامج تعليم اللغة العربية.

## أداتا الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة أداتين:

الأولى: استبانة تقويم الجانب التربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية (للطالب - المحاضر).

الثانية: استبانة تقويم الجانب التخصصي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية (للطالب - المحاضر)، حيث قام الباحثان ببناء الاستبانتين وفق الخطوات التالية: - الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة (عيد القادر ٢٠٠٦) (أبو ججوح ٢٠٠٨) (أبو دقة ٢٠٠٩)، واستطلاع عينة من المختصين في التربية والإفادة من معلوماتهم في هذا الجانب.

- تحديد المعايير (المحاور) الرئيسة التي شملتها كل استبانة.

- صياغة المؤشرات (العبارات) التي تقع تحت كل معيار.

- كتب الباحثان في نهاية كل استبانة (تربوية - تخصصية) سؤالاً مفتوحاً يجيب عليه كل من الطالب أو المحاضر ونصه: ما المقترحات التي تراها لتفعيل وتحسين الجانب التربوي - التخصصي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية ؟ أجب حول هذه المعايير:

ما يتعلق بالأهداف - ما يتعلق بالمحتوى - ما يتعلق بالأنشطة والأساليب - ما يتعلق بالتقويم .

أما عن هيكلية الاستبانتين وصدقهما وثباتهما فيتضح فيما يلي:

#### الاستبانة الأولى: استبانة تقويم الجانب التربوي

حيث بلغ عدد مؤشرات الاستبانة (٥٦) مؤشراً موزعة على أربعة معايير (محاور) وأعطى لكل مؤشر وزن متدرج وفق سلم متدرج خماسي (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جداً) أعطيت الأوزان التالية: (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥)؛ لمعرفة درجة أهمية الأهداف للطالب من وجهة نظره، ومن وجهة نظر المحاضر في المعيار الأول، ومعرفة درجة الاستجابة في المعايير الثلاثة الأخرى، حيث وزعت مؤشرات الاستبانة على أربعة معايير (محاور) هي:

- المعيار الأول: الأهداف التربوية وتكون من (١٩) مؤشراً.
- المعيار الثاني: المحتوى التربوي وتكون من (١٥) مؤشراً.
- المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب التربوية وتكون من (١٢) مؤشراً.
- المعيار الرابع: التقويم التربوي وتكون من (١٠) مؤشرات.

#### صدق الاستبانة

قام الباحثان بالتأكد من صدقها كالتالي:

#### أولاً: صدق المحكمين

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (١٢) من التربويين الأساتذة، ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة مؤشراتهما، ومدى انتمائها إلى كل معيار من معاييرها، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وقد تم استبعاد بعض المؤشرات التي أجمع المحكمون على عدم مناسبتها من المعيار الأول والثالث كما تم تعديل بعض الصياغات اللغوية التي أشار إليها بعض المحكمين، كما قام الباحثان بنقل بعض المؤشرات من معيار إلى آخر كما أشار المحكمون، لتصبح الاستبانة بشكلها النهائي مكونة من (٥٦) مؤشراً.

#### ثانياً: صدق الاتساق الداخلي

**صدق المفردات:** قام الباحثان بالتحقق من صدق مفردات الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرداً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مؤشر من مؤشراتهما والدرجة الكلية للمعيار الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وتراوحت معاملات الارتباط بين مؤشرات الاستبانة ما بين (٠.٣٧٩) و(٠.٨٢١) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) أو عند مستوى (٠.٠١).

**الصدق البنائي:** للتحقق من الصدق البنائي للمعايير الأربعة قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل معيار والمعايير الأخرى، وكذلك كل معيار بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (١) يوضح ذلك.

**جدول (١):** مصفوفة معاملات ارتباط كل معيار والمعايير الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية.

المعيار الرابع: التقويم	المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب	المعيار الثاني: المحتوى التربوي	المعيار الأول: الأهداف التربوية	المجموع	
				١	المجموع
			١	٠.٧٧٧	المعيار الأول: الأهداف التربوية
		١	٠.٤٧٧	٠.٨٥١	المعيار الثاني: المحتوى التربوي
	١	٠.٦٧٣	٠.٥٣٩	٠.٨٤٨	المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب
١	٠.٦٠٤	٠.٦٨١	٠.٤٢٤	٠.٨٠٥	المعيار الرابع: التقويم

ر الجدولية عند درجة حرية (٢٨) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٤٦٣

ر الجدولية عند درجة حرية (٢٨) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣٦١

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع المعايير ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

### ثبات الاستبانة Reliability

#### طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient

استخدم الباحثان درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل معيار من معايير الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) والجدول (٢) يوضح ذلك:

**جدول (٢):** يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل معيار من معايير الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل.

المعايير	عدد المؤشرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
المعيار الأول: الأهداف التربوية	١٩	٠.٨٦٢	٠.٨٦٣
المعيار الثاني: المحتوى التربوي	١٥	٠.٧١٥	٠.٧١٨
المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب التربوية	١٢	٠.٨٢٤	٠.٩٠٣
المعيار الرابع: التقويم التربوي	١٠	٠.٨٠٨	٠.٨٩٤
<b>الدرجة الكلية</b>	<b>٥٦</b>	<b>٠.٦٤٢</b>	<b>٠.٧٨٢</b>

\* تم استخدام معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معامل الثبات الكلي (٠.٧٨٢) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

#### طريقة ألفا كرونباخ

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ، لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل معيار من معايير الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل (٣) يوضح ذلك:

**جدول (٣):** يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل معيار من معايير الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل.

المعايير	عدد المؤشرات	معامل ألفا كرونباخ
المعيار الأول: الأهداف التربوية	١٩	٠.٨٨٦
المعيار الثاني: المحتوى التربوي	١٥	٠.٨٧٦
المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب	١٢	٠.٨٨٠
المعيار الرابع: التقويم	١٠	٠.٩١٢
<b>الدرجة الكلية</b>	<b>٥٦</b>	<b>٠.٩٥٠</b>

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معامل الثبات الكلي (٠.٩٥٠) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

#### الاستبانة الثانية

##### استبانة تقويم الجانب التخصصي

حيث بلغ عدد مؤشرات الاستبانة (٥٦) مؤشراً موزعة على أربعة معايير (محاور) وأعطى لكل مؤشر وزن متدرج وفق سلم متدرج خماسي (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة -

ضعيفة - ضعيفة جداً) أعطيت الأوزان التالية: (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥). لمعرفة درجة أهمية الأهداف للطالب في المعيار الأول، ومعرفة درجة الاستجابة في الأبعاد الثلاثة المتبقية، حيث وزعت مؤشرات الاستبانة على أربعة معايير (محاور) هي:

- المعيار الأول: الأهداف التخصصية وتكون من (١٦) مؤشراً.
- المعيار الثاني: المحتوى التخصصي وتكون من (١٨) مؤشراً.
- المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب التخصصية وتكون من (١٢) مؤشراً.
- المعيار الرابع: التقويم التخصصي وتكون من (١٠) مؤشرات.

#### صدق الاستبانة

##### أولاً: صدق المحكمين

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (١٢) من التربويين الأساتذة، ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة مؤشرات الاستبانة، ومدى انتمائها إلى كل معيار من معاييرها، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض المؤشرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد مؤشرات الاستبانة (٥٦) مؤشراً.

##### ثانياً: صدق الاتساق الداخلي

##### صدق المفردات

قام الباحثان بالتحقق من صدق المفردات للاستبانة، بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرداً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مؤشر من مؤشراتها والدرجة الكلية للمعيار الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وتراوحت معاملات الارتباط بين مؤشرات الاستبانة ما بين (٠.٣٧٤) و(٠.٧٧٤) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) أو عند مستوى (٠.٠١).

##### الصدق البنائي

للتحقق من الصدق البنائي للمعايير الأربعة قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل معيار والمعايير الأخرى، وكذلك كل معيار بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): مصفوفة معاملات ارتباط كل معيار والمعايير الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية.

المعيار الرابع: التقويم	المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب	المعيار الثاني: المحتوى التخصصي	المعيار الأول: الأهداف التخصصية	المجموع	
				١	المجموع
			١	٠.٨٢٩	المعيار الأول: الأهداف التخصصية
		١	٠.٥٩٥	٠.٨٦٩	المعيار الثاني: المحتوى التخصصي
	١	٠.٦٥٦	٠.٦٢١	٠.٨٥٥	المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب
١	٠.٦٦٣	٠.٥٨٨	٠.٥٧٣	٠.٨١٥	المعيار الرابع: التقويم

ر الجدولية عند درجة حرية (٢٨) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٤٦٣

ر الجدولية عند درجة حرية (٢٨) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣٦١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع الأبعاد يرتبط بعضها البعض الآخر وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

#### ثبات الاستبانة Reliability

#### طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient

استخدم الباحثان درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل معيار من معايير الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) والجدول (٥) يوضح ذلك:

**جدول (٥):** يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل معيار من معايير الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل.

المعايير	عدد المؤشرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
المعيار الأول: الأهداف التخصصية	١٦	٠.٧١٢	٠.٨٣٢
المعيار الثاني: المحتوى التخصصي	١٨	٠.٧٦٢	٠.٨٦٥
المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب التخصصية	١٢	٠.٧٧٢	٠.٨٧٢
المعيار الرابع: التقويم التخصصي	١٠	٠.٨٣٧	٠.٩١١
الدرجة الكلية	٥٦	٠.٧٩٩	٠.٨٨٨

\* تم استخدام معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات الكلي (٠.٨٨٨) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تظمن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

#### طريقة ألفا كرونباخ

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ، لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل معيار من معايير الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل والجدول (٦) يوضح ذلك:

**جدول (٦):** يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل معيار من معايير الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل.

المعايير	عدد المؤشرات	معامل ألفا كرونباخ
المعيار الأول: الأهداف التخصصية	١٦	٠.٩٠١
المعيار الثاني: المحتوى التخصصي	١٨	٠.٩١٧
المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب التخصصية	١٢	٠.٨٢١
المعيار الرابع: التقويم التخصصي	١٠	٠.٩١٦
الدرجة الكلية	٥٦	٠.٩٥٧

يتضح من الجدول (٦) أن معامل الثبات الكلي (٠.٩٥٧) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تظمن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

#### الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لقد قام الباحثان بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمعرفة.
٢. لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson".
٣. لإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.
٤. استخدام اختبار (t-test) لمعرفة الفروق بين متوسطي المجموعتين.

#### تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أما السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نص على "ما المعايير اللازمة للجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟" فقد تمت الإجابة عنه عند التحدث عن بناء أدوات الدراسة وذلك بالتوصل إلى مجموعة معايير تربوية وتخصصية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.

حيث بلغ عدد مؤشرات الاستبانة التربوية (٥٦) مؤشراً موزعة على أربعة معايير (محاور) وأعطى لكل مؤشر وزن متدرج وفق سلم متدرج خماسي (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جداً) أعطيت الأوزان التالية: (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥)؛ لمعرفة درجة أهمية الأهداف للطالب من وجهة نظره، ومن وجهة نظر المحاضر في المعيار الأول، ومعرفة درجة الاستجابة في المعايير الثلاثة الأخرى، حيث وزعت مؤشرات الاستبانة على أربعة معايير (محاور) هي: الأهداف التربوية وتكون من (١٩) مؤشراً، المحتوى التربوي وتكون من (١٥) مؤشراً، الأنشطة والأساليب التربوية وتكون من (١٢) مؤشراً، التقويم التربوي وتكون من (١٠) مؤشرات.

كما بلغ عدد مؤشرات الاستبانة التخصصية (٥٦) مؤشراً، موزعة على أربعة معايير (محاور) وأعطى لكل مؤشر وزن متدرج وفق سلم متدرج خماسي (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جداً) أعطيت الأوزان التالية: (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥)؛ لمعرفة درجة أهمية الأهداف للطالب في المعيار الأول، ومعرفة درجة الاستجابة في الأبعاد الثلاثة المتبقية، حيث وزعت مؤشرات الاستبانة على أربعة معايير (محاور) هي: الأهداف التخصصية وتكون من (١٦) مؤشراً، المحتوى التخصصي وتكون من (١٨) مؤشراً، الأنشطة والأساليب التخصصية وتكون من (١٢) مؤشراً، التقويم التخصصي وتكون من (١٠) مؤشرات.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نص على: "ما مدى توافر معايير الجانب التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟" استخدم الباحثان التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية (٧)(٨)(٩)(١٠)(١١) توضح ذلك:

جدول (٧): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الأول (الأهداف التربوية) وكذلك ترتيبها في المعيار.

رقم المؤشر	محاضر ن=٣٥				طالب ن=١٩١				226 المحاضرين والطلاب معاً ن=			
	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	٨	٧٨.٢٩	٠.٩٨١	٣.٩١٤	١٦	٦٥.٧٦	٠.٩٧١	٣.٢٨٨	١٦	٦٥.٧٦	٠.٩٧١	٣.٢٨٨
٢	١٦	٧٣.٧١	١.٠٧٨	٣.٦٨٦	١٥	٦٥.٩٧	١.٢١٠	٣.٢٩٨	١٥	٦٥.٩٧	١.٢١٠	٣.٢٩٨
٣	١	٨٥.١٤	٠.٧٨٠	٤.٢٥٧	٣	٧٧.٩١	١.١١٠	٣.٨٩٥	٣	٧٧.٩١	١.١١٠	٣.٨٩٥
٤	١٥	٧٤.٢٩	١.٠١٧	٣.٧١٤	١٠	٧٢.٦٧	١.١٥٧	٣.٦٣٤	١١	٧٢.٩٢	١.١٣٥	٣.٦٤٦
٥	٣	٨٢.٨٦	٠.٧٧٢	٤.١٤٣	٨	٧٤.٠٣	١.٠٥١	٣.٧٠٢	٨	٧٤.٠٣	١.٠٥١	٣.٧٠٢
٦	١٤	٧٥.٤٣	٠.٧٧٠	٣.٧٧١	١٤	٦٨.٠٦	٠.٩٨٤	٣.٤٠٣	١٤	٦٩.٢٠	٠.٩٦٢	٣.٤٦٠
٧	١٠	٧٧.١٤	٠.٨١٠	٣.٨٥٧	١٧	٦٣.٤٦	١.٠٢٩	٣.١٧٣	١٧	٦٥.٥٨	١.٠٢٧	٣.٢٧٩
٨	٤	٨٠.٠٠	٠.٧٢٨	٤.٠٠٠	١٢	٧١.١٤	١.٠٣٣	٣.٥٧١	١٢	٧٢.٧٤	١.٠٠٣	٣.٦٣٧
٩	٦	٧٩.٤٣	١.١٢٤	٣.٩٧١	١	٨٠.٠٠	١.٠٤٦	٤.٠٠٠	١	٧٩.٩١	١.٠٥٦	٣.٩٩٦
١٠	١٣	٧٥.٤٣	١.٠٣١	٣.٧٧١	٤	٧٧.٨٠	١.٠٠٢	٣.٨٩٠	٤	٧٧.٤٣	١.٠٠٥	٣.٨٧٢
١١	١١	٧٧.١٤	٠.٨٤٥	٣.٨٥٧	٢	٧٩.٣٧	١.٠١٥	٣.٩٦٩	٢	٧٩.٠٣	٠.٩٩٠	٣.٩٥١
١٢	١٩	٦٢.٨٦	١.٠٣٣	٣.١٤٣	١٩	٦٠.٤٢	١.٠٣١	٣.٠٢١	١٩	٦٠.٨٠	١.٠٣٠	٣.٠٤٠
١٣	٢	٨٤.٥٧	٠.٠٨٠	٤.٢٢٩	٧	٧٤.٢٤	٠.٠٠٣	٣.٧١٢	٧	٧٥.٨٤	٠.٩٨٣	٣.٧٩٢
١٤	٥	٧٩.٤٣	٠.٩٥٤	٣.٩٧١	١١	٧٢.٤٦	٠.٩٨١	٣.٦٢٣	١١	٧٣.٥٤	٠.٩٨٣	٣.٦٧٧
١٥	٧	٧٨.٨٦	٠.٩٦٨	٣.٩٤٣	٩	٧٣.٨٢	١.٠٠٢	٣.٦٩١	٩	٧٤.٦٠	٠.٩٩٩	٣.٧٣٠
١٦	٩	٧٧.٧١	٠.٩٣٢	٣.٨٨٦	٥	٧٦.٠٢	١.١٢٥	٣.٨٠١	٥	٧٦.٢٨	١.٠٩٦	٣.٨١٤
١٧	١٧	٧٣.٧١	٠.٨٣٢	٣.٦٨٦	١٣	٧٠.٢٦	١.٠٩٠	٣.٥١٣	١٣	٧٠.٨٠	١.٠٥٤	٣.٥٤٠
١٨	١٨	٦٦.٢٩	٠.٩٩٣	٣.٣١٤	١٨	٦٠.٨٤	١.١١٤	٣.٠٤٢	١٨	٦١.٦٨	١.٠٩٨	٣.٠٨٤
١٩	١٢	٧٦.٥٧	٠.٧٨٥	٣.٨٢٩	٦	٧٥.٧١	١.٠٧٧	٣.٧٨٥	٦	٧٥.٨٤	١.٠٣٥	٣.٧٩٢

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أكثر الأهداف أهمية من وجهة نظر المحاضرين والطلبة هي: الهدف رقم (٨) والذي ينص على "تدريب المتعلمين على مواقف تدريسية فعلية" حيث احتل الترتيب الأول بوزن نسبي (٩٧.٩١%)، يليه الهدفان (٣) (١١) اللذان ينصان على "تنمية اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس" و "تنمية المبادئ الأساسية للتربية الإسلامية" حيث احتل الترتيب الثاني (مكرر) بوزن نسبي (٧٩.٠٣%)، أما الهدف رقم (١٠) الذي ينص على "القدرة على تحليل مناهج اللغة العربية" فقد احتل الترتيب الرابع بوزن نسبي (٧٧.٤٣%) احتل الهدف رقم (١٦) الذي ينص على "فهم المشكلات السلوكية وكيفية التعامل معها" الترتيب الخامس بوزن نسبي (٧٦.٢٨%)، ثم جاء الهدفان رقم (١٣) (١٩) اللذان ينصان على "تنمية الوعي بالمفاهيم الأساسية للإدارة الصفية ونظرياتها" و "تنمية مهارات التفكير" حيث احتل الترتيب السادس (مكرر) بوزن نسبي (٧٥.٨٤%)، في حين احتل الهدف رقم (٥) الذي ينص على "تعرف أساليب تدريس اللغة العربية" الترتيب الثامن بوزن نسبي

(٧٥.٤٠%)، يليه الهدف رقم (١٥) الذي ينص على "تنمية الوعي بالقضايا التربوية والمجتمعية المعاصرة" احتل الترتيب التاسع بوزن نسبي (٧٤.٦٠%)، أما الهدف رقم (١٤) والذي ينص على "تعرف التعليم الأساسي (مفهومه - مبادئه - تجاربه- معوقاته) فقد احتل الترتيب العاشر بوزن نسبي (٧٣.٥٤%)، ثم احتل الهدف (٤) والذي ينص على "إكساب مهارات تصميم واستخدام الوسائل التعليمية" الترتيب الحادي عشر بوزن نسبي (٧٢.٩٢%)، ثم الهدف (٨) الذي ينص على "تنمية مهارات القياس والتقويم التربوي" احتل الترتيب الثاني عشر بوزن نسبي (٧٢.٧٤%)، ثم احتل الهدف (١٧) الذي ينص على "تنمية الفهم بمعوقات الصحة النفسية للفرد" الترتيب الثالث عشر بوزن نسبي (٧٠.٨٠%).

أما الأهداف التي حصلت على نسبة أهمية أقل من (٧٠%) من وجهة نظر المحاضرين والطلبة فهي: الهدف (٦) الذي ينص على "إدراك المفاهيم الأساسية لعلم النفس" احتل الترتيب الرابع عشر بوزن نسبي (٦٩.٢٠%)، ثم الهدف (١) الذي ينص على "إعداد بحوث تربوية" احتل الترتيب الخامس عشر بوزن نسبي (٦٧.٧٠%)، في حين احتل الهدف (٢) الذي ينص على "تنمية المهارات الحاسوبية" الترتيب السادس عشر بوزن نسبي (٦٧.١٧%)، ثم الهدف (٧) الذي ينص على "الوقوف عند نظريات علم النفس في عملية التعلم" احتل الترتيب السابع عشر بوزن نسبي (٦٥.٥٨%)، ثم جاء الهدف (١٨) الذي ينص على "معرفة تجارب الدول المختلفة في النظم التعليمية" ليحتل الترتيب الثامن عشر بوزن نسبي (٦١.٦٨%) وأخيراً جاء الهدف (١٢) الذي ينص على "تنمية القدرة على استخدام أساليب إحصائية في التربية" احتل الترتيب التاسع عشر والأخير في المعيار بوزن نسبي (٦٠.٨٠%).

ومن قراءة البيانات السابقة يتبين أن ثلاثة عشر هدفاً من مجموع تسعة عشر هدفاً حصلت على استجابات من المحاضرين والطلبة حول أهمية تلك الأهداف وذلك بوزن نسبي أكبر من (٧٠.٠٠%) حيث يرى الباحثان أنها نسبة تخطت الدرجة المتوسطة قياساً ببعض الدراسات السابقة (أبو ججوح، ٢٠٠٨)، أما الأهداف الستة المتبقية في المعيار الأول فقد حصلت على وزن نسبي من (٦٠.٠٠%) إلى أقل من (٧٠.٠٠%) وهي نسبة متوسطة اعتماداً على الدراسة المذكورة.

ويمكن تفسير هذه النتائج، أن الأهداف المرتبطة بشكل مباشر بمهنة التدريس وبعمل المعلم المستقبلي، هي التي حازت على مرتبة عليا من الأهمية، بينما الأهداف الأخرى تتعلق بتعميق الخلفية النظرية؛ لذلك تراجعت أهميتها، وأما الهدف المتعلق بالمهارات الحاسوبية، فعمل سبب ذلك يعود إلى عدم انتشارها بشكل واسع في مجال التعليم حتى الآن بالرغم من أهميتها.

جدول (٨): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الثاني (المحتوى التربوي) وكذلك ترتيبها في المعيار.

رقم المؤشر	محاضر ن=٣٥				طالب ن=١٩١				محاضرين والطلاب معاً ن=٢٢٦			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
٢٠	٤.٠٥٧	٠.٦٨٤	٢٨١.١٤	٢	٣.٦٧٥	٠.٩٢٩	٣٧٣.٥١	٣	٣.٧٣٥	٠.٩٠٤	٢٧٤.٦٩	٢
٢١	٤.١٧١	٠.٥٦٨	١٨٣.٤٣	١	٣.٥٩٢	٠.٨٥٩	٦٧١.٨٣	٦	٣.٦٨١	٠.٨٤٦	٤٧٣.٦٣	٤
٢٢	٤.٠٠	٠.٥٩٤	٤٨٠.٠٠	٤	٣.٥٦٥	٠.٩٨٧	٧٧١.٣١	٧	٣.٦٣٣	٠.٩٤٩	٦٧٢.٦٥	٦
٢٣	٤.٠٥٧	٠.٦٨٤	٢٨١.١٤	٣	٣.٨٠١	١.٠٠١	١٧٦.٠٢	١٧	٣.٨٤١	٠.٩٦٢	١٧٦.٨١	١٧
٢٤	٣.٩١٤	٠.٨١٨	٥٧٨.٢٩	٥	٣.٥٦٥	١.٠١٨	٨٧١.٣١	٨	٣.٦١٩	٠.٩٩٦	٨٧٢.٣٩	٨
٢٥	٣.٧١٤	٠.٧٥٠	٦٧٤.٢٩	٦	٣.٦١٨	١.٠٠٣	٥٧٢.٣٦	٥	٣.٦٣٣	٠.٩٦٧	٦٧٢.٦٥	٦
٢٦	٣.٦٢٩	٠.٨٧٧	٨٧٢.٥٧	٨	٣.٧٢٨	١.٠٠٠	٢٧٤.٥٥	٢	٣.٧١٢	٠.٩٨٠	٣٧٤.٢٥	٣
٢٧	٢.١٤٣	١.٠٠٤	١٥٤٢.٨٦	١٥	٢.٤٤٥	١.٢٤٢	٤٨١.٩٠	١٥	٢.٣٩٨	١.٢١١	٤٧٤.٩٦	١٤
٢٨	٣.٢٢٩	٠.٠٨٠	١٤٦٤.٥٧	١٤	٣.٢٧٧	١.٠٣٧	٦٥.٥٥	١٣	٣.٢٧٠	١.٠٠٣	٦٥.٤٠	١٢
٢٩	٣.٥١٤	٠.٦٥٩	١١٧٠.٢٩	١١	٣.٤٤٥	٠.٩٧١	٧٨١.٩٠	١٠	٣.٤٥٦	٠.٩٢٩	٦٩.١٢	١٠
٣٠	٣.٦٢٩	٠.٤٦٤	٩٧٢.٥٧	٩	٣.٦٦٠	١.٠٢٣	٧٣.١٩	٤	٣.٦٥٥	٠.٩٧٣	٧٣.١٠	٥
٣١	٣.٥١٤	٠.٧٠٢	١٢٧٠.٢٩	١٢	٣.٤٥٠	٠.٩١٦	٦٩.٠١	٩	٣.٤٦٠	٠.٨٨٥	٦٩.٢٠	٩
٣٢	٣.٤٢٩	٠.٨٨٤	١٣٦٨.٥٧	١٣	٣.٢٠٤	١.٠٤٩	٦٤.٠٨	١٤	٣.٢٣٩	١.٠٢٧	٦٤.٧٨	١٣
٣٣	٣.٦٠٠	٠.٦٩٥	١٠٧٢.٠٠	١٠	٣.٣٥١	١.٠٧٥	٦٧.٠٢	١١	٣.٣٨٩	١.٠٢٨	٦٧.٧٩	١١
٣٤	٣.٦٨٦	٠.٧١٨	٧٧٣.٧١	٧	٣.٣٣٥	١.٠٥٣	٦٦.٧٠	١٢	٣.٣٨٩	١.٠١٥	٦٧.٧٩	١٢

يتضح من الجدول (٨) أن استجابات المحاضرين والطلبة حول المحتوى التربوي كما يلي:

احتل المؤشر (٢٣) الذي ينص على "يكسب المتعلم مهارات تدريس اللغة العربية" الترتيب الأول في المعيار بوزن نسبي (٧٦.٨١%)، ثم المؤشر (٢٠) الذي ينص على "يرتبط المحتوى بالأهداف العامة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية" احتل الترتيب الثاني بوزن نسبي (٧٤.٦٩%)، أما المؤشر (٢٦) الذي ينص على "يكسب المتعلم المرونة في التعامل مع الآخرين" فقد احتل الترتيب الثالث بوزن نسبي (٧٤.٢٥%)، ثم جاء المؤشر (٢١) الذي ينص على "يشتمل على مفاهيم تربوية متنوعة" ليحتل الترتيب الرابع بوزن نسبي (٧٣.٦٣%)، يليه المؤشر (٣٠) الذي ينص على "يتضمن المحتوى التربوي أخلاقيات مهنة التدريس" احتل الترتيب الخامس بوزن نسبي (٧٣.١٠%)، أما المؤشران (٢٢)(٢٥) اللذان ينصان على "يزود الطالب بالنظريات التربوية المناسبة لمهنة التدريس" و"يؤهل المتعلم لمواجهة المشكلات الصفية" احتلا الترتيب السادس بوزن نسبي (٧٢.٦٥%)، وقد احتل المؤشر (٢٤) الذي ينص على "يطلع الطلبة على طرائق التدريس الحديثة وأساليبه" الترتيب الثامن بوزن نسبي (٧٢.٩٣%).

أما المؤشرات التي حصلت على نسبة استجابات للمحاضرين والطلبة أقل من (٧٠.٠٠%) فهي:

المؤشر (٣١) الذي ينص على "يساعد المحتوى على تنظيم مهارات التفكير لدى المتعلمين" احتل الترتيب التاسع بوزن نسبي (٦٩.٢٠%) يليه المؤشر (٢٩) الذي ينص على "يمكن المحتوى التربوي المتعلم من القدرة على توظيف المعلومات في الحياة العملية" احتل الترتيب العاشر بوزن نسبي (٦٩.١٢%)، أما المؤشر (٣٣) الذي ينص على "يساعد في تعزيز ثقة المتعلم بنفسه لمواجهة المهنة" فقد احتل الترتيب الحادي عشر بوزن نسبي (٦٧.٧٩%)، ثم المؤشر (٢٨) الذي ينص على "تتسم المساقات التربوية بالتكامل في موضوعاتها" احتل الترتيب الثاني عشر بوزن نسبي (٦٥.٤٠%) يليه المؤشر (٣٢) الذي ينص على "يوازن بين الجوانب النظرية والعملية" حيث احتل الترتيب الثالث عشر بوزن نسبي (٦٤.٧٨%) وأخيراً جاء المؤشر (٢٧) الذي ينص على "يوجد مساقات تتضمن موضوعات مكررة" ليحتل الترتيب الرابع عشر بوزن نسبي (٤٧.٩٦%).

ويلاحظ من الاستجابات السابقة للمحاضرين والطلبة حول تقييمهم للمحتوى التربوي أن ثمانية مؤشرات في المعيار حصلت على استجابات بوزن نسبي أكبر من (٧٠.٠٠%) حيث تخطت هذه الاستجابات الدرجة المتوسطة، في حين حصلت ستة مؤشرات على استجابات بوزن نسبي من (٦٠.٠٠%) إلى أقل من (٧٠.٠٠%) وهي درجة متوسطة، أما المؤشر الذي حصل على نسبة استجابات (٤٧.٩٦%) فهو مؤشر سلبي في الاستبانة ينص على "يوجد مساقات تتضمن موضوعات مكررة".

وهذا يدل على وجود نجاح نسبي في اختيار المساقات التربوية، التي تم اختيارها في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية، إلا أنها تبقى في حاجة إلى تطوير مستمر، كما هو واضح من الاستجابات، حيث حصلت على الدرجة المتوسطة، وأن هناك نسبة واضحة من التكرار في المساقات التربوية.

**جدول (٩):** التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الثالث (الأنشطة والأساليب التربوية) وكذلك ترتيبها في المعيار.

م	محاضر ن=٣٥			طالب ن=١٩١			المحاضرين والطلبة معان = ٢٢٦		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
٣٥	٣.٢٨٦	٠.٧٨٩	٦٥.٧١	٣.١٩٤	١.٠٧١	٦٣.٨٧	٣.٢٠٨	١.٠٣١	٦٤.١٦
٣٦	٣.٢٥٧	٠.٨٨٦	٦٥.١٤	٣.٥٦٥	١.٠٣٩	٧١.٣١	٣.٥١٨	١.٠٢١	٧٠.٣٥
٣٧	٢.٩٤٣	٠.٩٣٨	٥٨.٨٦	٣.٠٣٧	١.٠١٨	٦٠.٧٣	٣.٠٢٢	١.٠٠٤	٦٠.٤٤
٣٨	٣.٤٠٠	٠.٩١٤	٦٨.٠٠	٢.٩٧٩	١.١١٤	٥٩.٥٨	٣.٠٤٤	١.٠٩٥	٦٠.٨٨
٣٩	٣.٥٧١	١.٠٣٧	٧١.٤٣	٣.١٩٤	١.١٣٧	٦٣.٨٧	٣.٢٥٢	١.١٢٩	٦٥.٠٤

... تابع جدول رقم (٩)

م	محاضر ن=٣٥			طالب ن=١٩١			المحاضرين والطلاب معاً ن=٢٢٦		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	
٤٠	١.٦٨٦	٠.٨٣٢	٣٣.٧١	١٢	٢.١٥٢	١.٠٧٣	٤٣.٠٤	١٢	
٤١	٣.٣٧١	٠.٧٣١	٦٧.٤٣	٥	٣.٠٦٣	١.١٥٠	٦١.٢٦	٦	
٤٢	٢.٦٨٦	٠.٩٣٢	٥٣.٧١	١٠	٢.٤٥٠	١.٢٥١	٤٩.٠١	١١	
٤٣	٢.٦٥٧	٠.٩٩٨	٥٣.١٤	١١	٢.٩٤٨	١.٢٠٤	٥٨.٩٥	١٠	
٤٤	٣.٤٨٦	٠.٨٨٧	٦٩.٧١	٣	٣.٢٥٧	١.٠٩٢	٦٥.١٣	٢	
٤٥	٣.٢٢٩	٠.٧٣١	٦٤.٥٧	٨	٣.٠٤٧	١.٠٧٧	٦٠.٩٤	٧	
٥٤	٣.٦٢٩	٠.٨٠٠	٧٢.٥٧	١	٣.٢٥٧	١.٢١٩	٦٥.١٣	٣	

يتضح من الجدول (٩) أن استجابات المحاضرين والطلبة حول الأنشطة التربوية كما يلي:

احتل المؤشر (٣٦) الذي ينص على "يتيح المحاضر فرص الحوار والنقاش" الترتيب الأول في المعيار بوزن نسبي (٧٠.٣٥%)، ثم المؤشر (٤٦) الذي ينص على "يتم إدارة الوقت في المحاضرات بشكل جيد" احتل الترتيب الثاني بوزن نسبي (٦٦.٢٨%)، أما المؤشر (٤٤) الذي ينص على "تنمي الأنشطة مهارات التخطيط الجيد" فقد احتل الترتيب الثالث بوزن نسبي (٦٥.٨٤%)، ثم جاء المؤشر (٣٩) الذي ينص على "ينوع المحاضر في أساليب التدريس" ليحتل الترتيب الرابع بوزن نسبي (٦٥.٠٤%)، يليه المؤشر (٣٥) الذي ينص على "تتنوع الأنشطة بين النظرية والعملية" احتل الترتيب الخامس بوزن نسبي (٦٤.١٦%)، أما المؤشر (٤١) الذي ينص على "تلبى الأنشطة التدريسية حاجات وميول الطلبة" احتل الترتيب السادس بوزن نسبي (٦٢.٢١%)، ثم المؤشر (٤٥) الذي ينص على "دور المتعلم في الأنشطة التدريسية بارز" احتل الترتيب السابع بوزن نسبي (٦١.٥٠%)، أما المؤشر (٣٨) الذي ينص على "يكتسب الطالب مهارات العمل الجماعي" فقد احتل الترتيب الثامن بوزن نسبي (٦٠.٨٨%)، ثم جاء المؤشر (٣٧) الذي ينص على "يسمح المحاضر بفرص التعلم الذاتي" ليحتل الترتيب التاسع بوزن نسبي (٦٠.٤٤%)، يليه المؤشر (٤٣) الذي ينص على "يعتمد المحاضرون على ملخصات للمساقيات" احتل الترتيب العاشر بوزن نسبي (٥٨.٠٥%)، أما المؤشر (٤٢) الذي ينص على "يتم توظيف الحاسوب وشبكة المعلومات في الأنشطة التدريسية" احتل الترتيب الحادي عشر بوزن نسبي (٤٩.٧٣%)، وأخيراً احتل المؤشر (٤٠) الذي ينص على "أسلوب المحاضرة هو الأسلوب الشائع" الترتيب الثاني عشر والأخير بوزن نسبي (٤١.٥٩%).

يلاحظ من الاستجابات السابقة للمحاضرين والطلبة حول تقييمهم لمعيار الأنشطة والأساليب التربوية أن مؤشراً واحداً "يتيح المحاضر فرص النقاش والحوار" حصل على وزن نسبي أكبر من (٧٠.٠٠%) حيث تخطت هذه الاستجابة الدرجة المتوسطة، في حين حصلت

ثمانية مؤشرات على استجابات بوزن نسبي من (٦٠.٠٠%) إلى أقل من (٧٠.٠٠%) وهي درجة متوسطة، أما المؤشر الذي حصل على استجابات بوزن نسبي (٥٨.٠٥%) فهو من المؤشرات السلبية في الاستبانة ونص على "يعتمد المحاضرون على الملخصات للمساقات" وكذلك المؤشر الذي حصل على استجابات بوزن نسبي (٤١.٥٩%) فهو من المؤشرات السلبية في الاستبانة والذي ينص على "أسلوب المحاضرة هو الأسلوب الشائع".

هذه النتائج تشير إلى عدم وجود خبرات تدريسية جيدة، باستثناء القدرة على إتاحة فرص الحوار والنقاش، وهذا قد يعود إلى نقص في الإعداد التربوي لدى المحاضرين، ويؤكد ذلك الوزن النسبي لمؤشر اعتماد المحاضرين على الملخصات حيث بلغ (٥٨.٠٥%)، كما تدل تلك النتائج على ارتفاع معدل الاعتماد على النقاش والحوار في مقابل الاعتماد على أسلوب المحاضرة البحث، ولعل ذلك يعود إلى قناعة المحاضرين بأهمية الحوار والنقاش، أو يعود إلى ضعف الخلفية النظرية عند بعض المحاضرين في مجال التخصص التربوي.

**جدول (١٠):** التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الرابع (التقويم التربوي) وكذلك ترتيبها في المعيار.

م	محاضر ن=٣٥				طالب ن=١٩١				المحاضرين والطلاب معاً ن=٢٢٦			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
٤٧	٣.٤٠٠	٠.٩١٤	٦٨.٠٠	٨	٣.٣٠٩	٠.٩٤٨	٦٦.١٨	٦	٣.٣٢٣	٠.٩٤١	٦٦.٤٦	٦
٤٨	٣.٤٥٧	٠.٩١٩	٦٩.١٤	٥	٣.٠٠٥	١.١١٢	٦٠.١٠	١٠	٣.٠٧٥	١.٠٩٥	٦١.٥٠	٩
٤٩	٤.١٤٣	٠.٧٧٢	٨٢.٨٦	١	٣.٧٥٤	١.٠٢٥	٧٥.٠٨	١	٣.٨١٤	٠.٩٩٨	٧٦.٢٨	١
٥٠	٣.٤٥٧	٠.٨١٧	٦٩.١٤	٦	٣.٤٣٥	٠.٩٦٠	٦٨.٦٩	٣	٣.٤٣٨	٠.٩٣٧	٦٨.٧٦	٣
٥١	٣.٩٤٣	٠.٨٠٢	٧٨.٨٦	٢	٣.٥٦٥	٠.٩٧٦	٧١.٣١	٢	٣.٦٢٤	٠.٩٥٩	٧٢.٤٨	٢
٥٢	٣.٧٧١	٠.٧٧٠	٧٥.٤٣	٤	٣.١٦٢	١.٠٦١	٦٣.٢٥	٨	٣.٢٥٧	١.٠٤٤	٦٥.١٣	٧
٥٣	٣.٨٢٩	٠.٩٥٤	٧٦.٥٧	٣	٣.٣١٤	٠.٩٧١	٦٦.٢٨	٥	٣.٣٩٤	٠.٩٨٤	٦٧.٨٨	٤
٥٤	٣.٤٢٩	٠.٩٤٨	٦٨.٥٧	٧	٣.٣٤٦	١.١٣٦	٦٦.٩١	٤	٣.٣٥٨	١.١٠٧	٦٧.١٧	٥
٥٥	٣.٢٠٠	٠.٩٣٣	٦٤.٠٠	١٠	٣.٠٠٥	١.٠٦٤	٦٠.١٠	٩	٣.٠٣٥	١.٠٤٥	٦٠.٧١	١٠
٥٦	٣.٣٧١	١.١٦٥	٦٧.٤٣	٩	٣.٢٢٥	١.٠٩٩	٦٤.٥٠	٧	٣.٢٤٨	١.١٠٨	٦٤.٩٦	٨

يتضح من الجدول (١٠) أن استجابات المحاضرين والطلبة حول التقويم التربوي كما يلي:

احتل المؤشر (٤٩) الذي ينص على "تتنوع أسئلة التقويم بين الموضوعية و المقالية" الترتيب الأول في المعيار بوزن نسبي (٧٦.٢٨%)، ثم المؤشر (٥١) الذي ينص على "تشمل أسئلة الاختبارات محتويات المساقات التربوية" احتل الترتيب الثاني بوزن نسبي (٧٢.٤٨%)، أما المؤشر (٥٠) الذي ينص على "تقيس أسئلة الاختبارات العمليات العقلية العليا: تحليل - تركيب - تقويم" فقد احتل الترتيب الثالث بوزن نسبي (٦٨.٧٦%)، ثم جاء المؤشر (٥٣) الذي

ينص على "إخراج الاختبارات جيد" ليحتل الترتيب الرابع بوزن نسبي (٦٧.٨٨%)، يليه المؤشر (٥٤) الذي ينص على "تقدم للطالب تغذية راجعة من خلال الاختبارات" احتل الترتيب الخامس بوزن نسبي (٦٧.١٧%)، أما المؤشر (٤٧) الذي ينص على "تنوع أدوات التقويم بتنوع الأهداف" احتل الترتيب السادس بوزن نسبي (٦٦.٤٦%)، ثم المؤشر (٥٢) الذي ينص على "تراعي البنود التقويمية الفروق الفردية بين الطلاب" احتل الترتيب السابع بوزن نسبي (٦٥.١٣%)، أما المؤشر (٥٦) الذي ينص على "يشمل التقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية" فقد احتل الترتيب الثامن بوزن نسبي (٦٤.٩٦%)، ثم جاء المؤشر (٤٨) الذي ينص على "توزيع الدرجات كاف لتقويم الطلاب" ليحتل الترتيب التاسع بوزن نسبي (٦١.٥٠%)، أما المؤشر (٥٥) الذي ينص على "يتاح للطلبة فرص التقويم الذاتي" احتل الترتيب العاشر والأخير في المعيار بوزن نسبي (٦٠.٧١%).

يلاحظ من الاستجابات السابقة للمحاضرين والطلبة حول تقييمهم لمعيار التقويم التربوي أن مؤشرين من مجموع عشرة مؤشرات في المعيار حصلوا على استجابات بوزن نسبي أكبر من (٧٠.٠٠%) أي بدرجة أعلى من المتوسط، في حين حصلت ثمانية مؤشرات على استجابات بوزن نسبي (٦٠.٠٠%) إلى أقل من (٧٠.٠٠%) أي بدرجة متوسطة.

هذه النتائج المتعلقة بالتقويم، تشير إلى مستوى جيد في مجال تنوع الأسئلة وشموليتها لمحتوى المساقات الدراسية، إلا أن هناك قدرات حظيت بمستوى متوسط في مجال التقويم، وهذا يؤكد على انخفاض مستوى المحاضرين في باقي قدرات التقويم.

**جدول (١١): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل معيار من معايير الاستبانة وكذلك ترتيبها.**

المعايير	محاضر ن=٣٥			طالب ن=١٩١			المحاضرين والطلاب معاً ن=٢٢٦		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	
المعيار الأول: الأهداف التربوية	٧٢.٩٤٣	١١.٤٧١	٧٦.٧٨	١	٦٨.٠١٠	١١.٠٢٧	٧١.٥٩	١	
المعيار الثاني: المحتوى التربوي	٥٤.٢٨٦	٦.٦٩٣	٧٢.٣٨	٢	٥١.٧١٢	٨.٦٠٩	٦٨.٩٥	٢	
المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب التربوية	٣٧.٢٠٠	٦.٧٥١	٦٢.٠٠	٤	٣٦.١٤١	٧.٤٤٨	٦٠.٢٤	٤	
المعيار الرابع: التقويم التربوي	٣٦.٠٠٠	٦.٥٥٣	٧٢.٠٠	٣	٣٣.١٢٠	٦.٦٠٦	٦٦.٢٤	٣	
المجموع	٢٠٠.٤٢٩	٢٤.٧٢٧	٧١.٥٨		١٨٨.٩٨٤	٢٤.٧٤٣	٦٧.٤٩		

يتضح من الجدول (١١) أن المعيار الأول (الأهداف التربوية) احتل الترتيب الأول في

استجابات المحاضرين والطلبة بوزن نسبي (٧٢.٣٩%)، يليه معيار (المحتوى التربوي) الذي احتل الترتيب الثاني بوزن نسبي (٦٩.٤٨%)، ثم المعيار الرابع (التقويم التربوي) الذي احتل الترتيب الثالث بوزن نسبي (٦٧.١٣%)، وأخيراً جاء المعيار الثالث (الأنشطة التربوية) ليحتل الترتيب الرابع والأخير بوزن نسبي (٦٠.٥١%)، أما الوزن النسبي لاستجابات المحاضرين والطلبة للمعايير الأربعة بلغ (٦٨.١٣%).

تؤكد هذه النتائج على أهمية أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية، إلا أن العناصر الأخرى للبرنامج متوسطة، ويمكن إرجاع ذلك إلى قلة الاهتمام بالتدريب أثناء العمل.

ولإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على: هل يوجد اختلاف بين تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافر معايير الجانب التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟ قام الباحثان بالتحقق من الفرض الأول والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05 \geq \alpha)$  بين متوسطي تقديرات الطلبة و تقديرات المحاضرين في مدى توافر معايير الجانب التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. وذلك باستخدام اختبار "T. test" والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمتوسطي تقديرات الطلبة والمحاضرين لمعايير الجانب التربوي.

المعايير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المعيار الأول: الأهداف التربوية	محاضر	٧٢.٩٤٣	١١.٤٧١	٢.٤١٨	٠.٠١٦	دالة عند ٠.٠٥
	طالب	٦٨.٠١٠	١١.٠٢٧			
المعيار الثاني: المحتوى التربوي	محاضر	٥٤.٢٨٦	٦.٦٩٣	١.٦٧٧	٠.٠٩٥	غير دالة إحصائياً
	طالب	٥١.٧١٢	٨.٦٠٩			
المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب التربوية	محاضر	٣٧.٢٠٠	٦.٧٥١	٠.٧٨٤	٠.٤٣٤	غير دالة إحصائياً
	طالب	٣٦.١٤١	٧.٤٤٨			
المعيار الرابع: التقويم التربوي	محاضر	٣٦.٠٠٠	٦.٥٥٣	٢.٣٧٤	٠.٠١٨	دالة عند ٠.٠٥
	طالب	٣٣.١٢٠	٦.٦٠٦			
الدرجة الكلية	محاضر	٢٠٠.٤٢٩	٢٤.٧٢٧	٢.٥١٦	٠.٠١٣	دالة عند ٠.٠٥
	طالب	١٨٨.٩٨٤	٢٤.٧٤٣			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٢٢٤) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦.

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٢٢٤) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٨.

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة "ت" المحسوبة اقل من قيمة "ت" الجدولية في المعيار الثاني (المحتوى التربوي) والثالث (الأنشطة والأساليب التربوية)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الطلبة، والمحاضرين).

وأن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في البعد الأول (الأهداف التربوية) والرابع (التقويم التربوي) وكذلك في الدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الطلبة والمحاضرين) ولقد كانت الفروق لصالح متوسط المحاضرين.

ربما تعود تلك النتائج إلى المستوى الثقافي الأكاديمي الذي يتميز به المحاضر عن الطالب في مجال فهم الأهداف الخاصة بالبرنامج، ومجال التقويم، كما يبرر ذلك بأن الطلبة الجامعيين يكونون أكثر إدراكا واطلاعا واهتماماً بالمحتوى الذي يدرسونه بغض النظر عن الأهداف التي بني عليها المحتوى كما أن نظرة المحاضرين للتقويم نظرة كلية فهم يحكمون على التقويم بشموليته أما الطالب فربما يحكم على معيار التقويم من نظرته الخاصة إلى الامتحان الذي يجتازه، بينما النتائج واحدة في مجال المحتوى، والأنشطة؛ لأن الطلبة يتفاعلون بصورة حية ملموسة فيها.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي ينص على: "ما مدى توافر معايير الجانب التخصصي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟"

قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي (١٣)(١٤)(١٥)(١٦)(١٧) توضح ذلك:

**جدول (١٣): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الأول (الأهداف التخصصية) وكذلك ترتيبها في المعيار.**

م	محاضر ن=٢٥			طالب ن=١٨٨			محاضرين والطلاب معاً ن= ٢١٣				
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	٣.٨٠٠	١.٠٤١	٧٦.٠٠	٨	٣.٧٣٤	١.١٤٩	٧٤.٦٨	١٢	٣.٧٤٢	١.١٣٤	٧٤.٨٤
٢	٤.٠٨٠	١.٠٣٨	٨١.٦٠	٥	٣.٥٦٩	٠.٠٠٢	٧١.٣٨	١٤	٣.٦٢٩	١.٠٠٩	٧٢.٥٨
٣	٣.٧٦٠	٠.٩٢٦	٧٥.٢٠	١١	٣.٤٢٦	١.٠٨٩	٦٨.٥١	١٥	٣.٤٦٥	١.٠٧٥	٦٩.٣٠
٤	٤.١٦٠	٠.٨٥٠	٨٣.٢٠	٤	٣.٤٠٤	١.٢١٣	٦٨.٠٩	١٦	٣.٤٩٣	١.٢٠٠	٦٩.٨٦
٥	٣.٧٦٠	٠.٥٩٧	٧٥.٢٠	١٢	٣.٦٢٨	١.١٠٤	٧٢.٥٥	١٣	٣.٦٤٣	١.٠٥٧	٧٢.٨٦
٦	٤.٣٢٠	٠.٩٨٨	٨٦.٤٠	٢	٣.٩٦٣	١.١٨١	٧٩.٢٦	٨	٤.٠٠٥	١.١٦٤	٨٠.٠٩
٧	٣.٨٠٠	٠.٨١٦	٧٦.٠٠	٩	٤.٢٠٢	٠.٩٢٦	٨٤.٠٤	١	٤.١٥٥	٠.٩٢١	٨٣.١٠
٨	٣.٨٠٠	١.٠٠٠	٧٦.٠٠	١٠	٤.١١٧	١.٠٥٨	٨٢.٣٤	٤	٤.٠٨٠	١.٠٥٤	٨١.٦٠
٩	٣.٦٨٠	٠.٩٤٥	٧٣.٦٠	١٣	٣.٩٨٤	٠.٩٩٥	٧٩.٦٨	٥	٣.٩٤٨	٠.٩٩٢	٧٨.٩٧

...تابع جدول رقم (١٣)

م	محاضر ن=٢٥			طالب ن=١٨٨			المحاضرين والطلاب معاً ن = ٢١٣		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي
١٠	٣.٤٨٠	٠.٥١٠	٦٩.٦٠	١٦	٣.٧٤٥	٠.٩٤٧	٧٤.٨٩	١١	٣.٧١٤
١١	٣.٨٤٠	٠.٨٥٠	٧٦.٨٠	٧	٣.٩٨٤	٠.٩٧٨	٧٩.٦٨	٦	٣.٩٦٧
١٢	٤.٤٨٠	٠.٦٥٣	٨٩.٦٠	١	٤.١٦٠	٠.٨٦٣	٨٣.١٩	٣	٤.١٩٧
١٣	٣.٦٨٠	٠.٩٤٥	٧٣.٦٠	١٤	٤.١٧٦	٠.٩٣٤	٨٣.٥١	٢	٤.١١٧
١٤	٣.٩٦٠	٠.٨٨٩	٧٩.٢٠	٦	٣.٩٦٣	١.٠١٠	٧٩.٢٦	٧	٣.٩٦٢
١٥	٣.٦٤٠	٠.٩٩٥	٧٢.٨٠	١٥	٣.٨٣٥	١.٠٠٢	٧٦.٧٠	١٠	٣.٨١٢
١٦	٤.٢٤٠	١.٠٥٢	٨٤.٨٠	٣	٣.٩١٠	١.٢٥٧	٧٨.١٩	٩	٣.٩٤٨

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن استجابات المحاضرين والطلبة حول أهمية الأهداف التخصصية لطلبة تعليمة اللغة العربية كما يلي: الهدف رقم (١٢) والذي ينص على "تعرف الملاح العامة للأدب: الجاهلي-الإسلامي- الأموي-العباسي-الأندلسي- الحديث" احتل الترتيب الأول بوزن نسبي (٨٣.٩٤%)، يليه الهدف (٧) الذي ينص على "إدراك بعض المفاهيم المتعلقة بالقرآن الكريم وأحكامه" حيث احتل الترتيب الثاني بوزن نسبي (٨٣.١٠%)، أما الهدف رقم (١٣) الذي ينص على "فهم أركان العقيدة الإسلامية وخصائصها" فقد احتل الترتيب الثالث بوزن نسبي (٨٢.٣٥%)، ثم احتل الهدف رقم (٨) الذي ينص على "تعرف سيرة الرسول في مواقف حياتية مختلفة" الترتيب الرابع بوزن نسبي (٨١.٦٠%)، ثم جاء الهدف (٦) الذي ينص على "تمكن الطالب من أبواب النحو العربي المختلفة" حيث احتل الترتيب الخامس بوزن نسبي (٨٠.٠٩%)، في حين احتل الهدف رقم (١١) الذي ينص على "تمكين الطلبة من الموضوعات الصرفية" الترتيب السادس بوزن نسبي (٧٩.٣٤%)، يليه الهدف رقم (١٤) الذي ينص على "معرفة أصول البلاغة العربية وفروعها: بيان- بديع- معاني" احتل الترتيب السابع بوزن نسبي (٧٩.٢٥%)، أما الهدف رقم (٩) (١٦) والذنان ينصان على "تعرف الحديث الشريف: مفهومه-أنواعه- طرق رواياته- تدوينه" و"تمكين الطالب من مهارات الإعراب" فقد احتل الترتيب الثامن (مكرر) بوزن نسبي (٧٨.٩٧%)، ثم احتل الهدف (١٥) والذي ينص على "إدراك الآداب المتعلقة بالمعاملات الإسلامية" الترتيب العاشر بوزن نسبي (٧٦.٢٤%)، ثم الهدف (١) الذي ينص على "معرفة المبادئ العامة لعلم العروض" احتل الترتيب الحادي عشر بوزن نسبي (٧٤.٨٤%)، ثم احتل الهدف (١٠) الذي ينص على "تعرف سمات أدب الأطفال وخصائصه" الترتيب الثاني عشر بوزن نسبي (٧٤.٢٧%)، ثم جاء الهدف (٥) الذي ينص على "معرفة تطور النقد الأدبي ومناهجه ومدارسه" ليحتل الترتيب الثالث عشر بوزن نسبي (٧٢.٨٦%)، ثم الهدف (٢) الذي ينص على "تعرف المبادئ الأساسية للمكتبة العربية" احتل الترتيب الرابع عشر بوزن نسبي (٧٢.٥٨%)، في حين احتل الهدف (٤) الذي ينص على "تمكين الطلاب من استخدام المعاجم اللغوية" الترتيب الخامس

عشر بوزن نسبي (٦٩.٨٦%)، ثم الهدف (٣) الذي ينص على "تنمية مهارات استخدام المكتبة العربية" احتل الترتيب السادس عشر والأخير في معيار الأهداف التخصصية بوزن نسبي (٦٩.٣٠%).

ومن قراءة الجدول السابق يلاحظ أن أربعة عشر مؤشراً من مجموع ستة عشر حصلت على وزن نسبي للاستجابات أكبر من (٧٠.٠٠%) أي بدرجة أعلى من المتوسط، وهذا يعطي مؤشر قوة حول الأهداف التخصصية للبرنامج، كما حصل مؤشران على وزن نسبي للاستجابات أكبر من (٦٠.٠٠%) وأقل من (٧٠.٠٠%)، أي بدرجة متوسطة.

**جدول (١٤): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الثاني (المحتوى التخصصي) وكذلك ترتيبها في المعيار.**

م	محاضر ن=٢٥			طالب ن=١٨٨			المحاضرين والطلاب معاً ن= ٢١٣		
	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري
١٧	١	٨٤.٨٠	٠.٦٦٣	٢	٧٤.٦٨	٠.٩٧٨	٣	٧٥.٨٧	٠.٩٥٩
١٨	٢	٨٤.٠٠	٠.٨٦٦	١٠	٦٨.١٩	٠.٩٥٨	٦	٧٠.٠٥	٠.٩٧٩
١٩	٣	٨٢.٤٠	٠.٦٦٦	٧	٦٨.٧٢	٠.٩٣١	٥	٧٠.٣٣	٠.٩٣٠
٢٠	٥	٧٦.٠٠	٠.٧٠٧	٥	٦٩.٢٦	١.٠٣٦	٦	٧٠.٠٥	١.٠٠٨
٢١	٤	٧٧.٦٠	١.٠١٣	٣	٧٣.٤٠	٠.٩٩٦	٣	٧٣.٩٠	٠.٩٩٨
٢٢	٩	٧٣.٦٠	١.١٠٨	١	٧٥.٧٤	١.٠٢٢	٢	٧٥.٤٩	١.٠٣١
٢٣	١٠	٧٣.٦٠	٠.٩٤٥	١١	٦٣.٩٤	١.١٨٣	١١	٦٥.٠٧	١.١٦٦
٢٤	٦	٧٦.٠٠	٠.٧٦٤	٦	٦٨.٧٢	٠.٩٨٢	٨	٦٩.٥٨	٠.٩٦٤
٢٥	٧	٧٦.٠٠	٠.٩١٣	٤	٧١.١٧	١.٠١٤	٤	٧١.٧٤	١.٠٠٤
٢٦	١١	٧٢.٨٠	١.١٥٠	٨	٦٨.٥١	١.٠٢٩	١٠	٦٩.٠١	١.٠٤٣
٢٧	١٢	٧٢.٠٠	١.١١٨	١٧	٥٧.٥٥	١.٢٢٠	١٥	٥٩.٢٥	١.٢٢٨
٢٨	١٧	٦٨.٨٠	٠.٨٧٠	١٥	٥٧.٩٨	١.١٥٩	١٥	٥٩.٢٥	١.١٤٠
٢٩	١٣	٧٢.٠٠	١.٠٠٠	١٨	٥٦.١٧	١.٢٤٣	١٨	٥٨.٠٣	١.٢٤٢
٣٠	١٥	٧١.٢٠	٠.٩١٧	١٦	٥٧.٦٦	١.٢٠٠	١٥	٥٩.٢٥	١.١٨٩
٣١	١٤	٧٢.٠٠	٠.٨٦٦	١٣	٦٢.٦٦	١.١١٣	١٢	٦٣.٧٦	١.٠٩٦
٣٢	١٨	٦٧.٢٠	١.٠٧٥	١٢	٦٣.١٩	١.١٤٥	١٣	٦٣.٦٦	١.١٣٧
٣٣	١٦	٦٩.٦٠	١.١٢٢	١٤	٥٨.٥١	١.٢٠٤	١٤	٥٩.٨١	١.٢٠٥
٣٤	٨	٧٥.٢٠	١.١٢٨	٩	٦٨.٥١	١.١٥٦	٩	٦٩.٣٠	١.١٥٥

يتضح من الجدول (١٤) أن استجابات المحاضرين والطلبة حول المحتوى التخصصي كما يلي:

احتل المؤشر (١٧) الذي ينص على "يوجد ترابط بين موضوعات المسابقات التخصصية" الترتيب الأول في المعيار بوزن نسبي (٧٥.٨٧%)، ثم المؤشر (٢٢) الذي ينص على "يعزز المحتوى الانتماء الديني للطالب" احتل الترتيب الثاني بوزن نسبي (٧٥.٤٩%)، أما المؤشر (٢١) الذي ينص على "ينمي المحتوى التخصصي اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو اللغة العربية" فقد احتل الترتيب الثالث بوزن نسبي (٧٣.٩٠%)، ثم جاء المؤشر (٢٥) الذي ينص على "ينمي المحتوى التذوق الأدبي للطالب" ليحتل الترتيب الرابع بوزن نسبي (٧١.٧٤%)، يليه المؤشر (١٩) الذي ينص على "يرتبط المحتوى التخصصي بالأهداف التخصصية العامة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية" احتل الترتيب الخامس بوزن نسبي (٧٠.٣٣%)، أما المؤشران (١٨)(٢٠) اللذان ينصان على "تدعم المسابقات التخصصية المهارات اللغوية الأربعة" و "يساعد المحتوى على توظيفه في الحياة العملية" احتلا الترتيب السادس (مكرر) بوزن نسبي (٧٠.٠٥%).

أما المؤشرات التي حصلت على نسبة استجابات للمحاضرين والطلبة أقل من (٧٠.٠٠%) فهي:

المؤشر (٢٤) الذي ينص على "يعمل المحتوى التخصصي على تنمية المهارات التفكيرية للطالب" احتل الترتيب الثامن بوزن نسبي (٦٩.٥٨%) يليه المؤشر (٣٤) الذي ينص على "يركز المحتوى على صقل شخصية معلم اللغة العربية وتهذيبها" احتل الترتيب التاسع بوزن نسبي (٦٩.٣٠%)، أما المؤشر (٢٦) الذي ينص على "يبرز المحتوى دور الأدباء (الشعراء والكتاب) في الثقافة" فقد احتل الترتيب العاشر بوزن نسبي (٦٩.٠١%)، ثم المؤشر (٢٣) الذي ينص على "يعمق المحتوى التخصصي الانتماء الوطني للطالب" احتل الترتيب الحادي عشر بوزن نسبي (٦٥.٠٧%) يليه المؤشر (٣١) الذي ينص على "يدعم المحتوى خلق ميول بناءة لدى المتعلمين" حيث احتل الترتيب الثاني عشر بوزن نسبي (٦٣.٧٦%) ثم جاء المؤشر (٣٢) الذي ينص على "يساعد المحتوى على تأهيل الطالب للتعامل مع المنهاج الفلسطيني الجديد" ليحتل الترتيب الثالث عشر بوزن نسبي (٦٣.٦٦%)، أما المؤشر (٣٣) والذي ينص على "قابلية توظيف المحتوى من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة" احتل الترتيب الرابع عشر بوزن نسبي (٥٩.٨١%)، ثم تلاه المؤشرات (٢٧)(٢٨)(٣٠) التي تنص على "يعالج المحتوى التخصصي قضايا المجتمع الفلسطيني المعاصرة" و "يقوي المحتوى مهارات البحث العلمي لدى الطالب" و "يعالج المحتوى ازدواجية اللغة لدى الطالب" حيث احتلت الترتيب الخامس عشر (مكرر) بوزن نسبي (٥٩.٢٥%)، وأخيراً جاء المؤشر (٢٩) والذي ينص على "يستجيب المحتوى التخصصي لمواهب الطلبة ويطورها" ليحتل الترتيب الثامن عشر والأخير بوزن نسبي (٥٨.٠٣%).

ويلاحظ من استجابات المحاضرين والطلبة حول المحتوى التخصصي أن سبعة مؤشرات في هذا المعيار حصلت على استجابات بوزن نسبي أكبر من (٧٠.٠٠%) أي بدرجة أكبر من المتوسطة، في حين حصلت ستة مؤشرات على وزن نسبي من (٦٠.٠٠%) إلى أقل من

(٧٠.٠٠%) أي بدرجة متوسطة، كما حصلت خمسة مؤشرات على استجابات بوزن نسبي أقل من (٦٠.٠٠%).

تعني هذه النتائج أن هناك من المساقات الدراسية حازت على معدل فوق المتوسط، أي أنها مهمة، وبعضها حاز على معدل متوسط، وأخرى ما دون المتوسط، وهذا يشير إلى عدم رضا أفراد العينتين عن المحتوى التخصصي.

**جدول (١٥): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الثالث (الأنشطة والأساليب التخصصية) وكذلك ترتيبها في المعيار.**

م	محاضر ن=٢٥			طالب ن=١٨٨			المحاضرين والطلاب معاً ن=٢١٣		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	
٣٥	٣.٨٠٠	٠.٧٦٤	٧٦.٠٠	٣	٣.٠٥٩	١.١٦٢	٦١.١٧	٣	
٣٦	٣.٩٦٠	٠.٩٣٥	٧٩.٢٠	٢	٣.٣٣٥	١.٠١٨	٦٦.٧٠	١	
٣٧	٣.٦٨٠	١.٠٦٩	٧٣.٦٠	٧	٣.٠٠٥	١.٠٣٧	٦٠.١١	٧	
٣٨	٣.٨٠٠	١.١١٨	٧٦.٠٠	٤	٢.٨٨٣	١.٢٠٠	٥٧.٦٦	١٠	
٣٩	٤.٠٠٠	٠.٩٥٧	٨٠.٠٠	١	٣.٠٢١	١.١٩٧	٦٠.٤٣	٥	
٤٠	١.٨٤٠	٠.٦٨٨	٣٦.٨٠	١٢	٢.٢٦١	١.٢٠٢	٤٥.٢١	١١	
٤١	٣.٨٠٠	٠.٧٠٧	٧٦.٠٠	٥	٢.٨٨٣	١.١٨٧	٥٧.٦٦	٩	
٤٢	٣.٤٤٠	١.٣٢٥	٦٨.٨٠	١٠	٢.٢٢٩	١.٢٣٩	٤٤.٥٧	١٢	
٤٣	٢.٤٨٠	١.٢٢٩	٤٩.٦٠	١١	٣.٠٣٢	١.٢٥٣	٦٠.٦٤	٤	
٤٤	٣.٥٢٠	١.٢٢٩	٧٠.٤٠	٩	٣.٠١١	١.٠٧٥	٦٠.٢١	٦	
٤٥	٣.٨٠٠	١.٠٠٠	٧٦.٠٠	٦	٢.٩١٠	١.١٢٧	٥٨.١٩	٨	
٤٦	٣.٦٤٠	١.١١٤	٧٢.٨٠	٨	٣.٢٨٧	١.٢١٢	٦٥.٧٤	٢	

يتضح من الجدول (١٥) أن استجابات المحاضرين والطلبة حول الأنشطة والأساليب التخصصية كما يلي:

احتل المؤشر (٣٦) الذي ينص على "يتيح المحاضر فرص النقاش والحوار" الترتيب الأول في المعيار بوزن نسبي (٦٨.١٧%)، ثم المؤشر (٤٦) الذي ينص على "يتم إدارة الوقت في المحاضرات بشكل جيد" احتل الترتيب الثاني بوزن نسبي (٦٦.٥٧%)، أما المؤشر (٣٥) الذي ينص على "تتنوع الأنشطة بين النظرية والعملية" فقد احتل الترتيب الثالث بوزن نسبي (٦٢.١٩%)، ثم جاء المؤشر (٣٩) الذي ينص على "ينوع المحاضر في أساليب التدريس" ليحتل الترتيب الرابع بوزن نسبي (٦٢.٧٢%)، يليه المؤشر (٣٧) الذي ينص على "يسمح المحاضر بفرص التعلم الذاتي" احتل الترتيب الخامس بوزن نسبي (٦١.٦٩%)، أما المؤشر (٤٤) الذي ينص على "تنمي الأنشطة مهارات التخطيط الجيد"، احتل الترتيب السادس

بوزن نسبي (٦١.٤١%)، ثم المؤشر (٤٥) الذي ينص على "دور المتعلم في الأنشطة التدريسية بارز" احتل الترتيب السابع بوزن نسبي (٦٠.٢٨%)، أما المؤشران (٣٨)(٤١) اللذان ينصان على "يكتسب الطالب مهارات العمل الجماعي" و "تلبى الأنشطة التدريسية حاجات وميول الطلبة" فقد احتلا الترتيب الثامن (مكرر) بوزن نسبي (٥٩.٨١%)، ثم جاء المؤشر (٤٣) الذي ينص على "يعتمد المحاضرون على ملخصات للمسابقات" ليحتل الترتيب العاشر بوزن نسبي (٥٩.٣٤%)، يليه المؤشر (٤٢) الذي ينص على "يتم توظيف الحاسوب وشبكة المعلومات في الأنشطة التدريسية" احتل الترتيب الحادي عشر بوزن نسبي (٤٧.٤٤٤٢%)، وأخيراً احتل المؤشر (٤٠) الذي ينص على "أسلوب المحاضرة هو الأسلوب الشائع" الترتيب الثاني عشر والأخير بوزن نسبي (٤٤.٢٣%).

ويلاحظ من نتائج استجابات المحاضرين والطلبة حول معيار الأنشطة التخصصية أن سبعة مؤشرات حصلت على وزن نسبي من (٦٠.٠٠%) إلى أقل من (٧٠.٠٠%) أي بدرجة متوسطة، في حين حصلت خمسة مؤشرات في هذا المعيار على وزن نسبي أقل من (٦٠.٠٠%) أي بدرجة منخفضة، يستثنى من ذلك المؤشرين (٤٠)(٤٣) السليبين اللذين ينصان على "أسلوب المحاضرة هو الأسلوب الشائع" و "يعتمد المحاضرون على الملخصات للمسابقات".

ولعل ذلك يعود إلى ضعف مستوى الأنشطة و الطرائق التي يستخدمها المحاضرون الأكاديميون التخصصيون، وهذا شأن له علاقة بعدم الخبرة في المجال التربوي لديهم.

**جدول (١٦):** التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مؤشر من مؤشرات المعيار الرابع (التقويم التخصصي) وكذلك ترتيبها في المعيار.

م	محاضر ن=٢٥			طالب ن=١٨٨			المحاضرين والطلاب معاً ن= ٢١٣		
	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري
٤٧	٥	٧٨.٤٠	٠.٧٠٢	٤	٦٥.٩٦	٠.٩٨٥	٤	٦٧.٤٢	٠.٩٧٥
٤٨	٦	٧٦.٨٠	٠.٨٩٨	٩	٥٩.١٥	١.٠٩٩	٩	٦١.٢٢	١.١١٢
٤٩	٣	٧٩.٢٠	٠.٨٨٩	٢	٧٢.٩٨	١.٠٦٧	٢	٧٣.٧١	١.٠٥٠
٥٠	٤	٧٩.٢٠	٠.٩٧٨	٣	٦٧.٨٧	١.٠٧٧	٣	٦٩.٢٠	١.٠٧٩
٥١	١	٨٣.٢٠	٠.٨٥٠	١	٧٣.٧٢	٠.٩٢١	١	٧٤.٨٤	٠.٩٢٣
٥٢	٧	٧٦.٠٠	١.٠٤١	٨	٦١.٩١	١.١١٥	٨	٦٣.٥٧	١.١٢٧
٥٣	٨	٧٦.٠٠	١.١١٨	٦	٦٣.١٩	١.٠٠١	٧	٦٤.٦٩	١.٠٣٣
٥٤	٩	٧٦.٠٠	١.١٥٥	٥	٦٤.٢٦	١.١٢٧	٥	٦٥.٦٣	١.١٤٣
٥٥	١٠	٧٤.٤٠	١.٢٠٨	١٠	٥٨.٤٠	١.١٧٤	١٠	٦٠.٢٨	١.٢٠٣
٥٦	٢	٨٢.٤٠	٠.٧٨١	٧	٦٣.٠٩	١.١٧٦	٧	٦٥.٣٥	١.١٧٧

يتضح من الجدول (١٦) أن استجابات المحاضرين والطلبة حول التقويم التخصصي كما يلي :

احتل المؤشر (٥١) الذي ينص على "تشمل أسئلة الاختبارات محتويات المساقات التخصصية" الترتيب الأول في المعيار بوزن نسبي (٧٤.٨٤%)، ثم المؤشر (٤٩) الذي ينص على "تنوع أسئلة التقويم بين الموضوعية والمقالية" احتل الترتيب الثاني بوزن نسبي (٧٣.٧١%)، أما المؤشر (٥٠) الذي ينص على: "تقيس أسئلة الاختبارات العمليات العقلية العليا: تحليل - تركيب - تقويم" فقد احتل الترتيب الثالث بوزن نسبي (٦٩.٢٠%)، ثم جاء المؤشر (٤٧) الذي ينص على "تنوع أدوات التقويم بتنوع الأهداف" ليحتل الترتيب الرابع بوزن نسبي (٦٧.٤٢%)، يليه المؤشر (٥٤) الذي ينص على "تقدم للطلاب تغذية راجعة من خلال الاختبارات" احتل الترتيب الخامس بوزن نسبي (٦٥.٦٣%)، أما المؤشر (٥٦) الذي ينص على "يشمل التقويم التخصصي الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية" احتل الترتيب السادس بوزن نسبي (٦٥.٣٥%)، ثم المؤشر (٥٣) الذي ينص على "إخراج الاختبارات جيد" احتل الترتيب السابع بوزن نسبي (٦٤.٦٩%)، أما المؤشر (٥٢) الذي ينص على "تراعي البنود التقويمية الفروق الفردية بين الطلاب" فقد احتل الترتيب الثامن بوزن نسبي (٦٣.٥٧%)، ثم جاء المؤشر (٤٨) الذي ينص على "توزيع الدرجات كاف لتقويم الطلاب" ليحتل الترتيب التاسع بوزن نسبي (٦١.٢٢%)، أما المؤشر (٥٥) الذي ينص على "يتاح للطلبة فرص التقويم الذاتي" احتل الترتيب العاشر والأخير في المعيار بوزن نسبي (٦٠.٢٨%).

ويلاحظ من نتائج استجابات المحاضرين والطلبة حول معيار التقويم التخصصي أن مؤشرين من مجموع عشرة حصلوا على استجابات بوزن نسبي أكبر من (٧٠.٠٠%) أي بدرجة أعلى من المتوسطة، في حين حصلت ثمانية مؤشرات على استجابات بوزن نسبي من (٦٠.٠٠%) إلى أقل من (٧٠.٠٠%) أي بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك - كما سبق الحديث عن الأنشطة وطرائق التدريس - بقلة الخبرة التربوية لدى المحاضر الأكاديمي المتخصص في مجال التقويم.

ولإجمال النتائج قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والترتيب لكل معيار من معايير الاستبانة والجدول (١٧) يوضح ذلك:

**جدول (١٧): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من معيار من معايير الاستبانة وكذلك ترتيبها.**

المعايير	محاضر ن=٢٥			طالب ن=١٨٨			المحاضرين والطلاب معاً ن= ٢١٣				
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
المعيار الأول: الأهداف التخصصية	٦٢.٤٨٠	١٠.٢٨٤	٧٨.١٠	٢	٦١.٧٩٨	٩.٩٨٧	٧٧.٢٥	١	٦١.٨٧٨	١٠.٠٠٠	٧٧.٣٥
المعيار الثاني: المحتوى التخصصي	٦٧.٢٤٠	١٣.١٢٢	٧٤.٧١	٣	٥٩.٢٢٩	١١.٧٨٦	٦٥.٨١	٢	٦٠.١٦٩	١٢.١٩٤	٦٦.٨٥
المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب التخصصية	٤١.٧٦٠	٧.٥٥٧	٦٩.٦٠	٤	٣٤.٩١٥	٧.٦٣٨	٥٨.١٩	٤	٣٥.٧١٨	٧.٩٢٤	٥٩.٥٣
المعيار الرابع: التقويم التخصصي	٣٩.٠٨٠	٧.٧٦٧	٧٨.١٦	١	٣٢.٥٢٧	٦.٦٣٤	٦٥.٠٥	٣	٣٣.٢٩٦	٧.٠٧٩	٦٦.٥٩
الدرجة الكلية	٢١٠.٥٦٠	٣٤.٢٧٤	٧٥.٢٠		١٨٨.٤٦٨	٢٧.٧٣٨	٦٧.٣١		١٩١.٠٦١	٢٩.٣٦٧	٦٨.٢٤

يتضح من الجدول (١٧) أن المعيار الأول (الأهداف التخصصية) احتل الترتيب الأول في استجابات المحاضرين والطلبة بوزن نسبي (٧٧.٣٥%)، يليه معيار (المحتوى التخصصي) الذي احتل الترتيب الثاني بوزن نسبي (٦٦.٨٥%)، ثم المعيار الرابع (التقويم التخصصي) الذي احتل الترتيب الثالث بوزن نسبي (٦٦.٥٩%)، وأخيراً جاء المعيار الثالث (الأنشطة والأساليب التخصصية) ليحتل الترتيب الرابع والأخير بوزن نسبي (٥٩.٥٣%). أما الوزن النسبي للدرجة الكلية لاستجابات المحاضرين والطلبة للمعايير الأربعة بلغ (٦٨.٢٤%).

تؤشر هذه النتائج إلى أهمية الأهداف التخصصية لأفراد العينتين، إلا أن هناك دلالة على أن هناك انخفاضاً في معدل المعايير الأخرى؛ لارتباطها بالخبرات التربوية الأدائية.

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة والذي ينص على: هل يوجد اختلاف بين تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافر معايير الجانب التخصصي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟ قام الباحثان بالتحقق من الفرض الثاني والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05 \geq \alpha)$  بين متوسطي تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافر معايير الجانب التخصصي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. وذلك باستخدام اختبار "T. test" والجدول (١٨) يوضح ذلك:

جدول (١٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمتوسطي تقديرات الطلبة والمحاضرين لمعايير الجانب التخصصي.

المعايير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المعيار الأول: الأهداف التخصصية	محاضر	٦٢.٤٨٠	١٠.٢٨٤	٠.٣٢٠	٠.٧٤٩	غير دالة إحصائياً
	طالب	٦١.٧٩٨	٩.٩٨٧			
المعيار الثاني: المحتوى التخصصي	محاضر	٦٧.٢٤٠	١٣.١٢٢	٣.١٥٠	٠.٠٠٢	دالة عند ٠.٠١
	طالب	٥٩.٢٢٩	١١.٧٨٦			
المعيار الثالث: الأنشطة والأساليب التخصصية	محاضر	٤١.٧٦٠	٧.٥٥٧	٤.٢١٥	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	طالب	٣٤.٩١٥	٧.٦٣٨			
المعيار الرابع: التقويم التخصصي	محاضر	٣٩.٠٨٠	٧.٧٦٧	٤.٥٤٦	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	طالب	٣٢.٥٢٧	٦.٦٣٤			
الدرجة الكلية	محاضر	٢١٠.٥٦٠	٣٤.٢٧٤	٣.٦٣٤	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	طالب	١٨٨.٤٦٨	٢٧.٧٣٨			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٢١١) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٢١١) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٨

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيمة "ت" المحسوبة اقل من قيمة "ت" الجدولية في المعيار الأول، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الطلبة، والمحاضرين).

وأن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في المعيار الثاني والثالث والرابع والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الطلبة والمحاضرين) ولقد كانت الفروق لصالح متوسط المحاضرين.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المعيار الأول وهو الأهداف التخصصية، صورة مثالية لما ينبغي أن يكون، لذلك كان هناك اتفاق بين المحاضرين والطلبة، بينما في المعايير الثلاثة الأخرى لارتباطها بالناحية العملية، نجد الاختلاف بين المحاضرين والطلبة، وأن الطلبة غير عن طبيعة المحتوى التخصصي، ولا أساليب التدريس مما يستدعي إعادة النظر فيها من جديد.

وللإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة والذي ينص على "ما التصورات التي يقترحها طلبة برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة لتطوير برنامجهم؟

قام الباحثان بجمع استجابات الطلبة عن طريق السؤال المفتوح الذي كتب للطلبة في آخر الأداة التي وزعت عليهم حيث اعتمد الباحثان المقترحات التي أجمع عليها الطلبة بنسبة (٧٥%) أو أكثر ومنها:

أولاً: فيما يتعلق بالأهداف

- إثراء أهداف ترتبط بالأدب المقارن والمدارس الأدبية.
- وجود أهداف تربط بين الأدب العربي وبعض الآداب الأخرى.

ثانياً: فيما يتعلق بالمحتوى

- إعطاء قدر أكبر من الاهتمام بمادة العروض.
- تدريس مادة العروض بشكل عملي فني بعيد عن النظرية والروتينية.
- التركيز على اختيار موضوعات النحو الوظيفية التي يستخدمها الطالب في حياته العملية.
- المحتوى التخصصي غير كافٍ.
- زيادة نصاب ساعات مساق النحو والصرف.
- إعطاء الطلبة دورات إلزامية في الخط العربي.
- الاهتمام بمساق "مهارات مكتبية وبحثية" الذي يتناول جوانب إملائية وتعبيرية.
- الاهتمام بجوانب التذوق والفهم في المسابقات الأدبية أكثر من الاهتمام بالحفظ والتلقين.
- ارتباط المحتوى بصورة أكبر بالقضية الفلسطينية والواقع الفلسطيني.
- الحد من التكرار في بعض المسابقات التربوية.

ثالثاً: فيما يتعلق بالأنشطة

- أن يسمح للطلاب بصورة أكبر بفرص الحوار والنقاش.
- يتم التركيز على الأنشطة اللامنهجية.
- توظيف شبكات الحاسوب في العملية التعليمية.
- استخدام بعض الوسائل عند تدريس مادة العروض.
- إعطاء مهارات الإعراب قدر أكبر من الاهتمام.

- الاهتمام بالأنشطة التي تنمي مهارات العمل الجماعي.
  - الاهتمام بإدارة وقت المحاضرة.
  - أين المناظرات الشعرية أو الندوات الأدبية التي تنمي روح الشعر والأدب عند الطالب؟
  - اهتمام قسم اللغة العربية بتنمية مواهب الطلبة ورعايتها.
- رابعاً: فيما يتعلق بالتقويم
- تقويم الطالب من خلال تفاعله ليس من خلال درجة اختبار فقط.
  - ضرورة الاهتمام بالاختبارات الشفوية.
  - إعطاء التغذية الراجعة لكل اختبار.
  - ضرورة اشتغال الاختبارات على أسئلة تنمي التأمل والتخيل عند الطالب.
- وللإجابة عن السؤال السابع من أسئلة الدراسة والذي ينص على "ما التصورات التي يقترحها المحاضرين (التربويون - التخصصيون) لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة؟ قام الباحثان بجمع استجابات المحاضرين عن طريق السؤال المفتوح الذي كتب لهم في آخر الأداة التي وزعت عليهم، حيث اعتمد الباحثان المقترحات التي أجمع عليها المحاضرون بنسبة (٧٥%) أو أكثر ومنها:
- أولاً: فيما يتعلق بالأهداف
- أن تركز الأهداف التربوية على مهارات التفكير العليا.
  - عدم قبول أي طالب للالتحاق بتخصص اللغة العربية إلا بعد اجتيازه اختبار قبول ومقابلة شخصية يؤهله لهذا القسم.
  - التركيز في الأهداف التخصصية على الخط العربي والسلامة اللغوية والتعبير الحر.
- ثانياً: فيما يتعلق بالمحتوى
- زيادة نصاب ساعات بعض المساقات التخصصية.
  - إضافة مساقات جديدة في تاريخ اللغة والقضايا المعاصرة.
  - زيادة كم المحتوى الذي يقدم بالمساقات.
  - عدم تقييد الطالب والمحاضر بكتاب واحد للمادة بل اعتماد أكثر من مرجع لها.

ثالثاً: فيما يتعلق بالأنشطة

- الاهتمام بصورة أكثر بالتدريب الميداني.
- التركيز على الأنشطة اللامنهجية.
- مراعاة التخصص الدقيق عند توزيع المساقات على المحاضرين لتدريسها.

رابعاً: فيما يتعلق بالتقويم

- التنوع في أساليب التقويم.
- الاهتمام بالتقويم الشفوي في مساقات اللغة العربية لأنه السبيل الوحيد لقياس مهاراتها اللغوية.
- إتاحة فرص التقويم الذاتي.
- الاهتمام بأسئلة المقالية في المساقات التخصصية للغة العربية.

#### توصيات الدراسة

في ضوء ما سبق من تفسير لجداول الدراسة، وتحليل نتائجها، يتقدم الباحثان بمجموعة من التوصيات منها

#### أولاً: الجانب التربوي

- فيما يتعلق بالمحتوى التربوي يوصي الباحثان بضرورة إعادة النظر في بعض الموضوعات التربوية، بإحداث نوع من التكامل بينها، مما يساعد على توظيفها في الحياة العملية، وإيجاد توازن بين الجوانب النظرية والعملية في المحتوى التربوي، والاهتمام الأكبر بنقل تجارب الآخرين في المجال التربوي.
- فيما يتعلق بالأنشطة التربوية، يوصي الباحثان بضرورة تنويع الأنشطة النظرية والعملية، والسماح للطلاب بفرص التعلم الذاتي، وتفعيل مهارات العمل الجماعي، كما يوصي الباحثان بضرورة اختيار الأنشطة التي تلبي ميول الطلبة، وضرورة توظيف الحاسوب وشبكة المعلومات في الأنشطة التدريسية، واهتمام المحاضرين التربويين بإدارة وقت المحاضرة بما يخدم الطالب.
- فيما يتعلق بالتقويم التربوي، يوصي الباحثان بالتنوع في أدوات التقويم، والتوزيع العادل للدرجات، وضرورة قياس أسئلة الاختبارات للعمليات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، والاهتمام بإخراج الاختبارات، وأن تقدم للطلبة التغذية الراجعة عقب كل

اختبار، والاهتمام في تقويم الطلبة بالجوانب الوجدانية، وعدم الاقتصار على تقويم الجوانب العقلية فقط، وأن يسمح للطلبة بفرص التقويم الذاتي.

#### ثانياً: الجانب التخصصي

- فيما يتعلق بالأهداف التخصصية، يرى الباحثان أنها حظيت على نسب استجابات تبين أهميتها بدرجة أعلى من المتوسطة، مما يشير إلى قوة في البرنامج.
- فيما يتعلق بالمحتوى التخصصي، ضرورة أن ينمي المحتوى التخصصي المهارات التفكيرية للطلبة بدل الاهتمام بعمليات الحفظ والاستظهار، وأن يعمق المحتوى الانتماء الوطني له، كما يوصي الباحثان بضرورة أن يبرز المحتوى دور الأدباء في الثقافة، وضرورة أن يعالج قضايا المجتمع الفلسطيني المعاصرة، وأن يستجيب المحتوى لمواهب الطلبة ويطورها، وضرورة أن يعالج المحتوى التخصصي ازدواجية اللغة عند الطلبة، وأن يساعد المحتوى على تأهيل الطالب للتعامل مع المنهاج الفلسطيني الجديد، مع ضرورة قابلية توظيف المحتوى من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة.
- وفيما يتعلق بالأنشطة والأساليب التخصصية، يوصي الباحثان بضرورة تنويع الأنشطة نظرياً وعملياً، وإتاحة المحاضرين فرص النقاش والحوار، مع التركيز على إكساب الطالب مهارات العمل الجماعي، وأن تلبى الأنشطة المستخدمة حاجات وميول الطلبة، مع ضرورة توظيف الحاسوب، وإبراز دور المتعلم، وإدارة الوقت بشكل جيد.
- أما فيما يتعلق بالتقويم التخصصي، يوصي الباحثان بضرورة تنويع أدوات التقويم واعتماد نظام عادل لتوزيع الدرجات، وضرورة أن تقيس أسئلة الاختبارات العمليات العقلية العليا، مع مراعاة الفروق الفردية، والتركيز على إعطاء الطلبة تغذية راجعة عقب كل اختبار، مع إتاحة الفرصة للطلبة لتقويم أنفسهم، كما الاهتمام في عملي التقويم على الجوانب الوجدانية.

#### مقترحات الدراسة

- من خلال معايشة عناصر الدراسة، وتنفيذ أدواتها، وبعد تحليل جداولها، والتوصل لنتائجها، يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:
- فاعلية استخدام التعليم المبرمج في اكتساب طلبة برنامج اللغة العربية لمهارات تدريسها.
- اتجاهات الطلبة نحو تدريس اللغة العربية، وعلاقتها باكتسابهم للكفايات التدريسية.

## المراجع

- آل جميل، يسرية بنت علي بن أمان. (٢٠٠١). "تقويم برنامج تدريس اللغة العربية بتفزيون سلطنة عمان لطلبة المرحلة الثانوية". جامعة السلطان قابوس.
- أبو جحجوح، يحيى. (٢٠٠٨). "تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى". الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
- أبو دقة، سناء. واللولو، فتحية. (٢٠٠٧). "دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة". مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الإنسانية. ١٥(١).
- أبو دقة، سناء. (٢٠٠٩). "تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين". مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٠(٢).
- أمين، مانيرفا. (٢٠٠٤). "تصور مقترح لتقويم أداء طالب / معلم التربية العملية في كلية التربية بجامعة حلوان". مجلة دراسات تربوية واجتماعية. ٤(٤).
- الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٦). "تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجيا". مجلة العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية. جامعة البحرين. ٧(١).
- الراجحي، عبده. (١٩٩٦). "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية". دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.
- السر، خالد. (٢٠٠١). "تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية في محافظات غزة". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأقصى. غزة.
- دياب، سهيل. (٢٠٠٦). "واقع برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية بفلسطين". ورقة عمل. جامعة القدس المفتوحة. غزة. فلسطين.
- زغلول، محمد. ومحمد، مصطفى. (٢٠٠٤). تكنولوجيا إعداد وتأهيل معلم التربية الرياضية. ط٢. دار الوفاء للطباعة والنشر. الإسكندرية.
- شطناوي، نواف. وعليمات، صالح. (٢٠٠٨). "مدي تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية". مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ٥(٣).
- شوق، محمود. ومحمود، محمد. (١٩٩٥). "تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين". ط١. دار الفكر. الأردن.

- عبد القادر، خالد. (٢٠٠٦). "تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات في جامعة الأقصى بقطاع غزة في ضوء المناهج الفلسطينية الحديثة".
- المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية. ١٩-٢٠/١٢/٢٠٠٦. "التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج - الواقع والطموح".
- عبده، سماح عبد الوهاب. (٢٠٠٩). "تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة". رسالة ماجستير. جامعة صنعاء. اليمن.
- عصر، حسني عبد الباري. (١٩٩٨). "فاعلية برنامج مقترح لتنمية فهم الخصائص اللغوية للنصوص المكتوبة لدى طلاب اللغة العربية في شعبة التعليم الأساسي". التربية المعاصرة. العدد (٤٩) السنة (١٥).
- محمد، مصطفى. وحوالة، سهير. (٢٠٠٥). "إعداد المعلم. تنميته وتدريبه". ط١. دار الفكر. عمان. الأردن.
- نجم، منال إبراهيم. (٢٠٠٩). "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.