مجلة العلوم التربوية والنفسية
جامعة القصيم، المجلد (٨)، العدد (٢)، ص ص ٥٥٩-٦٣٩، (ربيع ثاني ١٤٣٦هـ/ يناير ٢٠١٥)

تفعيل الإعداد التربوى للمعلم بجامعة القصيم فى ضوء المعايير المهنية العالمية "دراسة حالة لدبلوم التربية العام"

د. علي عبدالرءوف محمد نصار
أستاذ مشارك اصول التربية بجامعتى الأزهر والقصيم

ملخص البحث. يعد تمهين التعليم إحدى الركائز الأساسية للارتقاء بالمعلم وتعزيز قدراته على أداء مهامه بكفاءة وفاعلية، ويتطلب تمهين التعليم إعداد المعلم إعداداً فعالاً بمؤسسات الإعداد قبل الخدمة، لذا هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع الإعداد التربوى من وجهة نظر الدارسين فى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم، وتحديد الصعوبات التى تواجههم وتحد من فاعلية الإعداد التربوى لهم، وتقديم تصور مقترح يمكن من خلاله تفعيل الإعداد التربوى للدارسين.

ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، مستعينة بأداتى الاستبانة والمقابلة الشخصية التى طبقت على عينة من الدارسين بدبلوم التربية العام فى جامعة القصيم خلال العام الجامعى ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن دبلوم التربية العام يَتَّبِعْ الاتجاه التقليدي في إعداد المعلم، فيهتم أكثر بالجوانب المعرفية النظرية، حيث يحقق الإعداد التربوى فى مجال المعارف التربوية النظرية بدرجة كبيرة، بينما يحقق الإعداد فى مجال المهارات والاتجاهات المهنية بدرجة متوسطة، كما أسفرت النتائج عن بعض الصعوبات التى تؤثر على فاعلية الإعداد التربوى للدارسين.

وفى ضوء النتائج قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتفعيل الإعداد التربوى للدارسين بدبلوم التربية العام بجامعة القصيم، يقوم على معالجة الفجوة القائمة بين ما ينبغى أن تكون عليه عملية إعداد المعلم وفق المعايير المهنية العالمية، وبين الواقع الحالى لعملية الإعداد، كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات بشأن متطلبات تنفيذ التصور المقترح.

الكلمات المفتاحية: المعلم، الإعداد التربوى، المعايير المهنية، تحديات مهنة التعليم، دبلوم التربية العام.

مقدمة

مع تعاظم النظرة إلي التربية باعتبارها أساس التنمية والتقدم فى المجتمع، يرى ماكباس (MacBeath, (2012, 3 أن الاهتمام ببناء مستقبل أفضل يبدأ بالارتقاء بمهنة التعليم، باعتبار أن هذه المهنة تقع فى المجتمع موقع القلب من الجسد، فمن خلالها يتم تعليم وتثقيف الأطفال والشباب، وغرس ونقل القيم الاجتماعية بين الأفراد والجماعات، مثل قيم: الانتماء والديمقراطية والمساواة والتسامح واحترام الحريات الأساسية، كما تعد مهنة التعليم "أم المهن" فهى المسئولة عن إعداد الافراد القادرين على مزاولة كافة المهن داخل المجتمع.

والحديث عن نظام تعليمي جيد، يعني في المقام الأول إعادة النظر جذريا في أداء المعلم، لما يتمتع به من مكانة هامة في النظام التعليمي، فضلا عن كونه العنصر المؤثر في أي مسعى لإصلاح وتطوير التعليم، ويمثل تمهين التعليم إحدى الركائز الأساسية للنهوض بأداء المعلم وتعزيز قدراته على أداء مهامه بكفاءة وفاعلية، وهذا يتطلب إعداد تربوى فعال للمعلم قبل الخدمة، تستمد جوانبه من مسئولياته وأدواره التعليمية المختلفة، حيث أضحى الإعداد التربوى فى ظل المتغيرات المعاصرة - وما تعكسه من أدوار جديدة للمعلم- ضرورة ينبغى أن تفى بها مؤسسات الإعداد قبل الخدمة، ليصبح المعلم مهنيا فعالا في العمل التربوي.

ولتحقيق تمهين التعليم لجأت العديد من الدول التى تسعى إلى الارتقاء بنظمها التعليمية إلى وضع معايير مهنية لإعداد المعلم، تحدد الأداء المتوقع منه فى العملية التعليمية، أى ما ينبغى أن يعرفه المعلم وقادر على القيام به كممارس متخصص في مجال التعليم، ويرى فيمان(Feiman (2003, 6 أن المعايير المهنية للمعلم تعكس رؤى التدريس الفعال، وتساعد المعلمين لاسيما الجدد منهم على تقييم التقدم المحرز فى أدائهم، بتحديد جوانب القوة والضعف فى الأداة من خلال التقييم الذاتي، وتحديد أنشطة النمو المهنى التى تهدف إلى تحسين المعارف والمهارات المهنية للمعلم.

كما أنه فى اطار المعايير المهنية لإعداد المعلم يمكن تحديد مجالات الإعداد التربوى الفعال للمعلم الواجب تحقيقه من خلال

مؤسسات الإعداد قبل الخدمة. ويوضح ين تشونج وآخرون Yin-cheong, et al.(2002, 10) أبعاد الإعداد التربوى الفعال فى كل ما يتطلبه المعلم من معارف ومهارات وقيم ليتسم أداؤه بالفاعلية، أى القدرة على تشكيل ودعم بيئة التعلم، والتدريس بإتقان، والتمكن من تقنيات إدارة الصف، والمشاركة فى إدارة المدرسة، وتطوير القيم والمعتقدات والمعاني المرتبطة بمهنة التعليم، وذلك من خلال إعداده فى ثلاثة مجالات رئيسة: المجال المعرفى، والمجال المهارى، والمجال الوجدانى، والتى تشكل فى مجملها فاعلية أداء المعلم.

وإزاء النقص فى المهارات الأساسية للممارسة التربوية السليمة لدى المعلمين غير التربويين فإنهم يواجهون صعوبات فى مزاولة مهنة التعليم، وحدد استيفن (٢٠٠١، ٤٦) هذه الصعوبات فى صعوبات بيئة التعلم، والتى تؤدى إلى الإخفاق فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ويترتب عليها مشاكل نفسية وجسدية للمعلمين، مثل الأرق والإجهاد والشعور بالفشل وضعف الثقة بالنفس، مما يؤدى بهم أن يكونوا سلبيين تجاه الطلاب، وقد تصبح المدرسة المكان الممل بالنسبة لهم.

ولا ريب أن مسئولية إعداد المعلمين وتأهيلهم لممارسة مهنة التعليم تقع على عاتق الجامعات، من خلال برامجها التربوية المتخصصة، وجامعة القصيم تسعى كغيرها من الجامعات السعودية الى الاستجابة لحاجة المدارس للمعلمين المؤهلين تربويا، من خلال دبلوم التربية العام الذى يسعى الى تأهيل المعلمين غير التربويين بمدارس منطقة القصيم، وكذلك تأهيل خريجى الجامعات من غير التربويين والراغبين فى العمل بمهنة التعليم.

وفى ضوء الحاجة المستمرة إلى مراجعة وتطوير البرامج التعليمية عامة وبرامج إعداد المعلم خاصة لمواكبة المتغيرات والتوجهات العالمية المعاصرة، فإن الأمر يتطلب الوقوف على واقع الاعداد التربوى للمعلم بدبلوم التربية العام بجامعة القصيم، وتقديم تصور مقترح لتفعيل الإعداد التربوى للدارسين به فى ضوء المعايير المهنية العالمية لإعداد المعلم، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

يواجه المعلم العربي مهمات ومسئوليات أكثر تعقيدًا وصعوبة، حيث توضح الامانة العامة بجامعة الدول العربية (٢٠٠٩، ٩) أن ظروف عمل المعلمين العرب قد تدهورت، خاصة مع ضعف إعدادهم وافتقار تدريبهم إلى الحافز والأحوال الاجتماعية والمهنية الجيدة، والاستعانة بمعلمين لم يحصلوا على أي تدريب تربوي أو شهادة تربوية قبل الخدمة، مما أدى إلى وجود فجوة واسعة بين خصائص ومهارات المعلم الذي تتطلبه ظروف عصر المعلومات والمعرفة الراهنة، وخصائص المعلم الحالي غير المؤهل تربويا.

وانطلاقا من الإيمان الراسخ بأهمية مهنة التعليم، وأن المعلم صاحب مهنة متميزة، ولمكانة المعلم الذي يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها، يؤكد مكتب التربية لدول الخليج العربي (٢٠١١: ٧). على أنه من الواجب السعي العلمي الجاد لتعميق مهنة التعليم فى دول الخليج، وتطويرها لصالح المعلم، ولصالح المهنة ذاتها، ومن ثم لصالح الطالب والمجتمع عموما.

وعلى الرغم من انتشار كليات التربية فى ربوع المملكة، غير أن المدارس السعودية تستقبل كل عام أعدادا من خريجى الجامعات ليلتحقوا كمعلمين بالمدارس دون تأهيل تربوى، مما أدى إلى وجود قصور فى أدائهم التعليمى، ظهر جليا فى نوعية مخرجات التعليم، حيث تشير استراتيجية تطوير التعليم العام فى المملكة العربية السعودية (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٣، ١٥) إلى ضعف أداء المتعلمين في المملكة مقارنة بأقرانهم في العالم، خاصة في العلوم والرياضيات ومهارات القرن الحادي والعشرين، لذا أصبح الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله أحد المحاور الأساسية التى شملتها استراتيجية تطوير التعليم العام فى المملكة، حيث اعتبرت المعلم من أبرز منطلقات مسيرة تطوير التعليم، وأكدت على أهمية تمهين التعليم، وتوجيه نسبة كبيرة من جهود تطوير التعليم العام فى المملكة لإعداد المعلم.

واستجابة لتوجهات التطوير فى منظومة إعداد المعلم عقد اللقاء الثالث لعمداء كليات التربية بالجامعات السعودية (١٤٣٤هـ) والذى

خلص إلى مجموعة من التوصيات، والتى منها: العمل على تطوير برامج الدبلوم التربوى، ووضع المعايير المهنية اللازمة لها، ونقلها من حيز التنظير إلى حيز التطبيق، لذلك تسعى الدراسة الراهنة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما أبرز المتغيرات المعاصرة المؤثرة فى مهنة التعليم وما انعكاساتها على الإعداد التربوى للمعلم؟

٢- ما مجالات الإعداد التربوى الفعال كما حددتها المعايير المهنية لإعداد المعلم على المستوى العالمى؟

٣- ما واقع الإعداد التربوى للمعلم فى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم من وجهة نظر الدارسين به؟

٤- ما الصعوبات التى تواجه الدارسين بدبلوم التربية العام وتحد من فاعلية الاعداد التربوى للمعلم؟

٥- ما التصور المقترح لتفعيل الإعداد التربوى للدارسين بدبلوم التربية العام بجامعة القصيم؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية:

- عرض وتحليل أبرز المتغيرات المعاصرة المؤثرة فى مهنة التعليم وتوضيح انعكاساتها على الإعداد التربوى للمعلم.

- تحديد مجالات الإعداد التربوى للمعلم، وفق المعايير المهنية لإعداد المعلم فى بعض الدول المتقدمة.

- الكشف عن واقع الاعداد التربوى من وجهة نظر الدارسين فى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم.

- تحديد الصعوبات التى تواجه الدارسين بدبلوم التربية العام بجامعة القصيم، والتى تحد من فاعلية الإعداد التربوى لهم.

- تقديم تصور مقترح يمكن من خلاله تفعيل الاعداد التربوى للدارسين بدبلوم التربية العام بجامعة القصيم فى ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

أهمية الدراسة

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية فيما يلي:

- الأهمية النظرية

تتضح الأهمية النظرية فيما تؤصل له الدراسة الحالية من اطار نظرى فى مجال تمهين التعليم، وما يتصل به من تحديد لمجالات الإعداد التربوى الفعال للمعلم قبل الخدمة، فى ضوء المعايير المهنية العالمية لإعداد المعلم، ليمارس أدواره التربوية بمستوى عال من الأداء.

- الأهمية التطبيقية

تتضح الأهمية التطبيقية فى الكشف عن واقع الإعداد التربوى للمعلم بدبلوم التربية العام، وتوضيح ما قد يواجهه من صعوبات، مما يفيد المسئولين والمشرفين عليه فى تصحيح مساره نحو تحقيق أهدافه المنشودة، كما تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة فى اقتراح تصور علمى لتفعيل الإعداد التربوى للمعلم بدبلوم التربية العام فى جامعة القصيم، قد يفيد المسئولين والمشرفين عليه فى تطويره، ليقوم بدوره المأمول فى تحقيق الإعداد التربوى الفعال للمعلمين الدارسين به.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة بالمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الإعداد التربوى للمعلم دون غيره من جوانب الإعداد الأخرى الأكاديمية والثقافية.
- الحدود البشرية: الدارسين بدبلوم التربية العام.
- الحدود المكانية: دبلوم التربية العام الذى تقدمه جامعة القصيم بعمادة خدمة المجتمع فى بريده.
- الحدود الزمنية: طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسى الثانى فى العام الجامعي ١٤٣٣هـ / ١٤٣٤هـ.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذى يتناسب مع طبيعتها وأهدافها، فعلى الرغم من أن الوصف هو أبسط أهداف العلم إلا أنه أكثرها أساسية وقدرة على تحقيق أهدافه، ومن المهام الرئيسة للوصف هى أن يحقق للباحث فهماً أعمق للظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة (أبوحطب وصادق، ١٩٩١، ١٠٢) من خلال وصف الظاهرة، وجمع البيانات عنها وتحليلها، والوصول إلى نتائج تفيد في معالجة مشكلتها، ويتم ذلك فى الدراسة الحالية من خلال استخدام أسلوب دراسة الحالة Case Study وهو أسلوب فى البحث يمكن بواسطته جمع البيانات حول حالة محددة ودراستها، حتى يمكن من خلالها رسم صورة كلية لوحدة معينة من العلاقات
(ملحم ٢٠٠٦، ٢٩٧)، وقد تم استخدام أسلوب دراسة الحالة فى الدراسة الحالية من خلال:

- تأصيل اطار نظرى مفاهيمى لأبعاد الإعداد الفعال للمعلم، وتحديد أبرز المتغيرات المعاصرة المؤثرة على مهنة التعليم وتوضيح انعكاساتها على الإعداد التربوى للمعلم، والوقوف على مجالات الاعداد التربوى الفعال كما حددتها المعايير المهنية لإعداد المعلم فى بعض الدول المتقدمة.

- استقراء وتحليل واقع الاعداد التربوى فى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم، من خلال الإطار الميدانى، بجمع البيانات والمعلومات والتحليل الاحصائى لآراء الدارسين به.

- التفسير للكشف عن العوامل والصعوبات المؤثرة على الإعداد التربوى الفعال للدارسين بدبلوم التربية العام.

- التوصل الى تصور مقترح يمكن من خلاله تفعيل الاعداد التربوى للدارسين بدبلوم التربية العام فى ضوء نتائج الدراسة.

مفاهيم الدراسة

١- الإعداد التربوى للمعلم

يعرف برلينر Berliner (2000, 358) الإعداد التربوى للمعلم بأنه كل ما تتطلبه عمليتى التعليم والتعلم من المبادئ والمفاهيم والنظريات والأساليب التربوية التى أسفرت عنها نتائج البحوث التربوية ذات الصلة، والتى يتعين تقديمها للمعلم من خلال برامج إعداد فعالة قبل دخوله ميدان الممارسة المهنية.

وتوضح تيمبرلى Timperley (2011, 4) مفهوم الاعداد التربوى فى كل ما يتطلبه أداء المعلم من معارف وأنشطة تربوية تنمي معارفه ومهاراته المهنية، وتوسع من خبراته، وتحسن اتجاهاته نحو ممارسة مهنة التعليم، مما يؤدى إلى إحداث تغييرات جوهرية في الممارسة المهنية لصالح تعليم الطلاب، وتحقيق الإعداد التربوى الفعال هو السبيل نحو التطوير المهني للمعلم وتعميق وصقل معارفه ومهاراته المهنية.

ويمكن تعريف الاعداد التربوى اجرائيا فى الدراسة الحالية بأنه كل ما يتطلبه المعلم بدبلوم التربية العام من معارف ومهارات واتجاهات فى المجال التربوى، تمكنه من تحقيق مستوى فعال من الأداء للأدوار والمسئوليات المهنية المختلفة، وتجعله أكثر قدرة على تحقيق الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية التى سوف يعمل بها.

٢- المعايير المهنية لإعداد المعلم

تعرف دانيلسون (٢٠٠٢، ٢٢) المعايير المهنية لإعداد المعلم بأنها محكات أو مقاييس يتم فى ضوئها تحديد الكفايات التى ينبغى توافرها فى أداء المعلمين حديثى التخرج، والهدف منها ارشاد الكليات وغيرها من مؤسسات إعداد المعلم التى تقوم بتصميم أو إعادة تصميم برامج إعداد المعلمين.

ويعرف وليمز وآخرون Williams, et al (2006,4) المعايير المهنية لإعداد المعلم بأنها الأساس الذى تنطلق منه عمليات إعداد المعلم قبل الخدمة وبرامج تطويره مهنيا أثناء الخدمة، ومن خلالها يمكن الحكم على مستوي أداء المعلم.

ويمكن تعريف المعايير المهنية لإعداد المعلم اجرائيا فى الدراسة الحالية بأنها موجهات أو محكات يمكن فى ضوئها تحديد ما ينبغي أن يعرفه المعلم، وما ينبغى أن يكون قادر على أدائه فى نطاق ممارساته المهنية، ومن ثم يمكن فى ضوئها تحديد مجالات الاعداد التربوى الفعال للدارسين فى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم.

٣- دبلوم التربية العام بجامعة القصيم

هو أحد مجالات الإعداد التربوى للمعلم، الذى يستهدف خريجى التخصصات غير التربوية، والمعلمين على رأس العمل من غير التربويين، ويشترط فى الدارسين به أن يكونوا حاصلين على درجة البكالوريوس من جامعة القصيم أو من جامعة أخرى معترف بها، وتمتد الدراسة بالدبلوم لسنة واحدة تقسم إلى فصلين دراسيين بإجمالى ٣٨ ساعة دراسية (جامعة القصيم ١٤٣٤هـ، ٢)

الدراسات السابقة

من خلال استقراء الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية، التى اهتمت بقضية إعداد المعلم قبل الخدمة سواء على مستوى كلية التربية أو دبلوم التربية العام، ويمكن عرض أبرز هذه الدراسات فيما يلى:

أولا: الدراسات العربية

هدفت دراسة حسن؛ والنبهانى (٢٠٠٢) إلى تعرف الصعوبات التى تواجه الدارسين بالدبلوم العام بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل الدراسى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى وطبقت الاستبانة على عينة من الخريجين، وأظهرت النتائج وجود صعوبات فى مجال مستلزمات وطبيعة الدراسة، والمقررات الدراسية، ومرافق التدريب الميدانى والإشراف عليه، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا فى متغيرات الكلية والحالة الاجتماعية والسكن، ولم توجد فروق تعزى لمتغيرى الجامعة والجنس، وأوصت الدراسة بتقييم

أهداف المقررات الدراسية، والحد من عمليات التكرار والازدواجية بين المقررات المختلفة، والعمل على زيادة مدة التدريب الميدانى.

وحاولت دراسة فتحى وآخرون (٢٠٠٦) تقويم مدى فعالية الدبلوم العام فى التربية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، مستعينة بالاستبانة لجمع البيانات اللازمة، وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: أن الدبلوم العام يحقق الأهداف المرجوة منه بنسبة كبيرة مما يشير إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الداخلية له، وأن معظم المقررات كان لها دور فعال فى الاعداد المهنى للدارسين، وأشارت النتائج إلى أن التربية العملية تكسب الدارسين المهارات الأساسية لعملية التدريس، وفى ضوء النتائج أوصت الدراسة بمراجعة وتطوير الدبلوم العام، بحيث يتواكب مع متطلبات الدارسين والتطور السريع فى المعرفة التربوية لتمهين مهنة التدريس.

وسعت دراسة شطاوى؛ وعليمات (٢٠٠٨) إلى معرفة مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية فى ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية فى الجامعات الأردنية الرسمية، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى مستخدمة أداة الاستبانة، وتوصلت إلى عدد من النتائج، منها أن برامج دبلوم التربية تحقق الكفايات التربوية بدرجة كبيرة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرى الجامعة والقسم، وبناء على النتائج أوصت الدراسة بمراجعة خطط برامج الدبلوم التربوى فى الجامعات الأردنية وتعديلها بما يحقق الكفايات والمعارف والمهارات التى يتطلبها اقتصاد المعرفة.

وهدفت دراسة طيب (٢٠٠٩) إلى الكشف عن فاعلية الإعداد التربوى فى الدبلوم التربوى العام بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة، من خلال التعرف على اتجاهات الخريجات نحو المقررات النظرية والتدريب العملى، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى وأدواته خاصة الاستبانة وتحليل المضمون، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من الخريجات والمشرفات يرون أن الاعداد النظرى جيد والتدريب العملى واف، كما يرون وجود بعض القصور، مثل قلة توفر الامكانات التعليمية

خاصة فى مدارس التدريب، وأوصت الدراسة بإعادة النظر فى آليات تنظيم وتنفيذ التدريب العملى، ووضع ضوابط تضمن جودة إعداد المعلم من خلال الدبلوم التربوى.

وحاولت دراسة سويدان (٢٠١٠) التحقق من مدى توافر معايير الجودة فى الدبلوم العام فى التربية بجامعة القاهرة، من خلال التوصل إلى قائمة بمعايير الجودة التى يجب توافرها، والكشف عن واقع الدبلوم العام شعبة الكمبيوتر التعليمى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، مستعينة بمجموعة من استمارات التقييم، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المعايير الخاصة بمصادر التعليم والتعلم لم تتحقق بمستوى الجودة المطلوب، بينما تحققت معايير الجودة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والمناهج الدراسية، وأساليب التقويم والامتحانات، وفى ضوء النتائج قدمت الدراسة عدد من التوصيات لتفعيل معايير الجودة المنشودة.

وسعت دراسة عطيات؛ وعطيات (٢٠١٠) إلى تقييم الدبلوم العام فى التربية بجامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى واستعانت بالاستبانة التى طبقت على عينة من الطلاب والطالبات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الطلبة بشكل عام كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات الدبلوم العام تُعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، وبناء على النتائج أوصت الدراسة بمراجعة الخطط الدراسية، والممارسات التدريسية في الدبلوم العام في التربية.

وحددت دراسة الشبل (٢٠١٢) إلى تحديد الصعوبات الإدارية والدراسية والشخصية التى تواجه الدارسين والدارسات فى الدبلوم العام فى التربية بجامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى مستعينة بأداة الاستبانة، وتوصلت النتائج إلى وجود صعوبات إدارية بدرجة متوسطة مثل ضعف مصداقية المقابلات الشخصية، وبطء اجراءات القبول، ووجود صعوبات دراسية بدرجة متوسطة مثل قلة التطبيق العملى، ووجود صعوبات شخصية مثل المواصلات وضغط الأسرة والتزاماتها، وأوصت الدراسة بالعمل على

توفير الوسائل والسبل المناسبة للتغلب على الصعوبات الإدارية والدراسية والشخصية التى تواجه الدارسين والدارسات.

وقامت دراسة العمرى (٢٠١٢) بالتعرف على مدى ملاءمة الدبلوم التربوي فى كلىة التربىة بجامعة أم القرى لاحتىاجات الدارسات، من خلال تحديد المهام المتوقعة من الدارسة في الدبلوم التربوي، وتحدىد درجة توفر المهارات التي يكسبها الدبلوم التربوي للدارسات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: أن الدارسات بالدبلوم التربوى يؤكدن بنسبة كبيرة امكانية تحقق المهام المتوقعة من الدارسة في الدبلوم التربوي، وتوفر المهارات التي يكسبها الدبلوم التربوي بنسبة كبيرة، وفى ضوء النتائج أوصت الدراسة بتوفير إدارة خاصة لربط نتائج الأبحاث المتعلقة بإعداد المعلم بتحقيق الاحتياجات المهنية للدارسات بالدبلوم التربوي.

وسعت دراسة السالمى (٢٠١٢) إلى الوقوف على واقع تمكين الطالب المعلم بشعبة التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من ممارسة أدواره المهنية، ومعرفة أثر متغيري النوع وسنة التخرج في درجة التمكين من ممارسة الأدوار المهنية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة، ومن أهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة أن الخريجين يرون أن الإعداد فى كلية التربية يمكنهم من ممارسة الأدوار المهنية بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات المستجيبين تعزى إلى متغيرى النوع وسنة التخرج، وأوصت الدراسة بتعزيز الأدوار التى تحققت بدرجة متوسطة.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة كيث (Keith (2000 إلى الكشف عن مساهمة التربية العملية ببرنامج إعداد المعلم قبل الخدمة فى فهم الطلاب المعلمين لعملية التدريس، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب التربية العملية بجامعة لندن، واستخدمت المقابلة كطريقة لجمع المعلومات والبيانات، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن التربية العملية أسهمت فى اكساب

الطلاب المعلمين فهما أعمق لعملية التدريس من خلال تحويلهم الدراسات النظرية الى خبرات عملية، وأشارت النتائج الى أن بعض الطلاب يفتقرون الى الفهم العميق للتدريس، وأوصت الدراسة بأهمية المراجعة المستمرة للتربية العملية.

وسعت دراسة ين تشونج وآخرون Yin-cheong, et al.(2002) إلى تقديم مفاهيم جديدة في فعالية أداء المعلمين وإعدادهم للقرن الحادى والعشرين، وتنطلق الدراسة من أن القرن الجديد يمثل عصر العولمة، والتكنولوجيا الفائقة والتحول السريع في كل جانب من جوانب المجتمع، ومن ثم فالمدارس والمعلمون أمامهم الكثير من التحديات لمواجهة العديد من المتغيرات المعاصرة والتى تتطلب من المعلمين القيام بالعديد من الأدوار والمسئوليات، وقدمت الدراسة تصور مقترح لإعداد المعلم بما يمكنه من الممارسة التربوية الفعالة في الألفية الجديدة قائمة على نماذج متعددة من جودة التعليم ووظائف المدرسة على مختلف المستويات الفردية والجماعية داخل المدرسة، وحددت الدراسة فاعلية أداء المعلم فى ثلاث مجالات: المجال المعرفى والمجال المهارى، والمجال الوجدانى.

وهدفت دراسة ميرفى Murphy (2004) إلى تحديد صفات المعلم الجيد والتدريس الجيد من خلال المقارنة بين معتقدات Beliefs الطلاب المعلمين ما قبل الخدمة، والمعلمين أثناء الخدمة حول الإعداد الفعال للمعلم، ومن خلال المنهج الوصفى وباستخدام الاستبانة والمقابلة، أشارت النتائج إلى أن المعلمين يتفقون على أن الهدف الأساسى لإعداد المعلم هو تزويد الطلاب المعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة ليصبحوا معلمين مؤهلين، وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات حول التدريس جيدة وأنها شكلت في سن مبكرة، مع وجود فروق واضحة بين الطلاب المعلمين والمعلمين أثناء الخدمة فى بعض هذه المعتقدات، بينما اتفق الطلاب المعلمون مع المعلمين أثناء الخدمة فى بعض المعتقدات خاصة المتصلة بالتدريس، والتنمية المهنية المستمرة.

وتنطلق دراسة ماكركيس Makrakis (2005) من أن التكنولوجيات الجديدة أدت إلى ظهور أدوار جديدة للمعلمين، ترتب عليها استحداث أساليب ونظم جديدة لإعداد المعلمين، لذا هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج

لتمكين المعلمين للقيام بالأدوار الجديدة، بجانب التعرف على واقع إعداد المعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة، وبعد عرض وتحليل الخصائص التعليمية والرؤى الحالية لإعداد المعلم بدولة الإمارات، وما أسفرت عنه نتائج دراسة استقصائية وطنية شارك فيها ٢٥٠٠ معلم، توصلت الدراسة إلى نموذج بديل لتدريب المعلمين يلبى احتياجاتهم المهنية فى مجال ادماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى مجال التعليم، وأشارت نتائج تقييم هذا النموذج إلى حدوث تغييرات كبيرة في التطوير المهني للمعلمين فى هذا المجال.

وسعت دراسة كيسي وتشايلدز Casey & Childs (2007) إلى تحديد معايير القبول ببرامج إعداد المعلم، وتحديد ما يحتاجه المعلمون الجدد من معارف ومهارات واتجاهات ليكونوا معلمين ناجحين، وتنطلق الدراسة من أن معظم برامج إعداد المعلم تستقبل العديد من الطلاب الراغبين فى الاعداد لمهنة التدريس، مما يتطلب معايير واضحة لاختيارهم، لذا هدفت الدراسة إلى تقييم مدى نجاح عمليات اختيار الطلاب المعلمين، ومدى فاعلية معايير القبول المستخدمة في جميع أنحاء أمريكا الشمالية لتحديد المعلمين المحتملين في برامج الاعداد، واقترحت الدراسة إطارا مفاهيميا يربط بين المعارف والمهارات والاتجاهات التى يحتاجها المعلمون المبتدئون، والتي ينبغى أن تقدمها برامج الإعداد، وأوصت الدراسة بتطوير معايير الاختيار الحالية المستخدمة لتطوير المنتج النهائى هو المعلم الناجح.

وتناولت دراسة لياكوباولو Liakopoulo (2011) الكفاءة المهنية للمعلمين، من منطلق أن الإعداد التربوى الفعال للمعلم ضرورة ينبغى الوفاء بها من خلال مؤسسات الإعداد، وسعت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات المهنية للمعلم من خلال دراسة استقصائية وطنية أجريت في اليونان، ساهم فيها معلمو المدارس الثانوية، وأسفرت نتائج هذا الدراسة عن حصر الاحتياجات المهنية التي يراها المعلمون ضرورية لأداء واجباتهم التربوية والتعليمية، كما أسفرت النتائج عن التحقق من استنتاجات تم التوصل إليها في الأدبيات ذات الصلة بشأن اتباع منهجية علمية تحدد الجوانب المهنية والشخصية للمعلم الجيد، وأن معظم

المعلمين عينة الدراسة ربطوا الفاعلية في العمل بكل من الصفات الشخصية والمعارف والمهارات التعليمية والتربوية.

وأجرت دراسة كيربي وكراوفورد Kirby & Crawford (2012) تحليلا مقارنا لمعايير إعداد المعلم في ولاية كارولينا الشمالية بالولايات المتحدة الأمريكية، والمعايير المهنية الوطنية للمعلمين الجدد في استراليا، وذلك فيما يتعلق بكفايات المعلمين المرخصين Competencies of Licensed Teachers على وجه التحديد، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتحليل مضمون السياسات المتبعة التي تحكم إعداد المعلمين ومنحهم الترخيص لمزاولة مهنة التعليم، ولتحقيق هذا الهدف أجريت مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في كل من الدولتين لتحديد تصورات معلمى المعلم حول هذه السياسات، وأشارت النتائج أنه لا يزال هناك الكثير لتحقيق المواءمة بين السياسة المعلنة فى هذا المجال والممارسة الفعلية، لا سيما فى مجال تطبيقها على واقع دور معلمى المعلم في إعداد طلابهم معلمى المستقبل وفق متطلبات المعايير المهنية الحكومية، وأوصت الدراسة بأهمية تقييم أداء المعلمين الجدد وفقا للمعايير المهنية الوطنية.

وهدفت دراسة سيمونز وآخرون Simons, et al (2012) إلى الكشف عن الدروس المتعلمة من الخبرات الميدانية وعما يتعلمه الطالب المعلم من التربية العملية خلال فترة إعداده قبل الخدمة، وطبقت الدراسة أداتى الاستبانة والمقابلة مع عينة مكونة من ٣٨ طالبا فى برنامج التربية العملية، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن مهارات الطلاب المعلمين، وأشارت النتائج أن التعلم من خلال الخبرة Experiential Learning قد عزز من الخبرات الشخصية والشعور بالانتماء لديهم، كما أفاد المشرفون على التربية العملية وكذلك الطلاب بأن التربية العملية من الأمور المفيدة فى تحقيق الشراكة المجتمعية.

وتنطلق دراسة ملك Malak (2013) من أن تحقيق التعليم المدمج في بنجلاديش يبدأ بتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، لذا هدفت الدراسة إلى تعرف آراء الطلاب المعلمين حول دمج ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الصفوف العادية بالمدارس الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف أجريت مقابلة مع عينة من الطلاب المعلمين بإحدى الجامعات

الحكومية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الغالبية العظمى من الطلاب المعلمين لديهم اتجاهات سلبية حول دمج ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الصفوف العادية، وأن لديهم سوء فهم ونقص فى المعرفة المتصلة بالإعاقة، وكشفت النتائج عن قصور إعداد المعلمين قبل الخدمة فى هذا المجال، وأوصت الدراسة بمراجعة وتطوير عملية اعداد المعلم قبل الخدمة لتحقيق دمج فعال لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الفصول الدراسية العادية.

فى ضوء العرض السابق للدراسات السابقة، يمكن استخلاص الملحوظات الآتية:

- تناولت الدراسات السابقة إعداد المعلم في سياقات وأبعاد مختلفة، فمنها من سعى إلى الكشف عن واقع الإعداد التربوى للمعلم قبل الخدمة بصفة عامة. ومنها من ركز على تقويم مدى فاعلية الدبلوم العام فى هذا المجال.

- ربطت ثلاث دراسات سابقة إعداد المعلم قبل الخدمة بالمعايير المهنية، مثل دراسة كيسي وتشايلدز Casey & Childs (2007) التى سعت إلى تحديد معايير القبول ببرامج إعداد المعلم، بجانب تحديد المعايير المتصلة بالمعارف والمهارات والاتجاهات التى يحتاجها المعلمون المبتدئون، ودراسة سويدان (٢٠١٠) التى هدفت الى التحقق من مدى توافر معايير الجودة فى الدبلوم العام فى التربية بجامعة القاهرة، ودراسة كيربي وكراوفورد Kirby & Crawford (2012) التى أجرت تحليلا مقارنا لمعايير إعداد المعلم في ولاية كارولينا الشمالية بالولايات المتحدة الأمريكية، والمعايير المهنية الوطنية للمعلمين الجدد في استراليا.

- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى موضوعها، خاصة الدراسات التى تناولت المعايير المهنية لإعداد المعلم، وكذلك تتشابه مع الدراسات السابقة فى استخدام نفس المنهج والأدوات البحثية.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فى أنها تسعى إلى تفعيل الاعداد التربوى للمعلم بدبلوم التربية العام بجامعة القصيم فى

ضوء المعايير المهنية العالمية، وهذا الموضوع لم تتطرق إليه أى من الدراسات السابقة.

- تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فى تحديد المشكلة، والمنهج المستخدم، وفى الاطار النظرى خاصة فى تحديد المعايير المهنية، وفى بناء أداوات الدراسة، وتفسير ومناقشة النتائج.

الإطار النظرى

يجيب الإطار النظرى عن السؤالين الأول والثانى من مشكلة الدراسة، حيث يتناول أبرز المتغيرات المعاصرة المؤثرة على مهنة التعليم وتوضيح انعكاساتها على الإعداد التربوى للمعلم، والوقوف على مجالات الاعداد التربوى الفعال كما حددتها المعايير المهنية لإعداد المعلم فى بعض الدول المتقدمة، كما يتناول الاطار النظرى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم من حيث أهدافه وخطته الدراسية وأعداد خريجيه، وذلك من خلال ثلاثة محاور فيما يلى:

المحور الأول: أبرز المتغيرات المعاصرة المؤثرة فى مهنة التعليم وانعكاساتها على الإعداد التربوى للمعلم

أ) المتغيرات المعاصرة المؤثرة على مهنة التعليم

تتعدد المتغيرات التي تواجهها المجتمعات البشرية في العصر الحالى، الأمر الذي يجعل التخطيط لمواجهتها، ودراسة انعكاساتها على التربية هدفًا في غاية الأهمية، ومن أبرز المتغيرات التي لها انعكاساتها على التربية، ما يلى:

١- الثورة العلمية: شهدت الإنسانية مع بداية الألفية الثالثة متغيرات علمية وتكنولوجية، فرضتها الثورة الهائلة في مجال العلم وتطبيقاته التكنولوجية المتقدمة، وبفضل هذه الثورة العلمية أمكن للبشرية أن تنتقل إلي عصر جديد لُقِّب بعدة ألقاب منها عصر ما بعد الصناعة، وعصر ما بعد الحداثة، وعصر الموجة الثالثة. ويرى البيلاوى (١٩٩٧، ٨٥) أن الثورة العلمية الراهنة وما صاحبها من تطورات مجتمعية، تفرض علي

التعليم تحدياتٍ جسام، وتتطلب من المسئولين والمخططين له إعادة النظر في نظمه وبرامجه وأساليبه، ليكون أكثر قدرةً علي التعامل الإيجابي مع هذه التحديات، وذلك من خلال تعليم الطلاب القادرين علي التصميم، والنظرة الكلية، والقدرة الإدراكية المركبة والمعقدة، وإعداد المتخصصين والفنيين فى جميع المجالات.

٢- **العولمة**: تُعَد العولمة من أبرز الظواهر الإنسانية التي دخلت بها البشرية القرن الحادي والعشرين، والتي تعكس العديد من التحديات التي تواجه التعليم وتتطلب منه مواكبتها، والتعامل الفعال معها. ويوضح مشروع الخطة المستقبلية لوزارة التعليم العالي السعودى (وزارة التعليم العالى ٢٠٠٦، ٧) عدد من المؤشرات المرتبطة بظاهرة العولمة ولها تأثيرها المباشر على التعليم هى: تعميق الأيديولوجية، وبزوغ سوق كونية، وتزايد أشكال الديمقراطية حول العالم، والتعددية الثقافية، وصعود قيم وحقوق الإنسان، وسيادة الطبقة الوسطى في المجتمع الكوني، وكونية العلم مقابل قومية التكنولوجيا، وزيادة الأنشطة غير الشرعية كقضايا الإرهاب والعنف. ولاريب أن هذه المؤشرات المرتبطة بالعولمة تعكس الكثير من التحديات التى تواجه التربية، وتتطلب المزيد من التجديد في أداء المعلم.ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: حيث أفضت هذه الثورة إلى ظهور مجتمع المعلومات، ويرى ماكركيس (Makrakis 2005) أنه ينبغى على الأفراد في مجتمع المعلومات أن يكونوا أكثر قدرة على النقد والإبداع في التفكير واتخاذ القرارات عن أي عصر آخر مضى في التاريخ البشري، ويمثل التقارب بين تكنولوجيا المعلومات والتربية تحول من الوسائط التقليدية للتعليم إلى الأفكار التربوية الجديدة التي يمكن أن تنطوي على إمكانات هائلة للابتكار والإبداع فى مجال التعليم. ويوضح ايف(Yves 2007: 187) أن التطور السريع فى هذه التكنولوجيا مكنها من القيام بدور أساسى فى إتاحة البيانات والمعلومات والمعرفة، من خلال الانتشار الواسع لشبكة الإنترنت، والتى أتاحت المعلومات والمعرفة وأصبح من اليسير تقاسمها مع الآخرين على مستوى العالم. هذه التطورات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات تطرح قضايا تربوية ملحة مثل قضية إعداد المعلم، وتكريس توجهاته نحو اكتساب قدرات ومهارات

التعامل مع هذه التكنولوجيا وتوظيفها فى العملية التعليمية.

٣- مجتمع المعرفة: يتمثل هذا المتغير فى التحول من المجتمعات التقليدية إلى مجتمعات قائمة على المعرفة، ويوضح التقرير العالمى لليونسكو UNESCO (2005: 29) أن مجتمع المعرفة مجتمع يمتلك القدرة على إنتاج ومعالجة وتحويل ونشر واستعمال المعلومات، من أجل انتاج وتطبيق المعارف الضرورية للتنمية الإنسانية وفق رؤية واضحة للمجتمع. ويتمثل هذا التحدى فى مدى قدرة المؤسسات التعليمية على إنتاج المعرفة، وتطبيقها والإفادة منها في تحقيق التنمية الاجتماعية، لذا ترى المنظمة الدولية للتنمية والتعاون فى المجال الاقتصادى (٢ : OECD 2008) أن مؤسسات التعليم يمكنها تحقيق مجتمع المعرفة بالقيام بأربع مهام رئيسة هي: تشكيل رأس المال البشري من خلال التعليم والتدريب، وبناء قواعد المعرفة من خلال البحث والتطوير، ونشر واستخدام المعرفة من خلال التفاعل مع المستخدمين للمعرفة، وصون المعرفة من خلال المحافظة عليها ونقلها بين الأجيال. ويتطلب تكوين مجتمع المعرفة مجموعة من المقومات التى تعطى للمعرفة قيمتها وقدرتها على التطبيق، من أبرزها معلم تم إعداده وتأهيله ليكون قادر على تحقيق الأهداف التربوية فى مجتمع قائم على المعرفة.

٤- الاختراق الثقافى: يُعد الاختراق الثقافى وتهديد الهوية الوطنية من المتغيرات المعاصرة الناجمة عن ظاهرة العولمة، وعادةً ما يعبر عنه بالعولمة الثقافية، والتي تشير إلى الانفتاح غير المسبوق للثقافات علي بعضها البعض، وبلوغ البشرية مرحلة الحرية الكاملة لانتقال الأفكار والاتجاهات والمعلومات والبيانات والأذواق، وانتشارها فيما بين الثقافات، وبأقل قدر من القيود السياسية والجغرافية التقليدية (عبدالله ١٩٩٩، ٨٨) وتتطلب مواجهة هذا التحدى ضرورة العمل على ترسيخ وصيانة الهوية القومية للفرد، وتعميق انتمائه الوطنى، والاعتزاز بتراثه الثقافي، ومن هنا يصبح المعلم مطالبًا بالقيام بدوره في تعميق انتماء الطالب لوطنه، ودعم الهوية الثقافية العربية والإسلامية لديه.

٥- الجودة والاعتماد: أصبح الاهتمام بجودة التعليم واعتماده من المتغيرات التى توليها الحكومات على مستوى العالم اهتماماً خاصاً،

وذلك للوصول إلى أداء أفضل، ويجسد هذا الاهتمام على المستوى الدولي إنشاء بعض المنظمات والهيئات لضمان الجودة في التعليم، التي أدت بدورها إلى تحسين نوعية التعليم في كثير من دول العالم، ويوضح اتون Eaton (2001, 13) أن الاعتماد الأكاديمى يضفى قوة ومصداقية للعملية التعليمة لأنه يحمي ويعزز لب القيم الأكاديمية، لحفاظه على مستوى التعليم وجودته. ويتمثل تحدى الجودة والاعتماد فى مدى القدرة على تلبية متطلبات تحقيق الجودة داخل المدارس، ويعد المعلم من أهم مدخلات نظام التعليم الذى يعتمد عليه بشكل أساسى فى تطبيق نظم الجودة والاعتماد داخل المدرسة، والحصول على نوعية ذات جودة عالية من المخرجات التعليمية.

٦- **الاصلاح والتجديد التربوى:** تتطلب مواجهة المتغيرات المعاصرة وما تعكسه من تحديات اعادة النظر فى نظم التعليم القائمة والعمل على اصلاحها من خلال التجديد التربوى المستمر، ويرى قمبر (٢٠٠٤، ٦) أن مفهوم الإصلاح يأخذ معني مرادفاً لفعل التجديد عندما ندخل على ما هو قائم أو ممارس ما يجدد شكله أو فعله سواء في تقنيات التعليم أو في مناهج الدراسة وأساليب تعليمها وتقويمها، أو في صيغ الإدارة المدرسية ونظم إعداد المعلمين، وينظر العقيل (٢٠٠٥: ٢٢١) إلى التجديد التربوي باعتباره استحداث بدائل جديدة لنظام التعليم القائم أو لبعض عناصره، بحيث تكون أكثر كفاية وفاعلية في حل مشكلاته، وتلبية حاجات المجتمع الذي يوجد فيه والإسهام في تطويره. ويتضح هذا التحدى بصورة أكبر فى مدى قدرة مؤسسات إعداد المعلم على إعداد معلم قادر على قيادة الاصلاح والتجديد داخل المدرسة، باعتباره الدعامة الأساسية فى نجاح أى محاولة للإصلاح والتجديد التربوى.

ب) انعكاسات المتغيرات المعاصرة على الإعداد التربوى للمعلم

في ظل المتغيرات المعاصرة وما صاحبها من تحديات، ظهرت الحاجة إلى تطوير النظام التعليمي بكافة جوانبه بحثا عن أفضل النظم لإعداد الأجيال، وأصبح إعداد المعلم من أهم عمليات التطوير باعتباره العنصر المؤثر في أي نظام تعليمي، والمنطلق الرئيسي نحو مخرجات

تعليمية مميزة ، مما يتطلب أدوار جديدة للمعلم، فتشير الأدبيات التربوية إلى أنه لم يعد دور المعلم فى ظل هذه المتغيرات مجرد ناقل للمعارف من الكتب الدراسية إلى عقول الطلاب، وإنما أصبح له أدوار أخرى أكثر تطورا، ينبغى إعداده على ممارستها، نذكر منها ما يلى:

١- دور المعلم الباحث: حيث تؤكد الأدبيات التربوية بأن يكون المعلمون باحثين ومشاركين فى تطوير واقع الممارسات التربوية، فيرى عبدالسميع وحوالة (٢٠٠٥، ٣٠٢) أهمية أن يأخذ البحث التربوى دوره الطبيعى فى المنظومة التربوية، وأن يقوم المعلم بالدور الرئيس فى أن يكون البحث التربوى اللغة السائدة فى حل مشكلات عملية التعليم والتعلم، واعتبار ذلك ضمن مهام المعلم الأساسية، بالتأكيد على دراسة واستيعاب أسس البحث التربوى فى برامج إعداد المعلم. ويرى الشخيبى (٢٠٠٤، ٨٤) أن قيام المعلم بهذا الدور يتطلب تعاون وتكامل الفكر مع الخبرة والممارسة، أي بين الخبراء والباحثين من ناحية والمعلمين بالمدرسة من ناحية ثانية، للقيام بالبحوث الاجرائية أو ما يطلق عليه بحث الفعل Action research الذي يركز على تناول مشكلة تعليمية.

٢- دور المعلم فى ارساء مبادئ التعلم الذاتى لدى طلابه: حيث شهدت العقود الأخيرة تنوع مصادر المعرفة وتدفق سريع للمعلومات، وفي ضوء ذلك أصبح التعلم الذاتى أحد الأساليب الضرورية لتعليم الطلاب، وتتعدد المجالات التي يمكن للمعلم من خلالها القيام بأداء دوره فى تنمية مهارات التعلم الذاتى لدى الطلاب حددها عشيبة ونصار (٢٠٠٣، ٣١٠) فى توجيه الطلاب إلى استخدام المكتبة، وإكساب الطلاب عادة القراءة، وتكليف الطلاب بإعداد بحوث مصغرة أو كتابة التقارير، وكذلك تكليف الطلاب بالواجبات المنزلية، لذا يرى ويح (٢٠٠٣، ٧٥) أن هذ الدور الجديد للمعلم يفرض على مؤسسات إعداد المعلم أن تبنى برامجها على أساس اكساب الطالب المعلم مهارات تشخيص إمكانات المتعلمين لتوجيههم للتعلم الذاتى، بالإضافة إلى اكسابهم المهارات اللازمة لمواجهة المواقف الجديدة وحل ما يواجههم من مشكلات.

٣- دور المعلم فى تنمية قدرة الطلاب على التفكير: يُعد تنمية قدرة الطلاب على التفكير وتكوين العقلية الناقدة دورا أساسيا يتعيَّن على المعلم القيام به، حيث تذكر دانيلسون (٢٠٠٢، ٤٦) أن ثمة اجماع بين الباحثين على أن وجهة النظر التقليدية فى التعلم التى تركز على المعارف وطرق التفكير ذى المستوى المتدنى وعلى الاستظهار اللفظى للمفاهيم السطحية لا تستجيب لمطالب الحاضر والمستقبل، فالصناعات التنافسية فى القرن الحادى والعشرين تعتمد على حل المشكلات المعقدة التى تحتاج إلى قدرات عالية فى التفكير. كذلك يحتاج الفرد في تعامله مع مصادر المعلومات المتعددة إلى عقلية ناقدة تحدد له الصحيح والخطأ والمقبول وغير المقبول، أى يحتاج الفرد إلى مهارات نقد المعلومات وتفسيرها وتقييمها، وتُمثل تلك المهارات جوهر التفكير الناقد، والتى ينبغى تضمينها فى برامج إعداد المعلم.

٤- دور المعلم فى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى العملية التعليمية: حيث تحتل تكنولوجيا المعلومات فى مطلع القرن الحادى والعشرين مكانة بارزة فى النظام التعليمى، ويرى ماكريكس Makrakis (2005, 12) أن نجاح دمج تكنولوجيا المعلومات في قاعة الدرس يتوقف على قدرة المعلمين على بناء بيئة للتعلم بوسائل غير تقليدية تشجع الأسلوب التفاعلي، والتعلم القائم على التعاون، والعمل ضمن فرق صغيرة. وتتطلب الافادة من الامكانات الهائلة لتكنولوجيا المعلومات فى مجال التعليم تطوير مجموعة مختلفة من المهارات لدى المعلم لاستخدام هذه التكنولوجيا بهدف تعزيز بيئة التعلم، وتعميق المعرفة باستخداماتها فى العملية التعليمية، من خلال ادماج هذه التكنولوجيا فى برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.

وانطلاقا من هذه الأدوار التربوية المتطورة، فإن قيام المعلم بهذه الأدوار يتطلب إعداداً تربويا فعالا في مؤسسات الإعداد، ينمى لديه القدرة على القيام بها، فإذا أخفقت مؤسسات إعداد المعلم في هذا المجال، فإن المعلم لا يستطيع القيام إلا بالأدوار التقليدية التي ليست لها تأثير

يذكر في إعداد الطلاب للتكيف مع المتغيرات المعاصرة ومواجهة تحدياتها.

المحور الثانى: مجالات الاعداد التربوى الفعال كما حددتها المعايير المهنية لإعداد المعلم فى بعض الدول المتقدمة .

أ) مفهوم الإعداد التربوى الفعال للمعلم

يعد الإعداد التربوى الفعال عنصراً حاسماً في النهوض بأداء المعلم وتحسين نوعية التعليم، حيث يشمل أداء المعلم نواحي متعددة: تربوية، وتخصصية، والتى يمكن تقسيمها إلى جانبين من جوانب الإعداد: إعداد تربوي، وإعداد أكاديمي تخصصي، والدارسون بالدبلوم التربوى أعدوا فى مجال تخصصاتهم الأكاديمية فى مرحلة الدراسة الجامعية، وينقصهم الإعداد التربوى الذى يؤهلهم لممارسة مهنة التعليم، لذا يركز الباحث فى هذا الجزء من الدراسة على مفهوم ومجالات الإعداد التربوى للمعلم.

وينظر البعض إلى الإعداد التربوى من منظور المعرفة اللازمة لتكوين المعلم، حيث يحدد شالمان Shulman (1986, 10) الإعداد التربوى للمعلم فى المعرفة التى يتعين عليه اكتسابها خلال فترة إعداده، والمتعلقة بالمعرفة التربوية المهنية مثل علم التربية، والأساليب الخاصة بالتعامل مع التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والمعرفة المتصلة بالمناهج وأساليب التدريس، وتنظيم الفصول الدراسية وإدارتها، ونظريات التعلم واستكشاف آثارها على الممارسة التربوية.

ويحدد استيفن (٢٠٠١، ٤٦) أبعاد الإعداد التربوى للمعلم فى المعارف والمهارات المتصلة بإدارة الصف، والحصول على معلومات عن النظام المدرسى، ومصادر وأدوات التعلم، والتخطيط والتنظيم والمسئوليات المهنية المختلفة، واستثارة الطلاب وحثهم على التعلم، واستخدام وسائل وطرق تدريس ناجحة ومؤثرة، ومساعدة الطلاب وتقييم أدائهم، والتعامل مع اهتمامات وقدرات ومشكلات الطلاب الفردية، والتواصل مع أولياء الأمور، والتكيف مع البيئة التعليمية.

ويوضح ماكركيس Makrakis (2005, 10) مفهوم الإعداد التربوى للمعلم من منظور تكنولوجيا المعلومات بأنه تلبية حاجة المعلم إلى تعلم كيفية

دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية، وامتلاك مهارات التدريس من خلال التكنولوجيا وسبل استخدامها فى بيئة التعلم، حيث يؤدى تمكين المعلم من استخدام تكنولوجيا المعلومات إلى تطوير مهاراته التعليمية بفعالية في مجموعة متنوعة من بيئات التعلم، وتوفير بيئة تعليمية حقيقية تشجع المعلم ليكون موجه ومرشد لعملية التعلم بدلا من أن يكون ناقلا للمعلومات، وتطوير مهارات المعلم فى مجال التعلم الذاتى ونقل مهارات التعلم الذاتى للطلاب من خلال إشراكهم في أساليب التعلم النشط المدعوم بالتكنولوجيا.

ويصنف كيسى وتشايلدز Casey & Childs (2007, 3) مجالات الإعداد التربوى للمعلم فى:

- المعرفة التربوية، وتشمل فهم كيفية التعلم، ورغم أن معظم الباحثين يميزون بين المعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية يقترح Casey & Childs المزج بين معرفة المحتوى (موضوعات المقرر الدراسى) والمعرفة التربوية (أساليب التعليم والتعلم) من خلال تنظيم موضوعات المحتوى بكيفية خاصة، ليعرض فى صورة مشكلات أو قضايا، وتكييفها وفق الاحتياجات المتنوعة والقدرات المختلفة للمتعلمين.

- المهارات التربوية، وتشمل قدرة المعلم على توصيل هذه المعرفة إلى المتعلمين، من خلال مهارات الاتصال الفعال والقدرات اللفظية العالية، ومهارات القيادة والإشراف التربوى.

- الاتجاهات المهنية، وتشمل الالتزامات الأخلاقية والمعنوية تجاه الطلاب وآبائهم، وتجاه المدرسة، والمجتمعات المحلية، أى اكتساب المعلمين الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم، ومن أبرز هذه الاتجاهات: الرعاية، والعدالة، واحترام الطلاب والأقران والآباء والمجتمع عامة، وامتلاك الحماس، والدافعية، والتفاني في التدريس.

وترى لياكوباولو Liakopoulo (2011, 68) أن الإعداد التربوى للمعلم ينبغى أن يشمل المعرفة بالمتعلمين من حيث التطورات البيولوجية والاجتماعية والنفسية والمعرفية للطلاب، والمعرفة بالتخطيط للتدريس والمعرفة بالمناهج، والمعرفة بالبيئة المدرسية، والمعرفة بالذات وتشمل الحقوق والواجبات، وظروف العمل، والتطوير المهنى ونقد الذات.

وتضيف Liakopoulo أن الإعداد التربوى للمعلم لا يتوقف عند المعارف والمهارات التربوية، كما لا يتوقف على المعرفة بطرق التدريس التي تستخدم بعد ذلك بطريقة آلية، ولكنه يشمل أيضا المعرفة بالأساليب والمهارات التي يحتاجها كل معلم من أجل توفير الوقت والجهد لجوانب أكثر أهمية من عمله.

ويوضح ماكباس Macbeath (2012, 67) أن مجالات الإعداد التربوى وجوانبه تستمد من مهام المعلم ومسئولياته فى العملية التعليمية، والتى حددها فى: الالتزام برعاية الطلاب وتعلمهم، والمعرفة التامة بالموضوعات التى يدرسها، وبكيفية تدريسها للطلاب، والمسئولية عن إدارة ومتابعة تعلم الطلاب، وتفكير المعلم فى ممارساته وتجاربه التعليمية، وفاعليته المستمرة كعضو فى مجتمعات التعلم.

وتأسيسا على ما سبق يمكن تعريف الإعداد التربوى بأنه كل ما يحتاجه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات فى المجال التربوى، تمكن المعلم من تحقيق مستوى فعال من الأداء للأدوار والمسئوليات المهنية المختلفة، وتجعله أكثر قدرة على تحقيق الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية التى سوف يعمل بها.

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول بأن الإعداد التربوى للمعلم متعدد الجوانب والمجالات، حيث يشمل المعارف والمهارات التربوية، وكذلك الاتجاهات والمعتقدات المناسبة حول عمليتى التعليم والتعلم، والتي تؤدي إلى تمكن المعلم من مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات التربوية التي يختار منها ليقوم بأداء أدواره بدرجة عالية من الكفاءة المهنية.

ب) المعايير المهنية لإعداد المعلم فى بعض الدول المتقدمة

توفر المعايير المهنية لإعداد المعلم الإطار الذي يحدد المعرفة والممارسة والمشاركة المهنية المطلوبة من المعلم، فهى تحدد ماهية المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التى ينبغى أن يكتسبها الطالب المعلم خلال فترة إعداده كى يصبح معلما مؤهلا مهنيا لممارسة التدريس

فى المراحل التعليمية المختلفة، وفى هذا السياق توضح المنظمة الدولية للتنمية والتعاون فى المجال الاقتصادى OECD (2013,24) أن المعايير المهنية هى التى تحدد عمل المعلم، وتعرفه بجوانب الأداء عالية الجودة، وبمهارات التدريس الفعال، ومن ثم أضحت المعايير جزء لا يتجزأ من ضمان جودة إعداد المعلم، ويمكن توضيح المعايير المهنية لإعداد المعلم فى بعض الدول المتقدمة فيما يلى:

١- المعايير المهنية لإعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية: تهتم عدة منظمات وطنية أمريكية مرموقة بتقديم معايير لإعداد المعلمين، مثل هيئة تقويم ودعم المعلمين الجدد عبر الولايات Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium (INTASC) التى طورت معايير لتكون مكافئة لتلك التى يستخدمها المجلس القومى للمعايير المهنية للتدريس The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) والذى يعد الجمع بينهما الأساس الذى تقوم عليه معايير إعداد المعلمين فى الولايات المتحدة الأمريكية، كما طرحت معايير أخرى من قبل الرابطة الوطنية لرؤساء مؤسسات إعداد وإجازة المعلمين (NASDTEC)، والمجلس القومى لاعتماد برامج إعداد المعلمين (دانيلسون ٢٠٠٢، ٢٢).

وبصفة عامة توجد فى الولايات المتحدة الأمريكية معايير مهنية لإعداد المعلم على المستوى المركزى مثل معايير المجلس القومى لاعتماد برامج إعداد المعلمين، كما توجد معايير على مستوى كل ولاية، نذكر منها ما يلى:

أ) **معايير المجلس القومى لاعتماد برامج إعداد المعلمين:** يعد المجلس القومى لاعتماد برامج إعداد المعلمين The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) منظمة معترف بها من قبل وزارة التعليم الأمريكية باعتبارها هيئة مستقلة لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين، وهي منظمة غير حكومية وغير هادفة للربح، تتكون من تحالف يضم أكثر من ٣٠ جمعية وطنية تمثل مهنة التعليم بشكل عام، وعادة يتم مراجعة معايير اعتماد المجلس القومى كل سبع سنوات للتأكد من أنها تعكس الاتجاهات الحديثة في ممارسة مهنة التدريس. (NCATE, 2008, 9)

وتذكر ستيف (٢٠٠٧، ٧) أنه من السياسات الجديدة للمجلس القومى لاعتماد برامج إعداد المعلمين فى أمريكا (NCATE) تقليل عدد المعايير بحيث لا تزيد عن ستة معايير، ينبغى أن تستوفيها مؤسسات إعداد المعلم، منها أربعة تهتم بالمدخلات، بينما تركز اثنان على النتائج. والمعايير الستة للمجلس القومى لاعتماد إعداد المعلمين فى أمريكا هى: (NCATE, 2008,10)

المعيار الأول: المعرفة والمهارات والتصرفات المهنية: بأن يمتلك المعلم المعارف المتصلة بالمحتوى الأكاديمى، ومعرفة المحتوى والمهارات التربوية المهنية، والتصرفات المهنية اللازمة للمساعدة في تعلم جميع الطلاب.

المعيار الثانى: وجود نظام للتقييم المستمر، بهدف جمع البيانات الكافية عن المرشحين أو المتقدمين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، وتقييم أداء البرامج المقدمة لهم.

المعيار الثالث: يتصل بالخبرات الميدانية والممارسات الفعلية: من خلال تنفيذ وتقييم الخبرات الميدانية والممارسة الفعلية للطالب المعلم فى مدارس التدريب، بحيث يستطيع الطلبة المعلمين أن ينموا ويظهروا المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية اللازمة لمساعدة التلاميذ على التعلم.

المعيار الرابع: التنوع، أى تصميم وتنفيذ وتقييم مناهج دراسية متنوعة، لاكتساب المعرفة والمهارات والتصرفات المهنية المتصلة بالتعامل مع مختلف فئات السكان من طلاب المدارس، وإجراء التقييمات التى تشير إلى أن المعلم يمكنه تطبيق الكفاءات المهنية المتصلة بالتنوع.

المعيار الخامس: تقييم مؤهلات أعضاء هيئة التدريس فى مؤسسات إعداد المعلم، وأدائهم ونموهم المهنى، بحيث يكون عضو هيئة التدريس مؤهل للقيام بأفضل الممارسات المهنية من خلال الحصول على المؤهلات العلمية المناسبة والمنح الدراسية، والتقييم المستمر لأدائه.

المعيار السادس: الحوكمة والموارد، وتتصل بالقيادة والسلطة، والميزانية، والموظفين، والمرافق، والموارد، بما في ذلك موارد

تكنولوجيا المعلومات، والوفاء بالمعايير المهنية على مستوى الولاية والمؤسسات المدرسية.

ب) المعايير المهنية لإعداد المعلم فى ولاية نيوجيرسي New Jersey: اعتمد مجلس التعليم بولاية نيوجيرسي في ديسمبر ٢٠٠٣ المعايير المهنية لإعداد المعلم، والتى تشمل مجالات واسعة من المعارف والقدرات التى يتعين على المعلم امتلاكها لتوفير تعليم عال الجودة وتحسين نتائج تعلم الطلاب، وذلك من خلال عشرة معايير هى: (Librera, et al. (2004, 9

- المعرفة: يجب على المعلمين فهم المعارف والنظريات التربوية الأساسية، لاسيما ما يتصل منها بمعايير محتوى المناهج فى ولاية نيوجيرسي، والقدرة على تصميم خبرات تعلم مناسبة لجميع الطلاب.

- النمو البشري: يجب على المعلمين فهم خصائص نمو الأطفال والمراهقين، وتوفير الفرص الداعمة لنموهم الفكرى والاجتماعى والعاطفى والبدني.

- التنوع الثقافى للدارسين: يجب على المعلمين امتلاك مهارات تعليم الأطفال من بيئات وأسر وسياقات اجتماعية متنوعة.

- التخطيط التعليمي والاستراتيجي: يجب على المعلمين فهم التخطيط التعليمي وتصميم الخطط طويلة وقصيرة الأجل على أساس المعرفة التامة بموضوع التخطيط، والطلاب، والمجتمع، وأهداف المناهج الدراسية، واستخدام استراتيجيات من أجل تعزيز التفكير النقدي، وحل المشكلات وتطوير مهارات الأداء لجميع المتعلمين.

- التقييم: يجب على المعلمين فهم واستخدام استراتيجيات تقييم متعددة، والقدرة على تفسير نتائج التقييم بما يدعم تعلم الطالب، وتوفير تغذية راجعة من أجل تعزيز التنمية المستمرة للطلاب.

- بيئة التعلم: يجب على المعلم فهم خصائص الأفراد والجماعات من الطلاب، وفهم الدوافع والسلوك لخلق بيئة تعليمية آمنة وداعمة تشجع على التفاعل الاجتماعي، وتشجع المشاركة الإيجابية النشطة للطلاب في التعلم.

- الاحتياجات الخاصة: يجب على المعلمين التكيف وتعديل استراتيجيات التدريس لتحقيق احتياجات التعلم الخاصة لجميع الطلاب.
- الاتصال الفعال: يجب على المعلمين استخدام تقنيات الاتصال الفعال اللفظي وغير اللفظي والكتابي، والقدرة على استخدام آليات المعلوماتية لتعزيز ودعم التفاعلات.
- التعاون والمشاركة: يجب على المعلمين بناء علاقات قائمة على التعاون مع الآباء والأمهات وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع الأكبر لدعم تعلم الطلاب.
- التنمية المهنية: يجب على المعلمين المشاركة فى أنشطة النمو المهنى بصفة نشطة، باعتبار المعلم عضوا مسئولا في المجتمع المهني، والمشاركة فى مجموعة واسعة من الممارسات التدريبية، ومتابعة فرص النمو المهنى.

ج) المعايير المهنية لإعداد المعلم فى ولاية كارولينا الشمالية North Carolina:

حدد مجلس التعليم فى ولاية كارولينا الشمالية خمسة معايير أساسية يتم فى ضوئها إعداد المعلم وتقييم أدائه، هى: Williams, et al (2006,4)

- أن يكون المعلمون قادة فى صفوفهم الدراسية: من خلال تحمل مسؤولية تعليم جميع الطلاب، وتخطيط وتحديد الأهداف التربوية لتلبية احتياجات الطلاب الفردية والجماعية، والمساهمة في توفير ظروف عمل إيجابية لتكوين مجتمع تعلم فعال، والمشاركة فى عملية صنع القرار، وإحداث تغيير إيجابي في السياسات والممارسات التربوية التي تؤثر على تعلم الطالب، والمشاركة في تنفيذ الخطط والمبادرات الرامية إلى تحسين تعليم الطلاب، والالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم من خلال التمسك بقواعد السلوك المقبول، وبمبادئ الصدق والنزاهة واحترام الآخرين.
- أن يؤسس المعلمون بيئة تعلم داعمة، من خلال مراعاتهم للتنوع فى المجتمع المدرسى، والمعرفة بالثقافات المتنوعة، وتقبل الاراء بالاستماع إلى وجهات النظر المختلفة، وتقدير الاختلافات وبناء علاقات إيجابية مناسبة، والتأكد من أن طرق التدريس المتبعة تلبي احتياجات جميع الطلاب لا سيما ذوى الاحتياجات الخاصة، والعمل بشكل تعاوني مع أولياء الأمور والكبار المهمين في حياة الطلاب، وتحسين الاتصال

والتعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع، وتعزيز الثقة والتفاهم وبناء شراكات مع المجتمع المدرسي.

- تمكن المعلمين من المحتوى التعليمى الذى يدرسونه: من خلال المعرفة التامة بالمحتوى العلمى للمناهج التى يقومون بتدريسها بما يتفق مع معايير محتوى المناهج الدراسية فى ولاية كارولينا الشمالية، ومعرفة ما وراء المحتوى التعليمى بتطوير مهارات القراءة فى مجال التخصص العلمى، والقدرة على تحقيق ترابط المحتوى مع محتوى المناهج الدراسية الأخرى، ودمج المحتوى التعليمى بمهارات الحياة والتي تشمل: القيادة، والأخلاق، والمساءلة، والقدرة على التكيف، والمسؤولية الشخصية والاجتماعية، وربط المحتوى الدراسى بمتطلبات القرن الحادى والعشرين لتنمية وعى الطلاب بالمجالات المالية، والاقتصادية، والأعمال التجارية الحرة، ومحو أمية تنظيم المشروعات، ومحو الأمية المدنية، والوعي الصحى.

- تسهيل عملية التعلم للطلاب: بمعرفة الممارسات والطرق التي يحدث من خلالها التعلم، ومعرفة المستويات الملائمة فكرياً وجسدياً واجتماعياً وعاطفياً لتطوير طلابهم، ومعرفة كيف يفكر الطلاب وكيف يتعلمون، وفهم تأثيرات الوسائل التعليمية المختلفة على تعلم الطالب من خلال مواكبة نتائج البحوث فى هذا المجال، وتقييم وتعديل الخطط لتعزيز التعلم، واستخدام المعلمين لمجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية، وتوظيف مجموعة واسعة من تقنيات المعلومات، والوسائل التعليمية المختلفة.

- مساعدة الطلاب فى تطوير التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات: من خلال تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، والتفكير بإبداع، وتطوير اختبار الأفكار المبتكرة، وتوليف المعارف واستخلاص النتائج، ومساعدة الطلاب على استخدام المنطق السليم، والاختيار من بين الخيارات المعقدة، وتحليل وحل المشكلات، ومساعدة الطلاب على العمل في فريق وتطوير مهاراتهم القيادية، وتنظيم فرق التعلم من أجل مساعدة الطلاب على تحديد الأدوار، وتعزيز الروابط الاجتماعية، وتحسين مهارات التواصل والتعاون والتفاعل مع الناس من مختلف الثقافات

والخلفيات، وتطوير المهارات القيادية لدى الطلاب، ومساعدتهم في التعبير عن الأفكار والآراء بشكل واضح وفعال، واستخدام مجموعة متنوعة من أساليب تقويم الطلاب باستخدام مؤشرات متعددة تكوينية وختامية، وتوفير فرص للتقييم الذاتي.

- تأمل المعلمين في ممارساتهم التعليمية، من خلال التفكير بطريقة منهجية حول أدائهم التعليمى في الفصول الدراسية، ولماذا يحدث التعلم، وما يمكن القيام به لتحسين إنجاز الطلاب، وجمع وتحليل بيانات حول أداء الطلاب لتحسين فعاليتهم التعليمية، والنظر في الأفكار الجديدة التي من شأنها تحسين التدريس والتعليم، واستخدام طرق وأساليب مختلفة لتحقيق النمو المهنى وتطوير الأداء.

٢- المعايير المهنية لإعداد المعلم فى استراليا: يرجع التطور فى صياغة المعايير المهنية لإعداد المعلم ونشرها على مستوى الولايات الأسترالية إلى المعهد الأسترالي للتدريس والقيادة المدرسية، والذي أدى إلى تأسيس فهم وطنى مشترك للمعايير والتى تشكل جودة إعداد المعلم، حيث يعد هذا المعهد من الهيئات الرئيسة في تطوير المعايير المهنية للمعلمين على مستوى الولايات الأسترالية. (OECD 2013, 24)

ومن خلال هذا المعهد سعت استراليا إلى توحيد المعايير المهنية لإعداد المعلمين، فوضعت الحكومة المركزية المعايير المهنية الوطنية الموحدة، والتى تضم سبعة معايير، تحدد ما ينبغي على المعلمين معرفته والقيام به، وذلك فيما يلى: Ministerial Council for Education (2011, 3)

- معرفة خصائص الطلاب وكيف يتعلمون.
- معرفة المحتوى التعليمى وكيفية تدريسه.
- تخطيط وتنفيذ أنشطة التدريس والتعلم.
- تكوين بيئات تعلم داعمة وآمنة والحفاظ عليها.
- تقديم التغذية الراجعة وإعداد تقارير عن تعلم الطالب.
- الانخراط مهنيا مع الزملاء والآباء، ومقدمي الرعاية التربوية، ومؤسسات المجتمع.
- الحرص على التدريب والنمو المهنى المستمر.

وعلى الرغم من وجود معايير مهنية موحدة لإعداد المعلم الأسترالي إلا أن كل ولاية استرالية تحرص على وضع معايير مهنية خاصة بها، نذكر منها ولاية كوينزلاند Queensland حيث تؤمن إدارة التعليم فى الولاية بأن طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب وأسرهم هى نقطة البداية نحو تعليم حقيقى قائم على التنمية الاجتماعية، اضافة إلى قدرة المعلم على التكيف مع التغيير، وحصوله على مستوى رفيع من المؤهلات، ومواصلة التعلم مدى الحياة، لذا سعت إدارة التعليم فى ولاية كوينزلاند إلى وضع المعايير المهنية لتكون نقطة مرجعية لعمل المعلم نحو تحقيق أهداف التعليم، هذه المعايير هى: (The State of Queensland 2005, 8)

- قدرة المعلم على تكوين هيكل مرن ومبتكر من خبرات التعلم على مستوى الأفراد والمجموعات، من خلال تخطيط وتقديم خبرات التعلم، وتقييمها وتطويرها.

- تنمية القدرة على التفكير لدى الطلاب من خلال تدريس الأفكار المركزية للموضوع، وطرحها فى صورة مشكلة أو قضية، وتبادل الأفكار والمعارف بما ينمى مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات وبناء المعاني والمفاهيم الجديدة.

- ربط خبرات التعلم بالمجتمع خارج المدرسة، من خلال استحداث الخبرات التي تبنى على المعرفة السابقة لدى الطلاب، وعلى تجارب الحياة.

- دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز التعلم، بتحديد احتياجات تعلم الطلاب منها، واستخدام استراتيجيات تعلم قائمة على هذه التكنولوجيا.

- تقييم الطلاب، وإعداد تقرير عن تعلمهم، من خلال وضع خطة للتقييم، وجمع واستخدام مصادر متعددة من الأدلة الصالحة لإصدار الأحكام حول تعلم الطلاب، والتواصل مع الطلاب والأسر ومقدمي الرعاية وغيرها من السلطات بشأن تقدم الطالب، واستخدام نتائج التقييم لتخطيط البرامج التعليمية وتنفيذها وتقييمها.

- دعم التنمية الاجتماعية ومشاركة الشباب، من خلال الأنشطة الطلابية التى تنمى الهوية الشخصية، وتدعم الثقة بالنفس، وتساعد الطلاب على تطوير العلاقات الاجتماعية السليمة والتعاطف مع الآخرين.
- تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة، تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، وتوفير بيئات تعلم يكون فيها الطلاب لديهم المسؤولية عن العملية التعليمية الخاصة بهم، ودعم الإدارة الطلابية التي تمكن الطلاب من تحمل مسؤولية سلوكياتهم.
- بناء علاقات مع المجتمع الأوسع، من خلال الحفاظ على علاقات جيدة مع الأسر ومقدمي الرعاية، والمؤسسات الاجتماعية، والترويج للمدرسة والتعليم العام في المجتمع.
- الالتزام بأخلاقيات الممارسة المهنية، والمساهمة في تنمية التنظيمات المهنية الأخرى ذات الصلة بالتعليم، وتلبية المتطلبات المهنية الأخلاقية والخضوع للمساءلة.

٣- المعايير المهنية لإعداد المعلم فى انجلترا: لعل من أحدث الوثائق التى شملت أخر مراجعة وتطوير للمعايير المهنية لإعداد المعلم فى انجلترا الوثيقة التى نشرتها وزارة الدولة لشؤون التربية والتعليم، والتى شملت بعض التغييرات الهامة من حيث الهيكل والمحتوى والتطبيق، ودخلت معايير إعداد المعلمين الواردة في هذه الوثيقة حيز التنفيذ في الأول من سبتمبر عام ٢٠١٢ وتتكون هذه الوثيقة من جزئين، يشمل الأول المعايير المهنية للتدريس، ويشمل الثانى المعايير المهنية للسلوك الشخصي، وذلك فيما يلى: (Department of Education (2012, 5

الجزء الأول: معايير التدريس، فيجب على المعلم:

- توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة قائمة على الاحترام المتبادل، بوضع مجموعة من الأهداف لتحفيز الطلاب من جميع الخلفيات والقدرات، والدعم المستمر للقيم والسلوك والمواقف الإيجابية لهم.

- دعم وتشجيع التقدم فى أداء الطلاب وتحسين نتائجهم، بأن يكون المعلم على بينة بقدراتهم ومعارفهم السابقة، وبناء خطة التدريس

وفقا لذلك، وتوجيه الطلاب للتفكير في التقدم الذي أحرزوه، وتحديد الاحتياجات اللازمة لمواصلة التقدم.

- المعرفة الجيدة بالمناهج الدراسية، بأن يمتلك المعلم فهم نقدي للتطورات في المناهج الدراسية، ولديه مستويات عالية من القراءة والاطلاع فى مجال تخصصه.

- التخطيط والتنظيم الجيد للدروس، من خلال الاستخدام الفعال لوقت الدرس، والقدرة على استخدام أساليب التدريس بفعالية، وتعيين الواجبات المنزلية والأنشطة لتعزيز وتوسيع نطاق المعرفة والفهم لدى الطلاب.

- تكييف التدريس للاستجابة لاحتياجات جميع الطلاب، باستخدام مداخل تدريسية تمكنهم من التعلم بشكل فعال، والوعي بالنمو البدني والاجتماعي والفكري للطلاب، والفهم الواضح لاحتياجات جميع الطلاب، بمن فيهم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

- الاستفادة من نتائج التقييم التكويني والختامي في تأمين تقدم الطلاب، واستخدام البيانات ذات الصلة لرصد التقدم المحرز والتخطيط للدروس اللاحقة، وتزويد الطلاب بتغذية راجعة منتظمة.

- إدارة السلوك داخل الصف بشكل فعال، من خلال استخدام قواعد وإجراءات واضحة للسلوك داخل القاعات الدراسية، وتعزيز السلوك الجيد، ووضع إطار للانضباط باستخدام أساليب الثواب والعقاب، والحفاظ على العلاقات الجيدة مع الطلاب، وممارسة السلطة المختصة، والتصرف بشكل حاسم عند الضرورة.

- الوفاء بالمسؤوليات المهنية، بتطوير علاقات مهنية فعالة مع الزملاء، والحرص على التنمية المهنية، والاستجابة لنصائح وردود فعل الزملاء، والتواصل الفعال مع أولياء الأمور فيما يتعلق بإنجازات الطلاب.

الجزء الثاني: معايير السلوك الشخصي والمهني، والتى تتمثل فى التزام المعلم بالسلوكيات الآتية :

- أن يدعم ثقة الجمهور فى مهنة التعليم، ويحافظ على مستويات عالية من الأخلاق والسلوك، داخل المدرسة وخارجها، من خلال:

- الحفاظ على كرامة الطلاب، وبناء علاقات معهم قائمة على الاحترام المتبادل.
- حماية الطلاب ورعايتهم، وفقا للأحكام القانونية.
- اظهار التسامح واحترام حقوق الآخرين.

- ترسيخ القيم البريطانية الأساسية، بما في ذلك الديمقراطية وسيادة القانون والحرية الفردية والاحترام المتبادل، والتسامح مع الديانات والمعتقدات المختلفة.

- أن يؤكد المعلم على الثوابت المهنية، ويلتزم بسياسات وممارسات المدرسة التي يعمل بها.

- أن يكون المعلم على وعى بالأطر القانونية التي تحدد حقوقه وواجباته المهنية.

خلاصة: المجالات الأساسية للإعداد التربوى للمعلم التى حددتها المعايير المهنية

تأسيساً على ما تقدم، يمكن تحديد المجالات الأساسية للإعداد التربوى للمعلم وفق المعايير المهنية - والتى ستبنى فى ضوئها أدوات الدراسة الحالية - فى ثلاثة مجالات رئيسة هى:

المجال الأول: المعارف المهنية: وهي معارف تستند إلى البحث التربوى ومستمدة من نتائجه، والتى تحدد خصائص نمو الطلاب واحتياجاتهم التربوية والتعليمية، بحيث يستطيع المعلم معرفة طلابه بشكل جيد، بما فى ذلك خلفياتهم الثقافية والاجتماعية، وخبراتهم السابقة والتى تؤثر فى عملية التعلم، والمعرفة التامة بمحتوى المناهج الدراسية والحقائق والمفاهيم العلمية المتصلة بها، والمعرفة باستراتيجيات التدريس المناسبة، والمعرفة بالنظام المدرسى وفعالياته المختلفة.

المجال الثانى: المهارات المهنية: أى تحويل المعارف المهنية إلى ممارسات عملية، من خلال تكوين بيئات تعلم آمنة، ومواجهة تحديات وصعوبات تكوينها، واستخدام استراتيجيات التدريس الفعال فى تصميم

وتنفيذ برامج تدريس جيدة، وتنفيذ خطط لإدارة الصف، والقدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتقييم الممارسة التدريسية بانتظام لضمان تلبيتها الاحتياجات التعليمية للطلاب، والتقييم المستمر لأداء الطلاب لتشخيص العقبات التي تحول دون التقدم فى أدائهم.

المجال الثالث: الاتجاهات المهنية: أى اكتساب قيم ومعتقدات ايجابية نحو مهنة التعليم، من خلال التمسك بأخلاقيات مهنة التعليم، وإظهار الاحترام فى التعامل مع الطلاب والزملاء وأولياء الأمور، والحرص على اقامة الروابط بين المدرسة والمنزل والمجتمع، والحرص على التنمية المهنية المستمرة، والسعى المستمر للاحتراف فى كل الفعاليات التربوية.

المحور الثالث: دبلوم التربية العام بجامعة القصيم

لا ريب أن مسئولية إعداد المعلمين وتأهيلهم لممارسة مهنة التعليم تقع على عاتق الجامعات، من خلال برامجها التربوية المتخصصة، وجامعة القصيم إحدى جامعات المملكة العربية السعودية التى بدأت في العام الدراسى ١٤٢٣/١٤٢٤هـ حيث صدر المرسوم الملكي رقم ٢٢٠٤٢/٣/٧ بدمج فرعي جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمنطقة القصيم وتحويلها إلى جامعة القصيم، وهى الجامعة الوحيدة فى منطقة القصيم (وزارة التعليم العالى ١٤٢٨هـ، ١٨)

وانطلاقًا من رسالة جامعة القصيم في تواصلها مع المجتمع من حولها، تم إنشاء عمادة خاصة بخدمة المجتمع، يقدم من خلالها الدبلومات العلمية المتخصصة فى مختلف حقول المعرفة العلمية والتقنية والإنسانية، لتساهم فى تلبية احتياجات المجتمع وتطلعاته، منها دبلوم التربية العام، والذى يقدم تحت اشراف كلية التربية، وبدأت الدراسة بالدبلوم العام فى العام الدراسى ١٤٢٩/١٤٣٠ه استجابة لحاجة المؤسسات التربوية فى منطقة القصيم للمعلمين المؤهلين تربويا، من خلال تأهيل المعلمين غير التربويين، وكذلك تأهيل خريجى الجامعات السعودية الراغبين فى العمل بمهنة التعليم.

ويمكن توضيح أعداد خريجى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم من خلال الجدول الآتى: (جامعة القصيم ١٤٣٤، ٣)

الجدول رقم (١). أعداد خريجى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم.

العام الجامعي	عدد الخريجين		المجموع
	بنين	بنات	
١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ	٣٤	٥٨	٩٢
١٤٣٠ – ١٤٣١هـ	١٧٧	٧٣	٢٥٠
١٤٣١- ١٤٣٢هـ	٣٣١	١٣٤	٤٦٥
١٤٣٢ – ١٤٣٣هـ	٣٠١	٤٨	٣٤٩
١٤٣٣ – ١٤٣٤هـ	٣٢١	٩٤	٤١٥

يتضح من الجدول السابق أن الدراسة بدبلوم التربية العام بدأت بعدد قليل من الدارسين تزايد عام بعد آخر الى أن وصل الى ٤١٥ دارسا فى العام الدراسى ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، ويعزى الاقبال على الدراسة فى دبلوم التربية العام الى حاجة المعلمين غير التربويين الى الحصول على المؤهل التربوى الذى يمكنهم من المساواة فى الحقوق بزملائهم من المعلمين التربويين، وكذلك تطلع بعض خريجى الجامعة من غير التربويين الى العمل فى المدارس، حيث يعد المؤهل التربوى من شروط الالتحاق بمهنة التعليم.

ويسعى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم إلى الإعداد التربوى للمعلم، من خلال تحقيق الأهداف الآتية: (جامعة القصيم ١٤٣٤، ٢)

- الاسهام فى بناء المعلم المتكامل الجوانب ليكون عنصرا فاعلا فى خدمة دينه ووطنه.
- تأهيل المعلمين من خريجى التخصصات غير التربوية للعمل الميدانى.
- رفع المستوى المهنى للمعلمين الممارسين من غير التربويين.

- التعريف بالجوانب العلمية الحديثة فى المواد التربوية المتخصصة.

- تمكين الراغبين من غير التربويين من اكمال دراستهم العليا من خلال تزويدهم بأساسيات العلوم التربوية.

- سد الفجوة بين أداء المعلم الممارس من غير التربويين وبين احتياجات الميدان الذى يعمل فيه، وذلك باستكمال دراسة المواد التربوية اللازمة.

- الوقوف علميا على أحدث المستجدات فى طرائق التدريس ونظرية المنهج وتقنيات التعليم والتعامل النفسى والتربوى مع الطلاب.

ولتحقيق هذه الأهداف شملت الخطة الدراسية لدبلوم التربية العام بجامعة القصيم مجموعة من المقررات التى تُدرس على مدار فصلين دراسيين، والتى يوضحها الجدول التالى: (جامعة القصيم ١٤٣٤، ٤)

الجدول رقم (٢). الخطة الدراسية لدبلوم التربية العام بجامعة القصيم.

الفصل الدراسى الأول		الفصل الدراسى الثانى	
المقررات	الساعات	المقررات	الساعات
الحاسب الآلى واستخداماته	٢	نظام التعليم فى المملكة	٢
المناهج وطرق التدريس العامة	٢	الإدارة المدرسية والإشراف التربوى	٣
طرق التدريس الخاصة	٢	مبادئ البحث التربوى	٢
أصول التربية الإسلامية	٣	علم النفس التربوى	٣
المدخل للتدريس	٢	أسس التوجيه والإرشاد النفسى	٢
تقنيات التعليم والاتصال	٢	مبادئ تربية غير العاديين	٢
إنتاج الوسائل التعليمية	١	التربية الميدانية (لغير الممارسين) أو	٥
علم نفس الطفولة والمراهقة	٣	مهارات التدريس وكفاياته (للممارسين)	٣
القياس والتقويم التربوى	٢	مشكلات التدريس (للممارسين)	٢
عدد الساعات	١٩	عدد الساعات	١٩

يتضح من الجدول السابق أن مدة دبلوم التربية العام بجامعة القصيم عام دراسى واحد يقسم الى فصلين دراسيين، يشمل كل فصل ١٩ ساعة بمجموع ٣٨ ساعة دراسية، وأن جميع هذه الساعات نظرية، عدا خمس ساعات للتربية الميدانية مقررة على الدارسين غير الممارسين للتدريس، ويتضح من الجدول أن الخطة الدراسية لدبلوم التربية العام تشمل مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية من جميع التخصصات التربوية.

تأسيسا على ما تقدم، وبعد تحديد المجالات الأساسية للإعداد التربوى للمعلم فى الاطار النظرى، وتوضيح أهداف دبلوم التربية العام وخطته الدراسية، فهل يقوم دبلوم التربية العام بجامعة القصيم بدوره المأمول فى تحقيق الإعداد التربوى الفعال للمعلم؟ هذا ما تحاول الدراسة الحالية الإجابة عنه، من خلال الإطار الميدانى.

الإطار الميدانى

يسعى الجزء الميدانى إلى الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من مشكلة الدراسة، حيث تشمل إجراءات الدراسة الميدانية: تحديد أهدافها،

ووصف الأدوات المستخدمة، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية للبيانات، ويتبع ذلك عرض وتفسير النتائج، وذلك فيما يلى:

أهداف الدراسة الميدانية

هدفت الدراسة الميدانية إلى الكشف عن واقع الإعداد التربوى للمعلم فى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم من وجهة نظر الدارسين به، وتحديد الصعوبات التى تواجهه فى هذا المجال.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين هما الاستبانة، والمقابلة الشخصية. **الاستبانة**

هدفت الاستبانة إلى جمع البيانات اللازمة للإجابة عن السؤال الثالث من مشكلة الدراسة، والمتعلق بواقع الإعداد التربوى للمعلم فى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم من وجهة نظر الدارسين به.

وصف الاستبانة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وأدبياتها، وما تم استخلاصه من الاطار النظرى، قام الباحث بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات من أفراد مجتمع الدراسة، وذلك وفق تدرج ليكرت Likert scale حيث يقوم أفراد العينة بإبداء آرائهم حول العبارات الواردة تحت محاور الاستبانة على متصل خماسى الأبعاد، وذلك باختيار أحد البدائل (دائما – غالبا- أحيانا- نادرا – أبدا) وأعطيت استجاباتهم الأوزان النسبية ٥، ٤ ، ٣، ٢، ١ على التوالي، وكانت جميع العبارات إيجابية.

وتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية جزأين: الأول يشمل البيانات الأولية الخاصة بأفراد العينة، والجزء الثاني يشمل مجموعة من العبارات التى تعبر عن المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التى ينبغى على دبلوم التربية العام اكسابها للدارسين به، بلغت ٥٦ عبارة وزعت على ثلاثة محاور رئيسة.

وعرضت الاستبانة فى صورتها الأولية على مجموعة المحكمين من أساتذة التربية، وبعد تجميع أرائهم تم حذف ٩ عبارات لتكرارها

وتداخلها مع عبارات أخرى، وإعادة صياغة بعض العبارات، وإضافة ٣ عبارات جديدة، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تشمل ٥٠ عبارة تحت ثلاثة محاور على النحو التالى:

- المحور الأول: المعارف المهنية، ويتضمن ١٦ عبارة ، أرقام من ١ إلى ١٦

- المحور الثاني : المهارات المهنية، ويتضمن ٢٠ عبارة، أرقام من ١٧ إلى ٣٦

- المحور الثالث: الاتجاهات المهنية، ويشمل ١٤ عبارة، أرقام من ٣٧ إلى ٥٠

صدق الاستبانة

يقصد بصدق الاستبانة التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه، كما يُقصد بالصدق شمول أداة الدراسة لكل العناصر أو المحاور التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها، وتم التأكد من صدق الاستبانة من خلال:

الصدق الظاهري

للتعرف على مدى صدق أداة الاستبانة فى قياس ما وضعت لقياسه قام الباحث بعرضها فى صورتها الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة التربية، للتأكد من صدقها الظاهرى، وذلك للوقوف على مدى صلاحية كل عبارة في التعبير عما وضعت من أجله، ومناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، والتعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، تم حذف بعض العبارات وتعديل عبارات أخرى، وإضافة عبارات جديدة، حتى أصبحت الاستبانة في صورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي

بعد التأكد من الصدق الظاهري قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون على عينة قوامها ٣٠ فردا من مجتمع الدراسة لمعرفة الصدق

الداخلي للاستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح ذلك الجدول الآتى:

الجدول رقم (٣). معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المحاور والدرجة الكلية للاستبانة.

م	المحور	معامل الارتباط
١	المعارف المهنية	٠,٦٩**
٢	المهارات المهنية	٠,٦٤**
٣	الاتجاهات المهنية	٠,٨٣**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مقبولة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الاستبانة.

ثبات الاستبانة

للتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معامل ثبات الفا لكرونباخ لاستجابات نفس العينة المستخدمة فى معرفة صدق الاتساق الداخلى، ويوضح ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٤). معاملات الثبات الكلى للاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ.

م	المحور	معامل ثبات ألفا
١	المعارف المهنية	٠,٨٤
٢	المهارات المهنية	٠,٧٧
٣	الاتجاهات المهنية	٠,٧٩
	الثبات الكلي للاستبانة	٠,٨٣

يوضح الجدول السابق أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية للاستبانة ٠,٨٣ وهي درجة ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الاستبانة.

أداة المقابلة

هدفت المقابلة الشخصية إلى جمع البيانات اللازمة للإجابة عن السؤال الرابع من مشكلة الدراسة، والمتعلق بالصعوبات التى تواجه الدارسين بدبلوم التربية العام وتحد من فاعلية الاعداد التربوى للمعلم. حيث أصبحت المقابلة فى عصرنا الحاضر أداة هامة من أدوات البحث العلمى، للحصول على المعلومات من مصادرها البشرية، وهي تتكون فى أبسط صورها من مجموعة من الأسئلة يتم إعدادها وطرحها على الشخص أو الأشخاص موضع البحث ثم يقوم الباحث بتسجيل البيانات (ملحم ٢٠٠٦، ٢٩٥)

واعتمدت الدراسة على المقابلة المفتوحة مع عدد ٢٨ دارسا من بين أفراد عينة الدراسة، خلال الفصل الدراسى الثانى فى العام الجامعي ١٤٣٣هـ/ ١٤٣٤هـ، وطرح خلالها ثلاثة أسئلة هى:

- ما الصعوبات الخاصة بأساليب التعليم والتعلم التى تواجه الدارسين بدبلوم التربية العام ؟
- ما الصعوبات الخاصة بالإمكانات التعليمية المتاحة التى تواجه الدارسين بدبلوم التربية العام ؟
- ما الصعوبات الخاصة بالجوانب الإدارية والتنظيمية التى تواجه الدارسين بدبلوم التربية العام ؟

وبعد توضيح الأسئلة أعطى للمستجيبين الحرية فى الإجابة عن السؤال المطروح دون محددات للزمن أو اسلوب الإجابة وتبع ذلك تسجيل البيانات.

مجتمع وعينة الدراسة

تألف المجتمع الأصل الذي اشتقت منه عينة الدراسة من جميع الدارسين بدبلوم التربية العام المنفذ فى عمادة خدمة المجتمع بإشراف كلية التربية جامعة القصيم، البالغ عددهم ٤١٥ طالبا وطالبة فى العام

الجامعى ١٤٣٣/ ١٤٣٤ ونظرا لصغر حجم المجتمع الأصل وزعت أداة الاستبانة على جميع الدارسين، وصل منها ٢٣١ استمارة صالحة للتفريغ، بلغت نسبتها ٥٥,٧ % من المجتمع الأصل، ويمكن توضيح فئات عينة الدراسة فى الجدول الآتى:

الجدول رقم (٥). فئات عينة الدراسة.

البيان	النوع		التخصص		العمل	
	ذكر	انثى	علمى	أدبى	يعمل	لا يعمل
العدد	١٤٨	٨٣	١١٢	١١٩	٧٥	١٥٦
النسبة	٦٤ %	٣٦ %	٤٨ %	٥٢ %	٣٢ %	٦٨%
العدد الكلى	٢٣١		٢٣١		٢٣١	

يتضح من الجدول السابق أن عينة الدراسة عينة قصدية طبقية، حيث شملت جميع الدارسين بدبلوم التربية العام من الطلاب والطالبات، ومن التخصصات العلمية والأدبية، ومن الذين يعملون ومن غيرهم الذين لا يعملون.

المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز SPSS وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي.

ولتحديد المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد العينة، على تدرج ليكرت الخماسى (دائما – غالبا-أحيانا- نادرا – أبدا) تم حساب المدى (٥-١= ٤) ثم قسمة الناتج على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤ ÷ ٥ = ٠,٨) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى بداية المقياس وهي الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ لأقل من ١,٨ يشير إلى أن الاستجابة تقع فى المدى أبدا (لا تتحقق)
- من ١,٨ لأقل من ٢,٦ يشير إلى أن الاستجابة تقع فى المدى نادرا (تتحقق بدرجة قليلة)
- من ٢,٦ لأقل من ٣,٤ يشير إلى أن الاستجابة تقع فى المدى أحيانا (تتحقق بدرجة متوسطة)

- من ٣,٤ لأقل من ٤,٢ يشير إلى أن الاستجابة تقع فى المدى غالبا (تتحقق بدرجة كبيرة)
- من ٤,٢ إلى ٥ يشير إلى أن الاستجابة تقع فى المدى دائما (تتحقق بدرجة كبيرة جدا)

واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation للتحقق من صدق أداة الاستبانة.
- معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's alpha للتحقق من ثبات أداة الاستبانة.
- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي Mean لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض درجات استجابات أفراد الدراسة، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري Standard Deviation للتعرف على مدى انحراف درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

عرض وتفسير نتائج الدراسة الميدانية

بعد أن تمت الإجابة عن السؤالين الأول والثانى من مشكلة الدراسة فى الإطار النظرى، يعرض الباحث الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، من خلال عرض وتفسير ما أسفر عنه التحليل الإحصائي للبيانات التى تم الحصول عليها من استجابات أفراد العينة على أداتى الدراسة، فيما يلى:

١- نتائج الاجابة عن السؤال الثالث المتعلق بواقع الإعداد التربوى للمعلم فى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم

للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بواقع الإعداد التربوى للمعلم فى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم من وجهة نظر الدارسين به، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وكذلك الدرجة الكلية لكل محور، وذلك فيما يلى:

أ) النتائج المتعلقة بواقع الإعداد التربوى للمعلم فى دبلوم التربية العام، على مستوى الاستبانة مجملة، يوضحها الجدول الآتى:

الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استجابات أفراد العينة على مستوى الاستبانة مجملة.

المحور	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	التحقق
الأول: المعارف المهنية	٣,٦٣	٠,٢٧	١	كبير
الثانى: المهارات المهنية	٢,٩٨	٠,٢٥	٣	متوسط
الثالث:الاتجاهات المهنية	٣,٢٧	٠,٤٨	٢	متوسط
الاستبانة مجملة	٣,٢٩	٠,٢٣		متوسط

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى لدرجات استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة مجملة بلغ ٣,٢٩ وبانحراف معيارى ٠,٢٣ وهذه الدرجة من الاستجابة تقع فى نطاق التحقق بدرجة متوسطة، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن دبلوم التربية العام بجامعة القصيم يحقق الاعداد التربوى لهم بدرجة متوسطة، وتعزى هذه

النتيجة بصفة عامة إلى بعض الصعوبات التى تواجه دبلوم التربية العام وتؤثر على تحقيق أهدافه فى تحقيق الاعداد التربوى الفعال، وتتناول الدراسة هذه الصعوبات عند الإجابة على السؤال الثالث من مشكلة الدراسة وعرض نتائج المقابلة الشخصية.

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استجابات أفراد العينة على مستوى المحور الأول: المعارف المهنية.

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	التحقق
١	سياسة ونظام التعليم فى المملكة.	٣,٦٥	٠,٩٦	٩	كبير
٢	الفكر التربوى الاسلامى وتطبيقاته التربوية.	٤,٣٨	٠,٧٤	١	كبير جدا
٣	مشكلات التعليم فى المملكة وسبل مواجهتها.	٤,٢٣	٠,٧٥	٢	كبير جدا
٤	وظائف الإدارة المدرسية.	٢,٨٨	٠,٩٣	١٥	متوسط
٥	نظريات التعليم والتعلم وآثارها على الممارسة التربوية.	٣,١٩	٠,٨٧	١٤	متوسط
٦	الأهداف التربوية ومستوياتها المختلفة.	٣,٩٦	٠,٧١	٥	كبير
٧	خصائص نمو الطلاب فى المراحل العمرية المختلفة	٤,٠٧	٠,٧٣	٣	كبير
٨	الحصول على معلومات كافية عن النظام المدرسى.	٣,٨٨	٠,٩٨	٧	كبير
٩	أسس بناء وتطوير المناهج الدراسية.	٣,٨٧	٠,٧٥	٦	كبير
١٠	أسس التدريس الفعال.	٤,٠٣	٠,٧٦	٤	كبير
١١	أساسيات التخطيط التعليمى.	٣,٢٧	٠,٩١	١٣	متوسط
١٢	المتغيرات المعاصرة وما تعكسه من تحديات تواجه التعليم.	٣,٣٥	٠,٧٨	١٢	متوسط
١٣	المعايير المهنية للتعليم على المستوى الوطنى.	٣,٦٥	٠,٩٣	٨	كبير
١٤	الطرق والأساليب المختلفة لتحقيق التنمية المهنية المستمرة.	٣,٥٠	٠,٨٩	١٠	كبير
١٥	الأساليب الفعالة لإدارة الصف.	٣,٣٤	٠,٧٧	١١	متوسط
١٦	الأساليب الفعالة فى الثواب والعقاب التربوى.	٢,٧٦	٠,٨٢	١٦	متوسط
المحور ككل		٣,٦٣	٠,٢٧	كبير	

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطيات؛ وعطيات (٢٠١٠) والتى سعت إلى تقييم الدبلوم العام فى التربية بجامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الطلبة

لأهداف ومحتوى ومخرجات الدبلوم العام في التربية، كان بدرجة متوسطة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة فتحى وآخرون (٢٠٠٦) والتى أشارت نتائجها أن الدبلوم العام التربوى بكلية التربية فى جامعة السلطان قابوس يحقق الأهداف المرجوة منه بنسبة كبيرة، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الداخلية له. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة العمرى (٢٠١٢) التى كشفت نتائجها عن ملائمة الدبلوم التربوي فى كلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدارسات، حيث يؤكدن بنسبة كبيرة تحقق المهام المتوقعة من الدراسة في الدبلوم التربوي بدرجة كبيرة.

ب) نتائج المحور الأول: واقع اكتساب الدارسين بدبلوم التربية العام للمعارف المهنية، يوضحها الجدول الآتى:

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى لدرجات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول المتعلق بالمعارف المهنية بلغ ٣,٦٣ درجة، وبانحراف معيارى ٠,٢٧ وهذه الدرجة من الاستجابة تقع فى نطاق التحقق بدرجة كبيرة، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن دبلوم التربية العام يحقق احتياجاتهم المهنية فى مجال المعارف التربوية النظرية بدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة إلى شمول الدبلوم التربوى لمجموعة متنوعة من المعارف التربوية، والتى شملت ١٨ مقررا دراسيا على مدار فصلين دراسيين بواقع ١٩ ساعة أسبوعيا لكل فصل دراسى (جامعة القصيم ١٤٣٤، ٤) كما تشير هذه النتيجة أيضا إلى التركيز على إكساب الدارسين المعارف التربوية النظرية والتى لا تتطلب إمكانات خاصة، حيث تقدم من خلال المحاضرات التقليدية، مما يؤثر على الجوانب المهارية التطبيقة اللازمة للممارسة التربوية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة طيب (٢٠٠٩) والتى هدفت إلى الكشف عن فاعلية الإعداد التربوى فى الدبلوم التربوى العام بجامعة الملك عبدالعزيز فى جدة، وتوصلت نتائجها إلى أن الغالبية العظمى من

الخريجات والمشرفات يرون أن الإعداد النظرى فى الدبلوم التربوى جيد، بينما يوجد قصور فى التدريب العملى.

ويتضح من الجدول السابق أنه رغم تحقق الاعداد التربوى على مستوى المحور الأول بدرجة كبيرة غير أن بعض جوانب الاعداد المتضمنة فى هذا المحور تحققت بدرجة متوسطة وهى العبارات أرقام ٤، ٥، ١١، ١٢، ١٥، ١٦ وهى تتعلق بوظائف الإدارة المدرسية، ونظريات التعليم والتعلم، وأساسيات التخطيط التعليمى، والمتغيرات المعاصرة وما تعكسه من تحديات تواجه التعليم، وأساليب إدارة الصف، وأساليب الثواب والعقاب التربوى، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة وجود هذه الجوانب ضمن محتوى المقررات الدراسية أو قد تكون موجودة، لكن لا تلقى الاهتمام الكاف من أعضاء هيئة التدريس.

ج) نتائج المحور الثانى: واقع اكتساب الدارسين بدبلوم التربية العام للمهارات المهنية، يوضحها الجدول الآتى:

الجدول رقم (٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استجابات أفراد العينة على مستوى المحور الثانى: المهارات المهنية.

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	التحقق
١٧	التخطيط والإعداد للتدريس.	٣,٢٣	٠,٤٢	٧	متوسط
١٨	أساليب تحفيز الطلاب وحثهم على التعلم.	٣,٤٦	٠,٩٣	٢	كبير
١٩	استخدام طرق تدريس ناجحة ومؤثرة.	٢,٨١	٠,٩٦	١٤	متوسط
٢٠	استخدام طرق تدريس مناسبة لذوى الاحتياجات الخاصة.	٢,٣٩	٠,٩١	١٩	قليل
٢١	أنماط التعلم الخاصة بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	٢,٥٠	٠,٨١	١	قليل
٢٢	تنفيذ الأنشطة الصفية المرتبطة بالمناهج الدراسية.	٢,٣٨	٠,٧٩	١٨	قليل
٢٣	استخدام مصادر التعلم.	٣,٤٢	٠,٩٢	٣	كبير
٢٤	توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات فى التعليم.	٣,٣٥	٠,٨٨	٥	متوسط
٢٥	تطبيق أساليب الإدارة الصفية الفاعلة.	٣,١٩	٠,٨٦	٨	متوسط
٢٦	تصميم خبرات تعلم مناسبة وذات مغزى لجميع الطلاب	٢,٧٣	٠,٨١	١٦	متوسط
٢٧	ربط خبرات التعلم بالحياة خارج المدرسة.	٣,٣٤	٠,٨٣	٤	متوسط
٢٨	توفير بيئة تعليمية داعمة تشجع على نشاط وتفاعل والطلاب.	٣,١٥	٠,٨٩	١١	متوسط
٢٩	تكوين العقلية الناقدة لدى الطلاب	٢,٧٧	٠,٧٦	١٥	متوسط
٣٠	ارساء مبادئ التعلم الذاتى لدى الطلاب.	٣,٣٠	٠,٨٢	٦	متوسط
٣١	استخدام أساليب متنوعة لتقويم الطلاب.	٣,٥٢	٠,٩٤	١٠	كبير
٣٢	تفسير نتائج التقويم وتوفير تغذية راجعة للطلاب.	٢,٤٦	٠,٩٣	١٧	قليل
٣٣	الاشراف على الأنشطة الطلابية اللاصفية.	٢,٩٢	٠,٩٤	١٣	متوسط
٣٤	تعيين الواجبات المنزلية اللازمة.	٣,٠٨	٠,٨٥	١٢	متوسط
٣٥	القيام بالبحوث الاجرائية داخل المدرسة.	٣,١٥	٠,٧٧	٩	متوسط
٣٦	التقييم الذاتى للأداء التدريسى ووضع بدائل للتطوير	١,٨١	٠,٧٩	٢٠	قليلة
المحور ككل		٢,٩٨	٠,٢٥	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى لدرجات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثانى المتعلق بالمهارات المهنية بلغ ٢,٩٨ درجة، وبانحراف معيارى ٠,٢٥ وهذه الدرجة من الاستجابة تقع فى نطاق التحقق بدرجة متوسطة، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن دبلوم التربية العام يحقق احتياجاتهم المهنية فى مجال المهارات المهنية بدرجة متوسطة.

ويتضح من الجدول السابق أن بعض جوانب الإعداد التربوى تحت المحور الثانى جاء تحققها بدرجة قليلة، وهى العبارات أرقام ٢٠، ٢١، ٢٢، ٣٢، ٣٦ وهى تتعلق باستخدام طرق تدريس مناسبة لذوى الاحتياجات الخاصة، وأنماط التعلم الخاصة بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتنفيذ الأنشطة الصفية المرتبطة بالمناهج الدراسية، وتفسير نتائج التقويم وتوفير تغذية راجعة للطلاب، والتقييم الذاتى للأداء التدريسى ووضع بدائل للتطوير. كما يتضح من الجدول السابق أن بعض جوانب الإعداد المتضمنة فى هذا المحور تحققت بدرجة كبيرة، وهى العبارات أرقام ١٨، ٢٣، ٣١ وهى تتعلق بأساليب تحفيز الطلاب، واستخدام مصادر التعلم، واستخدام أساليب متنوعة للتقويم.

وتشير نتائج المحور الثانى بصفة عامة إلى انخفاض كفاءة الدبلوم التربوى فى هذا المجال، ويعزى ذلك إلى عوامل عديدة، منها تركيز التدريس على الجوانب النظرية من خلال الاعتماد على طريقة المحاضرة التقليدية، وضعف التوازن بين الجوانب النظرية والمهارات العملية فى محتوى المقررات الدراسية، وعدم شمول الخطة الدراسية على مقرر للتدريس المصغر الذى يركز بصورة مباشرة على ممارسة مهارات التدريس الفعال، كذلك تركيز التقويم على الجوانب النظرية وإهمال الجوانب المهارية، كما قد تعزى إلى ضعف الامكانات المادية والبشرية، وزيادة عدد الدارسين بما لا يتناسب مع هذه الإمكانات، وغيرها من العوامل التى تضعف من كفاءة الدبلوم التربوى فى مجال تلبية جوانب الإعداد التربوى المتعلقة بالمهارات المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة طيب (٢٠٠٩) التى أشارت نتائجها إلى وجود بعض القصور فى الجوانب العملية فى إعداد المعلم بالدبلوم

التربوى العام بجامعة الملك عبدالعزيز فى جدة. كما تتفق مع دراسة السالمى (٢٠١٢) التى توصلت نتائجها إلى أن الخريجين يرون أن إعداد المعلم فى كلية التربية بجامعة السلطان قابوس يمكنهم من ممارسة أدوارهم المهنية بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة فيشر Fisher (2000) والتى خلصت نتائجها إلى أن إعداد المعلم بجامعة ماركويت يزود الطلاب باحتياجاتهم من المهارات المهنية المتعلقة باستخدام مصادر التعلم القائمة على تكنولوجيا المعلومات.

د) نتائج المحور الثالث: واقع اكتساب الدارسين بدبلوم التربية العام للاتجاهات المهنية، يوضحها الجدول الآتى:

الجدول رقم (٩). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استجابات أفراد العينة على مستوى المحور الثالث: الاتجاهات المهنية.

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	التحقق
٣٧	اخلاقيات مهنة التعليم.	٤,١٢	٠,٩٣	١	كبير
٣٨	الايمان بأهمية تنمية الجوانب الأخلاقية لدى الطلاب.	٣,٨١	٠,٧٩	٤	كبير
٣٩	الرغبة فى توجيه ميول واهتمامات وقدرات الطلاب	٣,١٢	٠,٨٣	٩	متوسط
٤٠	الاقتناع بأهمية مواجهة المشكلات الفردية للطلاب.	٢,٩٦	٠,٨٦	١٠	متوسط
٤١	حب العمل فى فريق ومشاركة الآخرين (الاتصال الفعال)	٣,١٩	٠,٦٤	٧	متوسط
٤٢	القيم الايجابية المرتبطة بمهنة التعليم.	٣,٨٠	٠,٩٥	٣	كبير
٤٣	الحرص على التواصل مع أولياء الأمور.	٢,٦٠	٠,٦٧	١٤	متوسط
٤٤	الرغبة فى قيادة التعلم داخل المدرسة	٣,١١	٠,٨٨	٨	متوسط
٤٥	الرغبة فى التجديد التربوي في إطار ثقافة الجودة.	٢,٨١	٠,٩١	١١	متوسط
٤٦	الالتزام بالأطر القانونية التي تحدد حقوق وواجبات المعلم المهنية.	٢,٧٧	٠,٧٥	١٢	متوسط
٤٧	الاعتقاد بأهمية التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلى.	٢,٧٣	٠,٧٦	١٣	متوسط
٤٨	الرغبة الذاتية لدى المعلم للنمو المهنى المستمر.	٣,٨٠	٠,٩٤	٢	كبير
٤٩	الميل لتطوير الذات من خلال نقد الذات، والتعلم الذاتى.	٣,٣٦	٠,٨٧	٦	متوسط
٥٠	الحماس لمهنة التعليم والدفاع عنها.	٣,٣٥	٠,٩٢	٥	متوسط
المحور ككل		٣,٢١	٠,٤٨	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابى لدرجات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث المتعلق بالاتجاهات المهنية بلغ ٣,٢١ درجة، وبانحراف معيارى ٠,٤٨ وهذه الدرجة من الاستجابة تقع فى نطاق التحقق بدرجة متوسطة، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن دبلوم التربية العام يحقق احتياجاتهم المهنية فى مجال اكسابهم الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم بدرجة متوسطة.

وتشير هذه النتيجة إلى انخفاض كفاءة الدبلوم التربوى فى هذا المجال، ويعزى ذلك إلى غلبة الجوانب النظرية مما يؤثر على اكتساب المهارات المهنية اللازمة للممارسة التربوية وفق ما أشارت إليه نتائج المحورين الأول والثانى من الاستبانة، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى بعض الصعوبات التى تواجه الدارسين، والتى أسفرت عنها نتائج المقابلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يين تشيونج وآخرون Yin-cheong & et al.(2002) التى اقترحت تصورا لإعداد المعلم يمكنه من الممارسة التربوية الفعالة في الألفية الجديدة، ومن مجالات هذا التصور: المجال الوجدانى، الذى يهدف إلى إكساب المعلم الاتجاهات المهنية الايجابية.

ويتضح من الجدول السابق أن بعض جوانب الإعداد تحت المحور الثالث جاء تحققها بدرجة كبيرة، والتى تمثلها العبارات أرقام ٣٧، ٣٨، ٤٢، ٤٨ وهى تتعلق بأخلاقيات مهنة التعليم، والايمان بأهمية تنمية الجوانب الأخلاقية لدى الطلاب، والقيم الايجابية المرتبطة بمهنة التعليم، والرغبة الذاتية لدى المعلم للنمو المهنى المستمر، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هذه العبارات تمثل جوانب قيمية وأخلاقية مرتبطة بالدين والتى ينبغى أن يتمسك بها المسلم فى أداء عمله.

٢- نتائج الاجابة عن السؤال الرابع المتعلق بالصعوبات التى تواجه الدارسين بدبلوم التربية العام

للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بالصعوبات التى تواجه الدارسين بدبلوم التربية العام وتحد من فاعلية الاعداد التربوى، استخدمت الدراسة أداة المقابلة الشخصية - كما سبقت الاشارة - وبعد حساب تكرارات استجابات الدارسين عن الأسئلة الفرعية الثلاث التى تضمنتها المقابلة، وترتيب الصعوبات وفقا للأعلى تكرارا، أسفرت المقابلة عن الصعوبات الآتية:

- عدم مناسبة توقيت الدوام فى الدبلوم التربوى لحضور بعض الطلاب من أماكن بعيدة.

- المبنى الذى ينفذ فيه الدبلوم التربوى ينقصه الكثير من الإمكانات التعليمية.

- كثرة عدد الساعات فى الخطة الدراسية.
- قلة توفر تكنولوجيا التعليم فهى معطلة فى معظم القاعات.
- بعض أعضاء هيئة التدريس ليس لهم منهج محدد وواضح يعرفه الدارسون فى بداية الدراسة.
- تداخل بعض المقررات الدراسية وتكرار بعضها.
- الشعور بالإجهاد، حيث يجمع الدارسون بين الدوام فى العمل صباحا والدراسة مساءا.
- زيادة الزمن المخصص لبعض المقررات بما لا يتناسب مع محتوى المقرر.
- قلة استخدام التكنولوجيا فى التدريس من بعض أعضاء هيئة التدريس.
- بعض أعضاء هيئة التدريس لا يخصصون كتابا محددا يكون مرجع للمادة.
- عدم إعطاء الدارسين اجازة تفرغ للامتحانات النهائية.
- ضعف ارتباط محتوى مقررات الدبلوم التربوى بالواقع التعليمى بالمدارس.
- كثرة عدد المواد الدراسية فى الفصل الدراسى الواحد.
- قلة وجود من يتفاعل معنا من المشرفين على الدبلوم التربوى.
- كثرة موضوعات محتوى المنهج فى بعض المواد.
- وجود مواد فى الدبلوم التربوى غير مرتبطة بمهنة التدريس.
- صعوبة المناهج وكثرة عددها.
- لا توجد مواد اختيارية فى الدبلوم التربوى فكل المواد اجبارية.
- كثرة المعارف النظرية وقلة الاهتمام بالجوانب العملية.
- كثرة أعداد الملتحقين بالدبلوم التربوى.
- الشعور بالملل من المحاضرات لقلة التنوع فى طرق التدريس.
- قلة التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالأوقات المحددة للمحاضرات.
- قلة الاهتمام بالمناقشات والحوار أثناء التدريس.

- القاعات الدراسية غير مهيئة من حيث التكييف والتهوية.
- اقتصار التقويم فى الدبلوم التربوى على الجوانب النظرية.
- الحشو الزائد فى موضوعات بعض المواد الدراسية.
- عدم مناسبة موعد الاختبارات النهائية لأنه يتزامن مع موعد الاختبارات بالمدارس.
- ارهاق الطلاب بكثرة البحوث والاختبارات.
- عدم توفر مختبرات لعلم النفس والوسائل التعليمية والحاسب الآلى.
- جدول الاختبارات النهائية لا يتيح المذاكرة الجيدة والاستعداد للاختبار.
- عدم وجود أماكن مخصصة للاستراحة بين المحاضرات.
- عدم توفر مكتبة يرجع اليها الطلاب لعمل الأبحاث.
- عدم تزويد الدارسين بمطبوعات تعرفهم بأهداف وإجراءات الدراسة.

وتعزى تلك الصعوبات إلى ضعف التخطيط للدبلوم التربوى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتى أشارت إلى وجود صعوبات تواجه الدارسين بدبلوم التربية العام فى بعض الجامعات مثل دراسة حسن؛ والنبهانى (٢٠٠٢) والتى أظهرت نتائجها أن الدارسين بالدبلوم العام فى كلية التربية بجامعة السلطان قابوس واجهوا صعوبات فى مجال مستلزمات الدراسة، والمتمثلة فى الأماكن والتجهيزات المادية، والتكنولوجية، وطبيعة الدراسة، والمقررات الدراسية. كما تتفق مع دراسة الشبل (٢٠١٢) التى كشفت نتائجها عن بعض الصعوبات التى تواجه الدارسين بالدبلوم العام فى التربية بجامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية، مثل ضعف مصداقية المقابلات الشخصية التى تحدد القبول، وبطء اجراءات القبول، وقلة التطبيق العملى، وصعوبات شخصية مثل المواصلات وضغط الأسرة والتزاماتها.

خلاصة نتائج الإطار الميدانى للدراسة

- يَتَّبِعْ دبلوم التربية العام بجامعة القصيم الاتجاه التقليدي في إعداد المعلم، فيهتم أكثر بالجوانب المعرفية النظرية، حيث أوضحت النتائج أنه يحقق الإعداد التربوى للدارسين به فى مجال المعارف التربوية النظرية بدرجة كبيرة.

- قلة اهتمام دبلوم التربية العام فى جامعة القصيم بالجوانب المهارية، المتصلة بصورة مباشرة بالممارسة المهنية، والتى تنادى بها المعايير العالمية لإعداد المعلم، حيث أشارت النتائج إلى أنه يحقق الإعداد التربوى فى مجال المهارات المهنية بدرجة متوسطة.

- قلة اهتمام دبلوم التربية العام فى جامعة القصيم بالجوابب الوجدانية وإكساب الدارسين الاتجاهات المهنية الايجابية المتصلة بممارسة مهنة التدريس، حيث أشارت النتائج إلى أنه يحقق الإعداد التربوى للدارسين به فى مجال الاتجاهات المهنية بدرجة متوسطة.

- أسفرت نتائج الدراسة عن بعض الصعوبات التى تواجه الدارسين والتى تؤثر على فاعلية الاعداد التربوى بدبلوم التربية العام بجامعة القصيم.

التصور المقترح لتفعيل الإعداد التربوى للدارسين بدبلوم التربية العام بجامعة القصيم

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من تحليلات نظرية ونتائج ميدانية، فإن هذا الجزء من الدراسة يشمل التصور المقترح الذي يمكن من خلاله تفعيل الإعداد التربوى للدارسين بدبلوم التربية العام، وذلك للإجابة عن السؤال الخامس والأخير من مشكلة الدراسة، وللتصور المقترح فلسفة وأهداف وأبعاد وإجراءات ومتطلبات تنفيذ، وذلك فيما يلي:

أ) منطلقات التصور المقترح

تنطلق فلسفة التصور المقترح من أن مهنة التعليم أضحت من المهن المتطورة التى تستند إلى أسس علمية تحكم تطبيقاتها وتوجه طرائقها، ولهذا فإن المعلمين الذين ينتمون لهذه المهنة بحاجة إلى إعداد تربوى فعال يمكنهم من أداء رسالتهم التربوية، حيث يشكل مستوى أداء المعلم عاملاً حاسماً في الارتقاء بمهنة التعليم، ويتوقف مستوى أداء المعلم بطبيعة الحال على نوعية إعداده، ومدى قدرة مؤسسات الإعداد قبل الخدمة على اكساب المعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية اللازمة للقيام بأدوارهم التربوية المختلفة.

لذا يتأسس التصور المقترح على عدد من المسلمات هي:

- التعليم مهنة، فالمعلم صاحب مهنة متميزة تقوم على أسس علمية راسخة.
- تواجه مهنة التعليم العديد من التحديات المعاصرة، صاحبها ظهور أدوار جديد للمعلم تتطلب إعداده قبل ممارسة المهنة، ليؤدى هذه الأدوار بكفاءة.
- يعد الإعداد التربوى للمعلم عنصراً حاسماً في النهوض بأدائه وتطوير قدراته، فينبغى أن تفى به مؤسسات الإعداد قبل الخدمة ليصبح المعلم مهنيا فعالا.

- الإعداد التربوى هو كل ما يتطلبه إعداد المعلم من معارف ومهارات واتجاهات فى المجال التربوى، تمكن المعلم من تحقيق مستوى فعال من الأداء.

- ما أشارت اليه نتائج الدراسة الحالية بأن دبلوم التربية العام فى جامعة القصيم لا يؤدى دوره المأمول فى تحقيق الإعداد التربوى الفعال للمعلم، حيث يركز بصورة أكبر على الجوانب المعرفية النظرية، ويقل اهتمامه بالجوانب المهارية والوجدانية المتصلة بصورة مباشرة بالممارسة المهنية.

- يتطلب النهوض بواقع دبلوم التربية العام بجامعة القصيم، تفعيل مدخلاته وعملياته المختلفة للحصول على مخرجات فعالة من المعلمين، بما يتماشى مع المعايير المهنية العالمية لإعداد المعلم.

ب) أهدف التصور المقترح

يسعى التصور المقترح إلى تفعيل الاعداد التربوى للدارسين بدبلوم التربية العام بجامعة القصيم، بمعالجة الفجوة القائمة بين ما ينبغى أن تكون عليه عملية إعداد المعلم وفق المعايير المهنية العالمية، وبين الواقع الحالى لعملية الإعداد، من خلال تحقيق الأهداف الآتية

- التجديد فى أهداف دبلوم التربية العام لمواجهة التحديات المعاصرة لمهنة التعليم، وبما يتماشى مع المعايير المهنية.
- الالتزام بضوابط ومعايير علمية لقبول الدارسين بدبلوم التربية العام.
- تفعيل الأساليب والممارسات التربوية المتبعة فى عملية الإعداد.
- توفير المتطلبات اللازمة لتنفيذ التصور المقترح.

ج) أبعاد التصور المقترح

يشمل التصور المقترح لتفعيل دور دبلوم التربية العام بجامعة القصيم فى تحقيق الاعداد التربوى الفعال للمعلم مجموعة من الأبعاد هى:

البعد الأول: التجديد فى أهداف دبلوم التربية العام

تتطلب مواجهة التحديات المعاصرة لمهنة التعليم، اعادة النظر فى منظومة إعداد المعلم، والعمل على اصلاحها من خلال التجديد التربوى المستمر، لاسيما التجديد فى أهدافها، ولتحقيق التجديد فى أهداف إعداد المعلم بدبلوم التربية العام بجامعة القصيم، ينبغى الأخذ فى الاعتبار الأدوار الجديدة للمعلم التى فرضتها المتغيرات المعاصرة، ، حتى يمتلك المعلم الكفايات المهنية اللازمة للقيام بها، وفق المعايير المهنية لإعداد المعلم، لذا تقترح الدراسة الحالية الأهداف الآتية:

- إعداد المعلم الباحث، أى القادر على القيام بالبحوث الاجرائية لمواجهة المشكلات التعليمية فى الواقع التربوى.
- إعداد المعلم قادر على إرساء مبادئ التعلم الذاتى لدى طلابه، لمواجهة تنوع وتعدد مصادر المعرفة والتدفق السريع للمعلومات.
- إعداد المعلم قادر على تنمية التفكير وتكوين العقلية الناقدة لدى طلابه، للتعامل مع مصادر المعلومات المتعددة.
- إعداد المعلم قادر على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى العملية التعليمية، وتحقيق الإفادة من الإمكانات الهائلة لهذه التكنولوجيا فى مجال التعليم.
- إعداد المعلم قادر على قيادة الإصلاح والتجديد التربوى، باعتبار المعلم الدعامة الأساسية فى نجاح أى محاولة للإصلاح والتجديد التربوى داخل المدرسة.
- إعداد المعلم قادر على تطبيق نظم الجودة والاعتماد داخل المدرسة، والحصول على نوعية ذات جودة عالية من المخرجات التعليمية.
- إعداد المعلم قادر على تعميق الانتماء، وغرس قيم المواطنة الصالحة فى نفوس الطلاب فى عالم يشهد العديد من المتغيرات المعاصرة المؤثرة على الثقافة والهوية الوطنية.

البعد الثانى: وضع معايير علمية لقبول الدارسين بدبلوم التربية العام

ترجع أهمية وضع ضوابط ومعايير علمية للقبول فى دبلوم التربية العام بجامعة القصيم إلى ضمان الحصول على مدخلات جيدة من الدارسين، تمتلك حد أدنى من المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية التى تمكنهم من مواصلة الدراسة، وبصفة عامة ينبغى تحديد الحد الأدنى من المتطلبات للقبول، فعلى سبيل المثال، إذا كان دبلوم التربية العام لا يوفر إعدادا في المجال الأكاديمى الذى يتخصص فيه المتقدم، فإن المتقدم له يجب أن يمتلك بالفعل المعرفة الكافية بتخصصه الأكاديمى، كذلك ينبغى أن يكون من متطلبات القبول سلامة النطق والقدرة على التفكير، وتقبل الأفكار الجديدة، فالهدف من وضع ضوابط ومعايير لقبول الدارسين تحديد نقاط الضعف لدى بعض المتقدمين خاصة ذوي المهارات الأكاديمية أو اللغوية الضعيفة.

وتتبنى الدراسة الحالية ما حدده كيسي وتشايلدز Casey & Childs (2007, 6) من أساليب يمكن من خلالها اختيار المتقدمين للدراسة بدبلوم التربية العام، وهى:

- **المعدل التراكمي**: تستخدم معظم برامج إعداد المعلم معيار المعدل التراكمي، فهو المعيار الأكثر استخداما على نطاق واسع للقبول في برامج إعداد المعلم، حيث يوضح المعدل التراكمى القدرة الأكاديمية، ويمكن فى ضوئه التنبؤ بمدى استعداد المتقدم وقدرته على النجاح. ولكن إذا كان النجاح فى الماضي يُستخدم كمؤشر للنجاح في المستقبل، فإن هذا الاعتقاد قد لا يصدق فى بعض الأحوال، لذا ينبغى الاستعانة بمعايير أخرى للاختيار بجانب المعدل التراكمى.

- **الملف الشخصي**: الذى يعد من المعايير الأكثر استخداما على نطاق واسع للقبول ببرامج إعداد المعلم، وهو ملف تعريفى بالمتقدم، ويتألف الملف عادة من ردود مكتوبة عن أسئلة محددة حول الخبرات السابقة، فعلى المتقدم أن يثبت من خلال ملفه الشخصى الالتزام والقدرة على العمل مع الآخرين، ووصف الخبرات السابقة ذات الصلة ولماذا يهتم بمجال التدريس.

- **المقابلة**: توفر المقابلة فرصة جيدة لجمع معلومات حول الصفات الشخصية للمتقدم، حيث يمكن التعرف على إتقانه للغة، وتصرفه فى المواقف المختلفة، ومهاراته فى التعامل مع الآخرين، بجانب الكشف عن الثقة بالنفس، والمظهر العام، والقدرة على التعبير عن نفسه بطريقة مقنعة. والمقابلات تكون ضرورية لضمان اختيار متقدمين يفهمون الأبعاد الأخلاقية والمعنوية لمهنة التدريس، وعادة تجرى المقابلات فقط للمتقدمين الذين استوفوا معايير القبول الأخرى.

- **الاختبارات الموحدة**: فالعديد من برامج إعداد المعلم تعتمد فى اختيار المتقدمين على اجتياز اختبارات موحدة، ومن خلال الاختبارات الموحدة يمكن التحقق من السمات الشخصية، والمهارات الأساسية في اللغة والثقافة العامة.

البعد الثالث: تفعيل الأساليب والممارسات التربوية المتبعة فى عملية الإعداد

كشفت نتائج الدراسة أن دبلوم التربية العام لا يقوم بدوره المأمول فى تحقيق الاعداد التربوى الفعال للدارسين به، خاصة فى الجوانب المهارية والوجدانية المتصلة بصورة مباشرة بالممارسة المهنية، لذا يشمل البعد الثانى من التصور المقترح مجموعة من السبل لتفعيل هذه الجوانب، فيما يلى:

١- المهارات المهنية: يتطلب تفعيل دور دبلوم التربية العام فى مجال إكساب الدارسين المهارات المهنية، التأكيد على المهارات التى أشارت نتائج الدراسة إلى تحققها بدرجة قليلة، مثل مهارات: استخدام طرق تدريس مناسبة، والأساليب الخاصة بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتنفيذ الأنشطة الصفية المصاحبة للمناهج الدراسية، وتفسير نتائج التقويم وتوفير تغذية راجعة للطلاب، وطرق التقييم الذاتى للأداء التدريسى ووضع بدائل للتطوير.

كما يتطلب تفعيل دور دبلوم التربية العام فى هذا المجال، تحسين المهارات التى أشارت نتائج الدراسة إلى تحققها بدرجة متوسطة، مثل التخطيط والإعداد للتدريس، واستخدام طرق تدريس ناجحة ومؤثرة،

وتوظيف تقنيات المعلومات والاتصالات فى التعليم، وتطبيق أساليب الإدارة الصفية الفعالة، وتصميم خبرات تعلم مناسبة وذات مغزى لجميع الطلاب، وربط خبرات التعلم بالحياة خارج المدرسة، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تشجع على النشاط والتفاعل، وتكوين العقلية الناقدة لدى الطلاب، وإرساء مبادئ التعلم الذاتى لديهم، والإشراف على الأنشطة اللاصفية، وتعيين الواجبات المنزلية، والقيام بالبحوث الإجرائية داخل المدرسة.

٢-الاتجاهات المهنية: يتطلب تفعيل دور دبلوم التربية العام فى مجال إكساب الدارسين الاتجاهات المهنية المرغوبة العمل على تطوير الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم والتى أشارت نتائج الدراسة إلى تحققها بدرجة متوسطة، مثل: الرغبة فى توجيه ميول واهتمامات وقدرات الطلاب، والاقتناع بأهمية مواجهة المشكلات الفردية للطلاب، وحب العمل فى فريق ومشاركة الآخرين، والحرص على التواصل مع أولياء الأمور، والرغبة فى قيادة التعلم داخل المدرسة، والرغبة فى التجديد التربوي في إطار ثقافة الجودة، والالتزام بالأطر القانونية التي تحدد حقوق وواجبات المعلم المهنية، والاعتقاد بأهمية التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلى، والعمل على تطوير الذات، والحماس لمهنة التعليم والدفاع عنها.

ويمكن تفعيل دور دبلوم التربية العام فى اكساب الدارسين المهارات والاتجاهات المهنية من خلال الإجراءات الآتية:

- التقويم المستمر لأهداف دبلوم التربية العام، بما يحقق الإعداد التربوى الفعال للمعلم، وأن تكون هذه الأهداف واضحة ومعلنة لجميع الدارسين من خلال المطبوعات والنشرات المختلفة.
- انتقاء أعضاء هيئة التدريس من ذوى الكفاءات العالية، والاهتمام بتنميتهم المهنية المستمرة.
- تطوير الخطة الدراسية، بالمراجعة المستمرة لمحتوى المقررات الدراسية، وحذف المكرر منها، خاصة المقررات المتصلة بالتدريس، حيث تشمل الخطة الدراسية الحالية خمسة مقررات متصلة بالتدريس

هى: المناهج وطرق التدريس العامة، والمدخل للتدريس، وطرق التدريس الخاصة، ومهارات التدريس وكفاياته، ومشكلات التدريس.

- تحقيق التوازن بين المعارف النظرية والجوانب العملية التطبيقية، بالانتقال من حيز التنظير إلى حيز التطبيق، ليكون إعداد المعلم مبنيا على أساس الكفايات المهنية.

- استخدام استراتيجيات تدريس فعالة قائمة على المناقشات والحوار والتعلم التعاونى والذاتى، لتنمية قدرات الدارسين على الحوار وامتلاك مهارات التفكير.

- تدريب الطلاب المعلمين على مهارات التدريس وفعالياته قبل الذهاب إلى مدارس التدريب، ويقترح لتحقيق ذلك استحداث مقرر للتدريس المصغر فى الخطة الدراسية لدبلوم التربية العام، حيث يعد التدريس المصغر من أهم التوجهات المستخدمة فى برامج إعداد المعلمين، لتنمية الكثير من المهارات المهنية.

- الاهتمام بالتربية الميدانية أو العملية التى لو طبقت على أسس علمية سليمة فإنها تحقق الكثير من المهارات المهنية اللازمة للطالب المعلم.

- دراسة إمكانية مد الدراسة بدبلوم التربية العام إلى ثلاث فصول دراسية، على أن يخصص الفصل الدراسى الثالث للتدريب الميدانى، مما يتيح للطلاب المعلمين الفرصة لممارسة ما اكتسبوه فى مواقف حقيقية قى الواقع التعليمى بالمدارس.

- التنوع فى أساليب تقويم الدارسين، وعدم اقتصارها على الاختبار النهائى، بالجمع بين أساليب التقويم التكوينية والختامية، وفى جميع جوانب الإعداد: المعرفية والمهارية والوجدانية.

توصيات الدراسة

توصى الدراسة بالعمل على توفير المتطلبات اللازمة لتنفيذ التصور المقترح، وهى:

- تقليل أعداد الملتحقين بدبلوم التربية العام بما يتناسب مع الإمكانات
المادية والبشرية المتاحة.

- التفرغ للدراسة، حتى لا يجمع الدارس بين الدوام فى العمل صباحا والدراسة مساء، مما يؤدى إلى الشعور بالإجهاد وقلة التركيز.

- تبنى دبلوم التربية العام لفلسفة المعايير المهنية لإعداد المعلم على المستويات الوطنية والدولية.

- توفير متطلبات تحقيق الجودة، من خلال تطبيق معايير ومؤشرات الجودة، والسعى إلى اعتماد دبلوم التربية العام من هيئات الاعتماد الدولية.

- نقل مكان تنفيذ دبلوم التربية العام من مقر عمادة خدمة المجتمع إلى كلية التربية، حيث تتوفر الإمكانات اللازمة.

- سد العجز فى أعضاء هيئة التدريس ببعض التخصصات مثل: طرق تدريس اللغة العربية، والعلوم الشرعية، واللغة الانجليزية، والحاسب الآلى.

- توفير الإمكانات والتسهيلات التعليمية من حيث الكم والكيف، خاصة وأن المكان الحالى ينقصه الكثير من الإمكانات التعليمية.

- المتابعة والتقويم المستمر لمخرجات دبلوم التربية العام، بمتابعة المعلمين الجدد فى المدارس، حيث تمثل هذه المتابعة معيارا خارجيا يمكن الاحتكام إليه فى الكشف عن مدى فاعلية منظومة الإعداد بدبلوم التربية العام.

مراجع الدراسة

أولا: المراجع العربية

[١] أبوحطب، فؤاد، وصادق، أمال (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

[٢] استيفن، ب. جوردون (٢٠٠١). كيف نساعد المعلمين الجدد على النجاح. ترجمة آدم أحمد السعدي، مجلة آفاق تربوية، قطر ، ع ١٨.

[٣] الامانة العامة لجامعة الدول العربية (٢٠٠٩). الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي سياسات وبرامج. إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي، بالاشتراك مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة، القاهرة: مطبعة جامعة الدول العربية.

[٤] اللقاء الثالث لعمداء كليات التربية بالمملكة (١٤٣٤ه). مراجعة مكونات إعداد الطالب المعلم، التوصيات النهائية، جامعة القصيم، الثلاثاء ١٤٣٤/٦/٢٧ه، بريده: فندق موفينبيك.

[٥] البيلاوي، حسن حسين (١٩٩٧). التعليم واحتياجات المجتمع المصري في القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية المعاصرة، العدد السادس والأربعون ، أبريل.

[٦] جامعة القصيم، عمادة خدمة المجتمع (١٤٣٤ه). دليل الدراسة بدبلوم التربية العام، العام الجامعى ١٤٣٤/١٤٣٣

[٧] حسن، عبدالحميد سعد؛ والنبهانى، هلال زاهر(٢٠٠٢). الصعوبات التى تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام فى كلية التربية جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل الدراسى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد ٣، عدد ٤، ص ص ٥٥ ــ ٨٦

[٨] دانيلسون، شارلوت (٢٠٠٢). إطار للتدريس تعزيزا للممارسات المهنية. ترجمة عبالله على أبولبدة ، الناشر: جامعة الامارات العربية المتحدة

[٩] السالمى، محسن ناصر (٢٠١٢). درجة تمكين برنامج إعداد معلم التربية الاسلامية فى كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من ممارسة أدواره المهنية من وجهة نظر الخريجين. مجلة الدراسات

التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس، المجلد السابع، العدد الثانى، ص ص ٢١٤-٢٢٥

[١٠]ستيف، ليلى (٢٠٠٧). نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج نكات NCATE. ترجمة صالح عبدالعزيز النصار، المؤتمر الوطنى الأول للجودة فى التعليم العالى، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمى بالمملكة العربية السعودية.

[١١]سويدان، أمل عبدالفتاح. (٢٠١٠). دراسة تقويمية لبرنامج الدبلوم العامة في التربية شعبة الكمبيوتر التعليمي بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة في ضوء معايير الجودة والاعتماد. مجلة العلوم التربوية، المجلد الثامن عشر، العدد الثالث، ص ص ٤٨ - ١٠٠.

[١٢] الشبل، يوسف عبدالرحمن (٢٠١٢). الصعوبات الإدارية والدراسية والشخصية التي تواجه الدارسين والدارسات في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، المجلد الثامن عشر، العدد الثانى أبريل، ص ص ٢٣٧ - ٢٩٦.

[١٣]الشخيبي، على السيد (٢٠٠٤). المشاركة المجتمعية فى التعليم الطموح والتحديات. المؤتمر العلمى السنوى (أفاق الاصلاح التربوى فى مصر) كلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية، القاهرة: ٢-٣ اكتوبر.

[١٤]شطاوى، نواف موسى؛ وعليمات، صالح ناصر (٢٠٠٨). مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية فى ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية فى الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد ٥، العدد ٣، اكتوبر.

[١٥]طيب، عزيزة عبدالله (٢٠٠٩). فاعلية الإعداد التربوى للطالبات فى برنامج الدبلوم التربوى العام بجامعة الملك عبدالعزيز فى جدة دراسة تقويمية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد السادس عشر،

العدد التاسع والخمسون، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية، ص ص ٣١١ – ٣٤٨

[١٦]عبدالله، عبد الخالق (١٩٩٩). العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها. مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني ، أكتوبر – ديسمبر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

[١٧]عبدالسميع، مصطفى؛ وحوالة، سهير محمد (٢٠٠٥). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

[١٨]عشيبة، فتحى درويش؛ ونصار، على عبدالرءوف (٢٠٠٣). دور المدرسة الثانوية العامة فى إعداد الطلاب لمجتمع المعلوماتية الواقع وسبل التفعيل. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٤٥، سبتمبر.

[١٩]عطيات، مظهر؛ وعطيات، خالد (٢٠١٠). تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهه نظر الطلبة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، عدد ٣، ص ص ٢١٩- ٢٣٥

[٢٠]العقيل، عبدالله بن عقيل (٢٠٠٥): سياسة التعليم ونظامه فى المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد.

[٢١]العمري، مهرة سعدى (٢٠١٢). درجة ملاءمة برنامج الدبلوم التربوى بكلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدارسات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

[٢٢]فتحى، شاكر محمد، وآخرون (٢٠٠٦). تقويم برنامج الدبلوم العام فى التربية بجامعة السلطان قابوس. مجلة العلوم التربوية، المجلد الرابع عشر، العدد الثالث، ص ص ٧٨-١٢٤

[٢٣]قمبر، محمود (٢٠٠٤). الاصلاح التربوى فى مصر ضروراته وفعالياته ومعوقاته. المؤتمر العلمى السنوى (أفاق الاصلاح التربوى فى مصر)، كلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية، القاهرة: ٢-٣ اكتوبر.

[٢٤]مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي (٢٠١١). التكوين المهني للمعلم : الإطار النظري، الرياض.

[٢٥]ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦). مناهج البحث فى التربية وعلم النفس. الطبعة الرابعة، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة

[٢٦]وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). إستراتيجية تطوير التعليم العام فى المملكة العربية السعودية. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، ١١ربيع الأول، ١٤٣٤ه، الموافق ٢٣ يناير ٢٠١٣ م

[٢٧]وزارة التعليم العالى (٢٠٠٦) مشروع الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (افاق)، دراسة أثر المتغيرات والتحولات العالمية المعاصرة والمستقبلية على نظام التعليم العالي، الرياض: وزارة التعليم العالي.

[٢٨]وزارة التعليم العالى(١٤٢٨). الجامعات العشر الجديدة خلال الفترة من عام ١٤٢٤ إلى عام ١٤٢٨. اصدارات مركز البحوث والدراسات فى وزارة التعليم العالى، المملكة العربية السعودية.

[٢٩]ويح، محمد عبدالرازق (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم فى ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية

[30] Berliner. David C. (2000).A Personal Response to Those Who Bash Teacher Education Journal of Teacher Education, Vol. 51, No. 5, November/December, pp. 358-371, by the American Association of Colleges for Teacher Education

[31] Casey, Catherine E. & Childs, Ruth A.(2007).Teacher Education Program Admission Criteria and What Beginning Teachers Need to know to be Successful Teachers. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue 67, January

[32] Department of Education (2012). Teachers' Standards in England From September 2012 available at www.education.gov.uk 10-12-2013

[33] Eaton, Judith S. (2001). Looking at Ourselves: Accreditation. Remarks Presented to the Council for Higher Education Accreditation (CHEA), Chicago, Illinois, 28-29 June.

[34] Feiman N., Sharon (2003). What New Teachers Need to Learn? Educational Leadership, May, Volume 60, Number 8

[35] Fisher , M. : (2000). Computer Skills Of Initial Teacher Education Students. Journal of Information Technology For Teacher Education, Vol .4, No.1, 2000 , pp. 109 - 123.

[36] Keith, Wood (2000). The Experience of Learning to Teach: Changing Student Teachers Ways of Understanding Teaching. Journal of Curriculum Studies, Vol.32, No. 1, pp. 75 – 93

[37] Kirby & Crawford (2012). The Preparation of Globally Competent Teachers: A Comparison of American and Australian Education Policies and Perspectives. Global Partners in Education Journal, April, Vol.2 No.1, pp. 12-24

[38] Liakopoulo, Maria (2011) The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? . International Journal of Humanities and Social Science. Vol. 1 No. 21, Special Issue - December, pp. 66- 78

[39] Librera, William L. & et al. (2004). New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders. Published by: New Jersey Department of Education, Trenton, New Jersey.

[40] MacBeath, John (2012). Future of Teaching Profession, Education International Research Institute, Faculty of Education, University of Cambridge, UK.

[41] Makrakis, V. (2005) Training Teachers for New Roles in the New Era: Experiences from the United Arab Emirates ICT Program. Proceedings of the 3rd Pan-Hellenic Conference "Didactics of Informatics" A. Jimoyiannis (ed.) University of Peloponnese Korinthos, Greece, 7-9 Oct. 2005

[42] Malak, Md. Saiful (2013).Inclusive Education Reform in Bangladesh: Pre-Service Teachers' Responses to Include Students with Special Educational Needs in Regular Classrooms. International Journal of Instruction, January, Vol.6, No.1, pp. 195- 214

[43] Ministerial Council for Education (2011). National Professional Standards for Teachers. Australian institute for Teaching and School Leadership, Melbourne, Australia.

[44] Murphy, K. (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students. Preserves teachers, and in-service teachers. The Journal of Experimental Education, 72, 2, pp. 69-92.

[45] National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. Washington, DC. USA.

[46] Organization for Economic Co-operation & Development OECD (2013) Teachers for the 21st Century Using Evaluation to Improve Teaching. Background Report for the 2013 International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, on line at: www.oecd.org, 8-12-2013

[47] Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching Educational Researcher, Vol. 15, No. 2, Feb.

[48] Simons L., Fehr L., Blank N., Connell H., Georganas D., & Peterson V. (2012). Lessons Learned from Experiential Learning: What Do Students Learn from practicum Internship? International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Vol.24, No.3, pp.325- 334

[49] Organization for Economic Co-operation & Development OECD (2008).Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, April.

[50] The State of Queensland (2005).Professional Standards for teachers. Guidelines for Professional Practice. Department of Education, City East Brisbane, Australia.

[51] Timperley, Helen (2011). A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders. the Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), Published: Melbourne Australia.

[52] UNESCO (2005).Towards Knowledge Societies. Published by the United Nations Educational, Paris.

[53] Williams, Carolyn et al (2006). North Carolina Professional Teaching Standards. North Carolina, USA.

[54] Yves, Punie (2007). Learning Spaces: an ICT-enabled Model of Future Learning in The Knowledge-based Society. European Journal of Education, Vol.42, No.2, Jun.

[55] Yin-cheong, Cheng & et al. (2002). New Conceptions of Teacher Effectiveness and Teacher Education in the New Century. Hong Kong Teachers' Centre Journal, Vol. 1, Spring 2002, pp. 1-19

Activate the educational preparation of the Teacher in General Education Diploma in Qassim University through the global professional standards

Dr. Ali Abd Elraouf Nassar
Associate Professor
Dep. of Fundamentals of Education
Faculty of Education Alazhar and Qassim University

Abstract. The education apprenticeship is one of the main pillars to improve teacher and enhance his ability to perform his functions efficiently and effectively, and education apprenticeship requires preparation of the teacher effectively in institutions of preparation before the service, so the present study aimed to reveal the reality of educational preparation in the opinion of students in General Education Diploma in Qassim University, and identify the difficulties which face them and limit the effectiveness of educational preparation for them, and make a proposed imagination in which you can activate the educational preparation for students.

To achieve this goal, the study used a descriptive approach , by using two methods which are questionnaire and personal interview , which are applied on a sample of students in General Education Diploma in Qassim University during the academic year 1433/1434 AH. The study found a number of results , including that the General Education Diploma follows the traditional trend in teacher preparation , so it is more interested in the theoretical cognitive aspects, and make the educational preparation in the field of theoretical educational knowledge substantially , while makes the setting in the field of professional skills and attitudes moderately , the results also led to some of the difficulties that affect the effectiveness of educational preparation for students.

Through the results, the study presented a proposal imagination to activate the educational preparation for students in General Education Diploma in Qassim University, which is based on handling the gap between what the process of teacher preparation should be, according to the global professional standards, and between the current reality of the process of preparation, the study also presents a set of recommendations about the requirements implementation of the proposal imagination.

Keywords: teacher, educational preparation, professional standards, the challenges of the teaching profession, General Education Diploma.