Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (21): 30 يونيو 2020
P: 1 - 44
ISSN: 2522-3399
مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (21): 30 يونيو 2020 م
ص: 1 - 44

Assessment of the quality of accreditation standards for teachers training programs at Saudi Universities in light to the international experiences

Mohammed Ali Al Mohayya
Ministry of Education || KSA

Abstract: The study aimed to know the accreditation standards for teachers training in United States of America and at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, the study also aimed to know the points of strength and weakness between accreditation standards for teachers training at Imam Muhammad Bin Islamic University and United States of America and preparing a prospective proposal might be used in developing the accreditation standards for teachers training at Imam Muhammad Bin Islamic University in accordance by using the experience of United States of America.

The sample of the study consists of (68) participants from faculty member in the department of curricula and teaching methods, PhD holders. This sample has been selected by comprehensive survey, questionnaire tool is used for data collection and analytical descriptive approach used to achieve the objectives of the study.

The Results of the Study:

- The participants have agreed on the accreditation standards for teacher training at Imam Muhammad Bin Islamic University with average (3.83), also have strongly agreed on the accreditation standards for teacher training in United States of America with average (4.56).

The most important strength points of the accreditation standards for teacher training at Imam Muhammad Bin Islamic University based on the following:

- The teacher is aware of the different students' characteristics (abilities, readiness, hobbies and trends) and find the methods of scientific subject.

The most important strength points of the accreditation standards for teacher training in United States of America as follow:

- Incorruptibility, educational training, experiences, skills, teaching media and information analysis in order to assess the unit and developing its programs.

The most important weakness points of the accreditation standards for teacher training at Imam Muhammad Bin Islamic University based on the following:

- The teacher's analysis materials to the different teaching aspects (concepts, publications, skills), and using different assessment methods for performance assessment.

The most important weakness points of the accreditation standards for teacher training in United States of America as follow:

- Constitutional assessment, financial sources and presetting a model for professional practices in the search and service.

Some recommendations of study:

- Necessity attention by the private standards of teacher's training in Kingdom of Saudi Arabia, and try to increase it due to its decrease compared to the American standards and necessity to using the teacher's feedback to performance assessment.

Keywords: assessment, teacher's training programs, Saudis universities, accreditation standards.

تقويم جودة معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية

محمد علي المحيا

وزارة التعليم || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا، وفي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما هدفت إلى التعرف على أوجه القوة الضعف بين معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ودولة أمريكا، ووضع تصور مقترح يمكن الاستفادة منه في تطوير معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل تجربة دولة أمريكا)، وتكون مجتمع الدراسة (68) من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس من حملة الدكتوراه وتم اختيارهم عن طريق المسح الشامل، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد بينت نتائج الدراسة أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون على اعتماد معايير إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة عالية وذلك بمتوسط (3.83)، كما أنهم موافقون بشدة على اعتماد معايير إعداد المعلم في أمريكا بمتوسط (4.56). وأن أهم نقاط القوة التي اعتمدت عليها معايير إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تمثلت في: إلمام الطالب المعلم بخصائص الطلاب المختلفة (القدرات –الاستعدادات – الميول – الاتجاهات، ....).-التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.

في حين أن أهم نقاط القوة التي اعتمدت عليها معايير إعداد المعلم في أمريكا هي: الاستقامة، والبرامج التربوية، والخبرات، والمهارات، والوسائل التعليمية. تحليل المعلومات بهدف تقييم الوحدة وتحسين برامجها، وأن أهم نقاط الضعف في معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تمثلت في:-تحليل مواد تخصص المعلم إلى الجوانب التعليمية المختلفة (مفاهيم –تعميمات-مهارات). واستخدام الطالب المعلم أساليب تقويمية مختلفة لتقويم الأداء، وأهم نقاط الضعف في معايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا هي: التقييم المؤسسي، والموارد المالية، وتقديم نموذجاً للممارسات المهنية في البحث والخدمة.

واختتمت الدراسة ببعض التوصيات منها: ضرورة الاهتمام بالمعايير الخاصة بإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، والعمل على زيادتها نظراً لقلتها بالمقارنة بالمعايير الأمريكية، وضرورة استخدام الطالب المعلم التغذية الراجعة لتقويم الأداء.

الكلمات المفتاحية: تقويم، برامج إعداد المعلم، الجامعات السعودية. معايير الاعتماد.

المقدمة:

بدأ مدخل المعايير يلقى اهتماما في الساحة التربوية عالميا وعربيا في سياق إطار انتشار التنافس المعياري العالمي، ونظراً لمتطلبات سوق العمل وحياتنا اليومية عموما بما فيها من تقدم علمي وتكنولوجي، ونظراً للمعطيات العلمية والتكنولوجية على التعليم فرض على النظم التربوية رفع التحدي وتبني شعار التعليم والعلم المتميزين تحقيقاً لجودة مخرجاتها.

ولقد ظهر نظام الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن الماضي كنظام تطوري مستقل، يهدف إلى الارتقاء بمستوى التعليم، وضمان جودته، وعلى الرغم من أن مؤسسات الاعتماد في الولايات المتحدة لا تتبع الحكومة؛ إلا أنه يتعين أن تعرف بها الحكومة وتصرح لها بممارسة نشاطها من خلال لجنة استشارية وفنية تختص بالتأكد من نزاهة عمليات المراجعة والتدقيق، وتوافر مستوى أساسي من الجودة للبرامج والمعاهد التعلمية (النجار، 2007، ص5).

وتهدف عملية الاعتماد في معظم مؤسسات التعليم العالي في العالم إلى التأكد من أن التعليم الذي تقدمه هذه المؤسسات تتوافر فيه مستويات الجودة المطلوبة، ويتولى القيام بعملية الاعتماد هيئات أو جمعيات خاصة على مستوى إقليمي أو قومي، حيث تقوم هذه الهيئات بتطوير معايير معينة قم تقوم بعمليات تقويم لتحديد ما إذا كانت هذه المعايير تتوافر بالبرنامج أو المؤسسة التعليمية الراغبة في الحصول على الاعتماد أم لا، فتمثل وظائف الاعتماد في

مؤسسات التعلم كما ذكرها (الشربيني، والسيد، 2009، ص343) فيما يلي، التأكد من أن المعهد أو البرنامج تتوافر به مستويات محددة من الجودة، مساعدة الطلاب وأولياء الأمور على تحديد المعهد الذي يحقق طموحاتهم، تسهيل انتقال الطلاب في معهد إلى آخر ومن جامعة إلى أخرى، مساعدة الجهات الخاصة والحكومة في تحديد المعاهد والبرامج التي يمكن أو توجه إليها الاستثمارات، حماية المعهد ضد مخاطر الضغوط الداخلية والخارجية، وضع أهداف للتطوير الذاتي للبرامج الضعيفة، تضمين جميع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين في عملية التخطيط والتقويم المؤسسي، تحديد معايير لمنح الشهادات والتراخيص التي تسمح بمزاولة المهنة، وكذلك تقويم المقررات التي تقدم في سبيل الحصول على هذه الشهادات.

وفي العام (1997) تم إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي ويعد هذا المجلس منظمة قومية مركزية تقوم بتنسيق أنشطة الاعتماد في الولايات المتحدة، وتضم أكثر من ثلاثة آلاف كلية وجامعة، وستين من المختصين قومياً ومحلياً، ويضم المجلس لجنة مكونة من ستة عشر عضواً من رؤساء الجامعات وعمداء الكليات وممثلين لجهات رسمية وأهلية، ويهدف مجلس اعتماد التعليم العالي إلى عدة أهداف تتمثل في الآتي (حسين، 2005، ص219)، الأهلية: يعد المجلس الجهة القومية الأساسية للاعتماد التطوعي وتوكيد الجودة، الخدمات: يعد المجلس الجهة القومية الرائدة للكشف عن القضايا التي تخص توكيد وتحسين الجودة بالتعليم العالي، ويعد مصدراً رئيسياً لتوفير المعلومات عن لجان الاعتماد القومي والإقليمي، ويقدم المشروعات والمبادرات التي تعزز الاعتماد، ويقيم المؤتمرات والندوات التي تهتم بقضايا معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي، الاعتراف: يمثل المجلس الهيئة الأهلية التي تقوم بعملية الفحص والتقويم المستمر لمؤسسات التعليم العالي، ومن ثم إعطاء شهادات الاعتراف لتلك المؤسسات، ويتم الاعتماد الأكاديمي في معظم الجامعات على مستويين (الخطيب، والخطيب، 2010، ص4) الاعتماد المؤسسي: وهو الذ يركز على تقويم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة، الاعتماد التخصصي: هو الذي يركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد، ويتضمن مجلس الاعتماد مستويين هما (الشربيني، والسيد، 2009، ص345):هيئات الاعتماد المؤسسي على المستويين الإقليمي والوطني، هيئات الاعتماد على مستوى التخصصات، وتختص هذه الهيئات باعتماد البرامج التخصصية على المستوى الإقليمي أو الوطني ومن هذه الهيئات المجلس القمي لاعتماد برامج المعلمين على مستوى الولايات المتحدة، ويختص باعتماد مؤسسات الإعداد المهني للمعلمين التي تمنح درجة البكالوريوس، كما يختص أيضاً باعتماد برامج الإعداد المهني لمعلمي التعليم الابتدائي والثانوي، بما في ذلك البرامج التي تقدم من خلال أسلوب التعليم عن بعد، بالإضافة إلى برامج الدراسات العليا الخاصة بإعداد المعلمين، وأيضاً المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس، المختص بتحسين جودة العملية التعليمية ورفع كفاءة المعلم المهنية.

وقد بدأ المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلم في العام 1954 لتقويم واعتماد الإعداد المهني للمعلمين، وفي العام 1969 أصدر المجلس أول معايير موحدة يقاس عليها تصنيف الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى، التي تقدم برامج إعداد المعلمين وفقاً لمدى مطابقة برامج الكليات والجامعات لتلك المعايير، وفي منتصف عام 1980 كانت هناك جهود ومحاولات لوضع معايير وعمليات إتمام ضبط الجودة، مع تحقيق المهارات المطلوبة للمعلم، والتأكيد على تحقيق الجودة القومية، مع المتابعة المستمرة لمعايير الاعتماد (حسين، 2005، ص256).

ولكي تستطيع المملكة العربية السعودية مواكبة اللحاق بركب الدول المتقدمة وإيجاد مكاناً لها بين مجتمعات المعرفة فإنها بحاجة للاهتمام ببرامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية مما يستوجب عمل دراسات وأبحاث ومن ثم الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم، ووفقاً للاتجاه والنماذج الحديثة، ووفقاً لتوصيات

اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في العام 2006 بعنوان:" إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة.

وحيث إن للمعلم دوراً بالغ الأهمية في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى دوره إلى العملية التربوية وعمليات التنشئة الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المجتمع وتبرز العناية به وتقديره كإنسان ومهني.

وفي مجال إعداد معلمي العلوم والرياضيات وفق معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتمارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة. وعرفت الجودة بتوصيفات عدة منها: "الجودة الشاملة"، "توكيد الجودة"، "اعتماد الجودة"، مراقبة الجودة أو ضبطها"، "مقياس الجودة"، "معايير الجودة". (الفتلاوي، 2008، ص25).

وللتقويم في مجال التعليم العالي أهمية كبيرة وضحها (البابطين ، 1997، ص651- 652) في العديد من النقاط منها: التعرف على مدى تحقيق برامج التعليم العالي لأهدافها، الوقوف على نقاط القوة ونواحي الضعف، تحديد المستوى النوعي لمخرجات التعليم من القوى البشرية التي تحتاجها الخطط التنموية.

ويصنف (الزند، 2010، ص17-16) أهداف التقويم إلى خمسة أغراض رئيسية هي: تيسير القرار: أن يكون التقويم ميسراً لاتخاذ القرار ومساعداً على الكشف عن الجوانب التي يمكن من خلالها مساعدة المسئولين على اتخاذ القرارات الصائبة، قياس الكفاءة: حيث تهدف بعض النماذج إلى قياس الكفاءة، وضع نظام تراتبي: أي وضع أسس لترتيب أكثر من نظام لغرض المنافسة، زيادة الفاعلية: ومن الأغراض المهمة للتقويم دراسة الفاعلية أي استثمار الزمن والجهد بأطروحاته؛ لتحقيق اختزال فعلى فيما يبذل من فعاليات، إجراء الإصلاحات اللازمة: ويمثل هذا التقسيم الخاص النماذج التقويمية الهادفة إلى إجراء بعض التغييرات أو الإصلاحات بعد كشف الواقع وتحليل المسببات.

وذكر كل من (الترتوري، وجويحان، 2009، ص33)، بأن الجودة تعني "التأكد من أن العملاء يتلقون كل ما يريدونه وما يزيد عن هذا إن أمكن، وهذا يتطلب الاتصال بالعميل والتأكد من أن السلع والخدمات تتناسب مع احتياجات السوق، وكذلك بناء علاقة طيبة مع الموردين". أما (جويلي، 2001، ص47) فتؤكد بأن الجودة هي "إطار عمل من أجل التفكير والتنافس حول الخيارات التي يجب أن تتوافر في رسم السياسات التربوية وصياغتها.

ووصف (دافيز، وإلسون، 1999، ص110) الجودة الشاملة بأنها "السعي لتحقيق أقصى الأداء للتأثير في العناصر التي يصعب السيطرة عليها بصورة مباشرة من خلال مجموعة من المعايير والإجراءات".

وتضم الجودة الشاملة مجموعة من الخصائص تتمثل في مجملها بالآتي (الفتلاوي، 2008، ص27) شمولية الجودة للفاعلية، والكفاية، والتميز، وذلك لأن الفاعلية تعني في أبسط معانيها اتخاذ القرار وتحديد الأهداف المرغوبة بعلمية ودقة، أما الكفاية فتعني الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة (مدخلات)؛ من أجل تحقيق الأهداف في الوصول إلى مخرجات متميزة بأدنى مقدار من الكلفة الممكنة وفي أقصر وقت ممكن، شمولية الجودة للمواصفات والخصائص الإيجابية المتميزة في العملية الإنتاجية والخدمة، شمولية الجودة لجميع عناصر العملية الإنتاجية والخدمية ومنها التعليمية في المدخلات والعمليات والمخرجات. وترتبط حركة الاعتماد التربوي بحركتين، هما: الجودة الشاملة والمعايير؛ فالمعايير هي المدخل لتحقيق الجودة، والاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة قد حققت معايير الجودة المحددة والمعلنة بتوافر معايير وشروط أساسية، لضمان جودة المؤسسة التعليمية ومنها الاعتماد الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

يعد النظام التعليمي لأي دولة الركيزة الرئيسية في سباق التقدم بين الأمم وهو السلاح الفعال في مواجهة تحديات المستقبل ونظراً لأن نظام التعليم لن يستطيع ذلك دون وجود كوادر بشرية مؤهلة تضطلع بتنفيذ سياسات هذا النظام كما يجب من هنا ندرك أهمية إعداد المعلم ومدى أثر ذلك في تحقيق أهداف التربية المنشودة، ولما كان المعلم من أبرز مدخلات العملية التعليمية، حيث إن جودة أي نظام تعليمي تقاس بمستوى معلميه كما أشار إلى ذلك تقرير منظمة

اليونسكو لعام 2014م، كان لزاما على المملكة كغيرها من الدول أن تعمل على مستوى المملكة العربية السعودية فإن من أبرز المشكلات التي يعاني منها النظام هو ضعف إعداد المعلم وتأهيله كما ورد في تقرير وزارة التعليم في العام 2011، حيث خلص التقرير إلى أن من أبرز الصعوبات والمعوقات التي تواجه المعلم في المملكة ضعف وقلة تأهيل المعلمين حيث يفتقد العديد من المهارات الحديثة في علمية التعليم والتعلم.

وعدم تضمين برامج إعداد المعلم للمعايير الخاصة بتقنيات التعليم في برامجها مثل: فهم طبيعة التقنيات، والتخطيط والتصميم الناتج لبيئات التعلم، والتقييم، والتقويم، والموضوعات الأخلاقية، والقانونية في مجال تقنيات التعليم. الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم-بشكل عام-لا تزال تقليدية تركز على الجوانب النظرية في المجالات التخصصية (السلمي، 2017، ص23)

ونظراً لأن الولايات المتحدة الأمريكية تتبع أحدث النظم في برامج إعداد المعلم فإن مشكلة الدراسة تتمحور في تقييم جودة معايير الاعتماد في برامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية، وتعتبر هذه الدراسة استجابة للأهداف العامة التي نصت عليها الخطة التنموية التاسعة في المملكة العربية السعودية لقطاع تنمية الموارد البشرية في مجال التعليم بهدف تحسين الكفاءة النوعية للعناصر البشرية التعليمية التربوية لتكون قادرة على استيعاب أهداف المناهج التعليمية الحديثة، فقد أوصت دراسة ابتسام (2015) بضرورة التركيز على اكساب الطلاب المعلمين العديد من المهارات البحثية والعلمية. ودراسة العقيلي (2011) وضرورة التركيز والاهتمام في استخدام الطلاب المعلمين أسلوب إعداد التقارير أو البحوث في تقويم طلابهم، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي: س1: ما تقويم معايير الاعتماد في برامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية؟

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **ما مدى جودة معايير الاعتماد في برامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية؟**

وينبثق من الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما معايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا؟
2- ما معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
3- ما أوجه القوة والضعف بين معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ودولة أمريكا؟
4- ما التصور المقترح الذي يمكن الاستفادة منه في تطوير معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل تجربة دولة أمريكا؟

أهداف الدراسة

- التعرف على جودة معايير الاعتماد في برامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية.

ويتفرع عنه الأهداف الفرعية الآتي:

1. التعرف على معايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا.
2. التعرف على معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
3. التعرف على أوجه القوة الضعف بين معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ودولة أمريكا.
4. التعرف على التصور المقترح الذي يمكن الاستفادة منه في تطوير معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل تجربة دولة أمريكا.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها الذي يتعلق بمعايير إعداد المعلمين وتكمن أهمية الدراسة في جانبين:

أ- الأهمية العلمية وتشمل:

1. تناولها جانباً مهماً في حياة المعلمين وهو الجانب التعليمي.
2. قد تفيد هذه الدراسة المعلمين أو الراغبين في تطوير معلوماتهم حول المعايير التعليمية.

ب- الأهمية العملية وتشمل:

1. قد تفيد هذه الدراسة في إعداد المعلمين وتزويدهم بالجوانب التعليمية التي ينبغي تدريسها للطلاب المعلمين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمقررات كلية العلوم الاجتماعية.
2. من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تزويد مطوري مقررات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمعايير التعليمية التي ينبغي تضمينها في هذه المقررات.
3. الإسهام في تعزيز المعايير لإعداد المعلمين بالجامعات السعودية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تقويم معايير الاعتماد في برامج إعداد المعلمين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض-لأنها الجامعة الأم-للعام الدراسي 1437-1438هـ ومن ثم وضع تصور مقترح لمعايير الاعتماد في برامج إعداد المعلمين للجامعات السعودية.
- **الحدود المكانية:** كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام 1437-1438هـ.

مصطلحات الدراسة

التقويم

عملية قياس ومقارنة وتقدير وتثمين نوعية أعمال الأفراد أو المؤسسات أو البرامج أو المشاريع واتخاذ القرار المناسب بشأن كل منها، ويشمل هذا القرار اقتراح الخطط والاستراتيجيات اللازمة للتطوير والتحسين والإصلاح (حمادنة وعاصي وعاتي، 2017، ص 12).

ويعرف الباحث التقويم إجرائياً بأنها: "عملية منظمة مبنية على القياس لإصدار حكم على الشيء في ضوء ما يحتويه من الخاصية الخاضعة للقياس".

معايير الاعتماد:

يعرف الاعتماد بأنه:" عملية قياس وتعزيز للجودة تتم من خلال عملية مراجعة تطوعية يقوم بها فريق من النظراء ويتم بواسطتها الاعتراف بمؤسسة تعليمية أو ببرنامج تعليمية بناء على معايير معينة متفق عليها مسبقاً". (الشربيني، 2009، 2001، NCAT)

ويعرف الاعتماد المهني أو المتخصص بأنه:" عبارة عن منظومة متكاملة من الإجراءات التي تهدف إلى ضمان جودة إعداد الفرد وجودة أدائه وتنميته مهنياً بشكل مستمر من خلال اجتيازه لبرامج دراسية معينة مثل برامج القانون أو الهندسة أو التربية أو الطب أو غيرهم بمستوى يساعد على استيفائه لمتطلبات الترخيص وتجديد التراخيص لمزاولة المهنة". (المؤتمر السنوي (الدولي الأول، العربي الرابع، 2009)

ويعرف الباحث معايير الاعتماد إجرائياً بأنها:" مجموعة من الإجراءات المختلفة التي تهدف إلى بلورة برامج إعداد المعلمين بجودة عالية تؤدي إلى تنمية المعلم مهنياً مما يساعده على تخطي متطلبات ترخيص مزاولة المهنة".

برامج إعداد المعلم: عرفها (حافظ، 2003: 421) بأنها:" علمية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التعليمية".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنها:" برامج مخططة ومنظمة قائمة على نظريات تربوية أعدتها المؤسسة التربوية بهدف كسب الطالب المعلم خبرات متعددة تزوده بالكفايات المختلفة بهدف زيادة الكفاءة والتأهيل للمستقبل".

الجامعات السعودية:

قائمة بالجامعات الحكومية المعتمدة من قبل وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددها (24) جامعة وهي كالتالي: جامعة أم القرى، الجامعة الإسلامية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، جامعة الملك فيصل، جامعة خالد، جامعة القصيم، جامعة طيبة، جامعة الطائف، جامعة حائل، جازان، جامعة الجوف، جامعة الباحة، جامعة تبوك، جامعة نجران، جامعة الحدود الشمالية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية، جامعة الدمام، جامعة الخرج، جامعة شقراء، جامعة المجمعة.

الإطار النظري:

يتناول هذا الفصل قسمين، القسم الأول: الإطار النظري، والقسم الثاني: الدراسات السابقة.

نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

إن الاتجاه الراهن في تنظيم عملية إعداد المعلم أن يتم هذا الإعداد في إطار الجامعات والكليات التربوية وذلك ضماناً لتخريج المعلمين من ذوي الكفاية العلمية والتربوية والمهنية، وثمة نظامان وهما:

النظام التكاملي: وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين، يحصل بعدها على درجة البكالوريوس، ومن مميزات هذا النظام أنه يساعد في تخريج عدد كبير من المعلمين يسهم في سد الحاجة المتزايدة من المعلمين، ويقلل من نسبة التسرب

للطلاب، لأنه يستقطب الراغبين في مهنة التدريس بنسبة أكثر من النظام التتابعي، كما إنه يساعد على تمهين مادة التخصص في أثناء تدريسها للطلاب مما يسهم في إعدادهم لمهنة التدريس، ولكن من عيوبه قصر مدة الإعداد التخصصي، واستمرار الصراع بين المهنيين (التربويين) والمتخصصين في المجالات الأخرى حول الأوزان النسبية لمقرراتهم والتساهل في مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مواد التخصص في الكليات.

النظام التتابعي: وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على درجة البكالوريوس، يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين.

كما يخضع الطالب بعد التخرج في المملكة العربية السعودية لاختبار (كفايات المعلمين)، وذلك بغرض الحرص على التحاق الكفاءات المؤهلة والمناسبة بمهنة التدريس، وتتألف اختبارات المعلمين من اختبارين أساسيين هما: الاختبار العام الذي يشمل كافة المجالات التربوية، والذي يغطيه عدة معايير وهي التخصص، التربوية، اللغوية، الكمية، أما الاختبار الأخر فهو اختبار التخصص وهو يغطي المجالات الأساسية لكل تخصص من التخصصات التدريسية التي تتناولها الاختبارات، ومدة صلاحية هذا الاختبار 5 سنوات. (بخش، 2010، ص441)

ويشمل إعداد المعلم في المملكة ثلاثة جوانب هي:

1. الجانب العلمي (الأكاديمي): وهو يتضمن التعمق في دراسة تخصص أو أكثر في المجالات العلمية التي سيقوم المعلم بتدريسها، وتعمق المعلم في تخصصه يتطلب منه أن يظل على صلة بالتطورات العلمية المتلاحقة.
2. الجانب المهني (التربوي): يشمل هذا الجانب بعض المقررات التربوية والنفسية التي تؤهل المعلم لممارسة عمله كصاحب مهنة، بالإضافة إلى التدريب الميداني (التربية العملية) التي يعد جزءا أساسيا من الاعداد المهني.
3. الجانب الثقافي (العام): وهو يتضمن إعداد المعلم في هذا الجانب بما ينمي وعيه بثقافة مجتمعه ومشكلاته وعلاقاته وتتنوع نظم التقويم التي يخضع لها طلاب كليات التربية، بين اختبارات تحريرية لأعمال السنة أو بحوث أو عروض تقديمية وغيرها مما له علاقة بالمقررات، وذلك وفقا لما يحدده عضو هيئة التدريس، إضافة إلى الاختبارات التحريرية التي يخضع لها الطالب نهاية كل فصل دراسي لكافة المقررات (الزبيدي ، 2010، ص52).

تدريب المعلمين:

هناك نوعان من التدريب يتلقاه المعلم في المملكة العربية السعودية النوع الأول وهو الذي تقدمه كليات التربية وغالباً ما يكون في أخر سنة دراسية، وما يتلقاه حاملو البكالوريوس الراغبين في ممارسة مهنة التعليم عند التحاقهم بالدبلوم التربوي ببعض الجامعات الحكومية أو الأهلية أو معاهد الدراسات التربوية، وهذان النوعان يكونا قبل التحاقهم بالمهنة ويسمى بالتربية العملية.

أما النوع الآخر من التدريب الذي يتلقاه المعلم السعودي فهو التدريب وهو على رأس العمل والجهة المخولة بذلك هي الإدارة العامة للتدريب والابتعاث التابعة لوزارة التعليم (العمر، 2019، ص41).

وشهدت معايير (NCATE) العديد من التغيرات والتحولات، أهمها: الانتقال مع المعايير القائمة على المنهج إلى المعايير القائمة على الأداء، وذلك منذ نهاية العام 1999، إذ حدث تعديل معياري صدر عن المجلس التنفيذي في العام 2006. كما أحدث تعديلاً معيارياً حدث في فبراير عام 2008، ويؤكد على ضرورة الاقتناع بقابلية جميع الأطفال للتعليم، وصولاً بكل منهم إلى أقصى إمكانية وقدراته، وذلك من خلال تزويد كلية إعداد المعلمين جميع طلابها بالمحتوى التخصصي المطلوب، والمعرفة التربوية والمهنية، ومهارات التدريس، وتطبيق كل ذلك من خلال التدريب

الميداني، ضمان اكتساب جميع التربويين الجدد للمعارف والمهارات، التي تساعدهم على تكوين مناخ إيجابي يدعم تدريبهم على تعليم التلاميذ، القيام بأنواع متعددة من التقويم بصور مختلفة، وتشجيع إجراء الدراسات التتبعية للطلاب المعلمين، منذ التحاقهم بكليات الإعداد، واستخدام النتائج لضمان إعداد الطالب المعلم بما يتسق مع المعايير المهنية الموضوعية، التي تفي بمتطلبات ضمان قيام المعلمين الجدد بالتدريس الفعال الذي يضمن بدوره تعلماً أفضل للتلاميذ، إعداد الطالب المعلم القادر على استخدام تكنولوجيا التدريس؛ مما يسرع من تحسين تعلم التلاميذ، تشجيع العمل الجماعي والتحسين المستمر من خلال التعاون بين المعلمين والمتعلمين وأسر التلاميذ. (السالوس، والميمان، 2010، ص54).

كما تبني نظرية "الاتصال" في إعداد المعلم وتنميته، أي بداية المتصل منذ شروط القبول بكليات إعداد المعلمين، ثم برامج الإعداد المهني قبل الخدمة، ثم الإشراف والمتابعة للمعلمين الجدد، وينتهي المتصل بالتنمية المهنية المستدامة.

وتعد (NCATE) منظمة غير حكومية لا تسعى إلى تحقيق نفع، وتتكون من (33) رابطة مهنية متخصصة في أمور التعليم وصناعة السياسة على المستوى الوطني ومستوى الولايات، حيث يضم مجلس الإنكات ممثلين من منظمات: معلمي المعلمين والمعلمين، وصناع السياسة على المستوى المحلي ومستوى الولاية، والمتخصصين مهنياً.

وتعد (NCATE) كيان مهني لاعتماد إعداد المعلمين من وجهة نظر قسم التربية في الولايات المتحدة. ومجلس الاعتماد في التعليم العالي وتتمثل رسالتها في المحاسبة والعمل على تطوير برامج ومؤسسات إعداد المعلم، ويتضمن الاعتماد في ظل هذا النظام وجود معايير شديدة لبرامج إعداد المعلمين يجب أن تتوافر لدى مؤسسات إعداد المعلم الراغبة في الحصول على الاعتماد ويجب أن تقدم الدليل على ذلك.

ويتخذ الاعتماد المهني للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال منظمة الإنكات ثلاث مراحل هي: مرحلة الإعداد، ومرحلة الترخيص، ومرحلة التنمية المهنية.

ويشير الباحث إلى أن هناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى الاهتمام بضرورة الاهتمام بتلك المعايير الخاصة ببرامج إعداد المعلم.

مرحلة الإعداد: وتقتضي طبيعة هذه المرحلة، كما هو واضح من الرسم، أن يعد اطلاب المعلمون في كليات عالية الجودة ومعترف بها، إضافة إلى اختيار الطلاب الراغبين في الالتحاق بهذه الكليات من خلال معايير دقيقة، تشترط أن يتوافر لديهم إمكانات النجاح والتفوق. ومن بين المنظمات التي تعد هذه المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم، ولذلك تتخذ منظمة الإنكات الشعار التالي "معايير دقيقة ومكانة عالية". وبالطبع فإن بقية عناصر المنظومة التعليمية داخل هذه الكليات من أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري والمناهج وطرق تدريسها والتجهيزات والمعامل. وغيرها، تخضع لمعايير بالغة الدقة؛ مما يهيئ للطالب المعلم مناخاً أفضل، ومن ثم يصبح الخريج على درجة عالية من المهارة والتمكن في مجال تخصصه. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد وإنما تأتي المرحلة الثانية من مراحل الاعتماد المهني.

مرحلة الترخيص المؤقت: حيث يتعين على الخريج أن يجتاز اختبارات المعلمين المبتدئين التي تعقدها الولاية، وفي حالة اجتيازه لها بمعدلات معينة، يمنح ترخيص مؤقت لمزاولة مهنية التعليم، ويكون هذا الترخيص أساس التعيين في الوظيفة، تختلف مدة صلاحية هذا الترخيص المؤقت من ولاية إلى أخرى، ففي بعض الولايات تتراوح مدته من عام إلى ثلاثة أعوام، وقد تصل إلى خمسة أعوام، كما في ولاية ماساشوستس. من بين المنظمات التي تعد معايير هذه المرحلة في الولايات المتحدة الأمريكية مجمع تقويم المعلمين الجدد ودعمهم عبر الولايات، وحتى يستمر المعلم في تنمية مهاراته وقدراته يكون من الضروري تجديد هذا الترخيص المؤقت من خلال المرحلة الثالثة للاعتماد.

مرحلة التنمية المهنية: حيث يتعين على المعلم في هذه المرحلة أن يسعى إلى تجديد الترخيص المؤقت الممنوح له، وذلك وفقاً للقواعد المعمول بها، وفي حالة عدم تجديد الترخيص يسقط حق المعلم في ممارسة المهنة، وعليه يتعين على جميع المعلمين ضرورة المشاركة والمساهمة في أنشطة النمو المهني.

وبشكل عام يمكن إجمال الأهداف المراد بلوغها لتجديد الترخيص فيما يلي (عطوة، 2002، ص32): الإلمام بالمعارف المرتبطة بمجال التخصص (التمكن من المحتوى العلمي)، تنمية وصقل المهارات البيداجوجية والمهنية، بلوغ النمو المنشود في عمليتي التعليم التعلم، الالتزام بالشروط العلنة من قبل الولاية والإدارات التعليمية.

ويعد معايير هذه المرحلة في الولايات المتحدة الأمريكية المجلس الوطني لمعايير التعليم المهني (NBPTS).

وهناك مجموعة من المؤشرات على أهمية اعتماد برامج كليات إعداد المعلمين من قبل (NCATE)، ومنها (النبوي، وعمار، 2007، ص ص38-41) ضمان أن خريجي كليات التربية المعتمدة من قبل (NCATE) يحصلون على تدريب ميداني عميق يضمن لهم تحمل مسؤولياتهم التدريسية، ضمان المعرفة بالمحتوى الدراسي التخصصي للمعلم كيفية تنويع طرائق التدريس لضمان تعلم تلاميذه، ضمان إدارته للصف، مع وجود تنوع واسع المدى في الخلفيات الثقافية والمعرفية والتحصيلية للتلاميذ، ضمان حصول المعلم على معرفة واسعة وثقافة عامة، ضمتان تفسير المعلم لاستخدامه استراتيجية معينة في التدريس دون غيرها استناداً إلى نتائج البحوث التربوية وأفضل الممارسات التدريسية، ضمان قيام المعلم بالتفكير في ممارساته تغييره لطرائق أدائه واستمرارية نموه المهني، ضمان حصوله على خبرات علاجية متنوعة تخص التلاميذ من الحضانة إلى الثانوية من خلال برنامج إعداد يتسم بالتمسك.

وتشير دراسة للهيئة المعنية بالاختبارات، وتعرض اختصاراً بـ (ETS) والتي تعطي التراخيص للمعلمين بمزاولة المهنة بعد تخرجهم من كليات التربية من خلال اجتيازهم لاختبار الرخصة الذي يعرف بـ PRAXIS؛ إلى أنه في اختبار Praxis 11 اتضح أن خريجي الكليات المعتمدة من قبل (NCATE) اجتازوا تلك الاختبارات بنسبة تفوق نظرائهم من خريجي الكليات غير المعتمدة بنسبة تصل إلى 91%. واهتمام (NCATE) بأداء الطلاب المعلمين والبرهنة على ذلك والتركيز على الأبحاث القائمة على الأداء وتحسين التربية العلاجية والتركيز على مفهوم التنوع والاستخدام الفعال للتكنولوجيا، وتتضمن معايير (NCATE) لجميع المعلمين الذين تم إعدادهم وتدريبهم من خلال برنامج يتبنى تلك المعايير وينفذها قدراً رفيعاً من (المهنية). (السالوس، الميمان، 2010، ص55):

وأهم ما تتكون منه هذه البرامج: ثقافة تربوية عامة وواسعة، دراسة متعمقة لمجالات (الرياضيات، والعلوم، واللغات...إلخ)، قاعدة تأصيلية للمعرفة المهنية التي تبقى عليها القرارات التدريسية (مجموعة المواد التربوية في أصول التربية، وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس)، خبرات ميدانية متنوعة ومتقنة الإعداد والتخطيط والمتابعة داخل المدارس في المراحل التعليمية المختلفة (برامج التربية الميدانية أو العملية داخل المدارس)، تقويم شامل ومستمر للممارسات التدريسية (استمارات التقويم المتعددة) التي يقوم بها جميع المشاركين في الإشراف على التربية الميدانية.

وحدد المجلس القومي لاعتماد برامج للمعلمين على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE) ستة معايير لبرامج إعداد المعلم تتضمن ما يلي (النبوي وعمار، 2007، ص ص 64-94):

- **المعيار الأول:** معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم: ويتضمن هذا المعيار كل الجوانب المتعلقة بكل مخرجات التعليم وجودة التعلم، ويركز على اكتساب الطلاب مدى واسعاً من المهارات والمعارف التي تنمي شخصياتهم بشمولية وتؤهلهم في حياتهم العلمية والمهنية.
- **المعيار الثاني:** نظام التقويم في الكلية: يكون لدى الكلية نظاماً للتقويم يشمل جميع البيانات وتحليلها، من قدرات الطلاب، وأداء الخريجين، وكذلك وجود نظام لتقويم الكلية وتطوير برامجها.

- **المعيار الثالث:** الخبرات الميدانية: يمارس الطلاب المهارات والمعارف ميدانياً وعملياً تحت إشراف ومتابعة منظمة، ويتم تحديد أهداف التدريب الميداني بوضوح ومهام عمل الطلاب ودورهم في التدريب الميداني، مع توضيح ضوابط ومسؤوليات التدريب الميداني.
- **المعيار الرابع:** التنوع: تصمم الكلية برامجها بحيث تراعي التنوع في الطلاب المقبولين، وفي خلفياتهم، والتنوع في المهام التي يقوم بها الخريجون، والتنوع في مراحل التعليم التي يعدون للتدريس فيها.
- **المعيار الخامس:** تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية: يقوم بالتدريس في الكلية أعضاء متخصصين ومؤهلين أكاديمياً وتربوياً، ويتم توظيفهم تبعاً لضوابط محددة، وتنظيم الكلية برامج للتطوير المهني والذاتي للأعضاء، مع متابعتهم وتقويم أدائهم.
- **المعيار السادس:** إدارة الكلية والمصادر: يكون لدى الكلية منشأة تعليمية مناسبة، مع توفير الأجهزة التعليمية والخدمات المرتبطة بها، ووجود وسائل لضمان أمن وسلامة الطلاب والهيئة التعليمية.

إعداد معلمي الرياضيات وفق المعايير المهنية للتعليم، حيث أصبح التعليم مهنة لها أساسياتها فينبغي أن يمتلك معلم الرياضيات المعايير المهنية لتعليم الرياضيات فمصطلح "المهنية" يدل على اكتساب الفرد الأدوات الأدائية لمهنية معينة؛ إذ تتطلب المهنية توافر المعارف والخبرات والمهارات اللازمة لأداء المهنية الوظيفية بشكل متخصص واحترافي، فالمعرفة في حد ذاتها تعد مرشداً لا غنى عنه في التطبيقات المهنية لأية مهنة، فالعمل على رفع كفاءة الأداء المهني لمعلمي الرياضيات يساعد على تحسين مستوى المتعلمين، ومهاراتهم، ورفع كفاءة مسألة التعلم في الوقت نفسه، ويقدم المجلس الوطني الأمريكي لمعايير التعليم المهنية (NBPTS) رؤية خاصة تساعد على تنمية مهارات المعلمين، كفاءاتهم التدريسية من خلال تحديد المتطلبات الأساسية لمواصفات التعليم الجيد، ومنها دراية المعلمين وتمكنهم من المادة التي يقومون بتدريسها، والمهارات اللازمة لتحسين مستوى المتعلمين، والتعرف على طرق التدريس، وتنظيم المناهج والمعلومات الموجودة بهذه المناهج، وتقويم التعلم ومدى تحسن أداء المتعلمين.

ثانياً- الدراسات السابقة:

1- دراسة بخش (2010)، بعنوان تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنيا، والتي هدفت إلى الوقوف على أهم الإجراءات التي ينبغي أن تتخذ لتحسين إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي، مسح جميع أدبيات الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) في إعداد المعلم، وتوصلت الدارسة لوضع بعض التصورات المستقبلية لإعداد المعلم و تنميته في ضوء الاتجاهات والتجارب العالمية المعاصرة بهدف رفع كفاءة المعلم للنهوض بالعملية التعليمية والتربوية، ومن توصياتها الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلدان المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.

2- دراسة المحرزي (2011) بعنوان: "تجارب عالمية في اختبارات قبول المعلمين"، وتهدف الدراسة إلى توضيح أهمية وجود اختبارات القبول المعلمين في مهنة التدريس وإلى التعرف على بعض تجارب الدول في اختبارات قبول المعلمين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى نتائج منها: ضرورة وجود لجان مستقلة الوضع نماذج للاختبارات، وألا تكون هذه الاختبارات هي المقياس الوحيد بل هناك المقابلات الشخصية، وأيضا مراعاة المرحلة الدراسية التي المعلم بتدريسها والسمات الشخصية لطلاب تلك المرحلة.

3- دراسة العقيلي (2011) بعنوان: استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية، وهدفت الدراسة إلى تحليل مرئيات

طلاب التربية الميدانية في استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. واستخدمت المنهج المسحي الوصفي أداتان لجمع بيانات الدراسة، الأداة الأولى لاستراتيجيات التدريس، والثانية لأساليب التقويم. تم تطبيقهما على عينة من (123) من طلاب التربية الميدانية، وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتصل باستراتيجيات التدريس أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون استراتيجية المحاضرة بدرجة (دائمًا)، وأنهم يرون أن أعضاء هيئة التدريس – وبدرجة (غالبًا) – يعرضون أثناء تدريسهم استراتيجيات التدريس عرضًا نظريًا، ويدربونهم في مقرر طرق التدريس على استخدام أساليب التقويم المتنوعة. كما أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس ولدرجة (نادرًا) – يستخدمون استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية خرائط المفاهيم، والتقنيات الحديثة أثناء تدريسهم. وبينت النتائج المرتبطة بأساليب التقويم أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون أسلوب الاختبارات المقالية، وأسلوب الاختبارات الموضوعية بدرجة (غالبًا). كما يرى طلاب التربية الميدانية أن أعضاء هيئة التدريس – وبدرجة (أحيانًا) – يستخدمون أسلوب إعداد التقارير أو البحوث في تقويم طلابهم، ويوظفون نتائج التقويم في تطوير أدائهم التدريسي، ويوظفون نتائج التقويم في معالجة ضعف تحصيل الطلاب، ويستخدمون أسلوب الاختبارات القصيرة في تقويم طلابهم. أما أساليب التقويم الحديثة فقد جاءت في درجة (نادرًا) من حيث الاستخدام من أعضاء هيئة التدريس، مثل اختبارات تقيس المهارات، وأسلوب نقد المقالات، وأسلوب التقويم المستمر، وأسلوب بطاقة الملاحظة، وأسلوب الاختبارات الشفوية.

4- دراسة العتيبي والربيع (2012) فقد هدفت إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير ال (NCATE)، واستخدمت المنهج الوصفي، والعينة ممثلة لجميع المجتمع وهو أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة نجران، والأداة عبارة عن استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جداً، وتوافر كل من معايير الحوكمة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتنميتهم المهنية، ونظام التقييم أو التقويم، بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار التنوع بدرجة متوسطة.

5- دراسة الغامدي (2012) إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE)، واستخدمت المنهج الوصفي، والعينة ممثلة لجميع المجتمع وهو أعضاء هيئة التدريس والأداة عبارة عن استبانة، وقد بينت نتائج الدراسة تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، وفق معايير NCATE، كما تبين تأخر معظم كليات التربية في الجامعات السعودية فيما يخص التوجه نحو الاعتماد الأكاديمي، والأخذ بمفاهيمه.

6- دراسة كندروتر (Kinderwater، 2013) هدفت إلى تقييم الغموض المفهومي في الميول وصعوبة تعريف الميول التي جاءت بها NCATE. استخدم الباحث دراسة حالة بتحليل وثائق سياسات من 10 جامعات أمريكية، حيث قام خلال التحليل بمناقشة التعاريف التي وضعتها الجامعات العشر لمصطلح الميول، وكيف يتم تقييم الميول، وهل أدوات التقييم واضحة. حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك قصورا في تعريف الميول في الجامعات العشرة، وهذا القصور يعود إلى أسباب خاصة بالجامعات، ومدى اتساق هذه الميول التي جاءت بها NCATE مع أهداف الجامعات ورسالتها ورؤيتها. وأوضحت الدراسة وجود أدوات تقييم كيفية ونوعية للميول مستخدمة في الجامعات العشر منها المقابلات والمؤتمرات والاختبارات والملاحظة المهنية... إلخ. وخلصت الدراسة إلى أن الغموض في التعريف اللغوي للميول لم يكن عائقا التقييم الميول.

7- دراسة عبابنة (2015) جاءت لتكشف عن درجة ممارسة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمعايير NCATE الستة، وتحديد درجة الاختلاف في درجة ممارسة هذه المعايير وفقا المتغير رتبة عضو هيئة التدريس وعدد سنوات خبرته. واستخدمت المنهج الوصفي، ولجمع البيانات تم تصميم استبانة تكونت من 48 فقرة، طبقت على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية البالغ عددهم 94 عضوا. أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم أفراد العينة لدرجة ممارسة معايير NCATE جاء بدرجة متوسطة، وتراوحت درجة الممارسة بين المتوسطة للمعيارين الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس والأول" البرامج المقدمة"، وقليلة لباقي المعايير. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لممارسة معايير NCATE تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أستاذ مشارك وأستاذان، وتبعا لمتغير خبرة عضو هيئة التدريس لصالح ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات ومن 5 إلى10 سنوات مقارنة بذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات.

8- دراسة القرشي وعبد الوارث، وعبد الحميد (2015) فهدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الطائف، ودرجة الاتفاق والاختلاف بين أعضاء الهيئة التدريسية في إدراكهم لتطبيق معايير الجودة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدراك أعضاء هيئة التدريس لتطبيق الجودة بصورة ضعيفة على جميع المعايير، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك ذوي الخبرات المختلفة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لتطبيق معايير الجودة فيما يتعلق بمعايير المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة والتقييم والتنوع والمصادر، والدرجة الكلية وفق الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لمعيار الخبرات الميدانية والإعداد والتأهيل.

9- دراسة بوبهام (2015) فقد هدفت إلى الكشف عن أداء المرشحين في برنامج التربية الابتدائية بجامعة برجهام يونج Brigham Young University، حيث تم التركيز على الفقرات الخاصة بالتنوع وفق معايير (NCATE) من خلال تحليل ثلاث أدوات تقييم، وهي مقياس تحليل عمل المعلم، ونظام تقييم الممارسة الإكلينيكية، ومقياس ميول المرشحين. هدفت الدراسة لقياس درجة مستوى التنوع في هذا البرنامج. شملت عينة الدراسة 814 مرشحا في برنامج التربية الابتدائية. توصلت الدراسة إلى أن مستوى التنوع في تدريس المرشحين له تأثير قليل أو منعدم في أداء المرشحين كما يراه المشرفون. كما أن إطار المدرسة والبيئة المحيطة كان له أثر في التدريس ولا يمكن إغفال هذا الجانب في أداء المرشحين. وخلصت الدراسة إلى أن التنوع هو مكون معقد ومتعدد الاتجاهات ويحتاج لوضوح في أدوات التقييم لإكساب المرشحين كفايات التنوع. وقد وجه الباحث في ختام دراسته تساؤلاً ل CAEP فيما يخص فرضيات التنوع التي تم تضمينها في المعايير.

10- دراسة ابتسام (2015) بعنوان تطوير نظام اعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على نظام اعداد المعلم في السعودية مقارنة باليابان وانجلترا ومحاولة الاستفادة منهما واعتمدت على المنهج التحليلي المقارن، بدون أداة وبدون عينة لاستخدامها أسلوب التحليل، وتوصلت الدراسة إلى أن سياسة القبول يتم التوسع فيها بشكل كبير وضعف تركيز برامج إعداد المعلم على اكساب الطالب المهارة البحثية، وأوصت بضرورة التركيز على اكساب الطلاب المعلمين على العديد من المهارات البحثية والعلمية.

11- دراسة السلمي (2017) بعنوان واقع إعداد معلم الصفوف الأولى بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية هدفت هذه الدراسة على واقع إعداد المعلمين بالمملكة وتصميم برنامج مطور لإعداد معلمي

الصفوف الأولى بالمملكة العربية السعودية. واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، والأداة عبارة عن الاستبيان والمقابلة، وتوصلت الى عدم وجود معايير موضوعية لاختيار الطلاب الملتحقين بمؤسسات الإعداد ومتطلبات الجودة أدى إلى قبول عناصر غير ملائمة للقيام بمهنة التدريس، وقد انعكس ذلك سلبا على قيام المعلم بدوره. وعلى مخرجات العملية لا يوجد هناك مشروعات بحثية وطنية بشكل مستمر موجهة لبرامج إعداد المعلم عامة ومعلم الصفوف الأولى بصفة خاصة وتعمل على تقييم برامج الإعداد من بداية القبول حتى بعد التخرج.

التعليق على الدراسات السابقة:

- **أوجه الاتفاق:** تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (السلمي، 2017)، ودراسة (ابتسام، 2015)، ودراسة (بخش، 2010) في إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية. وتتفق مع دراسة (القرشي وعبد الوارث وعبد الحميد، 2015)، ودراسة (بوهام، 2015)، ودراسة (عبابنة، 2015)، ودراسة (العتيبي والربيع، 2012)، ودراسة (الغامدي، 2012)، ودراسة (بخش، 2010) في التعرف على معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين. وتتفق مع دراسة (السلمي، 2017)، ودراسة (العقيلي، 2011)، ودراسة (المحرزي، 2011)، ودراسة (بخش، 2010) في استخدام المنهج الوصفي. وتتفق مع دراسة (ابتسام، 2015)، ودراسة (القرشي وعبد الوارث وعبد الحميد، 2015) ودراسة (بوهام، 2015)، ودراسة (كندروتر، 2013) في الإلمام بخصائص الطلاب المختلفة كالميول والاتجاهات. وتتفق مع دراسة (المحرزي، 2011) في التعرف على بعض تجارب الدول. وتتفق مع دراسة (المحرزي، 2011)، ودراسة (بوهام، 2015) في استخدام العديد من الاستراتيجيات التدريسية. وتتفق مع دراسة (ابتسام، 2015) في إكساب الطالب المعلم العديد من القدرات والمهارات العلمية.
- **أوجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (السلمي، 2017) في عدم الاهتمام بمعايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات العالمية، وكما تختلف مع دراسة (ابتسام، 2015) في عدم استخدام المنهج الوصفي، بينما اكتفت بالمنهج التحليلي، وتختلف مع دراسة (القرشي وعبد الوارث وعبد الحميد، 2015)، ودراسة (بوهام، 2015)، ودراسة (عبابنة، 2015)، ودراسة (كندروتر، 2013) ودراسة (العتيبي والربيع، 2012)، ودراسة (الغامدي، 2012) في عدم استخدام المنهج الوصفي. وكما تختلف مع دراسة (السلمي، 2017)، دراسة (القرشي وعبد الوارث وعبد الحميد، 2015)، ودراسة (عبابنة، 2015)، ودراسة (العتيبي والربيع، 2012)، ودراسة (الغامدي، 2012)، ودراسة (بخش، 2010)، ودراسة (المحرزي، 2011)، ودراسة (بخش، 2010) في أنها لم تتعرض لخصائص الطلاب المختلفة كالميول والاتجاهات والقدرات.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس من حملة الدكتوراه.

بعد توزيع أداة الدراسة على أفرادها، تم الحصول على (68) استجابة بنسبة (90.7%) من كامل أفراد الدراسة موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	المستويات التصنيفية	التكرار	النسبة
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	34	50.0
	أستاذ مشارك	21	30.9

المتغير	المستويات التصنيفية	التكرار	النسبة
	أستاذ	13	19.1
	المجموع	68	%100
الجنس	ذكر	36	52.9
	انثى	32	47.1
	المجموع	68	%100

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بناء على أهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها وطبيعة موضوعها، ونظراً لاختلاف مجتمع الدراسة وتنوعه، ونظراً لملائمتها للدراسة الحالية، ولأنها أفضل الطرق في جمع البيانات من أفراد الدراسة، وقد قام الباحث بتصميم الاستبانة بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات، والندوات المحلية والعربية والعالمية، كما حدد مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي المتدرج كمقياس لعبارات الاستبانة في محاورها، ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة =1)، كما يتضح من الجدول رقم (2)، ثم صنف الباحث تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة-أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (5-1) ÷ 5= (0.80)

جدول رقم (2) درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
5	موافق بشدة	4.21	5
4	موافق	3.41	4.20
3	محايد	2.61	3.40
2	غير موافق	1.81	2.60
1	غير موافق بشدة	1	1.80

صدق أداة الدراسة:

إن أحد الأسس العلمية لتقنين المقياس، توافر خاصية الصدق (Validity)، والتي تعني كما ذكر القحطاني، وآخرون (1431هـ، ص230): "إلى أي درجة يقيس المقياس ما صمم لقياسه فعلاً، ولا شيء غير ذلك"، وللتحقق من صدق أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقتين على النحو الآتي:

أ- الصدق الظاهري (External Validity) للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد أرفق الباحث بالأداة خطاباً يتضمن موجز لأهداف الدراسة ومتغيراتها، ومجالاتها، وطلب إليهم دراسة الأداة، وإبداء الرأي فيها من حيث: وضوح الفقرات (واضحة، غير واضحة)،

والانتماء (منتمية، غير منتمية)، والأهمية (مهمة، غير مهمة)، ومدى ملاءمتها للمجالات، وفي ضوء تلك الملحوظات عدل الباحث عبارات الاستبانة، واستبعد العبارات غير المناسبة أو تعديل موقعها.

بعد ذلك قام الباحث بكتابة الاستبانة مع مراعاة التعديلات المقترحة لتصبح في صورتها النهائية التي طبقت بها.

ب- صدق الاتساق الداخلي (Internal consistently Validity):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة والتي قوامها (68) فرداً، قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient) بين الدرجة لكل معيار من المعايير الفرعية والدرجة الكلية للمعيار الرئيسي الذي ينتمي إليه المعيار الفرعي.

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لمعايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون للمعايير الفرعية لمجال (التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية) بالدرجة الكلية للمعيار الرئيسي الذي تنتمي إليه

تحديد خصائص واحتياجات الطالب المعلم		تحديد الأهداف التعليمية لدى الطالب المعلم		تصميم المواد والأنشطة التعليمية لدى الطالب المعلم	
رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط
1	**0.837	1	**0.851	1	**0.893
2	**0.923	2	**0.994	2	**0.978
3	**0.923	3	**0.879	3	**0.907

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

جدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون للمعايير الفرعية لمجال (المادة العلمية في المملكة العربية السعودية) بالدرجة الكلية للمعيار الرئيسي الذي تنتمي إليه

التمكن من المادة العلمية لدى الطالب المعلم		التمكن من طرق البحث في المادة العلمية		تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى	
رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط
1	**0.948	1	**0.966	1	**0.918
2	**0.970	2	**0.977	2	**0.973
3	**0.898			3	**0.942
4	**0.907				

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

جدول رقم (5) معاملات ارتباط بيرسون للمعايير الفرعية لمجال (استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل في المملكة العربية السعودية) بالدرجة الكلية للمعيار الرئيسي الذي تنتمي إليه

استخدام الطالب المعلم استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية		إدارة الطالب المعلم للفصل وضبطه	
رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط
1	**0.833	1	**0.836
2	**0.932	2	**0.920
3	**0.917	3	**0.837

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

جدول رقم (6) معاملات ارتباط بيرسون للمعايير الفرعية لمجال (المجال المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية) بالدرجة الكلية للمعيار الرئيسي الذي تنتمي إليه

أخلاقيات المهنة		السمات الشخصية		النمو المهني	
رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط
1	**0.940	1	**0.915	1	**0.911
2	**0.959	2	**0.928	2	**0.950
		3	**0.846	3	**0.872

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

جدول رقم (7) معاملات ارتباط بيرسون للمعايير الفرعية لمجال (التقويم في المملكة العربية السعودية) بالدرجة الكلية للمعيار الرئيسي الذي تنتمي إليه

تقويم الطالب المعلم		التقويم الذاتي		التغذية الراجعة	
رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط
1	**0.990	1	**0.983	1	**0.913
2	**0.988	2	**0.938	2	**0.953
				3	**0.931

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

يتضح من الجداول رقم (3 – 7)، أن: قيم معامل ارتباط كل معيار من المعايير الفرعية مع المعيار الرئيسي الذي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها وصلاحيتها للتطبيق.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لمعايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين وفق معايير ((NCATE الأمريكية

جدول رقم (8) معاملات ارتباط بيرسون للمعايير الفرعية لمجال (التعليم والتعلم في أمريكا) بالدرجة الكلية للمعيار الرئيسي الذي تنتمي إليه

أولاً: التعليم والتعلم في الولايات الوسطى		ثانياً: التعليم والتعلم في الولايات الغربية		ثالثاً: التعليم والتعلم في نيو إنجليز	
رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط
1	**0.860**	**1**	**0.962**	**1**	**0.802**

أولاً: التعليم والتعلم في الولايات الوسطى		ثانياً: التعليم والتعلم في الولايات الغربية		ثالثاً: التعليم والتعلم في نيو إنجليز	
2	**0.909	2	**0.930	2	**0.617
3	**0.632	3	**0.956	3	**0.731 **31
4	**0.837	4	**0.919	4	**0.713
5	**0.772			5	**0.819
6	**0.645			6	**0.842
7	**0.822			7	**0.739
8	**0.769			8	**0.847
9	**0.900			9	**0.789
10	**0.913			10	**0.603
11	**0.848				
12	**0.866				
13	**0.758				
14	**0.677				
15	**0.888				

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

جدول رقم (9) معاملات ارتباط بيرسون للمعايير الفرعية لمجال (الخبرة الفعلية والعملية والتقويم) بالدرجة الكلية للمعيار الرئيسي الذي تنتمي إليه

أولاً: الخبرة الفعلية والعملية		ثانياً: التقويم	
رقم المعيار	معامل الارتباط	رقم المعيار	معامل الارتباط
1	**0.940	1	**0.948
2	**0.939	2	**0.963
3	**0.930**		

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

يتضح من الجدول رقم (8 – 9)، أن: قيم معامل ارتباط كل معيار من المعايير الفرعية مع المعيار الرئيسي أو المجال الذي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها وصلاحيتها للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة (Reliability):

تعد خاصية الثبات (Reliability) من أهم الخواص الواجب توافرها في المقياس العلمي، قبل الشروع في تطبيقه؛ والمقصود بثبات الاستبانة أن تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على الأشخاص أنفسهم في ظروف مماثلة.

وقد قام الباحث بحساب ثبات أداة الدراسة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ ((cronbach,s Alpha(α))، عن طريق حساب درجة ثبات كل معيار رئيسي من معايير الدراسة ومجالاتها، وكذلك حساب قيمة الثبات الكلي لأداة الدراسة.

أولاً- ثبات معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

جدول رقم (10) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)

المجالات والمعايير	عدد المعايير	الثبات
تحديد خصائص واحتياجات الطالب المعلم	3	0.870
تحديد الأهداف التعليمية لدى الطالب المعلم	3	0.886
تصميم المواد والأنشطة التعليمية لدى الطالب المعلم	3	0.915
التمكن من المادة العلمية لدى الطالب المعلم	4	0.948
التمكن من طرق البحث في المادة العلمية	2	0.933
تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى	3	0.931
استخدام الطالب المعلم استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية	3	0.876
إدارة الطالب المعلم للفصل وضبطه	3	0.803
أخلاقيات المهنة	2	0.883
السمات الشخصية	3	0.857
النمو المهني	3	0.894
تقويم الطالب المعلم	2	0.975
التقويم الذاتي	2	0.966
التغذية الراجعة	3	0.923
المجال الأول: التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية	9	0.902
المجال الثاني: المادة العلمية في المملكة العربية السعودية	9	0.950
المجال الثالث: استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل في المملكة العربية السعودية	6	0.824
المجال الرابع: المجال المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية	8	0.887
المجال الخامس: التقويم في المملكة العربية السعودية	7	0.951
الثبات العام	39	0.881

يتضح من الجدول رقم (10) أن: معاملات الثبات تراوحت بين (0.80 – 0.98) وأن معامل الثبات العام لمعايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتفع حيث بلغ (0.88)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثانياً- ثبات معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين وفق معايير (NCATE) الأمريكية

جدول رقم (11) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين وفق معايير (NCATE) الأمريكية)

المجالات والمعايير	عدد المعايير	الثبات
أولاً: التعليم والتعلم في الولايات الوسطى	15	0,959
ثانياً: التعليم والتعلم في الولايات الغربية	4	0,952
ثالثاً: التعليم والتعلم في نيو إنجليز	10	0,899
أولاً: الخبرة الفعلية والعملية	2	0,933
ثانياً: التقويم	3	0,929
المجال الأول: التعليم والتعلم	2	0,899

المجالات والمعايير	عدد المعايير	الثبات
المجال الثاني: الخبرة الفعلية والعملية والتقويم	5	0,947
الثبات العام	34	0,951

يتضح من الجدول رقم (11) أن: معاملات الثبات تراوحت بين (0,90 – 0,96) وأن معامل الثبات العام لمعايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين وفق معايير (NCATE) الأمريكية عالي حيث بلغ (0,95)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعها الباحث، فقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم استخرج الباحث النتائج وفاقاً التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean)؛ والمتوسط الحسابي (Mean)؛ (متوسط متوسطات العبارات)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ معامل الثبات ألفا كرونباخ ((cronbach,s Alpha(α))؛ ومعامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient) لقياس صدق الاتساق الداخلي.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ونصه: "ما معايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا؟"

جدول رقم (32) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مجالات معايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	التعليم والتعلم	4,62	0,437	1	موافق بشدة
2	الخبرة الفعلية والعملية والتقويم	4,38	0,820	2	موافق بشدة
	معايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا	4,56	0,447		موافق بشدة

يبين الجدول رقم (32) أن: أهم معايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا تمثلت في " التعليم والتعلم " حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط (4,62) وانحراف معياري (0,44)، يليها " الخبرة الفعلية والعملية والتقويم " بالمرتبة الثانية بمتوسط (4,38) وانحراف معياري (0,82)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمعايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا على المجالات ككل (4,56) بانحراف معياري (0,45) وهو يقابل تقدير "الموافقة بشدة" مما يعني الموافقة بدرجة عالية جداً على هذه المجالات.

وفيما يلي النتائج التفصيلية لمعايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا:

المجال الأول- التعليم والتعلم

جدول رقم (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مجال التعليم والتعلم

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الوسطى	4,65	0,448	1	موافق بشدة

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الغربية	4,59	0,750	3	موافق بشدة
3	معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات نيو إنجليز	4,62	0,438	2	موافق بشدة
	التعليم والتعلم	4,62	0,437		موافق بشدة

يبين الجدول رقم (33) أن: أهم معايير التعليم والتعلم تمثلت في " معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الوسطى " حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط (4,65) وانحراف معياري (0,45)، يليها " معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات نيو إنجليز " بالمرتبة الثانية بمتوسط (4,62) وانحراف معياري (0,44)، وقد جاء معيار " معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الغربية " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (4,59) وانحراف معياري (0,75)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التعليم والتعلم ككل (4,62) بانحراف معياري (0,44) وهو يقابل تقدير "الموافقة بشدة" مما يعني الموافقة بدرجة عالية جداً على هذا المجال.

وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد الدراسة على المعايير الرئيسية للمجال الأول التعليم والتعلم كالتالي:

أولاً- معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الوسطى:

جدول رقم (34) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات (معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الوسطى) مرتبة تنازليا حسب المتوسطات

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الاستقامة	4,91	0,376	1	موافق بشدة
2	البرامج التربوية	4,88	0,474	2	موافق بشدة
15	الخبرات	4,85	0,479	3	موافق بشدة
10	المهارات	4,84	0,507	4	موافق بشدة
11	الاتجاهات	4,82	0,517	5	موافق بشدة
12	تطوير البرامج الأكاديمية	4,81	0,526	6	موافق بشدة
9	المعرفة المهنية	4,78	0,643	7	موافق بشدة
4	تأهيل أعضاء هيئة التدريس	4,75	0,655	8	موافق بشدة
8	التقييم	4,63	0,596	9	موافق بشدة
3	الإدارة	4,59	0,604	10	موافق بشدة
13	المصادر	4,44	0,608	11	موافق بشدة
14	الموارد	4,31	0,605	12	موافق بشدة
6	خدمات دعم الطلبة	4,21	0,612	13	موافق بشدة
5	التقييم المؤسسي	4,16	0,614	14	موافق
7	التنوع	3,79	0,534	15	موافق
	المتوسط العام لمعايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الوسطى	4,65	0,448		موافق بشدة

يبين الجدول رقم (34) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " الاستقامة " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,91) وانحراف معياري (0,38)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " البرامج التربوية " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,88) وانحراف معياري (0,47)، وقد احتل المؤشر رقم (7) والذي نص على " التنوع " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,79) وانحراف معياري (0,53)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (4,65) بانحراف معياري (0,45) وهو يقابل تقدير الموافقة بشدة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الوسطى.

ثانياً- معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الغربية:

جدول رقم (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات (معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الغربية)

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	تطوير الموارد والهياكل التنظيمية لتأمين الاستدامة	4,68	0,657	1	موافق بشدة
1	تحديد الأغراض المؤسسية وتأمين الأهداف التربوية	4,63	0,790	2	موافق بشدة
3	خلق منظمة ملتزمة بالتعلم والتحسن	4,56	0,835	3	موافق بشدة
4	تحقيق الأهداف التربوية من خلال وظائف أساسية	4,49	0,906	4	موافق بشدة
	المتوسط العام لمعايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الغربية	4,59	0,750		موافق بشدة

يبين الجدول رقم (35) أن: المؤشر رقم (2) والذي ينص على " تطوير الموارد والهياكل التنظيمية لتأمين الاستدامة " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,68) وانحراف معياري (0,66)، وجاء المؤشر رقم (1) والذي كان نصه " تحديد الأغراض المؤسسية وتأمين الأهداف التربوية " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,63) وانحراف معياري (0,79)، وقد احتل المؤشر رقم (4) والذي نص على " تحقيق الأهداف التربوية من خلال وظائف أساسية " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4,49) وانحراف معياري (0,91)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (4,59) بانحراف معياري (0,75) وهو يقابل تقدير الموافقة بشدة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات الغربية.

ثالثاً- معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات نيو إنجليز:

جدول رقم (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات (معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات نيو إنجليز)

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الاستقامة	4,90	0,428	1	موافق بشدة
6	البرامج والتعليم	4,87	0,454	2	موافق بشدة
8	الوسائل التعليمية	4,81	0,580	3	موافق بشدة
3	كشف المعلومات أمام الجمهور	4,76	0,522	4	موافق بشدة

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
5	التنظيم والحاكمية	4,74	0,614	5	موافق بشدة
7	الموارد البشرية	4,65	0,567	6	موافق بشدة
2	الموارد المادية	4,57	0,581	7	موافق بشدة
9	الارشاد والتوجيه	4,41	0,652	8	موافق بشدة
10	العلاقات الإنسانية	4,31	0,902	9	موافق بشدة
4	الموارد المالية	4,24	0,626	10	موافق بشدة
	المتوسط العام لمعايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات نيو إنجليز	4,62	0,438		موافق بشدة

يبين الجدول رقم (36) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " الاستقامة " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,90) وانحراف معياري (0,43)، وجاء المؤشر رقم (6) والذي كان نصه " البرامج والتعليم " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,87) وانحراف معياري (0,45)، وقد احتل المؤشر رقم (4) والذي نص على " الموارد المالية " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4,24) وانحراف معياري (0,63)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (4,62) بانحراف معياري (0,44) وهو يقابل تقدير الموافقة بشدة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على معايير الاعتماد وضبط الجودة هيئة اعتماد الولايات نيو إنجليز.

المجال الثاني- الخبرة الفعلية والعملية والتقويم

جدول رقم (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مجال الخبرة الفعلية والعملية والتقويم

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	التقويم	4,50	0,768	1	موافق بشدة
1	الخبرة الفعلية والعملية	4,26	0,930	2	موافق بشدة
	الخبرة الفعلية والعملية والتقويم	4,38	0,820		موافق بشدة

يبين الجدول رقم (37) أن: أهم معايير الخبرة الفعلية والعملية والتقويم تمثلت في "التقويم" حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط (4,50) وانحراف معياري (0,77)، يليها " الخبرة الفعلية والعملية " بالمرتبة الثانية بمتوسط (4,26) وانحراف معياري (0,93)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال الخبرة الفعلية والعملية والتقويم ككل (4,38) بانحراف معياري (0,82) وهو يقابل تقدير "الموافقة بشدة" مما يعني الموافقة بدرجة عالية جداً على هذا المجال.

وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد الدراسة على المعايير الرئيسية للمجال الثاني الخبرة الفعلية والعملية والتقويم كالتالي:

أولاً- الخبرة الفعلية والعملية:

جدول رقم (38) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات (الخبرة الفعلية والعملية)

م	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية تنفذها وتقومها	4,34	1,002	1	موافق بشدة
2	تمتلك الكلية قيادة وسلطة وميزانية وموظفين وتجهيزات ومصادر	4,25	1,013	2	موافق بشدة
3	تقدم نموذجاً للممارسات المهنية في البحث والخدمة والتدريس	4,19	0,966	3	موافق
	المتوسط العام للخبرة الفعلية والعملية	4,59	0,738		موافق بشدة

يبين الجدول رقم (38) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,34) وانحراف معياري (1,00)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " تمتلك الكلية قيادة وسلطة وميزانية وموظفين وتجهيزات " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,25) وانحراف معياري (1,01)، وقد احتل المؤشر رقم (3) والذي نص على " تقدم نموذجاً للممارسات المهنية في البحث والخدمة " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4,19) وانحراف معياري (0,97)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (4,59) بانحراف معياري (0,74) وهو يقابل تقدير الموافقة بشدة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على الخبرة الفعلية والعملية.

ثانياً- التقويم:

جدول رقم (39) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات (التقويم)

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تحليل المعلومات بهدف تقييم الوحدة وتحسين برامجها	4,59	0,738	1	موافق بشدة
2	جمع المعلومات عن الطلاب والخرجين والاداء	4,41	0,868	2	موافق بشدة
	المتوسط العام للتقويم	4,50	0,768		موافق بشدة

يبين الجدول رقم (39) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " تحليل المعلومات بهدف تقييم الوحدة وتحسين " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,59) وانحراف معياري (0,74)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " جمع المعلومات عن الطلاب والخرجين والاداء " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,41) وانحراف معياري (0,87)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (4,50) بانحراف معياري (0,77) وهو يقابل تقدير الموافقة بشدة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على التقويم.

هذه النتائج تتوافق مع دراسة (القرشي وعبد الوارث وعبد الحميد، 2015)، ودراسة (بوهام، 2015)، ودراسة (عبابنة، 2015)، ودراسة (العتيبي والربيع، 2012)، ودراسة (الغامدي، 2012)، ودراسة (بخش، 2010) في التعرف على معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين. وتتفق مع دراسة (المحرزي، 2011) في التعرف على تجارب الدول.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:**

نص السؤال الثاني على الآتي: "ما معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟"

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مجالات معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل في المملكة العربية السعودية	4,01	0,508	1	موافق
1	التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية	3,92	0,504	2	موافق
2	المادة العلمية في المملكة العربية السعودية	3,77	0,646	3	موافق
5	التقويم في المملكة العربية السعودية	3,74	0,747	4	موافق
4	المجال المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية	3,73	0,433	5	موافق
	معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	3,83	0,306		موافق

يبين الجدول رقم (12) أن: أهم معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تمثلت في " استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل في المملكة العربية السعودية" حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط (4,01) وانحراف معياري (0,51)، يليها " التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية " بالمرتبة الثانية بمتوسط (3,92) وانحراف معياري (0,50)، وقد جاء معيار " المادة العلمية في المملكة العربية السعودية " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (3,77) وانحراف معياري (0,65) في حين احتل معيار (التقويم في المملكة العربية السعودية) المرتبة الرابعة، وجاء معيار (المجال المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط (3,73) وانحراف معياري (0,43)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمعايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على المجالات ككل (3,83) بانحراف معياري (0,31) وهو يقابل تقدير "الموافقة" مما يعني الموافقة بدرجة عالية على هذه المجالات.

وفيما يلي النتائج التفصيلية لمعايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

المجال الأول: التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية

جدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تحديد خصائص واحتياجات الطالب المعلم	3,80	0,704	1	موافق
2	تحديد الأهداف التعليمية لدى الطالب المعلم	3,91	0,518	2	موافق
3	تصميم المواد والأنشطة التعليمية لدى الطالب المعلم	4,05	0,589	3	موافق
	التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المملكة	3,92	0,504		موافق

يبين الجدول رقم (13) أن: أهم معايير التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية تمثلت في " تصميم المواد والأنشطة التعليمية لدى الطالب المعلم " حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط (4,05) وانحراف معياري (0,59)، يليها " تحديد الأهداف التعليمية لدى الطالب المعلم " بالمرتبة الثانية بمتوسط (3,91)

وانحراف معياري (0,52)، وقد جاء معيار " تحديد خصائص واحتياجات الطالب المعلم " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (3,80) وانحراف معياري (0,70)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للتخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية على المجال ككل (3,92) بانحراف معياري (0,50) وهو يقابل تقدير "الموافقة" مما يعني الموافقة بدرجة عالية على هذا المجال.

وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد الدراسة على المعايير الرئيسية للمجال الأول "التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية" كالتالي:

المعيار الأول- تحديد خصائص واحتياجات الطالب المعلم:

جدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الأول (تحديد خصائص واحتياجات الطالب المعلم)

م	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يُلم الطالب المعلم بخصائص الطلاب المختلفة (القدرات – الاستعدادات – الميول – الاتجاهات، ....)	3,90	0,650	1	موافق
2	يتفهم الاحتياجات الفردية والجماعية للطلاب.	3,76	0,676	2	موافق
3	يُصمم أنشطة متنوعة لتلبية احتياجات ميول الطلاب.	3,75	0,375	3	موافق
	المتوسط العام لمعيار خصائص واحتياجات الطالب المعلم	3,80	0,407		موافق

يبين الجدول رقم (14) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " يُلم الطالب المعلم بخصائص الطلاب المختلفة (القدرات –الاستعدادات – الميول – الاتجاهات، ....)" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,90) وانحراف معياري (0,65)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " يتفهم الاحتياجات الفردية والجماعية للطلاب " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,76) وانحراف معياري (0,79)، وقد احتل المؤشر رقم (3) والذي نص على " يُصمم أنشطة متنوعة لتلبية احتياجات ميول الطلاب " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,75) وانحراف معياري (0,90)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3,80) بانحراف معياري (0,70) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار تحديد خصائص واحتياجات الطالب المعلم.

المعيار الثاني- تحديد الأهداف التعليمية لدى الطالب المعلم:

جدول رقم (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الثاني (تحديد الأهداف التعليمية لدى الطالب المعلم)

م	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يحدد أهداف تدريس مواد تخصصه.	4,00	0,599	1	موافق
2	يحدد الأهداف التعليمية المختلفة (وجدانية – معرفية – مهارية) لمواد تخصصه.	3,90	0,52	2	موافق
3	يصوغ أهدافاً تعليمية تتطلب تنمية حل المشكلات لدى الطلاب.	3,82	0,597	3	موافق
	المتوسط العام لمعيار تحديد الأهداف التعليمية لدى الطالب المعلم	3,91	0,518		موافق

يبين الجدول رقم (15) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " يحدد أهداف تدريس مواد تخصصه " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,00) وانحراف معياري (0,60)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " يحدد الأهداف التعليمية المختلفة (وجدانية – معرفية – مهارية) لمواد تخصصه " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,90) وانحراف معياري (0,52)، وقد احتل المؤشر رقم (3) والذي نص على " يصوغ أهدافاً تعليمية تتطلب تنمية حل المشكلات لدى الطلاب " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,82) وانحراف معياري (0,59)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3,91) بانحراف معياري (0,51) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار تحديد الأهداف التعليمية لدى الطالب المعلم.

المعيار الثالث: تصميم المواد والأنشطة التعليمية لدى الطالب المعلم:

جدول رقم (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الثاني (تصميم المواد والأنشطة التعليمية لدى الطالب المعلم)

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يُصمم أنشطة تعليمية تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.	4,13	0,667	1	موافق
2	يُصمم أنشطة تعليمية تشجع العمل التعاوني.	4,04	0,609	2	موافق
3	يُعد مواد تعليمية مناسبة للأجهزة التعليمية.	3,99	0,635	3	موافق
	المتوسط العام لمعيار تصميم المواد والأنشطة للطالب المعلم	4,05	0,589		موافق

يبين الجدول رقم (16) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " يُصمم أنشطة تعليمية تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,13) وانحراف معياري (0,67)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " يُصمم أنشطة تعليمية تشجع العمل التعاوني " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,04) وانحراف معياري (0,61)، وقد احتل المؤشر رقم (3) والذي نص على " يُعد مواد تعليمية مناسبة للأجهزة التعليمية " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,99) وانحراف معياري (0,64)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (4,05) بانحراف معياري (0,59) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار تصميم المواد والأنشطة التعليمية لدى الطالب المعلم.

المجال الثاني: المادة العلمية في المملكة العربية السعودية

جدول رقم (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مجال المادة العلمية في المملكة العربية السعودية

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	التمكن من طرق البحث في المادة العلمية	3,83	0,608	1	موافق
1	التمكن من المادة العلمية لدى الطالب المعلم	3,82	0,625	2	موافق
3	تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى	3,65	0,892	3	موافق
	المادة العلمية في المملكة العربية السعودية	3,77	0,646		موافق

يبين الجدول رقم (17) أن: أهم معايير المادة العلمية في المملكة العربية السعودية تمثلت في " التمكن من طرق البحث في المادة العلمية " حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط (3,83) وانحراف معياري (0,61)، يليها " التمكن من المادة العلمية لدى الطالب المعلم " بالمرتبة الثانية بمتوسط (3,82) وانحراف معياري (0,63)، وقد جاء معيار " تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (3,65) وانحراف معياري (0,89)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمادة العلمية في المملكة العربية السعودية على المجال ككل (3,77) بانحراف معياري (0,65) وهو يقابل تقدير "الموافقة" مما يعني الموافقة بدرجة عالية على هذا المجال.

وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد الدراسة على المعايير الرئيسية للمجال الثاني المادة العلمية في المملكة العربية السعودية كالتالي:

المعيار الأول- التمكن من المادة العلمية لدى الطالب المعلم:

جدول رقم (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الأول (التمكن من المادة العلمية لدى الطالب المعلم)

م	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	يبتكر وسائل وأنشطة تعليمية لتيسير تعلم المادة.	3,90	0,626	1	موافق
3	يربط معلومات الطلاب التي سبق تعلمها بالمعلومات الجديدة بالمادة.	3,84	0,614	2	موافق
2	يُطبق المبادئ الأساسية بمواد تخصصه بطريقة علمية صحيحة.	3,79	0,703	3	موافق
1	يُحلل مواد تخصصه إلى الجوانب التعليمية المختلفة (مفاهيم – تعميمات-مهارات)	3,76	0,735	4	موافق
	المتوسط العام لمعيار التمكن من المادة العلمية لدى الطالب المعلم	3,82	0,625		موافق

يبين الجدول رقم (18) أن: المؤشر رقم (4) والذي ينص على " يبتكر وسائل وأنشطة تعليمية لتيسير تعلم المادة " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,90) وانحراف معياري (0,63)، وجاء المؤشر رقم (3) والذي كان نصه " يربط معلومات الطلاب التي سبق تعلمها بالمعلومات الجديدة بالمادة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,84) وانحراف معياري (0,61)، وقد احتل المؤشر رقم (1) والذي نص على " يُحلل مواد تخصصه إلى الجوانب التعليمية المختلفة (مفاهيم –تعميمات-مهارات) " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,76) وانحراف معياري (0,74)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3,82) بانحراف معياري (0,63) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار التمكن من المادة العلمية لدى الطالب المعلم.

المعيار الثاني- التمكن من طرق البحث في المادة العلمية:

جدول رقم (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الثاني (التمكن من طرق البحث في المادة العلمية)

م	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يتابع أحدث التطورات في مادته العلمية	3,87	0,571	1	موافق

م	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	يوجه التلاميذ في حل مشكلاتهم بالأسلوب العلمي.	3,79	0,682	2	موافق
	المتوسط العام لمعيار التمكن من طرق البحث العلمي	3,83	0,608		موافق

يبين الجدول رقم (19) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " يتابع أحدث التطورات في مادته العلمية " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,87) وانحراف معياري (0,57)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " يوجه التلاميذ في حل مشكلاتهم بالأسلوب العلمي " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,79) وانحراف معياري (0,68)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3,83) بانحراف معياري (0,61) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.

المعيار الثالث- تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى:

جدول رقم (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الثاني (تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى)

م	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يربط بين مفاهيم مادته ومفاهيم المواد الأخرى.	3,72	0,808	1	موافق
2	يوضح العلاقة بين موضوعات مادته وموضوعات المواد الأخرى.	3,65	0,927	2	موافق
3	يربط بين موضوعات مادته وموضوعات المواد الأخرى	3,57	1,097	3	موافق
	المتوسط العام لمعيار تمكن المعلم من تكامل مادته مع المواد الأخرى	3,65	0,892		موافق

يبين الجدول رقم (20) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " يربط بين مفاهيم مادته ومفاهيم المواد الأخرى " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,72) وانحراف معياري (0,81)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " يوضح العلاقة بين موضوعات مادته وموضوعات المواد الأخرى " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,65) وانحراف معياري (0,93)، وقد احتل المؤشر رقم (3) والذي نص على " يربط بين موضوعات مادته وموضوعات المواد الأخرى " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,57) وانحراف معياري (1,10)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3,65) بانحراف معياري (0,89) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.

المجال الثالث: استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل في المملكة العربية السعودية

جدول رقم (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل في المملكة العربية السعودية

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	استخدام الطالب المعلم استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية	4,25	0,514	1	موافق بشدة

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	إدارة الطالب المعلم للفصل وضبطه	3,78	0,678	2	موافق
	استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل في المملكة العربية السعودية	4,01	0,508		موافق

يبين الجدول رقم (21) أن: أهم معايير استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل في المملكة العربية السعودية تمثلت في " استخدام الطالب المعلم استراتيجيات التدريس والوسائل " حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط (4,25) وانحراف معياري (0,51)، يليها " إدارة الطالب المعلم للفصل وضبطه " بالمرتبة الثانية بمتوسط (3,78) وانحراف معياري (0,68)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل في المملكة العربية السعودية على المجال ككل (4,01) بانحراف معياري (0,51) وهو يقابل تقدير "الموافقة" مما يعني الموافقة بدرجة عالية على هذا المجال.

وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد الدراسة على المعايير الرئيسية للمجال الثالث استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل في المملكة العربية السعودية كالتالي:

المعيار الأول- استخدام الطالب المعلم استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية:

جدول رقم (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الأول (استخدام الطالب المعلم استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية)

م	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	يستخدم أنسب طرق التدريس لتنمية التفكير الناقد، وحل المشكلات لدى الطلاب.	4,34	0,614	1	موافق بشدة
3	يستخدم أنسب الوسائل التعليمية لتحقيق أهداف الدرس، وإثارة انتباه الطلاب.	4,26	0,589	2	موافق بشدة
1	يستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة تلائم مستوى الطلاب، وتحقيق أهداف المادة الدراسية.	4,13	0,516	3	موافق
	المتوسط العام لمعيار استخدام الطالب المعلم استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية	4,25	0,514		موافق بشدة

يبين الجدول رقم (22) أن: المؤشر رقم (2) والذي ينص على " يستخدم أنسب طرق التدريس لتنمية التفكير الناقد، وحل المشكلات لدى الطلاب " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,34) وانحراف معياري (0,61)، وجاء المؤشر رقم (3) والذي كان نصه " يستخدم أنسب الوسائل التعليمية لتحقيق أهداف الدرس، وإثارة انتباه الطلاب " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,26) وانحراف معياري (0,59)، وقد احتل المؤشر رقم (1) والذي نص على " يستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة تلائم مستوى الطلاب، وتحقيق أهداف المادة الدراسية " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4,13) وانحراف معياري (0,52)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار

ككل (4,25) بانحراف معياري (0,51) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار استخدام الطالب المعلم استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية.

المعيار الثاني: إدارة الطالب المعلم للفصل وضبطه:

جدول رقم (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الثاني (إدارة الطالب المعلم للفصل وضبطه)

م	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	يستخدم أساليب التهيئة المناسبة لإثارة دافعية الطلاب للتعلم.	4,01	0,723	1	موافق
1	يوفر جواً انفعالياً واجتماعياً يتسم بالهدوء والنظام داخل الفصل.	3,94	0,644	2	موافق
3	يُساعد الطلاب على حل مشكلاتهم.	3,40	0,995	3	محايد
	المتوسط العام لمعيار إدارة الطالب المعلم للفصل وضبطه	3,78	0,678		موافق

يبين الجدول رقم (23) أن: المؤشر رقم (2) والذي ينص على " يستخدم أساليب التهيئة المناسبة لإثارة دافعية الطلاب للتعلم " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,01) وانحراف معياري (0,72)، وجاء المؤشر رقم (1) والذي كان نصه " يوفر جواً انفعالياً واجتماعياً يتسم بالهدوء والنظام داخل الفصل " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,94) وانحراف معياري (0,64)، وقد احتل المؤشر رقم (3) والذي نص على " يُساعد الطلاب على حل مشكلاتهم " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,40) وانحراف معياري (1,00)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3,78) بانحراف معياري (0,69) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار إدارة الطالب المعلم للفصل وضبطه.

المجال الرابع: المجال المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية

جدول رقم (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مجال المجال المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أخلاقيات المهنة	3,93	0,248	1	موافق
3	النمو المهني	3,68	0,646	2	موافق
2	السمات الشخصية	3,59	0,638	3	موافق
	المجال المهني للمعلم في المملكة	3,73	0,433		موافق

يبين الجدول رقم (24) أن: أهم معايير المجال المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية تمثلت في " أخلاقيات المهنة " حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط (3,93) وانحراف معياري (0,25)، يليها " النمو المهني " بالمرتبة الثانية بمتوسط (3,68) وانحراف معياري (0,65)، وقد جاء معيار " السمات الشخصية " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (3,59) وانحراف معياري (0,64)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية على المجال ككل (3,73) بانحراف معياري (0,43) وهو يقابل تقدير "الموافقة" مما يعني الموافقة بدرجة عالية على هذا المجال.

وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد الدراسة على المعايير الرئيسية للمجال الرابع المجال المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية كالتالي:

المعيار الأول: أخلاقيات المهنة:

جدول رقم (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الأول (أخلاقيات المهنة)

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يحترم القواعد والقوانين المنظمة للعمل بالمدرسة.	3,94	0,237	1	موافق
2	يُقدم نموذجاً يُحتذى به في الولاء والعطاء للوطن.	3,91	0,286	2	موافق
	المتوسط العام لمعيار أخلاقيات المهنة	3,93	0,248		موافق

يبين الجدول رقم (25) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " يحترم القواعد والقوانين المنظمة للعمل بالمدرسة " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,94) وانحراف معياري (0,65)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " يُقدم نموذجاً يُحتذى به في الولاء والعطاء للوطن " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,91) وانحراف معياري (0,29)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3,93) بانحراف معياري (0,25) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار أخلاقيات المهنة.

المعيار الثاني: السمات الشخصية:

جدول رقم (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الثاني (السمات الشخصية)

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يحرص على القدوة الصالحة.	3,74	0,614	1	موافق
2	يتحلى بالمعاملة الحسنة، والصبر والإخلاص في عمله.	3,69	0,675	2	موافق
3	يهتم بمظهره الشخصي بقدر الإمكان دون مبالغة.	3,35	0,860	3	محايد
	المتوسط العام لمعيار السمات الشخصية	3,59	0,638		موافق

يبين الجدول رقم (26) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " يحرص على القدوة الصالحة " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,74) وانحراف معياري (0,61)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " يتحلى بالمعاملة الحسنة، والصبر والإخلاص في عمله " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,69) وانحراف معياري (0,68)، وقد احتل المؤشر رقم (3) والذي نص على " يهتم بمظهره الشخصي بقدر الإمكان دون مبالغة " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,35) وانحراف معياري (0,86)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3,59) بانحراف معياري (0,64) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار السمات الشخصية.

المعيار الثالث: النمو المهني:

جدول رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الثاني (النمو المهني)

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يشارك بفاعلية في إنتاج المواد والوسائل التعليمية.	3,75	0,655	1	موافق
2	يتابع باستمرار كل جديد فيما يتعلق بإعداد المعلم.	3,69	0,718	2	موافق
3	يُحدد عناصر القوة لديه ويدعمها، وعناصر الضعف ويحاول علاجها ذاتياً.	3,59	0,758	3	موافق
	المتوسط العام لمعيار النمو المهني	3,68	0,646		موافق

يبين الجدول رقم (27) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " يشارك بفاعلية في إنتاج المواد والوسائل التعليمية " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,75) وانحراف معياري (0,66)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " يتابع باستمرار كل جديد فيما يتعلق بإعداد المعلم " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,69) وانحراف معياري (0,72)، وقد احتل المؤشر رقم (3) والذي نص على " يُحدد عناصر القوة لديه ويدعمها، وعناصر الضعف ويحاول علاجها ذاتياً " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,59) وانحراف معياري (0,76)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3,68) بانحراف معياري (0,65) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار النمو المهني.

المجال الخامس: التقويم في المملكة العربية السعودية

جدول رقم (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مجال التقويم في المملكة العربية السعودية

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	التغذية الراجعة	3,83	0,820	1	موافق
2	التقويم الذاتي	3,77	0,709	2	موافق
1	تقويم الطالب المعلم	3,60	0,912	3	موافق
	التقويم في المملكة العربية السعودية	3,74	0,747		موافق

يبين الجدول رقم (28) أن: أهم معايير التقويم في المملكة العربية السعودية تمثلت في " التغذية الراجعة" حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط (3,83) وانحراف معياري (0,82)، يليها " التقويم الذاتي" بالمرتبة الثانية بمتوسط (3,77) وانحراف معياري (0,71)، وقد جاء معيار " تقويم الطالب المعلم " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (3,60) وانحراف معياري (0,91)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التقويم في المملكة العربية السعودية على المجال ككل (3,74) بانحراف معياري (0,75) وهو يقابل تقدير "الموافقة" مما يعني الموافقة بدرجة عالية على هذا المجال.

وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد الدراسة على المعايير الرئيسية للمجال الرابع التقويم في المملكة العربية السعودية كالتالي:

المعيار الأول: تقويم الطالب المعلم:

جدول رقم (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الأول (تقويم الطالب المعلم)

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	إعداد اختبارات تقيس المستويات المعرفية المختلفة.	3,65	0,877	1	موافق
1	يُطبق اختباراً تشخيصياً قبلياً لتحديد نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطالب المعلم.	3,56	0,968	2	موافق
	المتوسط العام لمعيار تقويم الطالب المعلم	3,60	0,912		موافق

يبين الجدول رقم (29) أن: المؤشر رقم (2) والذي ينص على " إعداد اختبارات تقيس المستويات المعرفية المختلفة " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,65) وانحراف معياري (0,88)، وجاء المؤشر رقم (1) والذي كان نصه " يُطبق اختباراً تشخيصياً قبلياً لتحديد نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطالب المعلم " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,56) وانحراف معياري (0,97)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3,60) بانحراف معياري (0,91) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار تقويم الطالب المعلم.

المعيار الثاني: التقويم الذاتي:

جدول رقم (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الثاني (التقويم الذاتي)

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	يستفيد من زملائه في تقويم ذاته.	3,81	0,718	1	موافق
1	يستخدم الطالب المعلم أساليب تقويمية مختلفة لتقويم أدائه.	3,74	0,725	2	موافق
	المتوسط العام لمعيار التقويم الذاتي	3,77	0,709		موافق

يبين الجدول رقم (30) أن: المؤشر رقم (2) والذي ينص على " يستفيد من زملائه في تقويم ذاته " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,81) وانحراف معياري (0,72)، وجاء المؤشر رقم (1) والذي كان نصه " يستخدم الطالب المعلم أساليب تقويمية مختلفة لتقويم أدائه " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,74) وانحراف معياري (0,73)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3,77) بانحراف معياري (0,71) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار التقويم الذاتي.

المعيار الثالث: التغذية الراجعة:

جدول رقم (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مؤشرات المعيار الثاني (التغذية الراجعة)

الرقم	نص المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يُقدم تغذية راجعة مكتوبة حول الأخطاء الشائعة لطلابه.	3,90	0,794	1	موافق
2	يُزود الطلاب بتغذية راجعة أثناء تنفيذ الدروس.	3,84	0,908	2	موافق
3	يُشرف على الطلاب أثناء تقويم بعضهم لبعض بالفصل (أو الورشة).	3,76	0,932	3	موافق
	المتوسط العام لمعيار التغذية الراجعة	3,83	0,820		موافق

يبين الجدول رقم (31) أن: المؤشر رقم (1) والذي ينص على " يُقدم تغذية راجعة مكتوبة حول الأخطاء الشائعة لطلابه " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.79)، وجاء المؤشر رقم (2) والذي كان نصه " يُزود الطلاب بتغذية راجعة أثناء تنفيذ الدروس " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.91)، وقد احتل المؤشر رقم (3) والذي نص على " يُشرف على الطلاب أثناء تقويم بعضهم لبعض بالفصل (أو الورشة)" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.93)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقويم أفراد الدراسة على هذا المعيار ككل (3.83) بانحراف معياري (0.82) وهو يقابل تقدير الموافقة ويدل على أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على معيار التغذية الراجعة.

هذه النتائج تتوافق مع دراسة (ابتسام، 2015)، ودراسة (القرشي وعبد الوارث وعبد الحميد، 2015) ودراسة (بوهام، 2015)، ودراسة (كندرونر، 2013) في الإلمام بخصائص الطلاب المختلفة كالميول والاتجاهات. وتتفق مع دراسة (المحرزي، 2011)، ودراسة (بوهام، 2015) في استخدام العديد من الاستراتيجيات التدريسية. وتتفق مع دراسة (ابتسام، 2015) في إكساب الطالب المعلم العديد من القدرات والمهارات العلمية.

نص السؤال الثالث على الآتي: " ما أوجه القوة والضعف بين معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ودولة أمريكا؟"

أهم نقاط القوة التي اعتمدت عليها معايير إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تمثلت في:

- استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل في المملكة العربية السعودية.
- التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية.
- تصميم أنشطة تعليمية تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.
- تحديد الأهداف التعليمية لدى الطالب المعلم.
- إلمام الطالب المعلم بخصائص الطلاب المختلفة (القدرات –الاستعدادات – الميول – الاتجاهات، ....).
- التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.
- ابتكار وسائل وأنشطة تعليمية لتيسير تعلم المادة.
- الربط بين مفاهيم المادة التي يدرسها المعلم ومفاهيم المواد الأخرى.
- استخدام أنسب طرق التدريس لتنمية التفكير الناقد، وحل المشكلات لدى الطلاب.
- استخدام أساليب التهيئة المناسبة لإثارة دافعية الطلاب للتعلم.

- احترام القواعد والقوانين المنظمة للعمل بالمدرسة.
- المشاركة الفعالة في إنتاج المواد والوسائل التعليمية.
- تقديم التغذية الراجعة المكتوبة حول الأخطاء الشائعة للطلاب.
- إعداد اختبارات تقيس المستويات المعرفية المختلفة.

أهم نقاط القوة التي اعتمدت عليها معايير إعداد المعلم في أمريكا هي:

- الاستقامة، والبرامج التربوية، والخبرات، والمهارات.
- البرامج والتعليم، والوسائل التعليمية.
- تطوير الموارد والهياكل التنظيمية لتأمين الاستدامة.
- تحديد الأغراض المؤسسية وتأمين الأهداف التربوية.
- تحليل المعلومات بهدف تقييم الوحدة وتحسين برامجها.
- تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية تنفذها وتقومها.

هذه النتائج تتوافق مع دراسة (ابتسام، 2015)، ودراسة (القرشي وعبد الوارث وعبد الحميد، 2015) ودراسة (بوهام، 2015)، ودراسة (كندرونر، 2013) في الإلمام بخصائص الطلاب المختلفة كالميول والاتجاهات. وتتفق مع دراسة (المحرزي، 2011)، ودراسة (بوهام، 2015) في استخدام العديد من الاستراتيجيات التدريسية. وتتفق مع دراسة (ابتسام، 2015) في إكساب الطالب المعلم العديد من القدرات والمهارات العلمية.

أهم نقاط الضعف في معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تمثلت في:

- إعداد مواد تعليمية مناسبة للأجهزة التعليمية.
- صياغة أهدافاً تعليمية تتطلب تنمية حل المشكلات لدى الطلاب.
- تحديد خصائص واحتياجات الطالب المعلم.
- تصميم أنشطة متنوعة لتلبية احتياجات ميول الطلاب.
- توجيه التلاميذ في حل مشكلاتهم بالأسلوب العلمي.
- تحليل مواد تخصص المعلم إلى الجوانب التعليمية المختلفة (مفاهيم –تعميمات-مهارات).
- استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تلائم مستوى الطلاب، وتحقيق أهداف المادة الدراسية.
- إدارة الطالب المعلم للفصل وضبطه.
- مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم.
- تحديد عناصر القوة ودعمها، وعناصر الضعف ومحاولة علاجها ذاتياً.
- الإشراف على الطلاب أثناء تقويم بعضهم لبعض بالفصل (أو الورشة).
- استخدام الطالب المعلم أساليب تقويمية مختلفة لتقويم الأداء.
- تطبيق اختباراً تشخيصياً قبلياً لتحديد نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطالب المعلم.

أهم نقاط الضعف في معايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا هي:

- التقييم المؤسسي.
- الموارد.

- خدمات دعم الطلبة.
- الموارد المالية.
- العلاقات الإنسانية
- تحقيق الأهداف التربوية من خلال وظائف أساسية.
- جمع المعلومات عن الطلاب والخرجين والأداء.
- تقديم نموذجاً للممارسات المهنية في البحث والخدمة.

هذه النتائج تتوافق مع دراسة (العتيبي والربيع، 2012) في تطوير الموارد، ودراسة (السلمي، 2015) في تصميم البرامج، ودراسة (بوهام، 2015) في تحليل المعلومات.

نص السؤال الرابع على الآتي: "ما التصور المقترح الذي يمكن الاستفادة منه في تطوير معايير اعتماد إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل تجربة دولة أمريكا؟"

التصور المقترح:

تمهيد:-

تتطلب مهنة التدريس التي يقوم بها المعلم اهتمام المؤسسات التعليمية بتطوير أدائه وذلك لمواكبة التطور التقني الذي يفرض على هذه المؤسسات تطوير نظمها وكوادرها البشرية بما يتناسب مع المستجدات الحديثة (سيفين، 2011م، ص 23)

وتأسيساً على ما سبق وبناء على الإطار النظري للدراسة الحالية والنتائج التي أظهرتها، تقدم الدراسة الحالية تصوراً مقترحاً في تطوير إعداد المعلم.

وقد اشتمل بناء التصور المقترح على ما يأتي:

أولاً- ماهية التصور المقترح:-

تخطيط مبني على نتائج الدراسة، وإطارها النظري، لبناء إطار فكري عام تتبناه الدراسة، بغرض تطوير إعداد المعلم في مجالات عدة في ضوء التحولات التي يشهدها العالم وقطاع التعليم في المملكة العربية السعودية، يتبنى الباحث تصوراً مقترحاً لإعداد المعلم على النحو التالي:

ثانيا- مبررات التصور المقترح:-

تتمثل مبررات تطوير إعداد المعلم وفق الجوانب التالية:

- تزايد استخدام نظم المعلومات في معظم الجوانب ومنها:-المواقع الإلكترونية – الكتب – المواد المسموعة.
- حرص المملكة على تبني أحدث الاتجاهات في برامج التعليم العام والعالي.
- الضعف الحاصل في أدوار المعلم في مواجهة المتغيرات الحديثة من الاتصالات الحديثة، والتواصل والانفجار المعلوماتي.
- نمطية برامج إعداد المعلم والاعتماد على مقرر المادة فقط، رغم التطور العلمي والمعرفي، وكونه كمعلم مشرف أو مرشد أو موجه.

ثانياً- أهداف التصور المقترح:-

يتمثل الهدف الرئيس للتصور المقترح في تطوير إعداد المعلم، وتزويدهم بالمعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تسهم في تطوير أدائهم من خلال نتائج الدراسة، وينبثق من هذا الهدف عدد من الأهداف الفرعية على النحو الآتي:

- أن يحقق التطوير والتحديث لبرامج إعداد المعلم، بما يحقق معيار تعميق المعرفة وصولاً إلى الريادة والتميز العالمي.
- أن يستوعب جميع متغيرات العصر، وبما يحقق التوازن في الحفاظ على ثوابتنا، وبما يضمن الوصول إلى برامج علمية لإعداد معلم الغد.
- تزويد القائمين على العملية التعليمية، في رسم الخطط المستقبلية ذات العلاقة بتطوير إعداد المعلمين.
- الإسهام في توفير أداة تقويم فعالة في تشخيص مواطن القوة والضعف لدى المعلمين.
- الإسهام في رفع مستوى أداء المعلمين وتطويره، بما يتواكب مع التطورات الحديثة.
- توظيف التقنيات التعليمية وتوفيرها، بما يتواكب مع التطورات الحديثة.

رابعاً- منطلقات التصور المقترح:-

1. سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
2. طبيعة التنمية البشرية وما تتطلبه من عمل جاد وتخطيط منظم واستغلال كافة الإمكانات المتاحة.
3. الحاجة إلى برامج وخطط تنموية واعية، تهدف إلى الحد من المشكلات التربوية عن طريق تطوير القائمين على العمل التربوي وعلى رأسهم المعلم.
4. تطوير أداء الطالب المعلم وتنميته، ومساعدته على القيام بأداء مهامه في العملية التعليمية.
5. تشخيص المشكلات، والإسهام في اقتراح الحلول المناسبة لها.

خامساً- عناصر التصور المقترح:-

عناصر التصور المقترح التي بناها الباحث في هذه الدراسة لمعايير الاعتماد لبرامج إعداد الطالب المعلم، وهذه المعايير يمكن تجزئتها إلى ست عناصر تخص الإدارة، والمناهج، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب المعلمين، التجهيزات والمصادر، والخريجين.

وفيما يلي تحديد للمعايير الواجب استخدامها في تقويم كل عنصر من عناصر هذا التصور المقترح

1- المعايير التي تتعلق باللوائح الإدارية:

أهم المعايير التي تستخدم لتقويم كفاءة تلك الأساليب الإدارية ما يلي:

1. أن تكون هناك هيئة واحدة (كلية التربية مثلاً) عن وضع السياسة العامة واللوائح الإدارية لبرامج إعداد المعلم.
2. أن تتولى الأقسام الأكاديمية مسئولية الإشراف على برامج إعداد المعلمين.
3. أن يتم تصميم برامج متكاملة ومرسومة بعناية لإنجاح برامج إعداد المعلمين والإشراف عليها.
4. أن يتم إجراء دراسات لتخطيط برامج إعداد المعلمين في ضوء خطط التنمية والاحتياجات التربوية.

2- المعايير التي تتعلق بالمناهج:

ينبغي أن يشتمل منهج إعداد المعلمين على مقررات تكون الثقافة العامة، الجانب المهني، وأخرى الجانب التخصصي، وأهم المعايير التي تستخدم في تقويم كفاءة المناهج الدراسية ما يلي:

1. أن يتم التخطيط للمناهج بطريقة متتابعة التسلسل، وأن يكون بناؤها وفقاً لمبادىء عامة، وتغطي الثقافة العامة التربوية والتخصصية.
2. أن يتم تصميم المناهج من قبل أعضاء هيئة التدريس من المختصين والتربويين وفق الخطوط العامة التي ترسمها الهيئات العلمية والمنظمات المهنية.
3. أن يشتمل المنهج على المعارف الضرورية ومهارات القرن الحادي والعشرين.
4. أن تتضمن مقررات الثقافة العامة مجالات متعددة في الثقافة الإسلامية والرياضيات والعلوم والتاريخ والفلسفة والأدب والفنون ومهارات التخاطب الاجتماعي، على أن تشكل هذه المقررات ثلث البرنامج على الأقل.
5. أن تتضمن المقررات التربوية محتوى تمهين مادة التخصص إلى جانب نظريات التعليم والتعلم وطرق التدريس الخاصة والعامة والتطبيق العملي وعلم النفس وعلم نفس النمو.
6. أن تتضمن المقررات التخصصية محتوى أكاديمياً في تخصص رئيس وآخر ثانوي.
7. أن يكتسب الطلاب فهماً للطبيعة الأساسية للبحث التربوي وتصميم وإجراء البحوث التربوية وطرق الاستفادة من نتائج الباحثين.

3- المعايير التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس:

أعضاء هيئة التدريس هم العنصر البارز في الجامعة، ودورهم فعال في الأنشطة العلمية والتدريس وخدمة المجتمع. وأهم المعايير التي تستخدم في تقويم كفاءة عضو هيئة التدريس ما يلي

1. أن يكون حاصلاً على شهادة دكتوراه، أو أن يكون متميزاً علمياً بطريقة استثنائية.
2. أن يتصف عضو هيئة التدريس بالكفاءة في التدريس وخدمة المجتمع.
3. أن يقدم عضو هيئة التدريس شواهد على نموه المهني في مجال البحث العلمي والإنتاج الأكاديمي.
4. أن تتساوى بين أعضاء هيئة التدريس ظروف العمل والمرتبات، ويملكون الخبرة والرتبة العلمية.
5. أن يتوفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس لتنفيذ البرنامج الذي يقدمه القسم أو الكلية.
6. أن يتناسب العبء الدراسي لعضو هيئة التدريس مع مرتبته العلمية، بحيث ألا يتعدى 12 ساعة أسبوعياً.
7. أن يكون مشرفو التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس معدين في مجال الإشراف والتوجيه ولديهم خبرة في التدريس والنظام المدرسي بمختلف مراحله ولهم صلة بالمدارس.
8. أن يكون مشرفة التربية الميدانية المتعاونون والمشاركون من ذوي الخبرة والتخصص في المواد التي يشرفون عليها.
9. ألا يشرف عضو هيئة التدريس المتفرغ للتربية العملية على أكثر من 18 طالباً في الفصل الدراسي الواحد.
10. أن يكون تقويم عضو هيئة التدريس مبنياً على مراجعة أدائه في تدريس المقررات والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ويجب أن يكون هذا أساساً للترقية والمميزات الوظيفية الأخرى.
11. أن يتم التقويم بطريقة دورية منتظمة لتحسين مستوى التدريس والأنشطة الإبداعية والعلمية والإسهامات الأخرى.

4- المعايير التي تتعلق بالطلاب المعلمين:

ينبغي أن تكون سياسة كليات التربية فيما يتعلق بقبول وإرشاد وتوجيه الطلاب ومتابعة تقدمهم الدراسي واضحة وإيجابية، وأهم المعايير التي تستخدم في تقويم كفاءة كليات التربية تجاه الطلاب ما يلي

1. أن يتم القبول في كليات التربية من الطلاب الذين لديهم ميول ورغبة حقيقية في الالتحاق بمهنة التعليم.
2. أن يتم التحقق من أن الطلبة الذين تم قبولهم في البرنامج يتمتعون بمقدرة جيدة على التواصل والتخاطب مع الآخرين Communication Skills.
3. أن يتم استخدام نظام تقويم شامل متعدد المقاييس في اختيار الطلبة ومتابعة تقدمهم الدراسي خلال البرنامج.
4. أن تعلن شروط القبول بصورة واضحة للجميع.
5. أن تكون هناك خطة واضحة معدة من قبل متخصصين لإرشاد وتوجيه الطلاب.
6. أن يكون هناك نظام شامل لحفظ المعلومات والبيانات المتعلقة بكل طالب.

5- فيما يتعلق بالتجهيزات والمباني والمصادر التعليمية:

المباني والتجهيزات والمصادر التعليمية والمكتبة والمعامل والوسائل التعليمية أمور ضرورية لفعالية عملية التدريس الجامعي، ولذلك ينبغي أن تستخدم المعايير التالية في تقويم كفاءة هذه الجوانب

1. أن تتوفر مباني ملائمة خاصة بالإدارة والتدريس والبحوث على أن يؤخذ في الاعتبار آراء أعضاء هيئة التدريس في كل ما يتعلق بتحسين قاعات الدراسة والبحوث والمعامل.
2. أن يراعي في تصميم المباني الجامعية المرونة في التنفيذ وفق الأغراض التعليمية واحتياجات الطلاب العاديين والمعاقين.
3. أن تؤخذ خطة بعيدة المدى لصيانة وتحسين وتجديد المباني والتجهيزات الجامعية.
4. أن تحتوي المكتبة على عدد كبير وملائم من الكتب والمراجع والمصادر التعليمية الأخرى، مثل (الفيديو، وشبكة قواعد بيانات إلكترونية)، على أن تكون هذه المصادر كافية وجيدة النوعية وحديثة الإصدار لتلبي حاجات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
5. أن يتم عمل مراجعة دائمة ومنظمة لمحتويات المكتبة من كتب ودوريات علمية لضمان مواكبتها للتطورات والتغيرات الحديثة.
6. أن يتم توفير مجموعة كافية من المصادر التعليمية الضرورية للتدريس وجعلها في متناول الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
7. أن يتم توفير الأجهزة التعليمية والتدريبية التي تخص تدريب الطلاب المعلمين على المهارات التدريسية المختلفة.

6- المعايير التي تتعلق بتقويم الخريجين ومراجعة البرنامج:

تقويم كليات التربية لخريجيها في نهاية البرنامج وبعد دخولهم المهنة، يعطي الكليات معلومات مهمة يستفاد منها في عملية مراجعة البرنامج بهدف تحسينه وتطويره إلى الأفضل، وأهم المعايير التي تستخدم في تقويم كفاءة الخريجين لربطها بمدى كفاءة برامج إعدادهم كمعلمين ما يلي

1. أن تحصل الكلية من المدارس في المراحل المختلفة على معلومات ومؤشرات عن نوعية الطلاب المعلمين الذين يمارسون مهنة التعليم أثناء التربية العملية.
2. أن يضم تقويم الخريجين مؤشرات عن أدائهم وعلاقة هذا الأداء بأهداف البرنامج مستخدمة في ذلك الأساليب الجديدة في مجال التقويم.
3. أن تستخدم نتائج تقويم الخريجين في دراسة وتطوير وتحسين برامج إعداد المعلمين.
4. أن يتم توضيح خطة لتقويم فعالية برنامج إعداد المعلمين ومراجعة أهدافه بصورة مستمرة.

سادساً- مصادر بناء التصور المقترح:-

1. المؤلفات التربوية والبحوث والدراسات التي تناولت برامج إعداد المعلم.
2. الإطار النظري للدراسة الحالية الذي تناول: (معايير الاعتماد – برامج إعداد المعلم).
3. قائمة معايير الاعتماد في الجامعات السعودية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).
4. قائمة معايير الاعتماد في الجامعات الأمريكية في ضوء معايير (NCATE).
5. نتائج الدراسة الحالية: التي بينت أن برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية توافرت بدرجة "متوسطة" وقد تراوحت متوسطات توافرها ما بين (4.65إلى 3.83).
6. آراء الخبراء والمختصين.

سابعاً- الجهات المعنية بتطبيق التصور المقترح:-

1. كليات التربية والأقسام التي تعنى بإعداد المعلم.
2. وزارة التعليم ممثلة في وكالة التخطيط، ووكالة الوزارة للشؤون المدرسية.

ثامناً- متطلبات تطبيق التصور المقترح:-

1. الدعم والتأييد من قبل القيادة العليا ممثلة في وزارة التعليم للجهات ذات العلاقة، التي تقوم على تطبيق التصور.
2. توفير الثقافة الداعمة لنشر الرسالة حول أهمية عملية التطوير عن طريق الندوات، والنشرات.
3. توفير الإمكانات المادية، والبشرية للتطبيق.
4. توفير وسائل الاتصال الحديثة، والتقنيات المناسبة للتطبيق.
5. توفير الوقت المناسب والملائم لعملية التطبيق.
6. توفير أدوات التقويم المناسبة للتأكد من درجة تحقق الأهداف.

تاسعاً- آليات تنفيذ التصور المقترح:-

1. موافقة وزارة التعليم على تنفيذ التصور وتوجيه الجهات ذات العلاقة للقيام بهذه المهمة.
2. قيام اللجان المكلفة من قبل وزارة التعليم كل فيما يخصه بعملية التنفيذ.
3. الدعم المادي والبشري المناسب لعملية التنفيذ.
4. تنفيذ البرامج المساهمة في عملية التطوير عن طريق: ورش العمل، وحلقات النقاش، والدورات التدريبية، والحقائب التدريبية.
5. منح الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين الذين أحرزوا تقدماً في الأداء.

عاشراً- المعوقات التي تواجه التصور المقترح والحلول المقترحة لها:-

أ- المعوقات:

- كثرة الأعباء الملقاة على المعلمين.
- ضعف ثقافة العمل الجماعي (العمل في فريق).
- قلة الدعم المالي المخصص لبرامج إعداد المعلمين وتطويرهم قبل الخدمة.
- قلة الحوافز والمكافآت التشجيعية.

- قلة الوعي بأهمية عملية التطوير.

ب- الحلول المقترحة:

- تقليل الأعباء الملقاة على المعلمين.
- تشكيل فرق العمل وتوزيع المهام ودعم العمل الجماعي.
- توفير الدعم المالي اللازم لتيسير عملية التطوير.
- توفير الحوافز والمكافآت التشجيعية.
- نشر ثقافة التطوير والتوعية بها عن طريق الدورات والمؤتمرات.

ثانياً- توصيات الدراسة:

استنادا لنتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة الاهتمام بالمعايير الخاصة بإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، والعمل على زيادتها نظراً لقلتها بالمقارنة بالمعايير الأمريكية.
- ضرورة الاهتمام بتحليل المواد التخصصية المختلفة في جانب المفاهيم والتعميمات والمهارات.
- ضرورة العمل على الاهتمام بتصميم المواد والأنشطة التعليمية لدى الطالب والمعلم.
- استخدام الطالب المعلم استراتيجيات التدريس والوسائل المتنوعة
- ضرورة الحرص على وجود القدوة الصالحة في أخلاقيات المهنة.
- ضرورة استخدام الطالب المعلم لأساليب تقويمية مختلفة لتقويم الأداء.
- ضرورة استخدام الطالب المعلم التغذية الراجعة لتقويم الأداء.

ثالثاً- مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي وانطلاقاً من فتح آفاق جديدة للباحثين، يقترح الباحث مجموعة من الدراسات المستقبلية وهي كالتالي:

- معايير الاعتماد في برامج إعداد المعلمين تصور مقترح في برامج إعداد المعلمين في الجامعات السعودية مع مثيلاتها في المملكة المتحدة.
- برنامج تدريبي قائم على برامج إعداد المعلمين وفق معايير الاعتماد الأمريكية (CEAP)دراسة مقارنة.
- برنامج تدريبي قائم على برامج إعداد المعلمين وفق معايير الاعتماد العالمية المختلفة دراسة مقارنة.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

- البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب، (1997)، أسس تقويم البرامج الأكاديمية، ندوة التعليم في المملكة العربية السعودية، (رؤية مستقبلية)، ج1، الرياض: جامعة الملك سعود.
- بخش، هالة. (2010). تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنيا، المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية، جامعة جرش (تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة) الأردن.
- بخش، هالة، (2010) تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنيا، المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية، جامعة جرش (تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة)، الاردن

- الترتوري، محمد عوض؛ وجويحان، أغادير عرفات. (2009). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات. ط1، عمان: دار المسيرة.
- جويلي، مها عبد الباقي. (2001). دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين. الإسكندرية: دار الوفاء.
- حافظ، هنداوي محمد. (2003). دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية، المؤتمر السنوي الحادي عشر-الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي، جامعة حلوان، القاهرة.
- حسين، سلامة عبد العظيم. (2005). ضمان الجودة والاعتماد في التعليم. ط1، الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- حمادنة، برهان؛ عاصي، خالد؛ عاتي، اسماعيل. (2017). الخطة التربوية الفردية في مجال صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- الخطيب، أحمد؛ والخطيب، أحمد رداح. (2010). الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية "أنموذج مقترح". أربد. الأردن: عالم الكتب الحديثة.
- دافيز، برانت؛ وإلسون، لندا. (1999). الإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. ترجمة السيد عبد العزيز الهواشي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الزبيدي، عبد القوي سالم. (٢٠١١). بعض تجارب العالم في اختبارات قبول المعلمين. مجلة التربية، (67). ص.5
- الزند، وليد خضر وعبيدات، هاني، (2010)، تصميم وتقويم المناهج التعليمية، دار الكتاب الحديث، إربد-الأردن.
- السالوس، منى بنت على؛ الميمان، بدرية بنت صالح. (2010م). نمو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. اللقاء السنوي الخامس عشر.
- السلمي، ثامر بن مطيع الله. (2017). واقع إعداد معلم الصفوف الأولى بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة-العام الدراسي 1436/1435: دراسة ميدانية، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع32، 369-337
- سيفين، عماد شوقي. (2011). المعلم في عصر العولمة والمعلومات. القاهرة. عالم الكتب.
- الشربيني، الهلالي؛ السيد، أحمد البهي. (2009). معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي دراسة للواقع والمأمول بكلية التربية النوعية بالمنصورة. المؤتمر السنوي الدولي العربي الرابع بعنوان "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي. الواقع والمأمول". مصر: كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.
- عبابنة، صالح. (2015). تقييم جودة أداء كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير "أنكيت" لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. دراسات، 42(3)، 767-785.
- العتيبي، منصور، الربيع، علي (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1 (9)، 559-586.
- عطوة، محمد أمين. (2002). الخريطة المعرفية وعلاقتها بتدريس بعض مهارات فهم الخريطة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع78، 186-162
- العقيلي، عبد المحسن سالم. (2011). استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية، جامعة الأزهر، كلية التربية.

- العمر، مشاعل. (2014)، مشروع التطوير المهني للمعلمين، مجلة المعرفة، ص٢٨، ع234.
- الغامدي، عمير. (2012). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، السعودية، كلية التربية جامعة أم القرى.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2008). الجودة في التعليم "المفاهيم، المعايير، المواصفات، المؤسسات". عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- القحطاني، سالم؛ العامري، أحمد؛ آل مذهب، معدي؛ العمر، بدران. (2010). منهج البحث في العلوم السلوكية. ط2، الرياض، جامعة الملك سعود.
- القرشي، خديجة، وعبد الوارث، سمية، وعبد الحميد، أسماء. (2013). مدى تطبيق معايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE بكلية التربية بجامعة الطائف، مجلة عالم التربية 14(42) 59-119.
- المحرزي، راشد سيف. (2011). تجارب عالمية في اختبارات قبول المعلمين.
- النبوي، أمين محمد؛ عمار، حامد. (2007). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- النجار، عبد الوهاب محمد. (2007). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية "جستن" http://www.ksa.edu.sa
- الهويمل، ابتسام (2015) تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ع٢، الأردن.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Kinderwater. W. (2013). The role of dispositions in teacher candidate education (Order No. 3568113) Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. from . https://ezproxysrv.squ.edu.om 2297/docview/1424825880: (1424825880)?accountid=27575.
- Popham, J. (2015). Does CAEP have it right? An analysis of the impact of the diversity of field placements on elementary candidates" teacher performance assessments completed during student teaching (Order No. 3732775). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses.