تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق

أطروحة قدمها

داود عبد السلام صبري

إلى مجلس كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في

(مناهج وطرائق التدريس)

بأشراف

الأستاذ الدكتور

عبد الله حسن الموسوي

1424 هـ 2003 م

وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴿٧٦﴾

سورة يوسف آية (76)

إقرار المشرف

اشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة**(تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق)** التي تقدمة بها داود عبد السلام صبري قد جرى تحت إشرافي في جامعة بغداد / **كلية التربية – ابن رشد – ، وهي جزء من متطلبات درجة دكتوراه فلسفة في (مناهج وطرائق التدريس)**

التوقيع:
الأستاذ الدكتور
عبد الله حسن الموسوي
المشرف على الأطروحة
التاريخ / /2003

بناءً على التوصيات المتوافرة ، ارشح هذه الأطروحة للمناقشة

التوقيع
الأستاذ المساعد الدكتور
صفاء طارق حبيب
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
التاريخ / /2003

قرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة أطلعنا على الأطروحة الموسومة (**تقويم مناهج الأعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق**) وقد ناقشنا الطالب **داود عبد السلام صبري** في محتوياتها وفيما له علاقة بها وقد وجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه فلسفة في (مناهج وطرائق التدريس)بتقدير ( ).

الأستاذ
عايف حبيب خليل العاني
رئيسا

الأستاذة الدكتورة
منى يونس بحري
عضوا

الأستاذ الدكتور
حسن علي فرحان العزاوي
عضوا

الأستاذ الدكتور
فاروق خلف العزاوي
عضوا

الأستاذ المساعد الدكتور
أحمد طه المشهداني
عضوا

الأستاذ الدكتور
عبد الله حسن الموسوي
مشرفا

صدقت من قبل مجلس كلية التربية أبن الرشد / جامعة بغداد

الأستاذ الدكتور
عبد الأمير عبد دكسن
عميد كلية التربية أبن رشد
التاريخ / / 2003 م
 / / 1424 هـ

الأهداء

إلى من أوقدت نفسها شمعة كي تنير الدرب

والدتي طيب الله ثراها

إلى والدي أطال الله عمره

إلى زوجتي ... وبناتي ، أفتخار ، رند ، زهراء

إلى أخواني الكرام وأخواتي الفاضلات

اهدي هذا الجهد المتواضع

داود

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي انزل القرآن رحمة للعالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وخاتم النبيين وأمام العلماء والصالحين وعلى أله وصحبه أجمعين.

يسعدني أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان بالجميل إلى الأستاذ الفاضل الدكتور عبد الله الموسوي لتفضله أولاً بالأشراف على أطروحتي وثانياً لما بذله معي من جهد لا ينكر ودعم لا ينسى وما أسداه لي من توجيهات قيمة وأراء سديدة كان لها الأثر البالغ في إنجاز هذه الأطروحة.

ومن دواعي سروري أن أتقدم بعظيم شكري وامتناني إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة السمنارالاستاذة الدكتورة منى يونس بحري والأستاذ الدكتور عبداللة الموسوي والمرحوم الأستاذ الدكتور طارق السامرائي والخبراء الذين حكموا على صلاحية فقرات استبانه البحث ، لما أبدوه من ملاحظات وإرشادات أسهمت في إغناء البحث.

ويطيب للباحث أن يقدم شكره إلى الأستاذ الدكتور كامل الكبيسي والدكتور صفاء طارق والدكتورة صنعاء يعقوب والدكتور سعد علي لما قدمه من مساعدة في العمليات الإحصائية.

ويسر الباحث أن يتقدم بالشكر والعرفان إلى كل من مد له يد العون وأخص بالذكر منهم السيد عما ر واحمد وزاهر والسيد عباس عودة والسيد جاسب جوني والى الآنسة زينب على.

وفق الله الجميع وجزاهم خير الجزاء لخدمة المسيرة التعليمية

الباحث

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص البحث	أ.ب.ج
المحتويات	د-هـ
الجداول	و- ز
الملاحق	ح
الفصل الاول / مشكلة البحث واهميته	42-1
أولاً: مشكلة البحث	3-1
ثانياً : أهمية البحث والحاجة اليه	20-3
ثالثاً : اهداف البحث	21
رابعاً : حدود البحث	21
خامساً : تحديد المصطلحات	24-21
الفصل الثاني / الاطار النظري	65-25
أولاً : التقويم	25
التطور التاريخي للتقويم	26-25
مفهوم التقويم	7-26
أهمية التقويم	29 -27
وظائف التقويم	30 – 29
مجالات التقويم	32 – 30
أنواع التقويم	34 – 32
الاسس التي يقوم عليها التقويم	35 – 34
ثانياً : المنهج	65 – 35
المنهج (لغة) و(أصطلاحاً)	36 – 35
مفهوم المنهج التقليدي (الظيق)	38 – 36
المفهوم الواسع للمنهج (الحديث)	40 – 38
أهمية المنهج وما هيته	43 – 40
المنهج والمعلم	45 – 43
نظريات المنهج	51 – 45
أسس بناء المنهج	53 – 51
عناصر المنهج	58 – 53
نماذج تقويم المنهج	65 – 58

الفصل الثالث / دراسات سابقة	136 – 66
أولاً : دراسات استهفت تقويم المناهج الدراسية والاعداد المهني	101 – 69
أ- دراسات عربية	92 - 69
ب- دراسات اجنبية	101 – 93
ثانياً : دراسات استهدفت التربية العملية (المشاهدة والتطبيق)	133 – 102
أ- دراسات عربية	126 – 102
ب- دراسات اجنبية	133 – 127
الفصل الرابع / منهجية البحث وأجراءاته	154 – 137
اولاً : مجتمع البحث	137
1- مجتمع المعاهد	138
2- مجتمع مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها	140
3- مجتمع الطلبة	142
ثانياً : عينة البحث	147 -144
ثالثاً : اداة البحث	148
1- صدق الاداة	152 – 149
2- ثبات الاداة	152
3- تطبيق الاداة	153
رابعاً : الوسائل الأحصائية	154 – 153
الفصل الخامس : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	208 -155
الفصل السادس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	212 – 209
مصادر البحث	227 – 213
ملاحق البحث	268 – 228
ملخص البحث بالغة الانكليزية	a-b-c

ثبت الجداول

ت	عنوان الجداول	الصفحة
1	عدد معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في المحافظات ببحسب الجنس	139
2	عدد مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات ببحسب الجنس	141
3	عدد طلبة الصفوف الخامسة في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات بحسب الجنس	143
4	أعداد العينة الاستطلاعية للمعاهد والمدرسين والطلبة بحسب الجنس	144
5	العينة الأساسية للمدرسين والمدرسات بحسب الجنس	146
6	العينة الأساسية لطلبة الصفوف الخامسة بحسب الجنس	147
7	عدد الفقرات في كل مجال من مجالات أداة التقويم للمدرسين بصورتها النهائية ونسبتها المئوية	150
8	عدد الفقرات في كل مجال من مجالات التقويم للطلبة بصورتها النهائية ونسبتها المئوية	151
9	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الأهداف لاستبانة المدرسين	158
10	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى لاستبانة المدرسين	161
11	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال طرائق التدريس لاستبانة المدرسين	165
12	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التقنيات التربوية لاستبانة المدرسين	169
13	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الأنشطة المصاحبة لاستبانة المدرسين	173
14	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التقويم لاستبانة المدرسين	176
15	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التربية العملية لاستبانة المدرسين	180
16	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الأهداف لاستبانة الطلبة	184

17	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى لاستبانة الطلبة.	187
18	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال طرائق التدريس لاستبانة الطلبة	191
19	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الأنشطة المصاحبة لاستبانة الطلبة	195
20	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التقنيات التربوية لاستبانة الطلبة	199
21	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التقويم لاستبانة الطلبة	202
22	الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التربية العملية لاستبانة الطلبة	206

ثبت الملاحق

ت	الموضوع	الصفحة
1	استبانة استطلاعية لأراء المدرسين والمدرسات	230-228
2	استبانة استطلاعية لأراء الطلبة	233-231
3	قائمة بأسماء المحكمين والخبراء	234
4	معامل الثبات لاستبانه المدرسين بحسب مجالاتها	235
5	معامل الثبات لاستبانه الطلبة بحسب مجالاتها	235
6	استبانة أراء المحكمين حول صلاحية الفقرات ((الموجهه للمدرسين))	243 -236
7	استبانة أراء المحكمين حول صلاحية الفقرات ((الموجهه للطلبة))	251- 244
8	الاستبانة الأساسية للمدرسين	259 – 252
9	الاستبانة الأساسية للطلبة	267- 260
10	كتاب تسهيل مهمة	268

تقويم مناهج الاعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق

ملخص أطروحة قدمها

داود عبد السلام صبري

إلى مجلس كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد
وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في
(مناهج وطرائق التدريس)

بأشراف الأستاذ الدكتور

عبد الله حسن الموسوي

1424 هـ 2003 م

ملخص البحث

تعد المناهج الدراسية البوتقة التي يتبلور فيها كل ما يدور في المدرسة بما فيها من إدارة وتوجيه وأشراف وما شابه ذلك فضلاً عن تطبيق المناهج وصولا إلى تربية الأجيال التربية المنشودة.

والمناهج شانها شان العمليات التربوية الأخرى تتسم بالتغيير والتطوير ، ولقد أدت التغيرات السريعة التي يشهدها عالمنا المعاصر والتي كان من ورائها التقدم العلمي والتكنولوجي إلى سباق بين الدول من اجل تحقيق تعلم افضل لأبنائها .

من هنا تظهر أهمية مناهج إعداد المعلمين مهنياً وعلميا وثقافياً وذلك لان المنهج يوفر للمعلم ما يحتاجه في حياته العلمية وتزوده بالمهارات الأساسية التي من شأنها أن تساعده في النجاح في مهنته المستقبلية .

وفي ضوء ما تقدم تتأكد أهمية تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات على مستوى القطر بغية اضهار جوانب الضعف والقوة فيها باتجاه العمل نحو تطويرها وتحسين ناتجها النوعي ، أن تناول عناصر المنهج في عملية التقويم من الأهمية بمكان كونها تسهم في الكشف عن دورها المهم في إيجاد منهج متكامل العناصر ومتماسك المكونات والخبرات والمهارات والمعلومات ، كما أن عملية التقويم التي ستجري لعناصر المنهج يمكن أن تسهم في تعريف المعنيين بالمنهج بأهميتها واطلاع الطلبة المتلقين للمنهج في المعاهد على أهمية كل عنصر من عناصر المنهج وهي (الأهداف و المحتوى و طرائق التدريس و التقنيات التربوية و الأنشطة المصاحبة والتقويم فضلاً عن أفراد الباحث التربية العملية – المشاهدة والتطبيق– في مجال أخر) بهدف تحقيق وإعداد وتأهيل ناجحين.

وتتجلى أهمية هذا البحث في إفادة الجهات المختصة من نتائجه والإسهام في عملية التقويم وأهمية مناهج الإعداد المهني في عملية إعداد المعلم لمهنته ، كما تأتي أهمية هذا البحث ايضاً من أهمية معاهد إعداد المعلمين والمعلمات كمؤسسات تربوية متخصصة تمتاز في إعداد معلم المرحلة الابتدائية وتعده للمستقبل.

وتعد الدراسة الحالية محاولة موضوعية متواضعة لتقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

يهدف البحث الحالي إلى :

((تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق)) وفق المجالات التالية :

أ- عناصر مناهج الإعداد المهني

- الأهداف
- المحتوى
- طرائق التدريس
- التقنيات التربوية
- الأنشطة المصاحبة
- التقويم

ب- التربية العملية (المشاهدة والتطبيق)

واقتصر البحث الحالي على الآتي

- معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ذات الخمس سنوات في العراق (عدا منطقة الحكم الذاتي)
- مدرسي الدروس التربوية والنفسية ومدرساتها.
- طلبة الصفوف الخامسة للدراسات النهارية للعام الدراسي (2001-2002)

لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث الاستبانة أداة لبحثه ، أعدها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة ، وعينة استطلاعية مؤلفة من (26) مدرسا ومدرسة و(145) طالبا وطالبة ،لتحديد الفقرات التي تمثل المجالات السبعة التي شملتها عملية التقويم وهي (الأهداف و المحتوى و طرائق التدريس و الأنشطة المصاحبة و التقنيات التربوية و التقويم و التربية العملية . المشاهدة والتطبيق)

وتأكد الباحث من صدق الأداة وثباتها،وتوصل إلى الشكل النهائي للاستبانتين كل على حدا ،حيث تكونت استبانه المدرسين والمدرسات (145) فقرة موزعة على

المجالات السبعة آنفة الذكر. واستبانه الطلبة تكونت من (151) فقرة موزعة على المجالات السبعة

استعمل الباحث الوسط المرجح والوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون وسائل إحصائية في التوصل الى النتائج .

وتوصل الباحث الى نتائج عدة منها:

1 . تحقق(104) فقرة موزعة على سبع مجالات،وعدم تحقق(41) فقرة بحسب استجابات مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها.

2 . تحقق (121) فقرة موزعة على سبع مجالات وعدم تحقق (29) فقرة بحسب استجابات الطلبة

كذلك أوصى الباحث بتوصيات عدة منها:

1. التجديد والتنقيح للكتب التربوية والنفسية عن طريق تقويمها والأخذ بمقترحات المدرسين وملاحظتهم واستطلاع آرائهم في موضوعات الكتب.
2. ضرورة انفتاح المناهج الدراسية على معطيات العصر وتطوراته العلمية بشكل واسع من اجل ركب التقدم المتسارع .
3. زيادة مدة التربية العملية (المشاهدة والتطبيق)

أما أهم المقترحات هي :

1-أجراء دراسة تتبعية تشمل العينة نفسها من الطلبة الذين تلقوا برنامج الإعداد المهني في الدراسة الحالية للوقوف على نتائجها في الأعوام المقبلة .

2- أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على معاهد إعداد المعلمين المركزية وكليات المعلمين.

الفصل الأول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث

أهمية البحث والحاجة إليه

أهداف البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

مشكلة البحث

لما كان التعليم – كما هو معروف عنه – أساس جميع المهن ، فهو اشرف المهن وأجلها قدراً وأكثرها أثرا في حياة الأفراد والجماعات ، لذا فهو يتطلب قدراً وكفاءة عاليتين لا يمكن تحقيقهما إلا بأعداد مهني وعلمي وثقافي على مستوى معين.

والمعلم . صاحب مهنة. لا يمكن أن يعد مجرد ناقل للمعلومات كآلة ميكانيكية فبحسب ، وإنما تتعدى وظيفته مجرد النقل إلى القيام بتربية الأجيال وتنشئتهم تنشئة صالحة ليصبحوا مواطنين صالحين لأنفسهم ولمجتمعهم ، ويعرفوا كيف يتكيفون لتحديات التغيير ومشكلات التطوير والتجديد الدائر حولهم .(103 ،ص 18) .

والمعلم كما هو معروف عنه تربوياً منفذ للسياسة التربوية بعامة ، وللمناهج وللأهداف التربوية بخاصة ، وعليه يتوقف نجاحها أو فشلها ، وأن عمله المهني لا يقتصر على التدريس وحده وإنما يمتد إلى تربية تلاميذه وتعليمهم وتنمية ميولهم واتجاهاتهم وتدريبهم على المهارات والعادات الأساسية التي من شأنها أن تساعدهم على التعرف باتزان وتعقل حيال مواقف الحياة المختلفة.

وأذا كان للمعلم هذه الأهمية ، المستمدة من أهمية التربية كونه أداتها الفاعلة، ولأنه المحرك الأول لها، فلأعداده المهني أهمية كبيرة ، حيث يعد نوع الأعداد عنصراً مهماً في تكوين المعلم الجيد.وتعتمد كفاءته على ما يتلقاه . خلال إعداده . من المهارات والخبرات والاتجاهات ، وما يقدم له من علم ، وما يزود به من معرفة، وما يتلقاه من توجيه خلال دراسته في معاهد إعداد المعلمين.(81 ،ص 27)

وقد اصبح إعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات المهنة أمراً ضرورياً يحظى باهتمام متزايد في كثير من النظم التعليمية المعاصرة . كما اصبح تطوير المؤسسات التربوية القائمة على أعداده بهدف رفع كفاءتها التعليمية لمواجهة الحاجات الجديدة للمجتمع، ولتمكينها من أن تخرج معلمين ذوي كفاءة علمية ومهنية ، هو الأخر مطلباً ملحاً وهدفاً رئيساً تسعى إليه كثير من الدول في أنحاء مختلفة من العالم.

(103 ،ص24)

ويتولد لدى أية مؤسسة تعنى بالتربية إحساسا قويا بحاجتها من مدة لأخرى . إلى تقويم مدى فاعليتها ومدى تحقيق غايتها وأهدافها ، مما يتسم به العصر القائم

من ازدهار فكري ، وتطور علمي وتكنولوجي في مجالات الحياة المختلفة ، بما في ذلك التعليم ومؤسساته ، وما تمر به حركة التربية والتعليم من تيارات التجديد والتحديث لتساير النمو المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي ، والتطور الاجتماعي والاقتصادي كلها تقتضي من المعنيين بشؤون التربية والتعليم أن ينظروا إلى موضوع يتصل بأعداد الكوادر البشرية . ويعني هذا أنها تشعر بضرورة القيام بعملية فحص وتعديل لما تقدمه من مناهج وبرامج وأنشطة . (79 ،ص239)

والمناهج شأنها شأن العمليات التربوية الأخرى تتسم بالتغيير والتطوير ، ولقد أدت التغييرات السريعة التي يشهدها عالمنا المعاصر إلى سباق بين الدول من اجل تحقيق تعلم افضل لأبنائها ، أن بقاء المناهج الدراسية على ما هي عليه دون إخضاعها لتقويم علمي مستمر في ضوء ما يستجد من أهداف وأساليب ، أمر يؤدي إلى تعويق في مجال العملية التربوية . (81،ص36) .

فهي تحتاج إلى التطوير والتعديل بسب الظروف الصعبة والمشكلات العديدة، سواء على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي واجهت القطر في السنين الأخيرة . وكان لابد أن ينعكس ذلك بشكل أو بأخر على المناهج الدراسية ، فضلاً عن الحاجة إلى تطوير المناهج من اجل مواكبة التقدم العلمي الذي يشهده عالم اليوم .

ويتساءل الباحث هنا: هل أن مناهج الأعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات . نظام السنوات الخمس . الذي تأسس عام 1983 بقيت على حالها أم تعرضت للتغيير والتطوير ؟ وهل من الممكن الإبقاء عليها لمدة عقد من الزمن دون إحداث أي تغيير فيها ؟ خاصة ونحن نشهد التطورات الهائلة للثورة المعلوماتية (شبكة الانترنيت) وغيرها في عالم اليوم .

وقد أشار العديد من مدرسي المواد التربوية والنفسية في المعاهد . أثناء زيارة الباحث . إلى أن المنهج يشكو من عدد من المشكلات ، وهو بحاجة إلى تطوير وذلك من خلال تنقيح موضوعاتها حذفاً وإضافة وإثراء و إعادة ترتيب .

وفي ضوء ذلك بذلت جهود كبيرة لدراسة أوضاع المناهج الدراسية في القطر للتعرف مدى مسايرتها للتطورات في مختلف حقول المعرفة .

فقد وجد الباحث أن بعض الدراسات قد شخصت وجود ضعف في مناهج معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، ومن هذه الدراسات :-

- **دراسة الربيعي (1975) الموسومة بـ** (تقويم مناهج إعداد المعلمين في العراق لسنة (1972 .1974) حيث لم تظهر نتائج الدراسة مؤشرات إيجابية بشأن المواد العلمية والمهنية والثقافية التي وفرها المنهج لهم في أثناء إعدادهم .
- **دراسة مهدي (1980) الموسومة بـ** (الجانب المهني في مناهج إعداد المعلمين المركزية في العراق) .أقترحت هذه الدراسة مجموعة التعديلات المناسبة على الجانب المهني من برامج إعداد المعلم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات .
- **دراسة الجعفري والموسوي (1996) الموسومة بـ** (رؤية في تقويم المناهج الدراسية لمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات).أوصت هذه الدراسة بإعادة النظر في المناهج الدراسية بهدف تطويرها (دراسة الربيعي75، دراسة مهدي 1980، دراسة الجعفري والموسوي 1996) .

وهذا ما أحس به الباحث من خلال لقاءاته المتكررة في المدارس الابتدائية . أثناء مدة الأشراف على الطلبة المطبقين . إن بعضاً من إدارات المدارس والمعلمين يشكون من أداء الطلبة المطبقين وبعض المعلمين أثناء الخدمة ، بأنهم يتبعون طرائق قد لا تكون دقيقة أو صحيحة دائماً ، فهم لم يهتموا ببرامج إعدادهم في المعهد ، ويفاجأ البعض بالعجز في تطبيقٍ ما درسوه من نظريات ، ويعتريهم الشعور بالخجل والإحباط لعدم القدرة على مواجهة المواقف التعليمية في الصف المدرسي.

من هنا رأى الباحث أن هذه مشكلة، ودراستها مهمة، فالحاجة قائمة لأعداد دراسة مستفيضة تتناول مناهج الأعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات كونها المؤسسة التي تعنى بهذا النوع من الأعداد وهذا ما ستلبيه الدراسة الحالية التي نحن بصددها إن شاء الله.

أهمية البحث والحاجة أليه

تعيش التربية في الوقت الحاضر عصرها الذهبي ، فهي فن البشر الذين يرتفع على كواهلهم صرح الحضارة، ويتم على أيديهم وبأفكارهم كل تقدم في مجالات العلم والاجتماع والاقتصاد وغيرها من المجالات ، وتبوأت مكانة رفيعة ومنزلة عظيمة فاقت أي مرحلة من مراحل التطور الحضاري للجنس البشري ، ذلك لأن العصر الذي نعيش فيه يختلف . بشكل جوهري . عن العصور السابقة من حيث سرعة التطور والتغيير في المجالات المختلفة ، فقد أطلق عليه عصر (الانفجار المعرفي وعصر التكنولوجيا) وغير ذلك من المسميات التي توحي بكونه عصراً متميزاً يحتاج معاصروه من البشر تربية خاصة تلاءم طبيعة التغييرات التي تحدث فيه. (49،ص134) والفرد في الوقت الحاضر بحاجة إلى التربية بشكل اكبر من أي وقت مضى ، والسبب في ذلك يعود إلى البيئة التي أصبحت اكثر تطوراً مما كانت عليه من قبل ، فهي متطورة من نواحيها المادية والاجتماعية والروحية جميعها ، وقد طبعت بطابع الحضارة وهذا ما جعلها اصعب مراساً واعسر مجاراة عما كانت عليه في العصور السابقة . فقد امتازت التربية في المجتمع البدائي بالبساطة وخلوها من كل تعقيد إذ كانت تتم بصورة عفوية تلقائية وذلك شيء بديهي إذ أنها كلما تقدم الإنسان في طريق الحضارة اتسعت بيئته وتعددت متطلباته، وكثرت مشكلاته ، وازدادت حاجات الإنسان إلى التربية، من هنا يتضح السبب الذي من اجله تعمل الأمم الناهضة والساعية إلى التقدم(75 ، ص25.

و إذا قلنا أن وسيلة المجتمع في بناء القوة البشرية هي عملية التربية ، فان وسيلة عملية التربية في ذلك الشأن هي المناهج الدراسية (109،ص5) .

والمناهج الدراسية هي البوتقة التي يتبلور فيها كل ما يدور في المدرسة . إن المدرسة بما فيها من إدارة وتوجيه وأشراف وما شابه ذلك إنما وجدت لتطبيق المناهج وصولاً إلى تربية الأجيال التربية المنشودة .(75،ص47)

ولعلنا نلاحظ أن أي نقد يوجه إلى العملية التعليمية يوجه عادة أما للمناهج أو إلى المعلم أو الى المدرسة أو أليها جميعا ً، لأنها منظومة ثلاثية الأبعاد ، فحينما يوجه النقد مثلاً إلى مسألة تدني مستوى الخريجين في إحدى مراحل التعليم وعدم

صلاحيتهم لسوق العمل فان ذلك يعزى عادة إلى المناهج الدراسية وإلى نوعية المعلمين ومستوياتهم . (109،ص5) ومن ابرز مظاهر التقدم في الوقت الحاضر هو اهتمام الأنظمة التربوية في معظم بلدان العالم بإصلاح مناهج الدراسة بشكل عام والاهتمام بأعداد المعلمين بشكل خاص .

إن المنهج الذي تقوم بتنفيذه تلك المؤسسات ينبغي أن يخطط له بعناية فائقة حتى يستوعب كل التغييرات .

– فهذا المنهج ينبغي أن لا يحرص على حشو عقول التلاميذ بالحقائق والمعلومات التي ربما لا تكون مناسبة لما يستجد من تغيرات أو تطورات في المستقبل ، ومن ثم يجب أن يهتم بإكساب التلاميذ القدرة على التعليم الذاتي وتدريبهم وتنمية مهارات التفكير بكل مستوياتها بدلاً من الاعتماد على المعلم مصدراً وحيداً للمعرفة .

– كما يجب أن يهتم المنهج بتحقيق النمو الشامل للتلميذ من خلال تنمية شخصيته من كافة جوانبها (العقلية ، الجسمية ، النفسية ، الاجتماعيةً ، الدينية ،السياسية والفنية ...الخ) لان الشخصية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة .

– يهتم المنهج بتهيئة الفرصة أمام التلاميذ لممارسة العلاقات والمهارات الاجتماعية المرغوبة فيها ، كالتعاون وتحمل المسؤولية والإخلاص في العمل .

– كذلك يجب أن يهتم هذا المنهج بميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم وان يسهم في تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لديهم ، والتي تعد محددات موجهات للسلوك المراد تعديله.

– كما ينبغي أن يهتم المنهج – أيضا – بالأنشطة المدرسية والدراسات العملية . وذلك بإعطاء الفرصة للتلاميذ لممارسة الأنشطة المتنوعة ، وإرساء الدراسات النظرية على أساس النشاط والممارسة والخبرة الذاتية.

- يجب أن يهتم هذا المنهج بتوثيق الصلة بين المدرسة والبيئة والمجتمع عن طريق تعريف التلاميذ بمشكلات البيئة والمجتمع ، وتنمية قدراتهم على إيجاد حلول لهم.(56 ،ص 17-19).

ويشير المهتمون بالمناهج إلى تأثير المنهج ويقولون: أننا عندما نخطط المنهج فأننا نرسم الطريق إلى تكوين جيل يتصف بالصفات التي نريدها ونضع أساسا لمجتمع نطمح إليه. (66،ص1)

والمناهج الدراسية تعد أداة فاعلة رئيسية في تحقيق أهداف التربية والمجتمع فهي تعكس أنماط الفكر التي يعتنقها كل مجتمع. وهذه الفلسفة تتصل بالمبادئ والأهداف والمعتقدات ، أي تعد مصدرا للاتجاهات والقيم التي تحكم أنماط السلوك وتوجه نشاط الفرد . (108،ص46-63) ولعل ما حدث في بعض البلدان المتقدمة من تطور وتقدم هائلين في ميادين المعرفة والتكنولوجيا والاقتصاد ووسائل التواصل ، كانت نتيجة طبيعية لنجاح أنظمتها التعليمية وبخاصة المناهج الدراسية وتماسكها . وبهذا الصدد أوضحت الدراسات أن النجاح الذي حققته اليابان في المجال الصناعي والتقني والاقتصادي إنما يعود بالدرجة الأولى الى فاعلية وكفاية المناهج المدرسية المتطورة . (34،ص 15) ومع التطور الاقتصادي والاجتماعي طرأت عدة تغيرات على تنظيم المنهج لتتماشى مع ما يحدثه هذا التطور الجديد . وبدأ المنهج يهدف إلى إعداد الفرد للعمل في المستقبل والى التكيف مع الحياة الاجتماعية والعائلية المتغيرة ، ومن ثم ينظر إلى المواد الدراسية لا على أنها مواد منفصلة في حد ذاتها ، وإنما على أنها مصادر تتكامل فيها الخبرات التربوية . وقد كان لظهور حركة التربية الحديثة والتربية التقدمية أن نقلت اهتمام المنهج من التركيز على المواد الدراسية إلى التركيز على شخصية التلميذ واهتماماته وميوله.(89،ص10).

والمنهج الذي يصلح لمدة معينة من حياة مجتمع من المجتمعات لا يصلح لمدة أخرى من حياة نفس المجتمع ، فلا يجوز مطلقاً أن تتجاهل المناهج الدراسية المواقف الجديدة التي يواجهها الطلبة في حياتهم ، والمشكلات التي تعترضهم . ومن الضروري

أن تكون المناهج مرنة تقبل التعديل فإذا حدث تغيير جوهري في المجتمع فلابد من إعادة النظر في المناهج الدراسية لتصبح متمشية مع هذا التغير وألا فأنها تكون مناهج متخلفة لا تصلح لهذا المجتمع بعد تغيره.

(87 ، ص 109).

ولكي تتم عملية بناء المناهج وتطويرها بشكل علمي سليم لابد أن ترتكز على أسس علمية رصينة ، أو من خلال أدوات تتصف بالصدق والموضوعية ، ويعد تقويم الأداة المناسبة لتحقيق ذلك ، إذ يهدف إلى توفير المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة في عملية تطوير المناهج وتحسين جوانبها النوعية.

(32،ص8)

وهناك تأكيد على اعتبار عملية التقويم عملية أساسية من عمليات تطوير المنهج المدرسي وعدها عملية مستمرة تبدأ من لحظة التفكير في بناء المنهج أو تطويره ، واتخاذ القرارات بشان ذلك،بل إن عملية التقويم تبدأ من قبل ذلك في تحديد الواقع وتقرير الحاجة التي دعت إلى تطوير المنهج . (38 ، ص 317).

وتتجلى أهمية التقويم في تحديد قيمة المنهج ذاته وهل حققت الأهداف التي وضع من اجلها ؟ هل أن الأهداف نفسها صحيحة ؟ هل أن المنهج ملائم للفئة المعنية من التلاميذ الذين يستخدم هذا المنهج معهم ؟هل أن المحتوى هو افضل ما يمكن اختياره ؟ هل أن المواد التعليمية التي أوصي باختيارها للأغراض التدريسية ملائمة وأنها افضل مما هو متوفر لتحقيق الأهداف كما تصورها واضعوها ؟ (17، ص213).

وتعد عملية التقويم للمناهج عملية ديناميكية مستمرة ينبغي أن تسير جنبا إلى جنب مع عملية تطبيق المناهج لكي تؤدي باستمرار إلى إعادة النظر بتنظيمها ومعالجة ما تعاني منه من نقاط ضعف وتطويرها وفقاً لما يستجد من عوامل التغيير تؤدي ومن خلال ما تبينه عملية التقويم من جوانب سلبية فيها . ومن اجل أن يكون التقويم واقعياً ينبغي أن يكون واسعاً سعة مرامي تطوير المناهج وهو بذلك يمكن أن يغطي الأهداف ، والخبرات،وطرائق التدريس ،والوسائل التعليمية ، والأنشطة المصاحبة .

(17،ص245)

ومن خلال عملية التقويم يمكننا التعرف على ما تحقق من الأهداف وذلك بقصد الوقوف على نواحي القوة والضعف . ولا يقتصر التقويم على النواحي التشخيصية التي توضح نواحي القوة والضعف المرتبطة بمختلف جوانب المنهج وعملية التدريب والتعليم، ولا يقتصر أيضاً على مجرد الحصول على نتائج معينة وتفسيرها

كغاية في حد ذاتها والوقوف عند ذلك، وإنما يتعدى ذلك إلى الاهتمام بالقيمة الحقيقية له من حيث الدلالات التي تؤدي إلى تعديل أو تغيير المناهج الدراسية إذا ما اثبت عدم كفايتها وذلك من اجل التغلب على نواحي الضعف التي كشفت عنها نتائج التقويم ويؤدي ذلك إلى تحسين وتطوير تلك المناهج . (6،ص47)

ومن ذلك يتضح أن عملية تقويم المناهج ليست عملية عفوية، كما أنها ليست عملية فردية ، ولكنها عملية لها أصولها ولها مصادرها التي تستقى البيانات والمعلومات والأدلة منها ، ولعل هذا الأمر يبين مدى القصور الواضح في الأساليب التقليدية التي تتبع سواء في عملية بناء المناهج أو تطويرها . ومما يزيد من خطورة هذا الأمر أن ميدان التربية ينتج الكثير من مظاهر التجديد التربوي التي تسعى الدول النامية إلى نقلها من الدول المتقدمة ، الأمر الذي يستتبعه تطويراً مستمراً لمناهجها بالصورة التي تقتضيها تلك التجديدات وما تعكسه من اتجاهات فلسفية (110،ص333).

وتأتي أهمية التقويم من كونه الوسيلة التي نحكم بها على فاعلية العملية التعليمية،وهو أيضا الاستراتيجية العامة للتغيير التربوي وذلك لان القيادة التربوية . وهي بصدد اتخاذ قرارات بالتغير- تحتاج إلى معلومات تقويمية عن مستوى الأداء الحالي والظروف والإمكانات المتاحة للمدرسة ومدى توفر الطاقات البشرية المدربة. (89،ص 157) .

والتقويم هو تحديد قيمة الأشياء ، وهو الحكم على مدى نجاح الأعمال والمشروعات . وقد استخدم الإنسان التقويم بصوره المختلفة وأساليبه المتنوعة منذ كانت هنالك أمامه غايات ينبغي الوصول أليها ، وأمال يسعى إلى تحقيقها ،وأعمال يمارسها.وقد تزايدت أهمية التقويم بالنسبة لجميع الناس على وفق التقدم الحضاري وتعقد أمور الحياة وتزايد أهمية الطاقة التي يبذلها الإنسان والمال الذي ينفقه والوقت الذي يتطلبه أداء الأعمال

. ولقد أصبحنا في زمن يلح فيه الناس على إحراز النجاح إشباعا للحاجات وتحقيقاً للذات وارتفاعاً لمستوى الحياة .وإذا لم يكن النجاح الذي يحرزه الإنسان كاملاً ، فمن الأهمية بمكان أن يتعرف المشكلات والمعوقات ابتغاء لمزيد من النجاح ، وذلك هو التقويم .(49،ص134).

فالتقويم بكل ذلك ، وبجميع ما يؤديه من وظائف وخدمات ، يستهدف تحسين العملية التعليمية وبجميع مقوماتها وسائر أبعادها ، كما يستهدف رفع مستوى المهنة والعاملين فيها وإتاحة الفرصة المناسبة لها لتجديد شبابها ومراجعة مناهجها وطرائقها ونظمها وأساليبها ، فهو بذلك صمام الأمان الذي يمكن القائمين عليها من حسن توجيهها والأشراف عليها والتحكم في عواملها .(49،ص138)

أن التقويم ليس نشاطا بسيطا ولكنه عملية معقدة تحتوي على كثير من الأنشطة وتسير في عدة خطوات هي :.

. تحديد الهدف من التقويم .

. تقرير المواقف التي يمكننا أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف.

. تحديد كمية المعلومات التي تحتاج إليها .

. تصميم بناء أدوات وأساليب التقويم مثل الاختبارات وبطاقة الملاحظات .

. جمع البيانات بالأدوات المقررة من المواقف المحددة .

. تحليل البيانات وتسجيلها في صور يمكن منها الاستدلال والاستنتاج ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة.

. تفسير البيانات في صور يتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيداً للوصول منها إلى حكم اوقرار مدرسي .

ـ إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي تقومه وتعرف هذه الخطوات باسم التقويم وهي تؤكد على الطبيعة أو الصلة الدائرية للتقويم التربوي .(89،ص159)

وفي ضوء ما تقدم تتأكد أهمية تقويم مناهج الأعداد المهني في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات على مستوى القطر بغية إظهار جوانب الضعف والقوة فيها باتجاه العمل نحو تطويرها وتحسين ناتجها النوعي .

إن تناول عناصر المنهج في عملية التقويم من الأهمية بمكان كونها تسهم في الكشف عن دورها المهم في إيجاد منهج متكامل العناصر ومتماسك المكونات والخبرات والمهارات والمعلومات . كما أن عملية التقويم التي ستجري لعناصره

المنهج يمكن أن تسهم في تعريف المعنيين بأهميتها واطلاع الطلبة المتلقين للمنهج في المعاهد على **أهمية كل عنصر من عناصر المنهج وهي :-**

* **الأهداف : تمثل الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهج** ، وكلما تحددت اهداف المنهج بدقه ووضوح ، ساعد ذلك على اختيار المحتوى والطرائق والوسائل التي تعمل على تحقيق هذه الأهداف . كما أن ذلك يساعد على اختيار أساليب ووسائل التقويم التي يمكن بواسطتها معرفة مدى تحقق الأهداف الموضوعة ، ويشتق المنهج أهدافه من مصادر مختلفة تتمثل في فلسفة المجتمع، وحاجاته ومشكلاته ،وفلسفة التربية ، والتعليم وقدراته وحاجاته ومشكلاته، وعملية التعلم وأسسها ونظرياتها وطبيعة المواد الدراسية .

وتصاغ الأهداف في مستويات مختلفة ، ولها تقنياتها وأساليبها وشروطها الخاصة وفي العادة فأن الأهداف تصاغ في ثلاث مستويات هي :-

1-أهداف عامة : وهي أهداف عريضة تساعد على تخطيط الإطار العام للمادة والموضوعات التي يمكن أن تدرس.

2-أهداف خاصة : تتضمن تحليلاً للأهداف العامة المجردة وتساعد على رسم وتحديد الإطار الخاص بالوحدة المدرسية.

3- أهداف إجرائية (سلوكية) : وهي تجسيد أجرائي للأهداف على مستوى درس محدد (43،ص4).

* **أما المحتوى فهو العنصر الثاني من عناصر المنهج**، حيث تسبقه الأهداف وتليه طرائق التدريس والأنشطة والوسائل ويؤثر كل عنصر من هذه العناصر بالأخر ويتأثر بها (71،ص74).

ويقصد بالمحتوى كافة الخبرات التعليمية التي تحقق النمو الشامل و المتكامل للفرد وتصنف الخبرات التعليمية إلى خبرات معرفية ووجدانية (انفعالية، ومهارية، حركية) ، وقد يوصف المحتوى بأنه المعرفة أو المهارات و الاتجاهات والقيم التي يتعلمها الفرد .

ومن المبادئ التي ينبغي اتباعها عند اختيار المحتوى ما يأتي :.

. أن يترجم أهداف المنهج .

. أن يتلاءم مع واقع الحياة ومشكلاتها .

. أن يحقق الوحدة والانسجام والتكامل بين موضوعاته ووحداته .

. أن يكون على درجة من التنوع والمرونة ليتناسب مع حاجات المتعلمين وميولهم.

. أن تتحقق فيه درجة من التكامل والتوازن بين مختلف الجوانب النظرية والتطبيقية.

. أن يقوم على مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب ومن الحدس إلى المجرد.

(43 ، ص 5).

* **وتمثل طرائق التدريس عنصراً مهماً جداً من عناصر المنهج** ، فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطاً وثيقاً، كما أنها تؤثر تأثيراً كبيراً في اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية الواجب استخدامها في العملية التعليمية . ويمكننا القول دون مبالغة أن طرائق التدريس هي أكثر عناصر المنهج تحقيقاً للأهداف ، لأنها هي التي تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية وهي التي تحدد الأساليب الواجب اتباعها والوسائل الواجب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها.

* **وترتبط الوسائل التعليمية ارتباطاً وثيقاً بالمناهج الدراسية بل هي جزء من المنهج** ، لذا لا تستخدم الوسائل التعليمية إلا في ضوء علاقاتها الوظيفية بعمليات التعلم والتعليم باعتبارها عمليات متكاملة .

أن الوسائل التعليمية ذات صلة وثيقة بالأهداف، وتساعد على بلوغها، ولا تقتصر علاقة الوسائل التعليمية بعنصر الأهداف فقط ، بل ترتبط أيضا بعنصر المحتوى ؛ فالمحتوى بكل ما يشمله من حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ يحدد نوع الوسيلة المناسبة لهذا الجانب أو ذاك عن طريق المحتوى . كما هناك ارتباط بين الوسائل التعليمية وطريقة التدريس وهي عنصر أساسي من عناصر المنهج ، فالمعلم

الذي يختار طريقة المحاضرة في التدريس مثلاً أو غيرها من الطرائق، يختار من الوسائل التعليمية ما يناسب هذه الطريقة أو تلك . كما ترتبط الوسيلة بالأنشطة المدرسية المصاحبة . فالمعلم في تنفيذه للمنهج يمارس أنشطة داخل المدرسة وخارجها . أما علاقة الوسائل التعليمية بعملية التقويم فهي واردة أيضا، بل أن

الوسائل قد تدخل في عملية التقويم مباشرة فقد تستخدم لقياس المستويات في المجال المعرفي والوجداني أو الحركي.

(67 ، ص 332،333).

* **كما تمثل الأنشطة عنصراً أساسيا من عناصر المنهج** ، وأنه لا يعمل متفرداً في إطار العملية التربوية ، ولكنه يعمل في علاقات تبادلية وتفاعلية في ذات الوقت مع عناصر المنهج الأخرى ، ويقصد بالنشاط المدرسي هنا هو: ذلك الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز هدف ما . فهذا يعني أن ذلك النشاط له مضمون وله خطة يسير فيها، فضلاً عن أن أداء الفرد يجب أن يقاس لمعرفة ما إذا كان قد نجح في تحقيق الهدف أم لا . وهذا يشير إلى أن الأنشطة لها علاقة مباشرة بين عناصر المنهج الأخرى0 (110 ،ص202).

* **وكما أن التقويم له تأثير في عناصر المنهج جميعها**، فهو يتأثر بالأهداف ويؤثر فيها تأثيرا بيناً فقد يؤدي التقويم إلى تغيير قسم من الأهداف و تعديلها إذا ثبت عدم صلاحها أو ثبت ضعف في تحقيقها أو أنها غير مناسبة للمتعلمين .

وكما للتقويم اثر في الأهداف فله اثر مهم في المحتوى أيضا قد يؤدي إلى تعديل المحتوى بالحذف أو الإضافة أو إعادة صياغة قسم من أجزائه . كما أن للتقويم تأثيراً واضحاً في طرائق التدريس والوسائل والأساليب والأنشطة ، وهو يؤثر في نفسه أيضاً، فكثيراً ما ينصب التقويم على الامتحانات ، وهي وسيلة من وسائله فيصدر الحكم عليها ويبين صلاحيتها أو قدرتها على تحقيق الأهداف وهل يمكن اعتمادها أو من الواجب تعديلها أو تغييرها أو تطويرها ؟.

(134 ، ص 111).

وهذا يعني أن هناك تفاعلات عديدة على مستويات متنوعة بين هذه العناصر ،بدونها لا تتم العملية التعليمية بشكل سليم .

كما حظي منهج الأعداد المهني في العراق باهتمام الدراسات العليا، وتناولها الباحثون بالدراسة كما في :-

- **دراسة مهدي :1980**، التي تناولت(الجانب المهني في مناهج إعداد المعلمين والمعلمات) .

- **دراسة الموسوي : 1982** ، (تقويم الأعداد المهني لطلبة كلية التربية) .

- **دراسة عبد الزهرة : 1982** ،(تقويم مناهج الأعداد المهني في كلية التربية دراسة تتبعيه).

- **دراسة ظاهر : 1983** ،(معايير الأعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية ومدى مراعاتها في مناهج دور المعلمين) .

- **دراسة بهنام : 1993** ، (تقويم نظام المعلمين والمعلمات في الكفايات المهنية) .

إن تناول الجانب المهني من برامج إعداد المعلم بالدراسة والتقويم . سيسهم إلى حد كبير. في تهيئة الجو السليم لأعداد المعلم القادر على ممارسة مهنته بيسر وفعالية . ولا يعني هذا عزله عن باقي جوانب البرنامج .

إن الاهتمام بالمعلم وإعداده إعدادا مهنيا جيداً استأثر باهتمام كبير من قبل الهيئات والمؤسسات التربوية ، ولقد أكدت مؤتمرات وزارات التربية والمعارف والندوات في الأقطار العربية. ومنها العراق . على أهمية المعلم في العملية التربوية ، وعلى أهمية إعداده بشكل يمكنه من قيامه بمهامه على افضل وجه .

(124 ، ص 48).

وعلى صعيد الوطن العربي ، فقد اهتمت الأقطار العربية بأعداد المعلمين . وهذا ما أشارت إليه حلقة إعداد المعلم العربي التي عقدت في بيروت عام 1975 تحت أشراف الجامعة العربية ، حيث أكدت أهمية أعداد المعلم وان يكون مدركاً للوضع الاقتصادي والسياسي . وقد اهتمت الحلقة كذلك بالأعداد المهني وعدته مهماً جداً وبدرجة الأعداد العلمي من حيث الأهمية وذلك لما للأعداد المهني من أهمية ، حيث هو الوسيلة التي يتمكن بها المعلم من الوصول إلى الطالب. وكذلك أكد مؤتمر أعداد

وتدريب المعلم العربي المنعقد في القاهرة في (8-1972/1/17) الذي رعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،ودعا المؤتمرٍ إلى رفع مستوى الأعداد على أنواعه المختلفة (20،ص 273) . وفي عام 1984 عقد مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي في الدوحة بدولة قطر للمدة من 7-1984/12/9 ندوة حول أعداد المعلم بدول الخليج ممثلاً في ثلاثة محاور رئيسية هي :-

1-التطور المهني للمعلم .

2-الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم .

3-واقع المعلم وتدريبه ومشكلاته في دول الخليج العربي .

ودعا المؤتمر العام لليونسكو في دورته الحادية والعشرين المنعقد في بلغراد 1980 إلى دعم إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة . وأوصى بإيجاد سياسة شاملة لأعداد المعلمين وتدريبهم وتشجيع برامج الأعداد التي تنمي كفايتهم المهنية

ونظم مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، بالتعاون مع اللجنة الوطنية السودانية لليونسكو بتاريخ 20-24 كانون الأول -ديسمبر 1985 ندوة شارك فيها نخبة من المختصين ينتمون إلى ثلاث عشرة دولة عربية ويمثلون خبرات متنوعة في مجالات إعداد المعلمين وتدريبهم ، وتخطيط المناهج وجاءت أهم التوصيات فيها كما يلي :

- إعادة النظر في نظم وأساليب إعداد المعلمين وتدريبهم في ضوء المتغيرات الجديدة.
- توجيه الاهتمام إلى ضرورة استمرارية تدريب المعلمين لتحقيق نموهم المهني .
- توفير فرص التدريب للمعلمين، لاسيما في استخدام التقنيات الحديثة .
- الدعوة إلى إنشاء معهد عربي لأعداد المعلمين وتدريبهم يكون نواة لإنشاء معاهد في مختلف الأقطار العربية الراغبة في ذلك .

وأكد المؤتمر الفكري الأول لاتحاد التربويين العرب الذي انعقد في بغداد عام 1975 ضرورة إعادة النظر في سياسة إعداد المعلم ، والقيام بدراسة علمية في نظم أعداده ، واختيار النظام المناسب الذي يتلاءم مع ظروف المجتمع العربي ، والاستفادة من التجارب العالمية والاتجاهات المعاصرة في إعداده (126،ص710-73) كما أكد

المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين الذي عقد برعاية الأمانة العامة لاتحاد التربويين العرب في بغداد للمدة 14-1993/8/26 التأكيد على التأهيل التربوي للمعلم ، وواقع أعداد المعلمين في بعض الأقطار العربية، وبرامج تأهيل المعلمين وتدريبهم .(127،ص26-46). أما ندوة عمداء كليات التربية لدول الخليج العربي المنعقد ببغداد عام 1986 فقد اقترحت توصيات عدة منها: ضرورة أن تتركز

أهداف كليات التربية حول الأبعاد الرئيسية الخاصة بأعداد المعلم وتدريبه، وان يتضمن برنامج الأعداد الجانب المهني ،والعلمي، والجانب الثقافي العام .

يتكون مقرر الأعداد المهني الذي يتلقاه طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من جزئين رئيسين يتكاملان في تحقيق أهداف هذا الأعداد :

أولا: الدراسة النظرية للعلوم التربوية والنفسية. لم يعد المعلم وسيطاً لنقل المعرفة إلى التلاميذ فبحسب ، بل أصبحت مهمته هي تحقيق النمو المتكامل للتلميذ في إطار تحقيق أهداف محددة، هي التي أنشأتها المدرسة- عن قصد- لتحقيقها. ولا يتم ذلك إلا إذا فهم المعلم طبيعة العملية التعليمية، ودرس خصائص نمو الأطفال في هذه المرحلة ، ومطالب هذا النمو . وهذا هو الهدف من الدراسة النظرية للمواد التربوية والنفسية في مقررات الأعداد المهني للمعلم(119،ص129-130).

إن الموضوعات التربوية والنفسية تشكل ركناً مهماً في برامج إعداد المعلمين . وان هذه الموضوعات تقوم بأعداد المعلمين مهنيا من الناحتين النظرية والعملية، إذ أن العملية التعليمية يمكن أن توجه توجيهاً مناسباً يؤدي إلى تعليم افضل إذا ما عرف المعلم خصائص السلوك الإنساني . ومن الضروري لكل من يقوم بمهنة التعليم أن يعرف كيف يوصل معلوماته إلى الطلبة كلهم ، وان يختار من المادة العلمية ما يناسب فريقاً دون الأخر .

= **فدراسة علم النفس العام** يمد الطلبة بالمبادئ الأساسية للسلوك الإنساني، ودراسة علم نفس الطفولة يعرف المعلم خصائص نمو المتعلمين العقلية والجسمية والعاطفية والاجتماعية،لان النمو الإنساني متفاعل ،متكامل ولأنه يؤثر في مستوى وطريقة التقديم وطريقة معاملة المعلم للمتعلم .

(98 ، ص 244-246).

= **ودراسة مبادئ التربية** تفيد في تفهم مسائل التعليم واتجاهاته، وتمكنه من أداء عمله برؤية واضحة ، أما دراسة تاريخ التربية فهي ضرورية لتعرفه على شؤون التربية والتعليم في مجتمعه .

= **وأهمية دراسة الطالب للمناهج** والتعرف على مكوناتها وأنواعها وميكانيكيات صناعتها تساعدهم على تفهم المناهج المقررة التي يقومون بتدريسها والعمل على إصلاحها ومعالجة نواقصها والتعليم بها لصالح التربية المدرسية بوجه عام .

(43 ، ص 59).

والمعلم المسؤول الأساس عن عملية تنفيذ المنهج ، ويشارك بقدر ما في إجراء عملية التقويم . ومن الوارد إمكانية مشاركته في مرحلة التخطيط ، لذلك فهناك أهمية خاصة لدراسة المعلم لمجال المناهج،بل يمكن القول أن جميع مجالات الدراسات التربوية والأكاديمية والثقافية في عملية أعداد المعلم تنمو . أو ينبغي أن تنمو . نحو إعداده المهني ، والذي تمثل المناهج محوره الرئيسي.

(105 ، ص 19).

إن دراسة المناهج من الأعداد المهني للمعلم لازمه لأمور كثيرة في مقدمتها :.

- إن المنهج هو مادة ومضمون العملية التعليمية ، والمعلم يلزمه أن يدرس الأسس والمعايير التي تنظم على أساسها هذه المادة وكيف تسلسل من صف إلى أخر ومن مرحلة إلى أخرى.
- ان المنهج هو وسيلة تحقيق الأهداف التربوية أو بعبارة أخرى ترجمة الأهداف إلى مواقف وخبرات سلوكية يتفاعل معها التلاميذ ويتعلمون من نتائجها ومن هنا يلزم للمعلم أن يدرس المناهج ويتعلم كيف يصيغ الهدف من عام إلى خاص إلى وحدة سلوكية محددة يمكن ملاحظتها وضبطها وقياسها .
- ودراسة المناهج لازمه للمعلم ليدرك من خلالها المصادر التي تستمد منها (مادته) أصولها ومحتوياتها .

– وهي جزء من الأعداد المهني للمعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطرائق التدريس واستراتيجيتها.فأذا ما فهم المعلم أنواع ومستويات التعلم فأنه سوف يتخير الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لكل نوع ومستوى.(89،ص 8 .9)

= **وأهمية طرائق التدريس** من حيث أنها تزودهم بالخلفيات النظرية والإجراءات العملية التطبيقية التي تساعدهم على الاستفادة من مزايا طرائق التدريس المتنوعة من اجل تحقيق أهداف التربية والتعليم على الوجه الأفضل . إذ أن طريقة التدريس

التي يتبعها المعلم بالمادة العلمية التي يدرسها لا تشكل وحدها ضمانة لتحقيق الأهداف التربوية من تدريسها إلا إذا ألم بهذه الطرائق وفهم خلفيتها العلمية والنفسية وإجراءاتها العملية التطبيقية والمواقف التعليمية التي تصلح لها .

وطرائق التدريس التي تعد التجسيد العملي لنظريات في علم نفس التعلم ، وللفلسفات التربوية المختلفة عندما تستخدم بشكل صحيح ومخطط ومدروس فأنها تكفل الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المتنوعة .(40،ص 15)

ثانياً : أما الجزء الثاني فيمثل التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) تعد التربية العملية Practice teaching الجزء الأساس في مقرر الأعداد المهني للمعلم باعتبارها الوسيلة التطبيقية للنظريات والطرائق التربوية المختلفة . وتدريب الطلبة / المعلمين على اكتساب المهارات الأساسية المرتبطة بالتدريس الفعال في المدرسة الابتدائية .

وتمثل التربية العملية عنصراً رئيسياً من هذه البرامج ومطلباً أساسيا لتخرجهم، وهي تجسد مرحلة تحضيرية حاسمة يتوقف على نوعية خبراتها وعلاقات المشتركين فيها مدى انتماء الطلبة المتدربين لمهنتهم وتلاميذهم وبلورة شخصياتهم التدريسية الفردية .

والتربية العملية هي مجموع الأنشطة التي يقوم بها طلبة معاهد إعداد المعلمين في العامين الأخيرين من الدراسة ، وذلك باحتكاكهم المباشر بأطفال المدرسة الابتدائية التي يتمرنون عليها لغرض اكتساب المهارات اللازمة للنجاح في التدريس

وبذلك تتحدد أهداف التربية العملية في :.

1- إتاحة الفرصة أمام الطلبة / المعلمين لاكتساب الخبرات اللازمة لنجاحهم في أداء وظيفتهم كمعلمين عن طريق التطبيق العملي للنظريات التربوية والنفسية التي يدرسونها .

2-تدريب الطلبة/ على التخطيط للموقف التعليمي الناجح وإتاحة الفرصة لهم للتجريب والابتكار في طرائق التدريس والوسائل التعليمية .

3-توفر التربية العملية الخبرات التي تساعد الطالب/ المعلم على إدراك وممارسة مسؤولياته في التنظيم المدرسي والحياة المدرسية.

4- تتيح التربية العملية الفرصة أمام الطلبة للتعرف على خصائص نمو التلميذ في المدرسة الابتدائية وميوله وقدراته والتعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ ، والاستفادة منها في إدارة الموقف التعليمي بنجاح .(116،ص 122-133)

5-الربط بين النظرية والتطبيق عن طريق وضع ما تعلمه في الجانب النظري موضع التنفيذ .

6-اكتساب وتنمية الكفاءات المهنية التي تمكنه من أداء عمله المهني بنجاح .

7-اكتساب الثقة بالنفس والتغلب على المخاوف التي قد يشعر بها عند مواجهة مواقف الحياة المهنية الجديدة.

وتعد التربية العملية المحك الذي يختبر مدى نجاح المعهد في إعداد الطالب لكي يصبح معلماً ، وهي وحدها القادرة على إظهار مقدار ما جناه الطالب /المعلم من دراسته النظرية والعملية أثناء مدة إعداده . لذا نلاحظ أن الدول المتقدمة تولي عناية كبيرة للتربية العملية. ففي الولايات المتحدة مثلاً يستغرق التمرين على التدريس ما يوازي فصلا كاملا ، يتراوح في المتوسط بين (10-15) ساعة أسبوعيا ، ويقوم الطالب بالتدريس خمسة أيام في الأسبوع بمعدل ثلاث ساعات يومياً (51،ص14) .

لكن التربية العملية لا تعني التدريب فقط بل أنها. إضافة إلى ذلك . نمط من الخبرة الواقعية التي يتعلم بها الفرد عن طريق المحاولة والخطأ بالتوجيه الصحيح الذي يقدمه المشرف .

ومن هذا يتضح أن التربية العملية هي أهم خبرة في برامج إعداد المعلمين من حيث تأثيرها في سلوك الطالب المطبق في الصف . إن مدة التطبيق تعتبر من اخصب

الفترات في حياة طلبة كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين لأنهم في هذه المدة يتعرفون على خصائص مهنة التعليم التي سوف يتخصصون فيها، ويدركون بشكل عملي كيف تتم العلاقة الإنسانية بين المدرس والطالب ؟ وما هي الوسائل العملية لتنمية هذه العلاقة وتطويرها ؟ إذ أن من خلال مدة التطبيق هذه يستطيع الطالب أن يمارس ما تعلمه من معلومات نظرية ويحولها إلى واقع عملي في قاعة الدرس (106،ص 41) .

وللتطبيقات التدريسية اثر إيجابي في إعداد الطالب /المعلم في معاهد أعداد المعلمين ابتداءً بالمشاهدة خلال الفصل الدراسي الأول من السنة الرابعة بزيارات ميدانية أسبوعية إلى المدارس الابتدائية برفقة مدرسيهم ، وذلك لمشاهدة عملية التدريس الواقعية داخل الصف ،واكتساب الخبرات المهارية من خلال الملاحظة . ويخصص بالفصل الثاني من السنة الدراسية الخامسة في المعهد ، التطبيق الفعلي في المدارس الابتدائية وفيها يتفرغ الطلبة لستة أسابيع يقضونها في تلك المدارس يطبقون فيها ما درسوه من نظريات في الدروس الأكاديمية والمهنية ، ويمارسون التدريس الفعلي في الصفوف لتطوير قدراتهم الذاتية ، وملاحظة الطلبة والتعرف على رغباتهم وخصائصهم للاستجابة إليها بما يناسب من أساليب تربوية ونفسية ، ويكون الطلبة المطبقون في تلك المدة تحت إشراف مدرسي معاهد إعداد المعلمين وإدارات المدارس ومعلميها . إن الاهتمام بالتربية العملية- سواء كانت متصلة أو منفصلة- يعد اهتماما بالخطوة النهائية لعملية الأعداد وثمرة لما تعلمه الطلبة في المعهد. ويقصد بالتربية العملية المنفصلة : هي الحصص التي يقضيها طلبة معاهد إعداد المعلمين في السنة الرابعة في جميع التخصصات داخل الفصول الدراسية لمشاهدة بعض المدرسين كل بحسب اختصاصه. وبعد ذلك يقوم كل منهم بإعطاء حصة أو اكثر أسبوعيا في وجود بعض زملائه في المجموعة ويكون ذلك تحت أشراف مدرسيهم . أما التربية العملية المتصلة فيقصد بها : ممارسة طلبة معاهد إعداد المعلمين في السنة الخامسة عملية التدريس في بعض المدارس الابتدائية تحت إشراف المعاهد ومدرسيها وإدارات المدارس ومعلميها .

(7 ، ص127).

لقد اتفقت بعض الدراسات التي أجريت في مجال التربية العملية أن قدرة المطبقين على وضع خطط للدروس ، وقدرتهم على معالجة المواقف التعليمية داخل الصف ،ضعيفة. فقد أكدت دراسة (الفتلي ، 1999) أن أداء الطلبة المطبقين سلبياً في إدارة الصف في مادة التربية العملية وكشفت دراسة (مهدي ،1980) في اكثر من موقع عدم فاعلية التطبيق الفردي وقصر مدة التطبيق العملي .

وأشارت حلقة توحيد أسس المناهج في دور المعلمين والمعلمات في البلاد العربية بان التربية العملية هي العمود الفقري والمصب الرئيسي التطبيقي للمعلومات المهنية النظرية 0

ومن خلال ما تقدم ذكره يتضح الدور المهم لمناهج الأعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات . وللمنهج في معاهد إعداد المعلمين أهمية كبيرة في إعداد الطالب/ المعلم. فإذا كان الأعداد جيداً، والمنهج الذي يدرسه الطالب في المعهد جيداً، فانه لا بد أن يكون هناك معلم جيد (86،ص69).

وتعد معاهد إعداد المعلمين والمعلمات المراكز الأساسية الرافدة للعملية التربوية بعناصرها المتخصصة التي تقوم عليها صناعة الحياة التربوية والتعليمية والمهارية، ولا سيما في المراحل الأولية للتعليم . أن أهمية الدور الذي تقوم به معاهد أعداد المعلمين والمعلمات يتجلى في أنها متخصصة بأعداد معلمين ومعلمات لمراحله مهمة وحساسة في النظام التعليمي وهي المرحلة الابتدائية. إذ انهم يقدمون دوراً كبيراً في تشكيل شخصيات الأطفال، كونهم مجموعة من الراشدين يتفاعل معهم الأطفال طول ست سنوات ويتخذون منهم نماذج يقتدون بها (78 ،ص3).

وتشكل هذه المعاهد ركنا مهماً من أركان المجتمع تقوم علية سياسية تنفيذ الخطط التنموية بأشكالها المختلفة. إذ هي تعمل على تلبية حاجات المجتمع بما تهيئه من اختصاصات وكوادر علمية ومهنية على مستوى رفيع ومتقدم من المعرفة والثقافة فقدرة هذه المعاهد على أداء دورها لبناء المجتمع يتوقف على قدرة خريجيها على التفاعل مع المجتمع ومواجهة تحدياته وقدراتهم على التغيير .

وخلاصة لما تقدم فان اهمية الدراسة الحالية والحاجة اليها تبرز من خلال :

1-أهمية التقويم لانه يؤدي الى تطوير المناهج وتحسينها ومن ثم تطوير وتحسين عملية التعليم والتعلم ، لذا فهو جزء أساسي في العملية التربوية ذاتها لانه من دون أجراء التقويم لا يمكن معرفة مدى ما حققته العملية التربوية ومدى ملائمة البرامج المستعملة فيها ، ومن ثم لا يتم اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف التي قد تعترض تحقيق الأهداف

.

2- كما تأتي أهمية الدراسة من أهمية معاهد إعداد المعلمين والمعلمات كموئسات تربوية متخصصة تمتاز في إعداد معلم المرحلة الابتدائية وتعده للمستقبل .

3- اهمية مناهج الاعداد المهني في عملية اعداد المعلم لمهنته ،لأنها لا تقل عن اهمية اعداده علمياً وثقافياً .

4- تفيد هذه الدراسة الجهات الرسمية المسؤولة والمتخصصين والمعنيين بأعداد المعلمين في العراق لما تقدم من نتائج لغرض تطوير مناهج الاعداد المهني بما يضمن الاستجابة للتطورات المستحدثة في هذا المجال ، وبالتحديد المديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية ، والمديرية العامة للاعداد والتدريب ومركز البحوث والدراسات التربوية في وزارة التربية .

5- تضع هذه الدراسة امام المسؤولين والمخططين التربويين في العراق صورة واضحة عن واقع الاعداد المهني للمعلمين في مناهج الاعداد المهني لمعاهد المعلمين والمعلمات في العراق والتي يمكن عن طريقها تحسينها وتطويرها .

6- الحاجة الدائمة الى مراجعة وتقويم برامج اعداد المعلم مهنياً.

7- إضافة الى ان هذه الدراسة تسهم في اثراء المكتبة ببحث متواضع في هذا المجال لتسهم في البحوث والدراسات المستقبلية .

8- حاجة عملية تقويم المناهج الدراسية في العراق الى التطوير والتحسين وبخاصة عدم اقتصارها على مجال محدد، وإهمالها المجالات الأخرى .

9-تعد هذه الدراسة . على حد علم الباحث . اول دراسة تتناول تقويم مكونات الاعداد المهني للمعلم والتي تتمثل في تقويم عناصر مناهج الاعداد المهني للدروس النظرية والتربية العملية (المشاهدة والتطبيق).

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

((تقويم مناهج الإعداد المهني* في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق)) وفق المجالات الاتية :.

أ- عناصر مناهج الإعداد المهني وهي :-

- الأهداف
- المحتوى
- طرائق التدريس
- التقنيات التربوية
- الأنشطة المصاحبة
- التقويم

ب- التربية العملية (المشاهدة والتطبيق)

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الآتي :

- معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ذات السنوات الخمس في العراق عدا محافظات (دهوك ، اربيل ، السليمانية)
- مدرسي مناهج الإعداد المهني ومدرساتها.
- طلبة الصفوف الخامسة للدراسة النهارية فقط .
- العام الدراسي 2001-2002 م

* الدروس التربوية والنفسية

تحديد المصطلحات

سيستعرض الباحث مجموعة من المصطلحات الرئيسية ذات العلاقة المباشرة بالبحث:-

1-التقويم

يعرفه بيرك (Berk)،1981:(عملية تستخدم فيها إجراءات عملية لجمع معلومات موثوقة يمكن الاعتماد عليها لاتخاذ القرارات بشأن برنامج تربوي) (143,p:22)

- ويعرفه ابراهيم ، 1991 : ((عملية تحليل العملية التعليمية وتفسيرها بقصد اصدار القرار لتثبيت او تعديل او تطوير هذا الواقع التربوي)) (4،ص 22).
- ويعرفه عودة ، 1998 : ((عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بفرض تحديد الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وادائها)) (94 ، ص25).
- ويعرفه الرشيدي ، 1999 : ((هو العملية التي يقوم بها الفرد او تقوم بها الجماعة لمعرفة مدى النجاح او الفشل في تحقيق أهداف المنهج ، وكذلك نقاط القوة والضعف به ، حتى يمكن تحقيق الأهداف بأحسن صورة ممكنة)) (56 ،ص97).
- اما الباحث فيعرف التقويم أجرائياً : ((هو مجموع الاجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة عن مناهج الاعداد المهني ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من تحقيق اهدافها))

2. المنهج

- يعرفه جارلس (Charles) ، 1975 : ((مجموعة الخبرات التربوية والثقافية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقاً للاهداف التربوية المطلوبة الى افضل ما تستطيع قدراتهم)) (145, p:12)

- ويعرفه بوشامب (Bouchamp) ،1981 : بأنه ((وثيقة مكتوبة يتخذها المعلمون منطلقاً لهم في رسم استراتيجيتهم ويتضمن المنهج وصف لمدى المحتوى وطريقة تنظيم البرنامج التربوي للمدرسة او الجامعة)) . (141,P:26)

- ويعرفه الشبلي ، 2000 : ((هو جميع الخبرات التربوية التي تهيأ للمتعلمين ليتفاعلوا معها داخل المدرسة وخارجها من اجل اكتسابهم لها لتحقيق نموهم الشامل في جميع جوانب شخصياتهم وبناء وتعديل سلوكهم وفقاً للأهداف التربوية)) (70 ،ص 11).

- ويعرفه سلامة ، 2000: ((هو مجموعة من المفاهيم النظرية والخبرات العملية التي تتبناها الدولة لتحقيقها عن طريق المدرسة ، وذلك لصالح الأمة والفرد)). (67 ، ص24).

- ويعرفه الفرحان ومرعي ، 2000 : بأنه ((جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها او جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء كان داخل أبنية المدرسة او خارجها)). (120،ص25).

- التعريف الإجرائي للباحث : ((كل المقررات التي يقدمها المعهد– من الخبرات والمعارف والمهارات التربوية والعلمية المنظمة – لأكسابها للطلبة ، وذلك لمساعدتهم على النمو في مختلف الجوانب من أجل تحقيق أهدافها)).

3– تقويم المناهج

. فقد عرفه الرشيدي ، 1999 : ((هو عملية تشخيص وعلاج ووقاية للمنهج المدرسي ،وتتضح عملية التشخيص في تحديد نواحي القوة والضعف في المنهج ومحاولة تعرف أسبابها ، والعلاج يتضح في اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والإستفادة من نواحي القوة فيه ، وتتمثل الوقاية هنا في تدارك الأخطاء مستقبلاً)). (56،ص،97).

4– الإعداد المهني

ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 1972 : تعرف الإعداد المهني بأنه ((جميع المواد التي تعد الطالب لكي يكون معلماً مؤهلاً تاهيلاً مهنياً يستطيع التعامل مع طلابه واكسابهم المعلومات والمعارف اللازمة)). (124 ،ص 207).

– ويعرفه كود (Good) ، 1973 : بأنه ((ذلك الإعداد الذي يتضمن . فضلاً عن إكمال متطلبات الاعداد الاكاديمي . الخبرات التطبيقية في مجال التعليم)) (148, P:43)

. أما الباحث فيعرف الإعداد المهني إجرائيا للبحث الحالي : ((هو إعداد الطلبة/ المعلمين عن طريق تدريسهم الموضوعات التربوية والنفسية وطرائق التدريس وممارسة التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) خلال المدة الدراسية في المعهد ، لغرض إعدادهم لمهنة التدريس في المدارس الابتدائية)) .

5– معهد إعداد المعلمين والمعلمات

تتفق التعريفات التي تناولت مصطلح معهد إعداد المعلمين والمعلمات في انها :

. مؤسسات تربوية تتولى إعداد المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية

. مدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد المرحلة المتوسطة .

. تمنح شهادة الدبلوم قبل مرحلة الدراسة الجامعية . (دراسة فائز ،1993)

ويتفق الباحث مع التعريفات السابقة على انه : مؤسسة تربوية تتولى اعداد المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية ، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد الدراسة المتوسطة وتمنح شهادة الدبلوم ما قبل الدراسة الجامعية.

الفصل الثاني

الاطار النظري

أولاً: التقويم

1- التطور التاريخي للتقويم
2- مفهوم التقويم
3- أهمية التقويم
4- وظائف التقويم
5- مجالات التقويم التربوي
6- انواع التقويم
7- الأسس التي يقوم عليها التقويم

ثانياً: المنهج

1- المنهج: (لغة) اصطلاحاً
2- مفهوم المنهج التقليدي "الضيق"
3- المفهوم الواسع للمنهج (الحديث)
4- أهمية المنهج وماهيته
5- المنهج والمعلم
6- نظريات المنهج
7- أسس بناء المنهج
8- عناصر المنهج
9- نماذج تقويم المنهج

الفصل الثاني

الإطار النظري

اولاً: التقويم

1- التطور التاريخي للتقويم

استخدم الإنسان التقويم بصوره المختلفة وأساليبه المتنوعة منذ كانت أمامه غايات ينبغي الوصول اليها وأمال يسعى إلى تحقيقها وأعمال يمارسها، وعلى الرغم من أن التقويم مفهوم حديث في العلوم التربوية والنفسية إلا أنه قديم في معناه إذ أنه ملازم لكل عمل من الأعم التي يؤديها الانسان، وهو يحدث أحياناً تلقائياً دونما قصد حيث يمارس في حياتنا اليومية بطريقة شعورية او لاشعورية، فالإنسان الذي اعتمد التجربة والتقليد والملاحظة في تعلمه اعتاد أن يقوم سلوكه الذي كان حركياً في معظمه من خلال نتائجه الواقعية المحسوسة بأساليب تقويمية غلبت عليها الذاتية والعشوائية (42، ص 15).

وقد سجل الصينيون أول عملية تقويم بصورة رسمية حوالي عام (617 ق.م) عندما أصبحت تجري اختبارات الخدمة المدنية على الذين كانوا يتقدمون لشغل وظائف الدولة المختلفة، وفي اليونان كان المعلمون أمثال سقراط وأفلاطون وغيرهم يستعملون وسائل تقويم لفظية حوارية باعتبارها جزء لا يتجزأ من عملية التعلم (54، ص 319).

وعرف العرب قبل الإسلام التقويم وخاصة في مجال الشعر حيث وصفوا المعايير التي يفترض وجودها في القصائد الجيدة، وكان سوق عكاظ دليل على معرفتهم بأسس التقويم حيث كانت تعقد الندوات التي يتم فيها طرح فنون الشعر والعلم والأدب ثم يتم أصدار الحكم على هذه الفنون (58،ص 69).

وأن العرب المسلمين هم اول من وضع اختبارات مهنية لاختيار الرجل المناسب للمكان المناسب بموجب شروط معينه مستمدة من طبيعة العمل أو المهنة، فقد اختار

الرسول محمد (ص) بلالاً للأذان لأنه كان يتمتع بصوت ندي وعهد بالقضاء إلى من عرف بالاتزان والحكمة، وبقيادة الجيش إلى من عرف بالشجاعة والحزم في الحروب، وعهد بالجباية إلى من عرف بالأمانة والورع (13،ص1).

وأول محاولات التقويم في اوربا ظهرت في بريطانيا عام (1864) على يد جورج فيشر J.Fisher عندما قام بتأليف كتاب (الميزان) الذي ضمنه مقياساً للكتابة اليدوية يمكن على أساسه تبويب عينات من كتابات التلاميذ وقائمة قياسية لكلمات مهجأة ومجموعات من الاسئلة في علوم الرياضيات والملاحة والرسم والعلوم التطبيقية (42،ص18).

اما في الولايات المتحدة الامريكية فقد بدأت أولى محاولات التقويم عام 1845 على يد هورسمان Houresman الذي نادى بضرورة إدخال الإصلاحات على الاسلوب السائد في تقويم التلاميذ. وتطور التقويم في نهاية القرن التاسع عشر بتركيز العالم جيمس كاتل j. Catil على القدرات العقلية وارتباطها بالقدرات الذكائية عند الافراد وهو اول من استخدم مصطلح الاختبارات العقلية لمعرفة مدى تأثير المعلمين وإنجازاتهم التربوية المدرسية وطور عدة أنواع من الاختبارات لاستخدامها في دراسات مقارنة في قدرات التلاميذ التعليمية (42،ص21).

2- مفهوم التقويم

للتقويم معنيان لغويان أولهما يعني إعطاء الشيء قيمة، فيقال قوم التاجر البضاعة بمعنى أعطاها قيمة، والثاني بمعنى عدل.

ففي لسان العرب لأبن منظور (اقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام) وقال (الاستقامة: اعتدال الشيء واستواءها) (5،ص 346).

وفي التربية يعني التقويم معرفة التغير الحادث في سلوك المتعلم وتحديد درجته ومقدار هذا التغير في ضوء معاير معينه (6،ص 18).

أو هو العملية التي تحكم بها على نجاح العملية التربوية في تحقيق الاهداف المنشودة. (120،ص 95)

ويرى ثورندايك Thorndike أن التقويم عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب من جوانب التربية وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الأهداف. (64،ص 432)

أما بروفز Provus فقد عد مفهوم التقويم بأنه عملية مقارنة الظاهرة المنهجية بمعاير موضوعية يتقرر في ضوئها مصير المنهج بالاستمرار أو التعديل أو الالغاء وفي حالات اخرى تعديل المعايير المقترحة لقياسه وتقويمة (73،ص 79).

ويشير عزيز إلى انه هناك اتفاقاً بين قسم من المربين عن التساؤلات الآتية :

- كيف يطمئن المعلم إلى نجاحه في تحقيق الأهداف الموجودة في العملية التربوية ؟
- هل يسير المتعلم نحو الأهداف المنشودة بالسرعة المطلوبة؟
- إلى أي مدى وصل في تقدمه نحو تلك الأهداف .

إن العملية التي يؤدها المعلم لمعرفة الإجابة عن هذه الأسئلة تسمى عملية التقويم، وهكذا فأن هذه العملية تصبح عملية تقدير التغيرات السلوكية على المستوى الفردي أو الجمعي والبحث في العلاقات بين هذه المتغيرات والعوامل المؤشرة فيها وهي بذلك تلقي الضوء على الفرد ومدى كفايته والجماعة ونوع العلاقات بينها وبين البيئة بما فيها من ظروف وعوامل تؤثر في الفرد والجماعة.(3،ص 355)

ويرى الشبلي أنه مفهوم واسع يخدم أكثر من غرض، فهو جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج لتحديد جدواها أو بيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها أو مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها (69،ص 19).

3- أهمية التقويم

يمثل التقويم جانباً مهما من جوانب البرنامج التربوي وعنصراً جوهرياً من عناصر العملية التعليمية، والعملية التربوية في حاجة دائمة إلى تقويم مستمر يتناول عناصر المنهج جميعها بدءاً بالاهداف ومروراً بالمحتوى والطرائق والانشطة، فهو يحتل مكانة بارزة جديرة بالبحث والدراسة والتحليل بهدف استخلاص النتائج للوصول إلى المقترحات التي تسهم في تحسين وتطوير العملية التربوية بشكل عام، وهو ليس مهماً

للطالب والمدرس فقط بل تتعدى أهميته ذلك إلى أولياء الامور ومن لهم يد في أتخاذ القرار من القائمين أو المشرفين على المدارس، إذ يعد التقويم مهما لكل من :

أ- **الطلبة** : فهو يزودهم بالتغذية الراجعة والتي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزة أولاً بأول أو النقص فيه كما يفيدهم في توضيح الاهداف الخاصة بهم، بحيث يساعدهم في معرفة ما هو مهم لكي يتعلموه، كما يساعدهم في تحديد جوانب قوتهم وضعفهم وتنمية شعورهم بالقناعة والأداء الجيد وتشجيعهم بالقيام بأعمال وتحسينات في المستقبل، فضلاً عن تنمية قدرتهم على التفكير الناقد ومهاراتهم التعليمية (64،ص435).

ب-**المعلمين**: لاتقل اهمية التعليم عند المعلمين عنها عند الطلبة، فهو يزودهم بالمعلومات عن الدرجة التي حقق بها الطلبة النتائج التعليمية المرغوبة، كما يساعدهم على تحديد الوضع الحالي للطلبة والصفوف الدراسية، ويفيدهم في اعادة صياغة الاهداف الخاصة بالمتعلمين أفراداً أو جماعات وتحديد أنجح الطرائق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعلم ومحاولة تطويرها، بالإضافة إلى أنه يساعدهم على اختيار واستخدام المصادر والطرائق والوسائل والانشطة الاكثر فعالية للتعلم، ومن خلال التقويم يستطيع المعلمون مقارنة النتائج التي يحصل عليها طلبتهم بنتائج مجموعات أخرى من الطلبة في المدارس المختلفة (8،ص70).

ج- **الأباء وأولياء الأمور** : للتقويم أهمية خاصة بالنسبة للأباء وأولياء الأمور إذ من خلاله يتم اكتشاف قدرات أبنائهم كما يزودهم بالمعلومات عن مدى التقدم الذي يحرزه أبناءهم في الفترات المختلفة من خلال مقارنة النتائج التي يحصلون عليها و تتضح لهم نقاط الضعف ونقاط القوة وبالتالي يجعلهم يفكرون بالطرائق والوسائل التي يستطيعون من خلالها مساعدة ابنائهم من أجل إحراز التقدم المطلوب.(64،ص 437)

د- القائمين والمشرفين على العملية التربوية : يمثل التقويم عن القائمين والمشرفين على العملية التربوية عملية بالغة الأهمية إذ يتم من خلاله التعرف على مدى فاعلية وجدوى البرامج الدراسية الموضوعة، كما يساعدهم على

التحقق من جوانب القوة والضعف في المناهج الدراسية ومحاولة معالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة بالإضافة إلى تبيان نقاط الضعف والقوة عند المعلمين مما يؤدي إلى إعداد برامج خاصة بهم لتحسين طرائق تدريسهم ومستواهم العلمي والمهني، كما يفيدهم في معرفة مدى نجاح المنهج في تحقيق الاهداف الاستراتيجية للعملية التربوية (64،ص438)

4- وظائف التقويم

أكد العديد من الباحثين والتربوين والمتخصصين على التقويم كأحد الخطوات الرئيسية في عملية بناء المناهج ووضعوا له العديد من الوظائف، فقد حدد سمعان،1972 الوظائف التالية للتقويم :

أ- الكشف عن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم بقصد تكييف المنهج تبعاً لما يتم الحصول عليه من نتائج .

ب-تحديد ماحصل عليه التلاميذ من نتائج التعليم المقصود وغير المقصود.

ج- الحصول على جميع المعلومات اللازمة لادخال التغيرات في المناهج.(66،ص256)

أما الشبلي،1984 فقد حدد وظيفة أساسية بالاضافة إلى وظائف أخرى تفصيلية فالوظيفية الاساسية هي تحديد جدوى أو قيمة برنامج ما، أما الوظائف التفصيلية المبنية على هذه الوظيفية الاساسية فهي:

أ- التعرف على آثار المنهج لدى المتعلمين في ضوء الاهداف التربوية مما يساعد في تطوير المنهج .

ب-تطوير اساليب التقويم وإجراءاته ونظرياته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة.

ج- جمع البيانات التي تساعد متخذ القرار في اتخاذ موقف من المنهج تطويراً أو استمراراً أو إلغاءاً.

د- المساعدة في حسن تصنيف المتعلمين إلى مجموعات بحسب قدراتهم ورغباتهم وميولهم.

هـ . إعطاء صورة للمتعلم عن إنجازه وتقدمه الدارسين في المجالات المختلفة بصورة محددة وواضحة بما يساعد على تطوير إنجازه ونمو شخصيته والاستفادة من نتائج العمليات التقويمية في جهود الارشاد والتوجيه التربوي والمهني للمتعلمين(69،ص22)

ووصف الصائغ وآخرون ، 1981 وظائف التقويم بما يلي

أ- وصف الوضع الحالي للبرامج التربوية للوصول إلى الجوانب التي تحتاج إلى إعادة النظر والتعديل.

ب-يساعد في اتخاذ القرار بشأن جدوى المنهج ومدى فاعليته.

ج- يساهم في تطوير نماذج واجراءات جديدة تسهم في نظريات التقويم (77،ص33).

ويتفق هندي وأخرون،1991 مع الدريج،1994 على أن وظائف التقويم هي :

أ- الكشف عن مدى تحقيق الاهداف التعليمية المخطط لها.

ب-المساعدة في الكشف عن حاجات الطلبة وقبولهم وقدراتهم واستعدادهم مما يساعد على اختيار المحتوى أو الموضوعات الملائمة وتنظيمها وصياغة الاهداف الملائمة .

ج- رفع مستوى العملية التعليمية بما يتوفر من معلومات صحيحة عن الفرد أو المجموعة وتحسين المناهج بصفة عامة .

د- تحديد مواطن القوة والضعف في تحصيل الطلبة (135،ص112)

5- مجالات التقويم التربوي

يقصد بمجالات التقويم تلك العمليات والبرامج والمواقف التربوية المراد تقويمها وكذلك الافراد المراد تقويمهم، وتشمل هذه الانماط المعلمين والمتعلمين والمناهج الدراسية والبرامج التربوية ونظم التعليم وما تتضمنه من عناصر :

أولاً / مجال المعلمين :

عندما يتابع المعلم عملية تنفيذ المنهج ومدى تاثر المتعلمين به يتعين عليه أن يعرف انه يعرف كيف يقيم طلابه، فجميع المصادر التي يستخدمها من مواد وتقنيات وأدوات وغيرها يجب أن تفيد في النهاية في إحداث تغيرات في سلوك المتعلمين، ويعد

المعلم أقدر الناس على القيام بعملية التقويم بما يمكنه من معرفة نمو طلابه كأفراد دارساً حاجاتهم وميولهم ومدى استجابتهم لموضوعات المنهج.

ثانياً/ مجال المتعلمين :

يجب أن لاتقتصر عملية تقويم المتعلمين على الاختبارات التحصيلية فقط وإنما ينبغي أن تتجاوزها إلى مقاييس الشخصية واختبارات الذكاء والاستعدادات والميول والاتجاهات وسمات الشخصية الاخرى التي يمكن قياسها عن طريق بطاقات الملاحظة والمقابلات الشخصية وموازين التقدير.

إن البيانات التي يتم الحصول عليها من تلك الاختبارات والمقاييس لاتفيد في تقويم ومتابعة التقدم الدراسي للمتعلمين فحسب ولكنها تفيد أيضاً في تقويم العملية التعليمية بمختلف جوانبها. ومن هنا فأن النتائج التي يمكن الحصول عليها من تلك البيانات تعد بمثابة تغذية راجعة للمعلم والمتعلم، الامر الذي يساعد في تحسين العملية التعليمية وثرائها .

ويعتمد تقدير المعلم للمستوى التحصيلي لكل طالب على نتائج التقويم البنائي الذي مارسه المعلم مع المتعلمين طوال مدة تنفيذ المنهج، ثم على نتائج التقويم النهائي بعد تنفيذ المنهج الدراسي المقرر .

ثالثاً/ مجال المناهج الدراسية والبرامج التربوية :

يشتمل المنهج بمعناه الحديث على جانبين هما : التخطيط والتنفيذ لذلك ينبغي الاخذ بالاعتبار تقويم كل جانب من هذين الجانبين .

إن تقويم تخطيط المنهج يشتمل على ثلاثة خطوات هي :

أ- وضع الاهداف التعليمية العامة والخاصة .

ب-وضع الخطة واختيار نوع الخبرات التعليمية التي تمثل محتوى المادة الدراسية .

ج- تنظيم الخبرات التعليمية.

اما عملية تقويم تنفيذ المنهج فتتضمن الكيفية التي يعالج بها المنهج في الموقف التعليمي وتشمل هذه العملية طرائق التدريس المتبعة والكتب المدرسية وأنواع الأنشطة التعليمية التي يمارها المتعلمون بأنفسهم .

أما فيما يتعلق بتقويم البرامج التربوية فإن التقويم يلعب دوراً مهماً في كل مرحلة من مراحل إعدادها وتنفيذها، ويقصد بالبرامج التعليمية تلك الأنشطة أو التقنيات السمعية والبصرية وغيرها التي تؤثر في تعليم الطلبة .

إن البيانات والمعلومات التي يمكن جمعها في هذا المجال تشكل تقويماً يكشف عن مدى مسار البرامج التربوية وتطوير مكوناتها ومدى تحقيقها للاهداف المرجوه منها (6،ص29-34).

6- أنواع التقويم

تناول المتخصصون التقويم من زوايا مختلفة تعبر عن وجهات نظرهم لذلك تعددت أنواعه، وتحديد نوع التقويم يتوقف على نوع المعلومات والبيانات اللازمة في البرنامج المقوم ويمكن تقسيم التقويم بشكل عام إلى نوعين هما :

1. التقويم الرسمي : وهو التقويم الذي يتم بموجبه التوصل إلى قرارات وأحكام حول مدى تحقيق الاهداف المحددة مسبقاً، وتكون قراراته مبنية على أسس محددة وتقوم به المؤسسات التربوية.
2. التقويم غير الرسمي : وهو التقويم الذي يتم التوصل على اساسه إلى قرارات وأحكام دون تحديد مسبق للأسس التي يقوم عليها ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق مقابلة الاشخاص مثلاً الاباء والمعلمين أو من خلال استطلاع الرأي (Herman, 286))\

ومن حيث الشمول يقسم التقويم إلى نوعين أيضاً هما :

1. التقويم المصغر : وهو تقويم تقدم الطالب ونموه خلال التعلم أي الاقتصار على تقويم ما يجري داخل الصف من دون ربط ذلك بأنظمة فرعية أخرى.
2. التقويم المكبر : وهو التقويم الذي يهتم بتقويم مخرجات النظم كلها وعلاقتها بأهداف المجتمع وهو يستعمل في عمليات التخطيط التربوي (114،ص221).

ويقسم التقويم بحسب وقت إجرائه إلى اربعة أنواع هي :

1. التقويم التمهيدي : وهو يستخدم للتعرف على كمية المعلومات التي يمتلكها الطلبة قبل بدء الدراسة وذلك من أجل أن يتأكد المعلم من الخلفية العلمية للطالب، وهو يجري عادة في بداية العام الدراسي.
2. التقويم التكويني : ويتم أثناء العملية التعليمية ويكون الهدف منه تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم ومعرفة مدى التقدم الحاصل لدى الطلبة.
3. التقويم التشخيصي : وهو يرتبط بالتقويم التكويني وذلك من أجل تأكيد الاستمرارية في التقويم والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي بالاضافة إلى تحديد الأخطاء الشائعة بين الطلبة سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم .
4. التقويم الختامي : وهو يؤدي إلى معرفة ما حققه المنهج من أهداف وذلك من خلال تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعلم مقرر ما ، والهدف الرئيسي منه تحديد مستوى الطلبة تمهيداً لنقلهم لصف أعلى (29،ص169-170).

ويمكن تقسيم التقويم بحسب المعلومات والبيانات إلى :

1. التقويم الكمي : وهو يعتمد على النتائج الكمية (الرقمية) لادوات القياس في تحليل نتائج هذه الادوات واستخراج الاستنتاجات المبنية على اسس علمية .
2. التقويم النوعي: ويعتمد على الملاحظة والاراء والانطباعات الشخصية (77،ص40-41)

كما يمكن تقسيم التقويم بحسب الموقف من الاهداف إلى :

1. التقويم المعتمد على الاهداف : وهنا يقوم البرنامج في ضوء أهدافة إذ تظهر نتائج التقويم مدى تحقق أهداف البرنامج .
2. التقويم غير المعتمد على الاهداف : وكرد فعل على التقويم المعتمد على الاهداف لعدة أسباب منها أن الاهداف الموضوعة قد لاتعبر عن الاهداف الحقيقية للبرنامج كما أن الاهداف قد تكون مكتوبه بشكل غامض وتتميز

بالعمومية مما قد يعطي أنشطة مرغوباً فيها وأخرى غير مرغوب فيها، أو وجود بعض التناقض بين الاهداف(76،ص217).

7- الأسس التي يقوم عليها التقويم :

هناك أسس يجب مراعاتها عند القيام بعملية التقويم وهذه الأسس هي :

1. أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف المنهج :

إن أهداف المنهج هي الموجه والمرشد في عملية التقويم، والارتباطات بين أهداف المنهج وتقويمه هو ارتباط وظيفي فإذا تغيرت الاهداف تغيرت تبعاً لها أغراض التقويم، وهو في الوقت نفسه ارتباط دينامي لأن الاهداف ليست ثابته ولاجامدة، وهذا يتطلب بالضرورة أن يتصف التقويم بالحركة والمرونة ولكن في اتجاه الاهداف دائماً(56،ص99)

2. أن يكون شاملاً :

وهذا يعني أن يستع برنامج التقويم ليشمل كل أهداف المنهج وكل العوامل التي يمكن أن تؤثر في تحقيق المنهج لأهدافه مثل التلميذ والمعلم والانشطة التعليمية والمقررات الدراسية والكتب وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والامكانات المادية والبشرية (56،ص99).

3. أن يكون مستمراً :

فهو يجب أن يلازم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها وهذا يعني أنه يجب أن لايجري مرة واحدة، فالتقويم المستمر يساعد كل من المعلم والتلميذ على معرفة مدى تقدمهما فيما ينجزان مع كل مرحله أو خطوة ينجزانها وبالتالي يعرفان نواحي القوة والضعف في أدائهما (119،ص294).

4. أن يكون متنوعاً :

ويقصد بالتنوع هنا أستخدام أكبر عدد ممكن من الوسائل المختلفة بحيث تلقي كل وسيلة الضوء على جانب من جوانب المنهج، ويتطلب التنوع استخدام مجموعة من الوسائل المختلفة مثل الاختبارات والمقابلات ودراسة الحالة والملاحظة والاستبانة ومقياس العلاقات الاجتماعية والمناقشة بأنواعها المختلفة (56،ص100)

5. أن يكون اقتصادياً

يجب أن يراعى الجانب الاقتصادي في التقويم، الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات فلا يستنفذ وقدتاً كبيراً في عملية التقويم أكثر مما هو مقرر ولا تستنفذ هذه العملية جهداً كبيراً من القائمين بها ولا تؤدي إلى الملل والاجهاد، كما لا ينبغي أن تكون هناك مغالاة في الانفاق على عملية التقويم (2،ص180).

6. أن يكون مبنياً على أسس علمية .

يجب أن يتسم التقويم بسمات معينه تساعد على اصدار الاحكام السليمة وهذه السمات هي الصدق والثبات والموضعية والتميز (56،ص105).

ثانيا: المنهج

1- المنهج (لغة)

المنهج من نَهَجَ ، يَنْهَجُ ، ونَهَجَ الأمر : أبانه وأوضحة .. ونَهَجَ الطريق : سلكه ، ونَهَجَ فلان سبيل فلان : أي سلكَ مسلكه ، ومنهجاً ونهوجاً (للأمر والطريق) وَضَحَ ، وبان .

والمنهج والمنهاج جمعها(مناهج) ومعناها (الطريق الواضح) ** .

وقد جاءت لفظة (المنهج أو منهاج) في القرآن الكريم بمعنى (نظام) لتدل على الطريق الواضح الذي يسلكه الناس ليستعدوا، أو هو النظام الذي ينظم حياة الناس، وعلاقتهم بخالقهم، وعلاقة كل منهم بنفسه وعلاقة كل منهم بالآخرين أذ قال تعالى (لكل جعلنا شِريعةً ومنهجاً)(المائدة،48)

وقد ذكر الرازي** في مختار الصحاح (المنهج) أو (المناهج) : الطريق الواضح .

المنهج (اصطلاحاً)

هناك مفهومان ، الاول : المفهوم التقليدي الضيق، والثاني : المفهوم الحديث أو الواسع للمنهج.. وقد وردت تعارف عديدة للمنهج ذكرت بعضها في الفصل الأول.

فالمنهج عبارة عن مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم المرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه الطلبة، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى

تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذهِ الخبرات أن تكون منطقية وقابله للتطبيق والتأثير (45،ص3).

يشتمل هذا التعريف اموراً عديدة تحتاج إلى تفسير، وخاصة أن فهمه بجميع ابعاده ويعد اساساً لفهم معظم ما يأتي :-

1- انها مجموعة من الخبرات يتم تشكيلها .
2- إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بالخبرات .
3- عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه الطلبة .
4- المدرسة كمؤسسة تربوية وغيرها من المؤسسات الاجتماعية التي تحمل مسؤولية التربية .
5- يشترط في هذهِ الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق، ومؤثرة .

2- مفهوم المنهج التقليدي (الضيق)

هناك مفهومان سائدان للمنهج، الاول هو المفهوم التقليدي أو الضيق الذي يستمد مقوماته من مفاهيم العصور الوسطى ومقوماتها، أذ كانت الفلسفة الموجهه له، والمحددة لاهدافة هي نفسها التي كانت تحكم مناهج تلك العصور ولا زالت آثار هذا المفهوم للمنهج سائدة في الكثير من النظم التربوية في وقتنا هذا .

فقد اتسع هذا المنهج في الوقت الذي كانت فيه أهداف التربية محددة وقاصرة ترتكز على جانب المعلومات والمعرفة، ولاتكاد تعرف جانباً آخر سواه، فقد كانت جهود المدرسة تتركز حول المعرفة باعتبارها أهم ثمرات الخبرة الانسانية وتجارب البشر عبر القرون الماضية .. أذ أن هم المدرسة كان منصباً على تزويد الطلبة بالمعلومات وحشو أذهانهم بالتعريفات والقواعد والمفاهيم والمصطلحات والمتون الصعبة، ويعود ذلك إلى أهميتها من جهة، وعدها الاهداف الوحيدة التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها من جهة أخرى .

(50،ص11)

أن المنهج في مفهوم المدرسة التقليدية لمن يكن سوى المقررات الدراسية التي ينبغي ان يلم به الطلبة، وبذلك اصبح مرادفاً للمقررات الدراسية، وقد انتشر واتسع هذا المفهوم بين المربين والمدرسين ولا يزال حتى الأن له انصاره ومؤيده .

وقد أدى لأخذ بهذا المفهوم الضيق للمنهج الكثير من النتائج وبخاصة فيما يتصل بوظيفة المدرسة وطريقة ادائها لهذه الوظيفة .. كما وجهت الى هذه المفهوم الضيق للمنهج العديد من الانتقالات منها : اقتصار وظيفة المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفي وأهملت الجوانب الاخرى لشخصية الطالب بمعناها الشامل ، وكان نتيجة ذلك ان الطلبة كانوا يدرسون المادة ويحفضونها، ولكنهم يبغضونها في الوقت نفسه ، وبذلك فان صلتهم بما كانوا يدرسونه صلة مؤقته تنتهي بانتهاء الدراسة وانتهاء الامتحان كاداة للتقويم (50،ص 14)

كما حدد المفهوم الضيق للمنهج دور المعلم بتوصيل المعلومات الى ذهن الطالب عن طريق القسر لا الاقناع مع قلة فرص التوجيه السليم لسلوك الطلبة، كما انه ركز على الجوانب النظرية واللفظية ، واعتمدت الامتحانات بصورتها التقليدية وسيلة لتحديد وقياس مدى ما اكتسبه الطلبة من المعرفة، وقد ادى ذلك الى اهمال النواحي العملية والتطبيقية، والنشاطات والفعاليات اللامنهجية، واقتصر تحصيل الطلبة للمعرفة على ادنى مستوياتها وهو مستوى الحفظ والاسترجاع الالي.. اما المستويات العليا من المعرفة وهي الفهم والتطبيق والممارسة الذكية والنقد والابتكار والابداع فلم تكن تدخل في نطاق أهداف المدرسة.

ومن سلبيات المنهج بمفهومه القديم ازدحام المنهج بمجموعة ضخمة من المواد المفككة التي لا رابط بينها وكذلك هنالك عزلة كبيرة بين المدرسة والمجتمع، فمهمة المدرسة هو تحفيظ ما في الكتب من معلومات ضعيفة الصلة بحياة الطلبة، والحياة المدرسية جافة لاتعد الفرد للحياة بما تتطلبه من مهارات واتصالات وقدرة على تحمل المسؤوليات وحل المشكلات.

ويفترض بالمنهج معالجة الفروق الفردية بين الطلبة ، ولكن المنهج بمفهومه الضيق يهمل هذهِ الفروق ويتطلب من الطلبة جميعاً الوصول الى مستوى تحصيلي واحد مما يؤدي الى فشل الكثير منهم (17 ،ص 16).

وهذهِ الانتقادات اظهرت قصور المنهج القديم في تلبية حاجات الفرد والمجتمع بعد ان أظهرت التطبيقات العملية عجز هذا المفهوم عن مجاراة التقدم والتطور في الحياة التربوية والنفسية غيرتا الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلم وسيكلوجية كان لها الأثر في تغيير هذا المفهوم عن المنهج، اضافة الى الحركة العلمية التي غيرت الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي جعلت التكنولوجيا تلعب دوراً كبيراً في تغيير نمط الحياة ووظائف المدرسة ، تلك الوظائف التي كانت مقتصرة على الاعداد للحياة المستقبلية فأصبحت التربية هي الحياة بكل ابعادها ، لان المدرسة أصبحت تشكل جزءاً مهماً من المجتمع ووظيفتها الاساسية هي العمل على تعديل السلوك على وفق مطالب نمو الطلبة وحاجاتهم وحاجات المجتمع وفلسفته التربوية وقيمه عن طريق اعادة بناء خبرات الفرد وإثرائها وتحقق نموه في الاتجاهات الايجابية الصحية.

(50،ص 14-1)

مما تقدم يرى الباحث ان المنهج بمفهومه القديم (الضيق) يفتقر الى الاساس الواقعي على الخبرات وخلل في ادراك الحالات الفسيولوجية للمتعلم كما حدد دور المعلم بتوصيل المعلومات الى ذهن الطالب (مجرد ناقل للمعلومات) مع قلة فرص التوجه السليم لسلوك الطلبة، وضعف في مراعاة ميول المتعلمين واتجاهاتهم واهمال النشاطات الاصفية واعتبارها نشاطات اضافية .

3- المفهوم الواسع او الحديث للمنهج

اتسعت النظرة الى المنهج فأصبح ينظر له على انه أكثر من كونه مجموعة من الموضوعات التي تدرس في المدرسة ، اذ انه يتعدى ذلك ليشمل كل الخبرات المنظمة التي يكتسبها الطلبة داخل المدرسة وخارجها .. وقد ظهر هذا المفهوم للمنهج كرد فعل للمفهوم الضيق الذي يقتصر على المقررات الدراسية ، وقد انصب اهتمامه على الناحية العقلية من العملية التربوية دوزن سواها، ونظراً لذلك فقد اتسعت الخبرات والفعاليات وازداد عدد ما يقدم منها الى الطالب وامتدت الى ما وراء غرفة الصف لتشمل المدرسة والملعب والنادي وكل ما يمارسه الطالب خارج المدرسة، واصبح المنهج يتضمن كل ما من شأنه ان يؤثر في حياة الطالب عن طريق توجيه المدرسة ويمتد الى ما وراء المدرسة ليشمل جميع فعاليات الطالب، اضافة الى الاهتمام

بـالنواحي المعرفيـة والجسـمية والوجدانيـة، اذ بواسـطة المـنهج يكتسـب الطالـب سـلوكاً جديداً، أو يعدل السلوك الحالي أو يثبت أو يزال

(17،ص16-17).

وقد عرف (Romine) المنهج بانـه ((كل الخبرات التـي يكتسبها الطالب تحت اشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان ذلك داخل الصف أو خارجه)

(112،ص 106) .

ويعـرف المـنهج بمفهومـه الواسـع بأنـه (مجموعـة الخبـرات التربويـة والثقافيـة والاجتماعيـة والرياضـية والفنيـة التـي تهيؤهـا المدرسـة لطلبتهـا داخـل المدرسـة وخارجهـا بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقاً للاهداف التربوية المنشودة) (50،ص 12).

لقد أصبح المنهج بذلك يشمل كل من المقررات الدراسية والكتب المدرسية والمراجع وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والنشاطات المختلفة، واساليب التقويم ومنها الامتحانات .. لذا فانه يتميز بمجموعة من المميزات اهمها

(108ص 12) .

1- ان المنهج بمفهومه الواسع يعد الخبرة وحدة بناء المنهج .
2- انه يعد الخبرات التربوية هي الخبرات المربية التي تؤدي بالمتعلم الى تعديل جوانب شخصيته وسلوكه تعديلاً مرغوباً.
3- ان يهـتم بـالنمو الشـامل لشخصـيته الطالـب بجوانبهـا المتعـددة : العقليـة والجسمية والنفسية والاجتماعية والانفعالية .. وغيرها .
4- لـم يعـد الجانـب المعرفـي غايـة فـي ذاتـه كمـا كـان فـي المـنهج التقليـدي بـل اصبح يسهم مع غيره من مكونات الخبرة التي يمر بها المتعلم في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة .
5- اتباع طرائق تدريسة متنوعة تتناسب مع تنوع خبرات المنهج، ولا توجد طريقة مثلى، تصليح لكل مواقف الخبرة، فما يصلح لموقف قد لايصلح لموقف آخر.. وهكذا

6- تقويم المنهج والحكم على صلاحيته، وذلك يتطلب اعطاء الاسباب والادلة والبراهين على تحقيق الاهداف المضوعة، وهذا لاينتج الا من خلال عملية التقويم لجوانب العمل المختلفة من تحديد الاهداف التربوية، واختيار خبرات المنهج، والآثار الناتجة عنها في تعديل السلوك، وتثبيت السلوك المرغوب. (108،ص 13)

هناك اربع عوامل رئيسية أدت الى ظهور المنهج بمفهومه الحديث وهي .

1. النقد الضيق الذي وجه الى المنهج بمفهومه التقليدي .
2. ظهرت الصناعة وتقديمها السريع أدى الى اهتمام كثير من رجال التربية بالعمل وبالتربية المهنية، امثال جان جاك روسو وبستالوزي وفروبل .
3. اثبتت الدراسات العديدة التي اجريت في مجال علم النفس ان شخصية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة وبالتالي فأن التركيز على جانب واهمال الجوانب الاخرى لايؤدي الى تحقيق الهدف ومن هنا كان التركيز على النمو الشامل للتلميذ
4. اثبتت الدراسات التي اجريت في مجال علم النفس التعليمي وطرق التدريس ان ايجابية التلميذ تنشاطه لها دور فعال في عملية التعلم .

مما تقدم يتضح ان المفهوم الواسع للمنهج يؤكد على النظرية التكاملية للمعرفة والفرد والمجتمع اذ لا يقتصر على الكتاب او المقررات الدراسية فهو يتبع الاهداف التربوية والسوكية وطرائق التدريس والانشطة المصاحبة واساليب التقويم فهو وسيلة لتحقيق الاهداف وترجمتها الى خبرات سلوكية كما يهدف المنهج الى صقل سلوك الطلبة ووسيلة تسهم في نموه نمواً شاملاً يتناول جميع جوانب الحياة والعمل على بناء مواطن صالح وان المنهج بهذا المفهوم دائم التغيير مليء بالتطورات العلمية فيأتي في ضوء المتغيرات البيئية والحاجة الاساسية للفرد والمجتمع .

4- أهمية المنهج وماهيته

ان علم المناهج تقدم تقدماً كبيراً وقوية صلاته وارتباطه بالعديد من العلوم الأخرى وفي مقدمتها علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم الحياة والبيئة والاحصاء وغيرها وبكل ذلك اصبحت دراسة المناهج علماً حديثاً ذ1 تخصصا دقيقة غاية في الروعة واسلوب دراسة هذا العلم اهمية كبرى تكمن في تحقيق الغايات المنشودة من هذه الدراسة اذ ان لها اساليب متعددة اذا كانت قديماً تقوم على اساس استعراض انواعها السائدة ، ويؤدي هذا الاسلوب في دراسة المناهج الى وضع الدارسين في موضع الحيرة والشك وعدم معرفة الجيد منها وغير الجيد اما الاسلوب الحديث في دراسة المناهج فيقوم على معرفة الأسس ، ولذلك ينبغي دراسة جميع العوامل التي تؤثر في المنهج ، وتحديد شروط ومواصفات المنهج الجيد في ضوء هذه الدراسات عند أذ يستطيع الطالب ان يتزود بمجموعة من الموازين او المعايير التي يمكن اللجوء اليها في تقويم الاوضاء الحالية لأي منهج من المناهج ومعرفة نواحي ضعفه وقوته وطرق اصلاحه وتطويره وتحسينه

فالمنهج هو مخطط تربوي يشتمل على عناصر مكونه من اهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقه من اسس فلسفية واجتماعية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه ، ومطبقة في مواقف تعليميه – تعلميه داخل المدرسة وخارجها تحت اشراف منها بقصد الاسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها

ان المنهج الذي تقدمه المدرسة هو الوسيلة الرئيسة لتحقيق اهداف التربية، أذ ان أهداف تدريس أي مادة دراسية لاتختلف عن الاهداف العامة للتربية بل ان أهداف تدريس المواد المختلفة لابد ان تشتق من الاهداف العامة وتوجه نحو تحقيقها

ان المنهج يفسر الفلسفة التربوية القائمة في مجتمع ما، اذ يعد الأساس في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة والتي تقع المسؤولية العظمى فيها على المربين الذين ينبغي ان يعمل كل منهم من زاويته على تكوين المواطن الذي ينشده المجتمع اذ ان اعداد المواطن الصالح هو الهدف الرئيس للتربية وعلى ذلك ينبغي ان توجه المناهج جل اهتمامها من ناحية الاسهام في اعداد الفرد للحياة العامة بصرف النظر عن عمله او تطلعاته في المستقبل.(109 ،ص 17).

فالمنهج يوضع بناءً على دراسات علمية دقيقة تهدف ضمن ماتهدف اليه اعداد المواطن الصالح اعداداً كاملاً في النواحي العقلية والجسمية والنفسية والخلقية والانفعالية .

فلو اردنا ان نبني مواطنين صالحين لمجتمع ما ، فلابد لنا من الاهتمام بعملية التربية لانها وسيلة المجتمع في بناء افراده ، وان وسيلة عملية التربية في ذلك هي المناهج الدراسية، فالمدرسة بكل مقوماتها المادية والبشرية موجهه من أجل تنفيذ مناهج معينه لها اهداف محدده تحمل في طياتها مواصفات خاصة، لذا فان دراسة علم المنهاج يعد أمراً حيوياً لكل من له صلة بعملية التربية، وقد يتصور البعض ان هذا الأمر يعد مهماً للمعلم دون غيرة من المهتمين بعملية التربية، ولكن الحقيقة هي ان كل قيادة تربوية في أي مستوى في حاجة حقيقية الى دراسة هذا العلم، وذلك لان فهمه وادراك مضمونه ومغزاه هو السبيل المناسب لنقل الفكر الى مستوى التطبيق، وذلك يعني ان كل ما تتضمنه ادبيات هذا العلم من افكار ومبادئ ومقترحات سيظل مجرد حبر على ورق من دون تطبيق الى ان يتناوله كل من له علاقة بالعملية التربوية بفهمٍ ووعي وبصيرة (45 : ص 18)

سيظل مجرد حبر على ورق من دون تطبيق الى ان يتناوله كل من له علاقة بالعملية التربوية بفهمٍ ووعي وبصيرة (11 : ص 18)

والمناهج الدراسية تعكس تصور المربين للمسارات التي يمكن ان يتعلم الابناء من خلالها، وهي في ذات الوقت تعبر عن فكر من نوع أو آخر ، وقد يكون هذا الفكر حصيلة لبحوث علمية ودراسات تجريبية ، وقد يكون مجرد نقل عن فكر أو تجارب آخرين أو تطوعاً لاتجاه سائد في أحدى الدول أو بعضها .

ان المناهج الدراسية بعمليتها المختلفة ليست بمعزل عن مجرى البحث العلمي ونتائجه، وخاصة ان يقوم بداية على اساس مسلمات وفروض هي في الواقع ليست سوى نتائج لممارسات ميدانية مختلفة، وقد يخضع البحث العلمي عدداً من الفروض للدراسة والبحث وحينما يثبت صحتها يترتب على ذلك اجراءات مغايرة يتم من خلالها تحاشي او تجنب ما يمكن ان يؤدي الى الأخلال بالعمل الميداني (109، ص 16-17)

ان معظم الدول المتقدمة عندما تبغي اصدار قرار علمي بشأن عمليات المنهج الدراسي لاتلجأ إلا الى ما يقوله العلم، أي ما يثبته البحث العلمي، الأمر الذي يشير الى ان تلك الدول تضع مسألة تربية الانسان في المرتبة الأولى، ومن ثم تضع لهذهِ العملية كافة الضمانات الكفيلة بانجاح الجهد التربوي الذي تبذله السلطات التربوية المعنية كما ان تلك الدول لا تفرض القديم لمجرد انه قديم، وفي نفس الوقت لاتتمسك به بمنطق انه أصبح مألوفاً وتم التعود عليه وتخريج اجيال واجيال من خلاله، انه هذا الرصيد ما من شك ف يانه يحتوي الكثير من النواحي الايجابية، كما انه يحتوي الكثير من النواحي السلبية التي لايعد التربويين في الماضي مسؤولين عنها (50،ص:16)

ان محاولة تطوير الواقع وان كان يقوم على اساس رصيد الخبرات السابقة والتطورات العلمية الجارية لتحقيق ما يرى المختصون افضلية، وينعكس ناتج هذه العملية بصورة مباشرة على المناهج الدراسية من حيث التخطيط والتنفيذ والتطوير، وهذا يعني ان انعكاس ناتج هذهِ العملية على عمليات المنهج يعد محصلة لعمل علمي اجتماعي من فرع ولون معنيين، ومن هنا نجد ان هناك اختلافات شاسعة بين مختلف المناهج الدراسية في مختلف البلدان .

5- المنهج والمعلم

ان البحوث في مجال المناهج تولي اهتماماً خاصاً بقضية المستويات التي يلعب فيها المنهج والمعلم الدور الاساسي، هذا كما ان البحوث الحديثة في هذا المجال،والعديد من مشروعات تطوير المناهج الدراسية توجه اهتماماً الى هذا الجانب الأمر الذي تمثله بحوث مستويات الاداء وكفايات التدريس .. فقد يعود هذا النقد الى المعلم في ممارسته لمهنته أولاً إذ انه ينفذ منهجاً دراسياً مفروضاعليه، يساعده هو وطلبته على التقدم نحو الاهداف المرغوب فيها والتي يتبناها المنهج الدراسي، والمعلم هو ممارس ميداني، أي انه يسعى ويجتهد في تطبيق فكر تربوي من نوع أو آخر، ومن هنا نجد ان المعلم كثيراً ما يهتدي الى تشخيص العديد من جوانب الفكر التربوي السائد في مجتمعه والذي يوجه كافة ما يبذل من جهد تربوي، وفي اكثر الاحيان يفشل في توضيح ما يراه منه، وما يتوقع التربويون إنجازه (109 ،ص 5-10).

ان المعلم في ممارسته لمهنتة ليس مجرد ناقل للمعرفة وانما يمثل ما هو أكثر من ذلك بكثير، فهو يحمل اتجاهات وقيم ووجهات نظر خاصة حول طبيعة المتعلم وامكاناته وحول نظرته ومفهومه عن المعرفة، وهي امور تقوم عليها النظرية التربوية.

والمعلم في هذا المجال يتولى مسؤولية تربية المتعلم وهو من خلال ذلك يعي تماماً طبيعة هذا المتعلم وامكاناته، وكذا طبيعة الاطار الاجتماعي الذي يعيش فيه ومتطلباته وتوقعاته من عملية التربية التي يمر بها المتعلم، هذا بالاضافة الى ان المعلم عضو عامل وصاحب مهنه في مجتمع معين، وهذا المجتمع له فلسفة تنعكس على الفكر التربوي السائد فيه، وبالتالي فهو مطالب بأن يكون على وعي وبصيرة بأبعاد ومغزى هذا الفكر وقادراً على تمثيله، والسلوك بمقتضاه في المواقف التعليمية، هذا كما انه تخصص في احد مجالات المعرفة وتدريسه لمستويات تعليميه معينه ، وبالتالي فان المعلم يعد بداية ونهاية لما يجري من تفاعلات بين الجوانب الثلاثة (الطالب – المادة العلمية – المجتمع) (109،ص 9-10).

ان دور المعلم في هذهِ العملية مهم جداً الا ان التربية بعلاقاتها وتفاعلاتها لاتزال بعيدة عن فكر كثير من العاملين بمهنة التربية في كافة المستويات ، ومن هنا يأتي التخبط والارتجال والمشكلات التي يشعر بها المسؤولون عن بناء المناهج وتطويرها من ناحية والمعلمين من ناحية اخرى.

ان المعلم في معظم اقطار الوطن العربي اقل احساساً بمظاهر ذلك التخبط والارتجال من المسؤولين عن بناء المناهج وتطويرها، اذ ان المعلمين لايشاركون على أي نحو في هذهِ العملية وانما يتولون مسؤولية تنفيذ ما يقدم اليهم من المناهج الدراسية ، وفي ذات الوقت نلاحظ انهم يشعرون اكثر من غيرهم بالمشكلات التي تنتج عن عملية تنفيذ المناهج.

وقد ادرك المربون ان المعلم بحكم مكانته واهميته في العملية التربوية ينبغي ان لايكون بعيداً عن عمليات المنهج تخطيطاً كان او تنفيذاً، وذلك حرصوا على ان يمثل المعلم تمثيلاً حقيقياً في كل ما يجري من عمليات متعلقة بالمناهج ولذلك مثل المعلمون وكان هذا الاتجاه استجابه للعلاقة المباشرة بين المعلم من ناحية وبين تخطيط المنهج وتطوره وتنفيذه من ناحية أخرى .. والمعلم بوصفه ممارس لمهنة لها

اصولها واسسها العلمية لابد ان يكون له رأي في سلبيات العمل ومقترحات العلاج والتطور، وخاصة ان معظم المناهج في البلدان العربية لاتخضع للتجريب، بل تفترض ان ما يقدم الى المعلم لتدريسه هو افضل ما يمكن .. وهنا لابد لنا ان نتسائل : أليس من الضروري ان يقول المعلم وجهة نظره في هذا المنهج ؟ وما اعترضه من مشكلات ؟ وما يواجه طلبته من صعوبات في اثناء تنفيذ المنهج ؟ أليس من حق المعلم منفذ المنهج ان ينقذ ما يتقدم اليه ليدرسه نقداً يستهدف الاصلاح والتطوير ؟ (109،ص 8-11).

من واجبات المعلم ان يشارك بشكل أو بأخر في هذهِ العملية ، ولكن قبل ان يحدث ذلك لابد ان نتأكد من انه قادر على المشاركة الفعالة، مما يقتضي دراسة لكل المفاهيم الاساسية في مجال المناهج وأساسياتها وعناصرها وتنظيمها وأوجه النقد التي توجه الى المناهج ونواحي القوة والضعف فيها وكذلك وجهات النظر العملية في كل شأن من شؤونها، اذ ان المعلم لابد ان تكون له اراء خاصة به مستنده الى الدراسة العلمية وهذا لن يتوفر له الا بدراسة متخصصة في مجال المناهج

(45، ص 21).

والمعلم ايضاً في ممارسته للمهنة ينبغي ان يكون مدركاً لحقيقة هذهِ الامور، اذ انه لن يستطيع النقد البناء الا في ضوء إطار فكري سليم لايمكنه تكوينة الا من خلال الدراسة العلمية المتخصصة هذا كما انه في سعيه الى تنفيذ منهج معين مع طلبته لابد ان يكون مدركاً لمكانة الكتاب المدرسي وموقعه من العملية التعليمية وكذلك اوجه النشاط المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها وغير ذلك من مكونات المنهج الدراسي مثل الوسائل التعليمية والتقويم واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها .. ان كل هذه الجوانب وغيرها هي في حقيقة الامر انعكاسات او ترجمات لفكر تربوي لابد من الاستناد اليه منذ البداية والالتزم به في كل مراحل العمل سواء عند تخطيط لبناء المنهج وتطويره أو عند تنفيذه .

6- نظريات المنهج

مرت نظرية المنهج بمراحل تطور منذ اكثر من ثمانين عاماً. في العشرينات من القرن الماضي وقد شرع العدد من المؤلفين والدارسين ببحوث متباينه هدفها الاساس

بناء المنهج وتطوره وبالتالي تحديد طبيعة نظرية ووصفها وبان مكانتها ووضع مفاهيمها لتطوير نظرية المنهج ، اذ كانت اول مناقشة لها على نطاق واسع في جامعة شيكاغو عام 1947 وبعد ثلاثة اعوام وجه "Tayler " مجموعة اسئلة عن المنهج منها :-

1- ما الاهداف التي ينبغي على المدرسة ان تحققها ؟

2- ما الخبرات التي توفرها لكي تحقق هذهِ الاهداف ؟

3- كيف يمكن لهذهِ الخبرات التربوية ان تنظم بفاعلية ؟

4- كيف يمكننا ان نتحقق من فائدة وجدوى هذه الخبرات ؟ (23ص 9-10).

ويوضح "Snow" مفهوم عن النظرية بقوله :- ((تعد النظرية في ابسط صورها بناءً رمزياً، صمم ليمول الحقائق المهمة أو القوانين إلى ارتباط منتظم وهي تتكون من :-

1- مجموعة من الوحدات تشمل (حقائق ومفاهيم ومتغيرات).

2- نظام من المعلومات بين الوحدات (23،ص 11).

مما تقدم يتضح ان نظريات المنهج وبناءه كل متكامل قد يكون من الصعب ايجاد حلول فاصله بينهما، اذ ان المنهج الدراسي في أي مرحلة تعليمية أو مادة تعليمية، انما يعبر عن اطار فكري تربوي معين (نظرية تربوية) يلتزم به القائمون على بناء المناهج الدراسة ويمكن تعريف النظرية المنهجية كما يعرفها بعض الباحثين (هي مجموع المبادئ الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التي توجه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من اهداف ومعلومات وانشطة تربوية متنوعة) والنظرية التربوية تعرف بأنها (مجموعة الفرضيات والمبادئ والتوصيات المترابطة التي تتولى توصيف العمليات التربوية ثم توجيهها والتأثير عليها (39،ص 10).

والنظرية المنهجية تعرف أيضاً بانها (طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا مهمة تخص تطوير المنهج، مثل مكونات المنهج ، وأهم عناصره، وكيفية اختيارها وتنظيمها ومصادر القرارات المنهجية وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر لأجل بناءقرار منهجي محسوس) (23،ص 218).

وعرفت نظرية المنهج على انها (مجموعة من الاقتراحات والمبادئ والتوصيات القادرة على توظيف ما يمكن ان يكون عليه المنهج من محتوى وتطوير وتنفيذ) (42 ،ص 88).

اما " Zais " فقد جاء بمفهوم شامل لنظرية المنهج اذ يقول (تعد نظرية المنهج بمثابة مجموعة من التعريفات المتداخلة والمترابطة منطقياً والمفاهيم والمبادئ والاراء الأخرى التي تمثل نظرة متماسكة لظاهرة المنهج ، فأن نظرية المنهج هي وصف وتنبوء وتوضيح ظواهر المنهج وخدمة السياسة الخاصة بقيادة نشاطات المنهج) (: 4 p.37)

ان نظرية المنهج تعنى بالمبادئ والافكار والاصول التي تتكون منها اسس بناء المنهج التي تتضمن خلق الممارسات التربوية في بلد ما .. فهنالك نظريات اساسية تحكم معظم الممارسات التربوية في العالم .. وهي :-

1-النظرية الأساسية (الجوهرية)

ينادي اصحاب هذه النظرية بالجوهريات أو الاساسيات التي ينبغي ان يعرفها كل انسان، بحيث تشكل هذه الجوهريات الشيء الاساسي في المفاهيم الدراسية والتربوية التي يكتسبها الفرد، فالنظرية الاساسية ترى (ان هنالك اساسيات تربوية في جوهر المعرفة، قد صيغت ورتبت سلفاً وينبغي على الاطفال والشباب ان يتعلموها، وان تكون الاساس في مناهجهم العلمية.(118،ص91).

تعد هذه النظرية المعلم محور العملية التعليمية وتولية اهتماماً خاصاً وتؤكد توفير السلطة والهيبة له، ويكون مؤهلاً تاهيلاً في المجالات العلمية والنفسية والتربوية ومن خلال اعدادة وتاهيلة يستطيع فهم سيكولوجية الطفل والمراهق والراشد يستطيع ايصال الحقائق والمفاهيم والقوانين للاجيال الجديدة.

اما المدرسة (بوصفها مؤسسة ذات وظيفة عملية تتمثل في نقل اساسيات المعرفة والمهارات الاساسية الخالية والاراء والمناقشة السياسية والدينية)(114،ص6).

تركز هذه النظرية في اهتمامها على العقل بوصفة عاملاً مهماً في تحديد الاساسيات من الفلسفة المثالية وتركيزها على المادة الدراسية وذلك لان العقل له دوراً بارزاً وفعالاً في عملية التعلم، وفي اكتساب الطلبة المعلومات بما يحقق نموهم الفكري.

واهتمت بالعلوم الانسانية والفنون وعلوم الدين والاخلاق ، وقد فرضت هذه المواد على الطلبة في دراستهم واجبرتهم على دراستها كما لا يعنيها رغبات الطلبة واهتماماتهم وميولهم.

2- النظرية الموسوعية

ينادي اصحاب هذه النظرية بقدرة الانسان على السيطرة والتحكم في الطبيعة وقدرتة على السيطرة والتحكم في ذاته، فالنظرية الموسوعية تركز على سمو العقل اذ يعد الاداة التي تجعل الانسان قادراً على فهم وادراك العالم المحيط به اذا ما اتيح للعقل ان يعمل بطريقة سليمة وتكمن سعادة الانسان في تطوير ذهنة ليكتشف الحقيقة)(118ص،133).

من سمات هذه الفلسفه هي ان كل انسان ينبغي ان يتعلم تعلماً كاملاً وان يبنى بناءً سليماً من جميع الوجوه لكي تكتمل طبيعته البشرية.. وتعد هذه النظرية المادة الدراسية وترتيبها المنطقي هما الاساس في عملية التعليم، وكيفية ايصال هذه المادة العلمية إلى الطلبة، اذ ان هذه النظرية اهتمت بطرائق التدريس وعدتها وسيلة لاكساب الطلبة الحقائق والمفاهيم والقوانين خطوة بعد اخرى مع التركيز على عملية التلقين في المحاظرات أو يصبح المعلم هو (المرسل) والطالب هو(المستقبل)، وقد تجري بعض المناقشات الان الشائع ان هذه النظرية تهتم بوضع الطالب ومشكلاته واهتماماته بشكل ثانوي..(104ص،8).

اما التقويم فهو نهائي غير بنائي(تكويني) ولا يهدف إلى تطوير المناهج وذلك لان عملية الاختبار والامتحان، لايقصد بها غير معرفة النتائج التي يحصل عليها الطلبة لقياس مدى استيعابهم المواد، وهكذا انعكاس للنظرية الموسوعية التي تعطي كل مادة من المواد اهمية خاصة (114ص،47).

3- النظرية العملية(البراكماتية)

تعد من ابرز النظريات التي ركزت على المتعلم بوصفه الاساس في تنظيم المنهج وتنفيذه بحكم العلاقة الوثيقة بين فلسفة التربية والمنهج، وذلك لان الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبه للمنهج.. والتربية لها جانبان اساسيان هما الجانب

السيكولوجي والجانب الاجتماعي.. والجانبان مهمان لذا ينبغي الاهتمام بميول الطلبة ودوافعهم اضافة إلى الاهتمام بالبيئات التي انحدروا منها (198:8).

ونظراً لذلك فان هذه النظرية تعير اهمية بالغة لتفاعل الانسان مع بيئة .. وكذلك للتدريب المهني والاعداد العملي وهي تعارض الاسلوب التسلطي في اكتساب المعرفة، وقد ربطت هذه النظرية بين العلم والديمقراطية، اذ ترى ان(العلم حرر الانسان من الخرافات، وان الديمقراطية حررت الانسان من ظلم وتسليط الطبقات الحاكمة)(52،ص10). كما انها ترى (ان الشخصية الكاملة لاتاتي الا اذا تماسكت الخبرات المتتالية بعضها مع بعض وهذه الشخصية لا يمكن بناؤها الا ببناء عالم منسجم العناصر)(52 ،ص47) واكد المنهج في ظل هذه النظرية اساس الديمقراطية وحرية الفرد في ممارسة الانشطة التي يرغب فيها

من سمات هذه النظرية انها مرنة في تنظيم محتوى المنهج وفي استخدام طرائق التدريس واساليبة، وترى ضرورة اشتراك جميع الطلبة مع المدرس في تحديد واقرار بعض الخبرات والانشطة التعليمية المكونة لمحتوى المنهج.

والتقويم هنا هو تقويم للعملية التعليمية ككل من اجل تحسينها وتطويرها أي هو (وسيلة للحصول على المعلومات الضرورية لتخطيط المنهج وتحسين طرائق التدريس المتبعة وهي تعمل بانواع التقويم الاولى والبنائي والنهائي).(118،ص186).

كما ان هذه النظرية ركزت على المتعلم وتعده المحور الاساس في بناء المنهج وترفض الاتجاهات التقليدية التي اخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه كما تؤكد الخبرة الذاتية للفرد وسيلة لمعرفة العالم الخارجي وتتميز البراكماتية(بربط التعلم بالحياة باعتبار التربية هي الحياة وليس اعداداً للحياة)(52،ص16).

4- النظرية التطبيقية (البولتكنيكية)

تقوم هذه النظرية على فكرة رفض الانقسام الثنائي الكلاسيكي بين المعرفة البحته والتطبيقية، وقد ظهرت هذه الفكرة من خلال ربط التعليم بالعمل الانتاجي بسبب التغيرات الاساسية في وسائل الانتاج، وبمثل تطور العمل.

ان النظرية البوليتكنيكية تنظم المنهج بطريقة تمكن الطلبة من التعود على المبادئ النظرية الاساسية والمبادئ العلمية للانتاج الحديث والمشاركة في العمل

الجماعي، ولذلك يبغي ان تنظم المواد الدراسية الثانوية والانشطة المصاحبة للمنهج وربط كل ذلك لتعطي وحدة واحدة بين النواحي النظرية والعملية للعلوم الانسانية والعلم والتكنلوجيا ، وانه ينبغي رؤية كل ناحية في المدرسة في ضوء علاقتها بالحياة الانتاجية للمجتمع وهدفها امتداد الطلبة بالمعرفة الاساسية للطبيعة والمجتمع والفكر الانساني (118،ص32).

ان الاهتمام بالعمل من اجل المجتمع مع ربط التعليم بواقع العمل والانتاج والتدريب من سمات النظرية البولتكنيكية اذا ليس هناك علاقة ثنائية بين الجسم والعقل والعلاقة بين العمل والمعرفة علاقة ديناميكية أذ " ان المحور الاساسي للمنهج هو تقديم مواد عامة وفنية الزامية لجميع الاطفال من الجنسين حتى سن السابعة عشر، وان محور هذه النظرية هو كسر الحواجز وازالة الازدواجية بين التعليم العام والتدريب المهني).(114،ص50).

ان مبادئ هذه النظرية اساسها الفلسفة الماركسية ، اذ ان المادة اصل ومصدر كل الوجود وما الحياة والعقل الا وظائف واشكال دقيقة ومعقدة للمادة كما تؤمن بان النمو العقلي والبدني للانسان يتوقف على البيئة ويتاثر بها،

ومن اهداف المنهج البولتكنيكي هو ربط المدرسة بالسياسة لتحقيق التربية المتكاملة للناشئه اضافة إلى تسليح الشباب بمعارف علمية عن الطبيعة والمجتمع لتكوين الانسان الجديد، والتاكيد على التربية العقلية وارساء مبادئ العلم اذ(ان العلم يعد قوة ثورية وحركة علمية له من الخصوصية في بناء المجتمع الجديد على اسس علمية فالاشتراكية لا تتحقق من دون المعرفة والعلم وما وصلت اليه التكنولوجية)(45،ص167).

ومن اهداف هذه النظرية ايضاً الاخلاق والتربية الخلقية والتربية البدنية والتربية العسكرية والالعاب الهادفة والتعاون الجماعي كما اكدت النظرية(تنظيم المواد الدراسية بحسب العلوم الاساسية ومراعاة التتابع والتنظيم ومنطق الماده والعلم وتوحيد المنهج لكل الطلبة في كل البلاد)(66،ص29).

استعرضنا فيما سبق نظريات المنهج واتضح انها تتشابه في جوانب وتختلف في جوانب اخرى ،اذ ان كل من هذه النظريات تختلف في نظرتها إلى (المعرفة ، والفرد ،

المجتمع) وهذا التباين انعكس على المناهج التربوية وبالتالي على الطبيعة الانسانية في التربية الحديثة بسبب التطورات والاتجاهات العملية في هذا المجال، وقد اكدت النظرية الاساسية تركيزها على المعرفة على اساس نظرتها إلى اصالة التراث الثقافي في الاحتفاظ بما هو جوهري واساسي، في الوقت الذي اهتمت النظرية البراكماتية بالمتعلم واعدتة محور العملية التعليمية، اذ ان الفرد له شخصيته وطبيعته ولكل فرد خصائصة الفردية وريئه الخاص به ويمتلك قدره على بناء خبراته ، فهو كل متكامل، اما النظرية البولتكنيكية، فقد كان اهتمامها بالمجتمع اذ منحته الاولويه وذلك من خلال ربط التعليم بالعمل الانتاجي.

من خلال ما تقدم يتضح ان كل من النظرية الموسوعية والجوهرية وضعتا المعرفة اولاً والفرد ثانياً ومن ثم المجتمع في حين ان النظرية البراكماتية جعلت الفرد فالمعرفة ثم المجتمع، اما النظرية التطبيقية البولتكنيكية فقد عدت المجتمع هو الاساس الاول فالمعرفة ومن ثم الفرد.. ونتيجة لهذا التباين بين نظريات المنهج إلى عناصر العملية التعليميه والى عملية بناء المنهج وذلك يعود إلى تباين ثقافة المجتمع التي تعد احدى المرتكزات التي يبنى عليها المنهج.

7- اسس بناء المنهج

ينبغي للمنهج ان يخطط وينظم على اسس علميه سليمة، اذ ان المنهج الذي لم يخطط له سيكون سبب في اهدار وقت الطلبة وطاقتهم وقابلياتهم .. ومن العوامل المهمة في تخطيط المنهج ان يتم اختيار الخبرات وتنظم وتنفذ على وفق اسس التنظيم التي تؤدي إلى استمرارية المنهج التربوي، ولهذا فان التنظيم بشكل عام يؤدي إلى الحصول على نتائج مرغوب فيها على وفق الاهداف التربوية.

يقصد بتصميم المنهج الاطار أو النمط أو التركيب التنظيمي المستعمل في اختيار وتنفيذ الخبرات التربوية في المدرسة، لذا فان التصميم هو الخطة التي يتبعها المدرسون في تهيئة الفعاليات والانشطة التعليمية.. وقد تصمم الخبرات التنظيمية في المدرسة على وفق نمط يسمى : التنظيم وفق الموضوعات أو تصميمها على طريقة تجعل المنهج يدور حول مجالات رئيسيه أو حول الحياة الاجتماعية، أو تكون ميول وحاجات الطلبة اساس في بناء منهج اخر.

(45،ص 7)

ان تخطيط المنهج وتنظيمة يتصل اتصال وثيق باهداف المنهج وامكانية تحقيقها، فان يشر إلى القواعد والنظريات والمفاهيم ووجهات النظر المتعلقة بالمنهج والتي يستند اليها في اتخاذ القرارت فيما يتعلق بانواع الخبرات التي يمكن ان تدخل في البرنامج التربوي وتوضع في مكانها المناسب، كما يوضح تلك الفعاليات التي تقع خارج حدود المدرسة.

فهناك تنظيمات متعدده للمناهج، يمكن تصنيفها إلى ثلاثة اقسام رئيسيه:-

اولاً: مناهج المادة الدراسية:- وتدور حول المادة الدراسية.

ثانياً: مناهج النشاط:- وتدور حول الطالب وميوله ورغباته وحاجاته.

ثالثاً: المناهج المحورية:- وتدور حول مشكلات الحياة في اطار علاقاتها بحاجات الطلبة .

وكذلك تصنف المناهج بحسب طريقة تنظيمها إلى قسمين:-

1- المناهج ذات التنظيم المنطقي.

2- المناهج ذات التنظيم السايكولوجي.

يبنى المنهج بمفهومة الحديث في ضوء الاسس الرئيسيه الاتية:-

1- الاساس النفسي :

من الضروري تنظيم خبرات المنهج على اساس مراعاة المبادئ النفسية للمتعلمين والاستفادة من النظريات المتطورة التي تفسر عملية التعلم .

2- الاساس الاجتماعي:

ينبغي تنظيم وأختيار المنهج في ضوء القيمة الاجتماعية في المجتمع وهذا ما يتميز به المنهج بمفهومة الحديث .

3- الاساس الفلسفي :

ينبغي اختيار وتحديد اهداف المنهج وخبراته في ضوء فلسفة المجتمع التي تتشكل من مجموعة المعتقدات والقيم والمثل العليا، وهذا ما يتميز بة المنهج الحديث الواسع.

4- الاساس المعرفي:

ينبغي اختيار خبرات المنهج وتنظيمها على اساس مراعاة طبيعة المعرفة وخصائصها بالاضافة إلى مراعاة طرق البحث والتفكير الخاصة بكل شكل من اشكال المعرفة وهذا ما يتميز بة المنهج الحديث.(66،ص 37).

8- مكونات المنهج

لو اطلعنا على تعريف المنهج بمفهومه الواسع الحديث لوجدنا انه يتضمن عدد من المكونات الرئيسية ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً، ويمكن الاستدلال عليها منفصلة عن بعضها وهي :

أولاً. الأهداف

للهدف معنيان : معنى عام ، ومعنى خاص اصطلاحي . معناه العام : غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها. اما معنى الهدف اصطلاحاً فهو صيغة تصف سلوكاً محدداً يرجى تحقيقه لدى المتعلم، بعد مروره بخبرة تربوية(66 ، ص 67).

وتنقسم الاهداف إلى ثلاثة مستويات :

الاهداف التربوية

هذا المستوى من الاهداف يمثل اكثر المستويات عمومية ، ويحتاج تحقيقه إلى برنامج دراسي كامل أي انه يرتبط بمدة زمنية طويلة : لقد اشار المربون إلى اهمية الهدف أو الاهداف التربوية في توجيه المواطن الواعي واعداده للحياة الاجتماعية والعلمية والعملية والاقتصادية والسياسية فلم تظهر الاهداف التربوية العامة والخاصة بشكل واضح في العملية التربوية الا في منتصف القرن العشرين عندما بين المربي الامريكي " Taylor " اهمية الاهداف وخصائصها وأسس اختيارها في كتابه (المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس) (43 ،ص 267).

ان الأهداف التربوية تشكل الغاية النهائية من عملية التربية بشكل عام وتتمثل في تحديد الغايات العريضة للتعليم مثل نقل الثقافة أو اعادة بناء المجتمع أو تنمية المسؤولية الاجتماعية عند الافراد ... الخ .

تنبثق الاهداف التربوية عن فلسفة التربية وفلسفة المجتمع اضافة إلى دورها في نقل حاجات المجتمع والافراد وقيمهم إلى المنهج التربوي ليعمل على تحقيقه.

اما الاهداف السلوكية فانها تلعب دوراً متميزاً لانها تقدم دليلاً يساعد المعلم والمتعلم في اختيار الخبرات التعليمية وواجب النشاط المناسب كذلك تسهم في تحديد مستويات المتعلم والمادة التعليمية وهذا الدور يسهم في اكمال وبلوغ الاهداف التربوية العامة كما انها تساعد في تحديد الجوانب المختلفة والمعلومات المطلوبة التي يجب التأكيد عليها وما يجب اختياره من محتوى المنهج (135 ،ص 189).

تتجلى اهمية التربوية العامة في انها تشير إلى الاتجاهات المستقبلية العامة في حياة الأمة والمجتمع ، كما انها عامل من عوامل التربية الخلقية وتهدف إلى خلق جيل مؤمن مسلح بالإيمان القيم الروحية الانسانية مدركاً لترابطها الوثيق بالتحولات الاشتراكية التي تتطلع اليها حركة الثورة العربية كما تلعب دوراً بارزاً في تعميق الوعي القومي والوطني في جيل المستقبل وغرس روح الثورة ومبادئها.

ينبغي ان تكون الاهداف التربوية مستمدة من الثقافة الخاصة بالمجتمع، اذ ان نجاح المدرسة يكمن في تمكنها من الوصول إلى الغايات المرجوة في تلك الثقافة : فمن الثقافة تتشكل المعتقدات العامة السائدة في المجتمع : لذلك فأن اكثر التربويين يجيدون تحديد تلك الاهداف وانتقاء الصالح والمفيد منها ومن ثم التحقق من مدى ملائمتها للمناهج واختيار افضل الاهداف لابد من اعتماد معايير واقعية لدى عملية صياغة تلك الأهداف (47،ص55).

ثانيا: المحتوى

وهو العنصر الثاني من عناصر المنهج ، إذ ان محتوى المنهج هو الموضوعات الدراسية التي يتضمنها المنهج ، فلأختيار الدقيق لمحتوى المنهج وانشطته هو افضل الوسائل لتحقيق الاهداف التربوية .

اما المعايير التي يتم في ضوئها اختيار المحتوى هي وسيلة تعين المدرسة على تحقيق الاهداف ، وهناك علاقة متبادلة بين الاهداف والمعايير وهي علاقة تأثير وتأثر .

فالمحتوى هو المعرفة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين بأشكالها وانماطها المتعددة، وأنه المعرفة الادراكية والإدائية (المهارية) والقيمية والاجتماعية التي يشتمل عليها المنهج وهذا يعني ان المحتوى يشتمل على نوعين من المعرفة هما المعرفة النظرية والعملية التطبيقية بالإضافة إلى المعرفة القيمية ، هذان النوعان من المعرفة يشكلان المقررات الدراسية التي يتضمنها المنهج بنسب متفاوته حسب توجيهات فلسفة التربية السائدة في المجتمع، وما تتوخاه من سياسة تربوية لبناء المتعلم بالمواصفات الثقافية والاجتماعية المطلوبة، ولكي تكون صورة المحتوى مفهومه وواضحة في اذهان التربويين لابد من التعرف على الطبيعة الخاصة لكل مبحث دراسي يضمها محتوى المنهج (135،ص163

)

ثالثا :طرائق التدريس :

تمثل طرائق التدريس عنصراً مهماً من عناصر المنهج ، ولطريقة التدريس اثر كبير في تحقيق اهداف المنهج ، فالمعلم لايعلم عن طريق المامه بمادته الدراسية فقط ، بل يعلم بطريقته واسلوبه وشخصيته وعلاقته بتلاميذه

(66 ،ص 89)

تعني لفظة (طريقة) في التربية الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لتوجيه نشاط الطلبة والأشراف عليه من أجل احداث التعلم المنشود لديهم

(66،ص 97).

كذلك يعني مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تعود أثرها على ما يتعلمه الطلبة في الدرس : ولا يوجد طريقة فضلى ممكن ان يتبعها المعلم طول الوقت وانما ينبغي ان ينوع في طرائق التدريس أي يستخدم أكثر من طريقة واحدة خلال المحاضرة الواحدة .

هناك عوامل رئيسية تؤثر في اختيار الطريقة التدرسية الملائمة للدرس وهي.

1- اهداف الدرس
2- مستوى الطلبة العلمي
3- العمر الزمني
4- تنظيم المنهج
5- الوسائل التعليمية
6- امكانات البيئة المحلية
7- القرارات الخارجية والمصادر الأصلية
8- نمط الإدارة المدرسية
9- الأشراف التربوي (66 ،ص 101)

رابعا :الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية :

ان تنفيذ المنهج يعتمد على عدة امور ، من أهمها : تنظيم الخبرات التعليمية في المنهج وطرق التدريس المناسبه لهذا التنظيم ، وتنفيذ الانشطة التعليمية التربوية المحققة للاهداف ،وهذا كلة يتطلب الاستعانة بمجموعة من الوسائل التعليمية ،واستمار التقنيات التربوية وتكنلوجيا التربية في تحقيق اهداف المنهج .

فالوسائل التعلمية بوصفها عنصر مهما من عناصر المنهج – لها مكانه مهمه بما تحققه من اهداف منها : تعميق المفاهيم والمعلومات ، واكتساب بعض المهارات ، وتكوين الاتجاهات الإيجابيه نحو التعلم ، وتشويقهم وامتاعهم ، وتنمية القدرات الابداعية ومراعاة الفروق الفردية ، والتغلب على بعض المشكلات التربوية كزيادة عدد طلبة الصف الدراسي ، تقريب الخبرات البعيدة وربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة .

تلعب الوسائل التعليمية دوراً كبيراً اذ استخدمت بصورتها الصحيحة في تطوير (بنية النظام التربوي) مما يجعلة قادراً على الاستجابة للحاجات الاجتماعية والاقتصادية المتطورة للتلاميذ وبالتالي ينعكس ذلك على المجتمع ويجعل الطالب مدركاً للمعلومات وليس متلقياً فقط، ونظراً إلى ما تحدثة هذه التقنيات من تغيرات جذرية في النظام التربوي في طرقة واساليبة واجراءته ومعلوماته ان التقنيات التعليميه – التربوية تهتم بتطوير نظامي التعلم والتعليم اذ استخدمت استخداما متطورا ، فالتقنيات هي التطبيق المنظم للمعرفة العلمية والنفسية في عملية التعليم والتعلم (92 ،ص 21).

ان الوسائل والتقنيات التربوية مثل أي عنصر من عناصر المنهج المدرسي تحتاج وتخضع لاجراء عملية تقويم شاملة ومستمدة من جوانبها كافة وذلك للتاكد من انها تحقق الاهداف المستخدمة من اجلها في الدرس وهل انها تحقق الاهداف المراد تحقيقها تعليمياً واقتصادياً؟ وهل احسن استخدامها؟ وهل افادت المعلم والمتعلم؟

خامسا: التقويم (تقويم المنهج)

ان التقويم المبني على اسس علمية سليمة هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها التاكد من مدى نجاح المنهج في تحقيق اهدافة، فالتقويم يعد عنصرا مهما من عناصر المنهج، لما له من قدرة على التاثير في عناصر المنهج الاخرى والتاثر بها فعند تقويم المنهج قد نلجا إلى تغير أو تعديل في بعض اهدافة اذ ثبتت عدم صلاحيتها أو صعوبة تحقيقها في ظل الامكانات المتاحة أو عدم مناسبتها للدارسين وقد يضطر واضعو المنهج إلى تعديل أو حذف بعض اجزاء محتوى المنهج أو ائشطته اذ اثيتت عدم فعاليتها في تحقيق الاهداف بصورة جيدة فالتقويم هو العميلة التي يقوم بها الفرد أو تقوم بها الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق اهداف المنهج وكذلك نقاط القوة أو الضعف فيه.. ولا تنحصر عملية التقويم بتشخيص الواقع بل تمتد إلى وضع تصور لعلاج نواحي القصور التي كشفت عنها عملية التشخيص للوصول إلى افضل اداء واحسن انتاج ممكن (66 ،ص 97).

اذ ان عملية التقويم لاتعني وصف حالة المنهج الراهنة وانما تهدف إلى الوصول إلى احكام لابد منها فيكون في ضوء معايير معينه وأهداف التربية هي معايير الحكم على مدى صلاحية المنهج أو عدم صلاحيته .

تعد عملية التقويم شاملة لكل جوانب العملية التربوية تبدأ من تقويم المنهج ، المعلم والطالب .. وتشمل كذلك جميع الجوانب ذات العلاقة بالعملية التربوية اذ تتعدى إلى تقويم دور الاباء واوليا الأمور والجهات المسؤولة عن المدارس وحتى البيئة المحيطة بالمدارس .

9- نماذج في المناهج

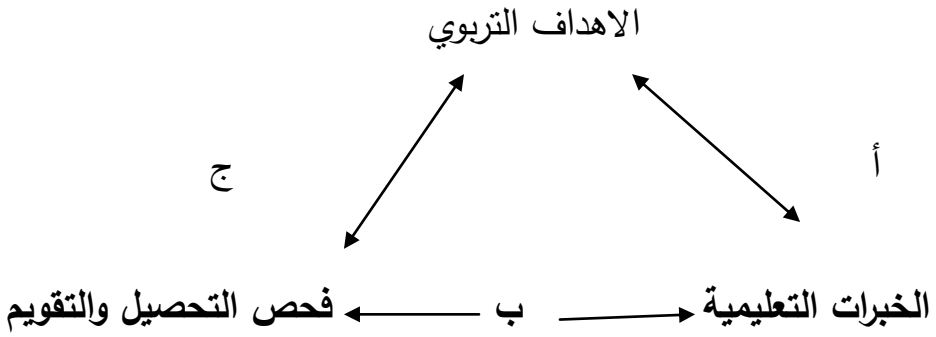
1- نموذج المخرجات (تايلر)

يعد نموذج تايلر لتقويم المنهج اشهر نماذج تقويم المناهج وهو اولها فقد وظعه تايلر عام 1950 ويتميز هذا النموذج بالبساطة من خلال تحديد تايلر الدرس بارتكازها على ثلاثة مراكز للاهتمام هي

أ- الاهداف التربوية

ب-الخبرات التربوية التي تحقق تلك الاهداف كما في ذلك اجزاء التنفيذ

ج- فحص النتائج ولعل اهم ماينيه من فحص الناتج هو قياس مدى توافقه مع الاهداف المطلوب تحقيقها



شكل رقم (1)

يبين نموذج تايلر لتقويم المنهج

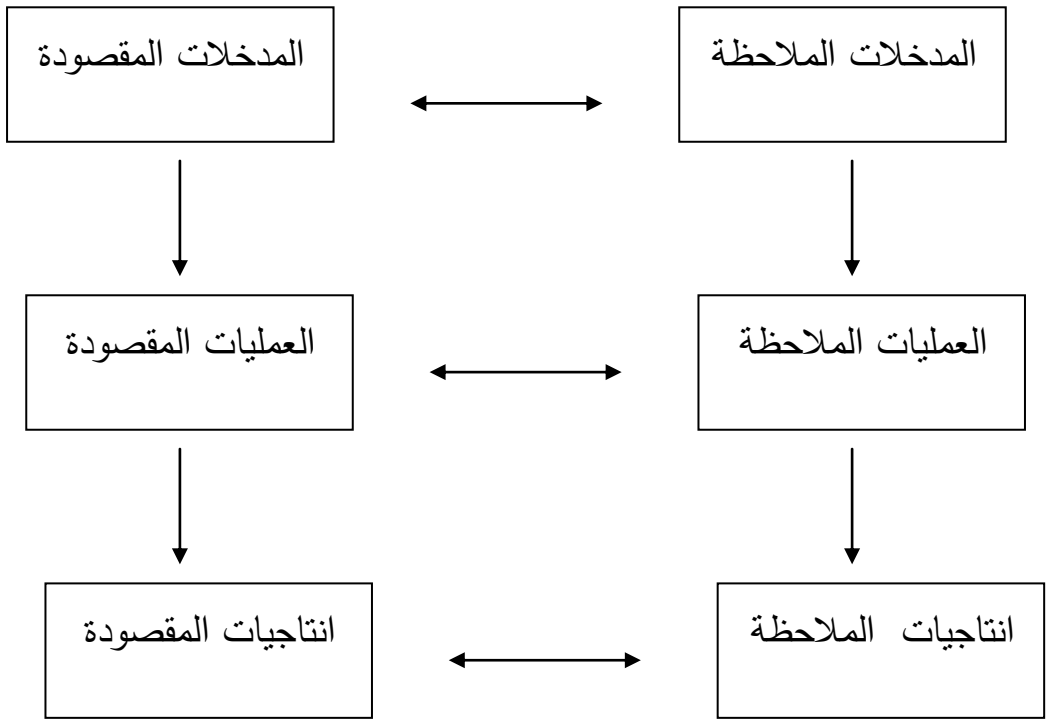
وقد تعرض نموذج تايلر للنقد لانه لايعير اهتماماً لظواهر عدة مهمة اضافة إلى ما يتناوله قبل اتخاذ حكم على المنهج فقد ذكر سكرفن عام 1967 وأكلاص عام 1969 ان نموذج تايلر لايتعامل مع الادوات غير المخطط لها أو غير المقصودة . (70 : 165-166)

2- نموذج تقويم واقع الحال

ان من ابرز اصحاب هذا النموذج سكرفن Scriven الذي يرى ان التقويم ينبغي ان يعادل الإجابة عن عدد من الأسئلة منها إلى أيؤ مدى يعمل البرنامج أو المنهج موضوع التقويم بصورة جيدة ؟ هل يساوي كلفته ؟ ويرى ان هذه الأسلة وغيرها تتعلق بنتيجية البرنامج وجدواه وصلاحيته يمكن ان تتأثر اثناء عمل البرنامج أو في نهايته فيكون التقويم في الحالة الأولى تطويرياً (بناءياً)

ويكون في الحالة الثانية تقويماً نهائياً حيث يتم تلخيص مزايا البرنامج وسلبياته من خلال حصيلته النهائية الأمر الذي يساعد المسؤولين عن تطبيقة في معرفة ايجابياته وسلبياته ومن ثم تطويره وتحديد الشروط والظروف اللازمة لنجاحة . ان هذا النموذج يركز على دراسة البرنامج وتقويمه كما هو في واقعه الحاضر اثناء تنفيذه أو تقويم ناتجه بعد انتهائه ويكون التقويم في الحالتين للناتج كما هو ويكون بمقدور واضعي

البرنامج أو منفذيه مقارنة نتائج التقويم هذه بما كان مخططاً أو مصوراً كما موضح في المخطط رقم (2) .



نموذج تقويم واقع الحال رقم (2) (70 ، 167-168)

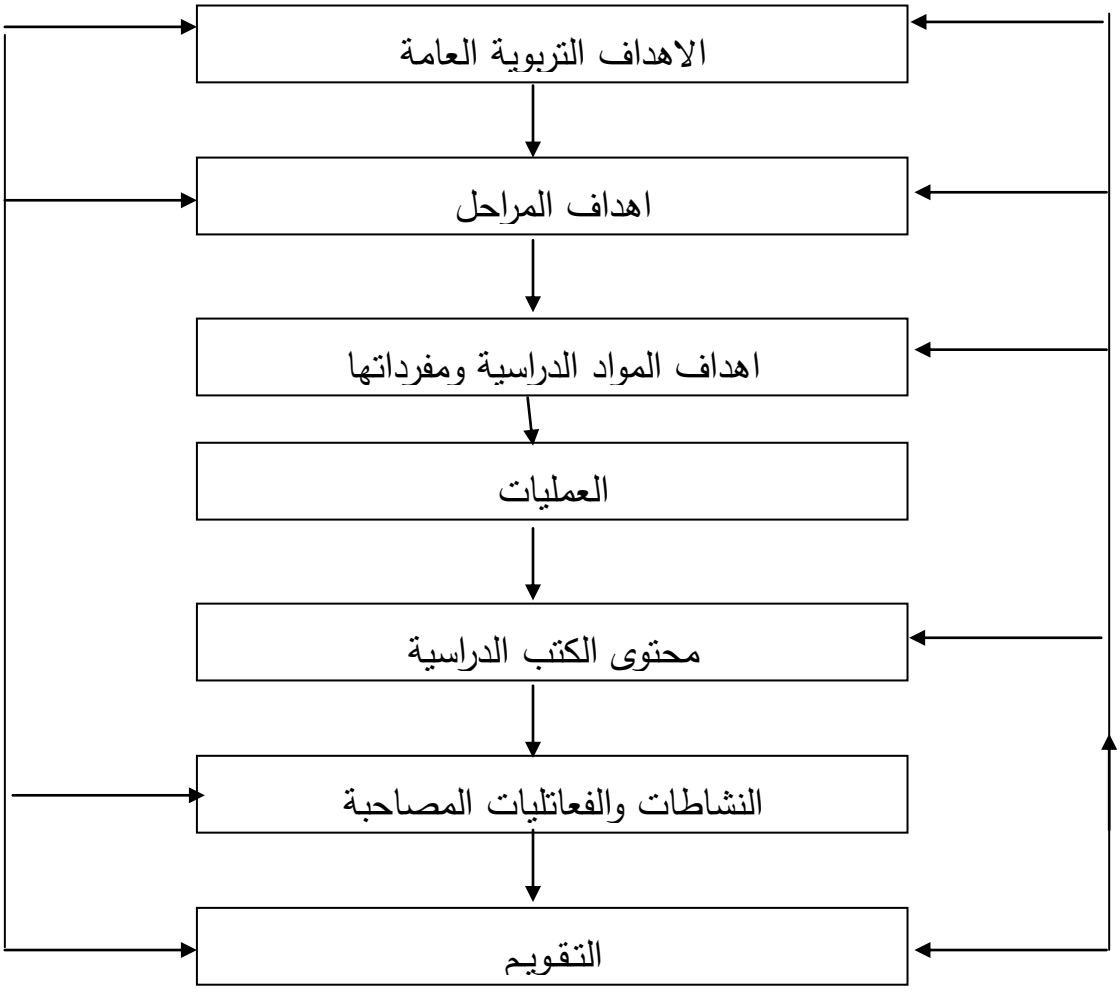
نموذج الجعفري لتقويم المناهج الدراسية للتعلم العام

- تضمن هذا النموذج اربع مجالات هي
- – المجال الاول : الاهداف التربوية العامة واهداف المرحلة
- المجال الثاني أهداف المواد الدراسية ومفرداتها .
- المجال الثالث : محتوى الكتاب الدراسية
- المجال الرابع : الانشطة والفعاليات المصاحبة

تعد مجالات نموذج الجعفري شاملة ومتكامله وذلك لايمنع من استخدام كلا مجال من مجالات الاربعة بحد ذاتها وبشكل منفرد عن المجالات الاخرى

(32 ، 200)

وفيما يلي مخطط لاانموذج الجعفري لتقويم المناهج الدراسية



مخطط رقم (3) لانموذج الجعفري لتقويم المناهج

1. <u>أنموذج بروفس ، 1971</u>

حدد بروفس عملية تقويم البرنامج أو المنهج بما يلي :

1. تحديد المعايير التي بموجبها يتم الحكم على البرنامج التربوي .
2. اعطاء قرار عما اذا كان هناك تناقض بين قسم من جوانب العمل في البرنامج التربوي والمعايير التي تتحكم في تلك الجوانب .
3. استعمال معلومات التناقض لتحديد نقاط الضعف في البرنامج .

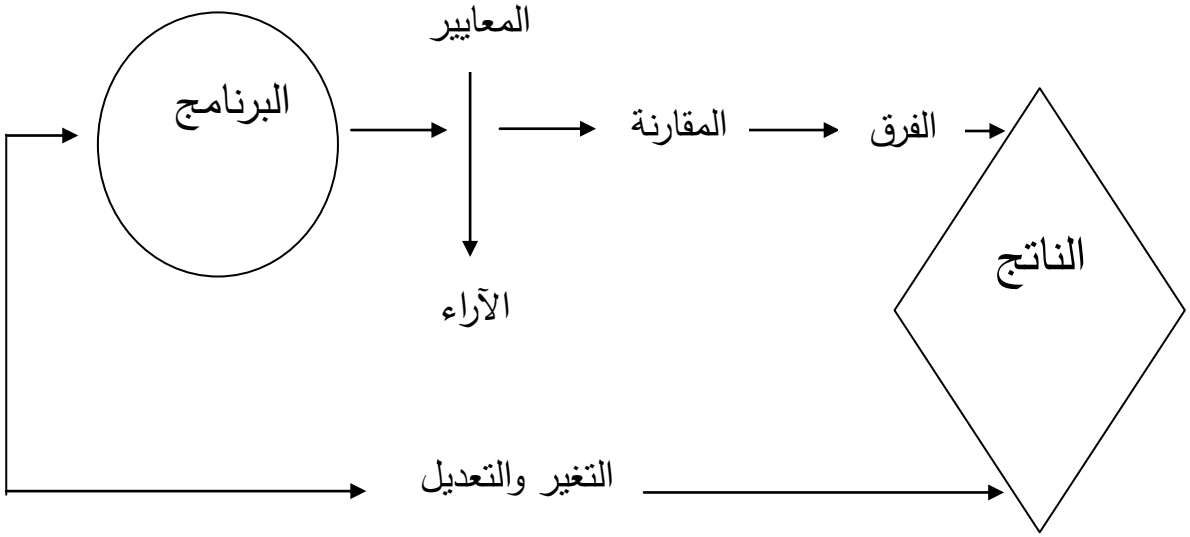
وهو يميز بين نوعين من المعايير

أ. معيار المحتوى

ب. معيار التطوير

ويتم تطوير البرنامج التربوي في ضوء التناقض الموجود بين معايير المحتوى ومعايير التطوير ويتضمن الأنموذج خمس خطوات هي :

1. التصميم : وفيها يتم تحديد طبيعة البرنامج وأهدافة ومستلزمات تطبيقه .
2. التجهيز : وفيها يتم التأكد من اتساق البرنامج مع المستلزمات المحددة .
3. العمليات : وفيها تتم الموازنة بين المعايير المحددة والاداء الفعلي .
4. النتائج : ومن خلالها يتم التعرف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه
5. مقارنة النتائج : ويتم في هذه المرحلة تحليل الكلفة وموازنتها بالعائد من هذا البرنامج . (Provuss , 319).

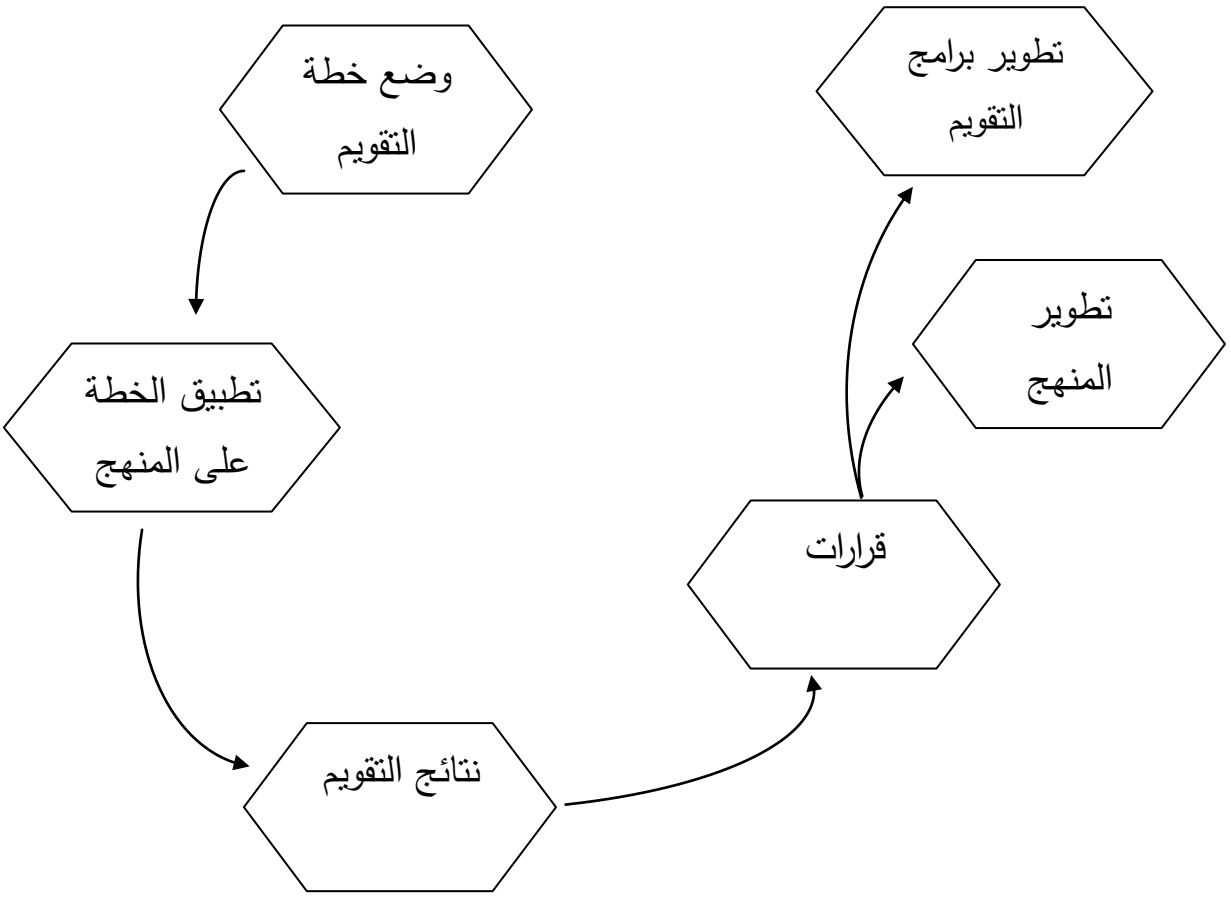


مخطط رقم (4) إنموذج بروفاس للتقويم

2. <u>أنموذج الشبلي ، 1984</u>

وهو يعد أنموذجاً للتقويم النهائي للمنهج ويتضمن ست خطوات هي :

1. بناء برنامج التقويم (وضع خطة التقويم)
2. تنفيذ خطة التقويم على المنهج المدرسي .
3. نتائج التقويم
4. اتخاذ القرارات
5. تنفيذ القرار ونتائجه (69، 229)



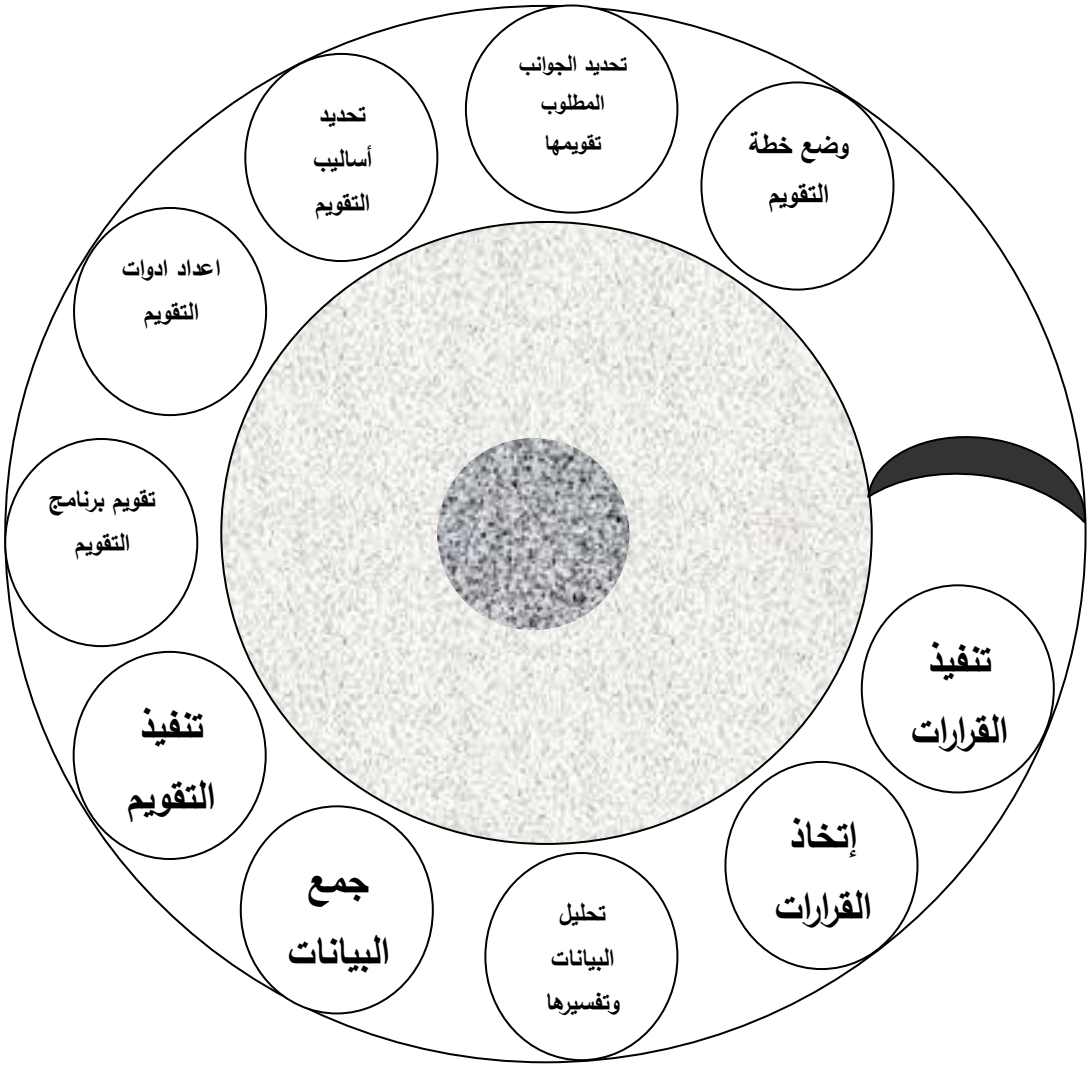
مخطط رقم (5) إنموذج الشبلي للتقويم

3. أنموذج التميمي ، 1997

وهو انموذج توليفي أشتق من عملية الاتصال التي تتم بها العملية التربوية بأطرافها كافة وبتجميع وتفاعل هذه العناصر تتم عملية الاتصال والتواصل ويتحقق الهدف المطلوب .

ويتكون الانموذج من عشر خطوات وهي :

1. وضع خطة التقويم
2. تحديد الجوانب المطلوب تقويمها
3. تحديد اساليب التقويم
4. اعداد أدوات التقويم
5. تقويم برامج التقويم
6. تنفيذ التقويم
7. جمع البيانات
8. تحليل البيانات وتفسيرها
9. اتخاذ القرارات
10. تنفيذ القرارات (25 ، 131-133)



مخطط رقم (6) إنموذج التميمي للتقويم

الفصل الثالث

أولاً: دراسات سابقة

ثانياً: دراسات عربية

ثالثاً: دراسات أجنبية

دراسات سابقة

قام الباحث بقراءات مستفيضة للبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بموضوع الدراسة الحالية وذلك للإفادة من منهجيتها ، ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها وما توصلت أليه من نتائج ، إذ تشكل تلك الدراسات ثروة معرفية تزود الباحثين بما يسهل متطلبات البحث العلمي ، فالمعرفة التي نحصل عليها من البحوث والدراسات السابقة تساعدنا في تحديد أهمية المشكلة وفي ثبات الأداة وفي ربط نتائج البحث العلمي بالدراسات السابقة ، ويبدو أن عملية أعداد المعلم وتأهيله حظيت باهتمام الأمم بمختلف مستوياتها ، فتولاها الباحثون المعنيون بكل جوانبها ، وعندما تصفح الباحث تلك الدراسات ((رغم تعددها)) لم يجرؤ على أن يستثني أياً منها فلكل دراسة ((طعمها)) الخاص وأجر ائتها والنتائج التي توصلت أليها ، مما شجعه (على الرغم من ترهل هذا الفصل) على أن يبقي عليها زيادة بالفائدة وأعلاناً لأهمية الأعداد عربياً وأجنبياً (فعذراً للإطالة) فالسبب هو المتعة في سبرغور جهد الآخرين والمنفعة في استثمار علم تجاربهم مما حدا بالباحث إلى تصنيف الدراسات والبحوث على مجموعتين وهي :

أولا : دراسات استهدفت تقويم المناهج الدراسية والأعداد المهني

أ- دراسات عربية

- دراسة الربيعي (1975)
- دراسة بدران والديب (1979)

- دراسة مهدي (1980)
- دراسة محمود (1980)
- دراسة نعمة (1982)
- دراسة عبد الرضا (1982)
- دراسة ظاهر (1983)
- دراسة حجاج والشيخ (1984)
- دراسة مزعل ومحمد (1985)
- دراسة احمد (1994)
- دراسة الجعفري والموسوي (1995)

ب- دراسات أجنبية

- دراسة بيري beery ((1962))
- دراسة بكارد backard ((1969))
- دراسة ايفانجليستا Evanjelista ((1973))
- دراسة كراف Craff ((1976))
- دراسة كند جير Kindagaire ((1976))
- دراسة ركس Riggs ((1978))

ثانياً : دراسات استهدفت التربية العملية ((المشاهدة والتطبيق))

أ- دراسات عربية

- دراسة ميخائيل (1975)
- دراسة زكي واخرون (1978)
- دراسة زين العابدين واخرون (1981)
- دراسة العبيدي والحسني (1984)
- دراسة عبد الحميد والحياني (1986)
- دراسة جامع (1986)
- دراسة عبد الرضا (1989)
- دراسة ابو جلالة وسلطان (1994)
- دراسة الفتلي (1999)
- دراسة الموسوي (2001)
- دراسة الموسوي (2002)

ب- دراسات أجنبية :

- دراسة بول Pool (1972)
- دراسة هاتي واخرون Hatti & Other (1982)
- دراسة كلارك واخرين Klarke & Other (1984)
- دراسة وارج ودولي Wargge & Dooley (1984)

وفيما يأتي عرض لدراسات كل مجموعة وفقاً للمحاور الآتية :

- **الهدف الرئيسي لكل دراسة .**
- أداة كل دراسة ومنهجيتها وأسلوب أجرائها .
- عينة كل دراسة .
- الوسائل الإحصائية المستخدمة في كل دراسة .
- أهم النتائج التي توصلت أليها هذه الدراسات .

أولاً : دراسات استهدفت تقويم المناهج الدراسية والأعداد المهني

أ- دراسات عربية

ب- دراسات أجنبية

أ- **<u>دراسات عربية</u>**

- **دراسة الربيعي (1975)**

((تقويم مناهج معاهد أعداد المعلمين في العراق من وجهة نظر طلابها ومدرسيها))

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد ، وهدفت إلى تقويم مناهج معاهد أعداد المعلمين في العراق نظام السنتين واقتصر على ثلاثة معاهد في محافظة بغداد ونينوى والبصرة .

ولغرض التحقق من ذلك فقد صيغت أهداف الدراسة على الوجه الأتي :

1- ما هي وجهة نظر طلاب الصف المنتهي في معاهد أعداد المعلمين بمحتويات وأساليب تطبيق منهج أعدادهم لمهنة التعليم ؟

2- ما هي أهم مقترحات طلاب الصف المنتهي لتطوير مناهج معاهد أعداد المعلمين؟

3- ما هي وجهة نظر الهيئة التدريسية بمعاهد أعداد المعلمين في العراق بمحتويات وأساليب تطبيق المنهج في معاهدهم؟

4- ما هي أهم مقترحات الهيئة التدريسية لتطوير معاهد أعداد المعلمين في العراق؟

وقد استعمل الباحث الاستبانة أداة للبحث ، أحدهما مقدمة للمدرسين والأخرى لعينة الطلبة .

وتألفت عينة البحث من (494) فرداً ، كان منهم (119) مدرساً ومدرسة و (375) طالباً وطالبة .استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية (النسب المئوية ومتوسط التقدير) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : لم تظهر نتائج البحث التي أشارت أليها عينة طلاب الصف المنتهي بشأن المعلومات المهنية والعلمية والثقافية التي وفرها المنهج لهم أثناء مدة أعدادهم ، مؤشرات إيجابية بهذا الشأن ، مما يدل على أن أفراد العينة يرون أن مناهج أعدادهم لم توفر لهم المعلومات المهنية والعلمية والثقافية بصورة كافية .

1- كذلك لم تظهر النتائج بالنسبة لممارسة النشاطات والفعاليات مؤشرات إيجابية بهذا الشأن ألا قليلاً مما يدل على أنها لا تمارس في معاهدهم بصورة كافية .

2- أما من حيث مدى توفر الوسائل التعليمية والحديثة في المعهد فقد اظهرت نتائج البحث في ضوء استجابة عينة الطلبة والمدرسين ، عدم توافرها بشكل كافي .

3- أشارت نتائج البحث إلى أن الطريقة الإلقائية وطريقة المناقشة هما المستخدمتان في معاهدهم.

4- أوضحت نتائج البحث بالنسبة للتقويم أن هناك شبه إجماع بين استجابات الطلبة والمدرسين أن اختبارات المقال هي المستخدمة في التقويم ، أما بالنسبة لبقية طرق التقويم ، فلقد جاءت متوسطات التقدير لها اقل.

5- أظهرت نتائج البحث بأن هناك نسبة كبيرة من عينة الطلبة لم تحضر دروس المشاهدة في المرحلة الابتدائية ، بينما تشير النتائج الخاصة بمدى كفاية مدة التطبيق إلى أنها كانت غير كافية لإعداد الطلبة لمهنة التعليم

6- أما فيما يخص مدى رضا الطلبة والمدرسين عن مناهج معاهد أعداد المعلمين ، أن السبب في عدم رضا الطلبة والمدرسين يعود إلى اهتمام تلك المناهج بالنواحي النظرية اكثر من اهتمامهم بالنواحي العلمية والتطبيقية (53،ص 2-186).

- **دراسة بدران والديب (1979)**

((تقويم البرنامج التربوي لإعداد المدرس في قسم التربية بجامعة الكويت))

أجريت هذه الدراسة في قسم التربية بجامعة الكويت بقصد محاولة التعرف على أعداد خريجي قسم التربية الذين يعملون في التدريس ، وكذلك محاولة التعرف على أراء هؤلاء الخريجين في مدى تحقيق الدراسات والأنشطة التربوية للأهداف العامة التي يسعى القسم إلى تحقيقها ، كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على آرائهم في تحسين البرنامج التربوي لإعداد المدرسين التربويين.

استعمل الباحثان الاستبانة أداة لجمع المعلومات والبيانات، الأولى موجهة للخريجين والأخرى للناظرو الموجهين .

اشترك في هذه الدراسة (503) خريجاً و(67) ناظراً وناظرة ومن الموجهين الفنيين اشترك في هذه الدراسة (81) فرداً.

وقد استعمل الباحثان في التحليل الإحصائي : مربع كآي النسبة المئوية وان أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة :

1- من حيث مدى تحقيق الدراسات والأنشطة التربوية للأهداف العامة التي يسعى القسم إلى تحقيقها في أعداد المدرس التربوي قد تحقق (بدرجة كبيرة) هدفي (اكتساب مهارات في التدريس) و(اكتساب أساسيات المعرفة لفهم طبيعة عملية التعليم والتعلم).

2- يعتبر الخريجون أن التربية العملية (أفادتهم كثيراً) في جميع الحالات وان بعض المواد التربوية الأخرى مثل (علم النفس التربوي والوسائل التعليمية وطرائق التدريس والصحة النفسية) أفادت كثيراً في حين كانت فائدة مواد (أصول التربية والمناهج والتربية الصحية) بدرجة متوسطة.

3- ان الوقت المخصص للتربية العملية غير كاف ، وبحاجة إلى وقت أطول وان بقية المواد نالت وقتاً مناسباً.

4- أوضحت الدراسة أن أسلوب المحاضرة ، كان اكثر الأساليب استخداماً قي تدريس المواد التربوية بينما كانت أساليب المناقشة و(أجراء دراسات وبحوث) كانت بدرجة متوسطة.

5- بين (70%) من الخريجين أن يبقى تقسيم الوقت بين الدراسة التربوية من جهة والدراسة التخصصية العلمية من جهة أخرى كما هو عليه ويرى (20%) منهم أن تزيد نسبة المواد التربوية .

6- كانت تقديرات مديرو ومديرات المدارس والموجهين لأفراد عينة الخريجين الذين شملهم التقويم (جيد جدا) في جميع مجالات الاستبيان .

خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن البرنامج التربوي الذي يقدمه قسم التربية بجامعة الكويت قد نجح من وجهة نظر الخريجين في أعدادهم في الجانب التربوي ، وان كانت هناك بعض الجوانب التي تتطلب إعادة نظر وتطوير . كما يوضح تقويم المديرين والموجهين الفنيين لأفراد العينة انهم ناجحون في عملهم(18،ص 17-172) .

- **دراسة مهدي (1980)**
- **((الجانب المهني في مناهج أعداد المعلمين والمعلمات في العراق))**

أجريت هذه الدراسة في كلية البنات - جامعة عين شمس ، بمصر وقد تركزت مشكلة البحث بالأسئلة الآتية :

أولاً : ما الأدوار المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية بالعراق ، والتي ينبغي أن تعد معاهد أعداد المعلمين والمعلمات طلبتها أليها ؟

ثانياً : إلى أي مدى يهيئ الجانب المهني الحالي من برنامج أعداد المعلمين والمعلمات بالعراق الطلبة لكي يقوموا بهذه الأدوار المهنية ؟

ثالثاً : ما الاقتراحات لتطوير هذا الجانب وتجويده لكي يعد طالب المعهد للقيام بالأدوار المطلوبة منه ، أعداد افضل ؟

ولتحقيق الإجابة عن الأسئلة السابقة قام الباحث بالإجراءات الآتية :

1- تحديد الأدوار التي يقوم بها معلم المرحلة الابتدائية بوجه عام ، ومعلم المرحلة الابتدائية في العراق بوجه خاص في ضوء الاتجاهات العالمية ، وحاجة المجتمع بالعراق.

2- كيف يسهم الجانب المهني من برنامج أعداد معلمي المرحلة الأولى في أعدادهم لتلك الأدوار

3- تقويم الجانب المهني في برنامج الأعداد الحالي في العراق ، وذلك عن طريق تحليل الجانب المهني في برنامج الأعداد .

4- اقتراح مجموعة من التعديلات المناسبة على الجانب المهني من برنامج أعداد المعلم في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات .

الأداة التي استعملت في هذه الدراسة هي المقابلة الشخصية والاستبانة ، حيث قام الباحث باعداد ثلاث استبانات ، الأولى تخص طلبة الصفوف الثانية في معهدي المعلمين والمعلمات والاستبانة الثانية للمعلمين والمعلمات من خريجي المعهدين

المذكورين لسنتين سابقتين أما الاستبانة الثالثة فقد طبقت على القائمين بتدريب الموضوعات المهنية في تلك المعاهد .

تألفت العينة من (111) طالباً و(114) خريجاً و(23) مدرساً للموضوعات المهنية وهم يمثلون جميع المدرسين الذين يقومون بتدريس موضوعات الإعداد المهني .

وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : النسبة المئوية ، التكرارات .

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- كانت نتائج الدراسة المتعلقة باستجابات الخريجين فقط أن الجانب المهني قد حقق فيهم القابلية على اختيار طرائق التدريس المناسبة ، ومعرفة الفروق الفردية بين التلاميذ ومراعاتها ، والقابلية على تحديد مستوى التلاميذ وإرشادهم وتوجيههم والانسجام مع الإدارة المدرسية والمعلمين .
- أما بالنسبة للمقررات الدراسية التي كانت اكثر فائدة أهم فهي (علم نفس الطفل ، ومبادئ التربية ، وعلم النفس التربوي ، والوسائل التعليمية). فضلاً عن تأكيدهم على فائدة التطبيق العملي في السنة الثانية ، واقتراح قسم من أفراد العينة زيادة مدتة،واعادة النظر في عمليتي التوجية والاشراف. وان يكون التطبيق خلال السنتين التي يعد فيها الطالب ، وأكد الخريجون عدم ملائمة أسلوب التقويم المتبع من قبل المدرسين للطلبة المطبقين ، أما مدرسي المواد المهنية فقد اقترحوا زيادة فاعلية نظام التقويم(125، ص2-266).

- **دراسة محمود (1980)**

((الإعداد المهني للمعلم وعلاقته بمهارات التدريس الفعال في المدرسة الابتدائية))

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية– جامعة عين شمس بمصر ، وهدفت إلى

أولاً : تحديد مهارات التدريس الفعال ، effective teaching skills التي تميز الأداء التدريسي الناجح لمعلم المدرسة الابتدائية .

ثانياً : بناء مقياس لتقدير مهارات التدريس الفعال لدى معلم المدرسة الابتدائية .

ثالثاً : الكشف عن تاثير برامج الإعداد المهني في دور المعلمين والمعلمات . وهي المسؤولة عن إعداد المعلم للمدرسة الابتدائية. في تكوين مهارات التدريب الفعال لدى طلابها.

والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة هي

أ- بطاقة تقويم المدرس والمعدة من قبل احمد زكي صالح

والهدف من هذه البطاقة تقويم المدرس من حيث انه أخصائي مهني يمارس عملاً معيناً وتتضمن هذه البطاقة (40) صفة للمعلم مقسمة إلى مجموعتين

- المجموعة الأولى : الصفات الشخصية وعددها عشرون صفة.
- المجموعة الثانية: الصفات المهنية وعددها عشرون صفة.

مقياس مهارات التدريس الفعال لمعلم المدرسة الابتدائية ، من أعداد الباحث والهدف من هذا المقياس هو تحديد المهارات التي تميز الأداء ، والتمييز بين المعلم الفعال والمعلم الأقل فعالية .

عرض الباحث المقياس على مجموعة من الخبراء والبالغ (117) حكماً من الأساتذة وخبراء المناهج والموجهين والمدراء والناظرين ، تألفت العينة من (120) معلماً ومعلمة يعملون في (39) مدرسة ابتدائية بمحافظة بني سويف وغرب الجيزة وطنطا وتم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائيةالطبقية في مصر ، استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : حساب المتوسط والانحراف المعياري ، تحليل التباين ، معادلة فيشر ، اختبار (ت)

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1. بالنسبة للفرض الأول

أوضح تحليل التباين وجود فروق بين درجات المهارات التدريسية بين مجموع المعلمين الذين قدر أداؤهم التدريسي على انه فعال ، والمعلمين الذين وصف أداؤهم بأنه اقل فعالية ،ويرى الباحث أن هذه الفروق ترجع إلى ثلاثة عوامل هي :

أ. عامل الإعداد المهني ، حيث وجد أن 89% من عينة المعلمين الذين قدروا على انهم فعالون في الأداء التدريسي داخل حجرة الدرس ممن تلقوا إعدادا مهنياً قبل ممارستهم المهنة

ب . **عامل الخبرة :** فقد أشارت بيانات المعلمين الفعالين إلى أن متوسط مدة عملهم بالتدريس هو (11) سنة ، ولا شك أن الممارسة تؤدي إلى اكتساب مهارات التدريس ، ويساعد على ذلك ما يتعرف عليه المعلم خلال هذه المدة من عمليات التوجيه التربوي ، وحضور برامج التدريب المختلفة أو الاستفادة من خبرة زملائه المعلمين .

ج . عامل الكفاءة الشخصية وهو يتدخل بخصائص المعلم الفرد وتوافر السمات والقدرات التي أشارت البحوث إلى أنها تساعد على النجاح في مهنة التدريس.

2- أما بالنسبة للفرض الثاني : أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المعلمين المؤهلين تربوياً في قياس مهارات التدريس المستخدمة في الدراسة ودرجات المعلمين غير المؤهلين تربوياً (116، ص 1-361).

- **دراسة نعمة (1982) .**

((تقويم الإعداد المهني لطلبة كليات التربية في الجامعات العراقية))

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد ، وهدفت إلى تقويم الإعداد المهني (الموضوعات التربوية والنفسية والتطبيقات التدريسية) لطلبة كليات التربية في الجامعات العراقية من وجهة نظر التدريسيين .

استعمل الباحث الاستبانة أداة الدراسة الأساسية إذ تضمنت (57) فقرة تضمها (6) مجالات وتحقق الباحث من صدق الأداة وثباتها.

تكونت عينة البحث من (83) تدريسياً للمواد التربوية والنفسية وهم يمثلون جميع تدريسي تلك المواد في الجامعات العراقية في السنة الدراسية التي أجريت فيها الدراسة. وفي معالجة البيانات إحصائيا استعملت النسبة المئوية ، ومعادلة سكوت،وحدة المشكلة .

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

أولاً : نتائج استبيان تدريسي علم النفس

تضمن هذا الاستبيان (27) فقرة ضمتها المجالات الثلاثة الآتية :

1-مجال الأهداف

وتتضمن فقرتين تعلقتا بمدى وضوح أهداف المنهج وواقعيتها ، وقد جاءت نسب التدريسيين مؤيدة تحققها بدرجة كبيرة.

2-مجال الكتاب

تضمن هذا المجال (10) فقرات تعلقت بلغة الكتاب ومدى تغطيته لمفردات المنهج المقرر وحداثة معلوماته . وجاءت النتائج مشيرة إلى أن التعبير اللغوي للكتاب المقرر لم ينل موافقة اغلب التدريسيين ، نسبة قليلة منهم تعتمد في التدريس ، وان الموضوعات المهنية فيه غير كافية ، وان الكتاب لا يناسب مستوى الطلبة العلمي .

3- مجال المناهج

تضمن مجال المناهج (15) فقرة وقد بينت فقرات هذا المجال بأن 47% من التدريسيين ايدوا بأن المنهج ملائم لمستوى الطلبة العلمي ، وأن الساعات المخصصة له كافية . أبرزت النتائج أن المنهج لا يساعد وبدرجة كبيرة الطلبة على تشخيص المشكلات التي يواجهونها ولا يكسبهم المهارات المهنية ولا ينمي فيهم التفكير العلمي والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس . كما أوضحت نتائج هذا المجال أن محتوى المنهج بعيدة نوعاً ما عن الواقع الاجتماعي ، وان ارتباطه ضعيف لمناهج مرحلة الدراسة الثانوية ولا يساعد على استخدام الوسائل التعليمية بالرغم من أهميتها للعملية التربوية .

ثانيا : نتائج استبيان تدريسي التربية

شملت الاستبانة الخاصة بالتربويين (57) فقرة وزعت على المجالات الآتية :

1- مجال الأهداف

تضمن هذا المجال فقرتين تعلقتا بمدى وضوح الأهداف وواقعيتها ، وقد أشار 62% من التدريسيين وضوحها و42% واقعيتها .

2- مجال طرائق التدريسيين

تضمن هذا المجال (7) فقرات ويؤكد التدريسيون بدرجة كبيرة على الطرائق الحديثة في التدريس وعلى إكساب الطلبة المهارات العلمية وانهم لا يكتفون بطريقة واحدة عند تدريسهم لموضوعاتهم – وان بعضهم يغلب الجانب العلمي في طرائق تدريسية، أما الساعات المخصصة لطرائق التدريس فهي غير كافية بنظرهم .

3- مجال الكتاب

تضمن (10) فقرات بين التربويون في إجاباتهم قصوراً في تغطية لمفردات المنهج ، وأضاف التدريسيون عدم كتابة الموضوعات التربوية والنفسية في الكتب لإعداد مدرسي المستقبل .

4- مجال المناهج

اشتمل مجال المناهج على (15) فقرة أوضح التدريسيون انه غير ملاءم لمستوى الطلبة العلمي وان الساعات المخصصة له قليلة ولا يلبي حاجة الطلبة مهنياً، وهو

دون مستوى المطلوب في مساعدته لهم على التفكير العلمي أو تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو مهنة التدريس وهو لا يساعد على استخدام الوسائل التعليمية .

5- مجال الوسائل التعليمية

يتضمن هذا المجال (6) فقرات وأفادت إجابات التدريسيين بأن الساعات المخصصة للوسائل التعليمية قليلة جداً ، وان ما في الكلية من سائل ضعيف الصلة بمنهج الدراسة الثانوية ، كما أن الكلية ينقصها الكثير من تلك الوسائل .

6- مجال التطبيقات التدريسية

وفيه (17) فقرة وهو اقل المجالات حدة إذ بلغت (0,50)وجاءت نتائجه تشير إلى الضعف الواقع في مضامينه ، فقد بين التربويون أن أهدافه ليست واضحة كثيراً للطلبة وان مدة المشاهدة والتطبيق الفردي غير كافية (132،ص 18-111).

- دراسة عبد الرضا (1982) .

((تقويم مناهج الإعداد المهني في كلية التربية دراسة تتبعية))

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد ، وهدفت إلى تقويم مناهج الإعداد المهني في كلية التربية / جامعة بغداد – عن طريق دراسة تتبعية للخرجين – وذلك للتعرف على الموضوعات المهنية التي كانت اكثر فائدة لهم والتعرف على الموضوعات المهنية التي يقترحونها لتكون ضمن مناهج الإعداد المهني ، ومدى فائدة المشاهدة والتطبيق العملي واقتراحاتهم لتطويرها ، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في الأهداف السابقة تبعاً لمتغير التخصص .

استعمل الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات ، وقد تضمن ثلاثة مجالات رئيسية ، خصص الأول للموضوعات المهنية التي درسها الخريجون خلال مدة إعدادهم ، والثاني للموضوعات المهنية التي يقترحها الخريجون ، وقد شمل البحث عينة عدد أفرادها (400) خريج للسنوات الدراسية 1977- 1978 ، 1978- 1979 ، 1979- 1980 ، الذين يعملون في مدارس محافظة بغداد و(الكرخ – الرصافة) ، وهي تمثل (10%) من مجموع الخرجين للسنوات المذكورة .

وقد استعمل الباحث في معالجة البيانات إحصائيا النسبة المئوية والوسط المرجع والوزن المئوي ومربع كاي ومقاييس الدلالة الإحصائية وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1- بالنسبة للموضوعات المهنية التي كانت اكثر فائدة : أن جميع الموضوعات المهنية التي درسها الخريجون خلال مدة إعدادهم كانت مفيدة في حياتهم العلمية والتربوية، وان الموضوعات الخمسة التي كانت اكثر فائدة هي (طرائق التدريس في السنتين الثالثة والرابعة وعلم نفس المراهقة وعلم النفس التربوي وعلم النفس العام) .

2- بالنسبة للموضوعات المهنية التي يقترحونها : اقترح الخريجون إضافة الموضوعات الآتية إلى منهج العداد المهني (الوسائل التعليمية ، الإرشاد والتوجيه التربوي ، القياس والتقويم كتب المرحلة الثانوية ، الإدارة المدرسية والتعليم الثانوي ، الصحة النفسية ، التخطيط التربوي).

3-بالنسبة لمدى فائدة المشاهدة والتطبيق العملي ومقترحاتهم لتطويرها : فقد أوضح الخريجون فائدة المشاهدة والتطبيق العملي وزيارات التدريسيين المشرفين للطلبة المطبقين وتخصيص الفصل الثاني في السنة الرابعة للتطبيق العلمي ومناقشة نتائجه وقيام الطلبة بالتطبيق الفردي أمام زملائهم في درس طرق التدريس ومشاركة الطالب الطبق في النشاطات والفعاليات التي تجري في المدرسة ودوامه دواماً كاملاً فيها وقيام أقسام الكلية بعقد لقاءات أسبوعية مع الطالب المطبق وزيارة الطلبة المطبقين كل من أساتذة الاختصاص وطرائق التدريس .

4- أما بالنسبة لمعرفة الفروق (بين الفروع العلمية والإنسانية): فقد أوضحت النتائج بالنسبة للهدف الأول أن هناك فرقاً لصالح الفروع الإنسانية في موضوعات (مبادئ التربية وعلم النفس التربوي وطرق التدريس) وهناك فرق لصالح الفروع العلمية في علم النفس العام ، أما الهدف الثاني فكانت هناك فروق لصالح الفروع الإنسانية في موضوعات (الصحة النفسية والإرشاد والوسائل العلمية التخطيط التربوي (85،ص 15 -106).

- دراسة ظاهر (1983)

((معايير الإعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية ومدى مراعاتها في مناهج دور المعلمين الابتدائية))

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد ، وهدفت إلى وضع معايير لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في العراق مهنياً ومن ثم تقويم مناهج الإعداد المهني في دور المعلمين في ضوء هذه المعايير.

ولغرض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بوضع قائمة شملت عدداً من المعايير ، وقد اعتمد في وضع هذه القائمة على الدراسة الاستطلاعية مستخدماً الاستبانة أداة لذلك ، ومن خلال اطلاعه على عدد من الأدبيات وتوصيات المؤتمرات التربوية المحلية والعالمية والتي هيأت بمجموعها حصيلة لإعداد فقرات تألفت العينة من (200) فرداً منهم (50) مشرفاً تربوياً و (50) مدير مدرسة ابتدائية و (100) معلم ، وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

1- التكرارات

2- النسبة المئوية

3- الوسط المرجح

4- الوزن المئوي

توصل الباحث إلى وضع قائمة بالمعايير المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية اشتملت على (15) معياراً،

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

أ- **أن المعايير التي نالت أعلى نسبة في الأهمية من قبل جميع أفراد العينة كانت :**

1-القدرة على ضبط الصف .

2- قابليته على معرفة طرائق التدريس .

3- قابليته على حل المشكلات التي تواجه التلاميذ .

ب- أما المعايير التي نالت نسبة اهتمام قليلة من قبل أفراد العينة فكانت :

1- القدرة على معرفةالنظريات التربوية وتطبيقاتها .

2- القدرة على استيعاب الفلسفة التربوية للمجتمع .

3- الاطلاع على خصائص النمو .

وكشفت نتائج الدراسة ايضاً أن تأكيد مديري المدارس لأهمية هذه المعايير كانت اكثر من تأكيد المشرفين التربويين والمعلمين ، وظهر ايضاً أن نسبة تأكيد الإناث أهمية هذه المعايير كانت اكثر من تأكيد الذكور . (81 ،ص 19 - 101).

-دراسة حجاج والشيخ (1984)

((دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية - بجامعة قطر))

أجريت هذه الدراسة في قطر، وهدفت إلى تقويم برنامج أعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر من حيث أهدافه ومكوناته أو من حيث فاعلية هذا البرنامج في أعداد المعلم لهاتين المرحلتين .

استعمل الباحث الاستبانة أداة لجمع أراء أفراد العينة حول هذا البرنامج بكلية التربية - جامعة قطر ، فقد تم تصميم استبانتين إحداهما خاصة بالخريجين والطلبة والأخرى خاصة بأعضاء هيئة التدريس ومشرفي التربية العملية.

تألفت عينة الدراسة من (255) فرداً موزعين على ثلاثة مجموعات رئيسية مجموعةالعاملين في اعداد المعلم بجامعة قطر وعددهم (39) فردا ومجموعة الخريجين والبالغ عددهم (103) معلماً ومعلمة . ومجموعة الطلبة شملت (113) طالباً وطالبة.

أما الوسائل الإحصائية التي استعملها في هذه الدراسة هي : التكرارات والنسبة المئوية ومعاملات ارتباط الرتب ومربع كآي لمعالجة البيانات والحصول على النتائج.

توصلت الدراسة إلى النتائج آلاتية :

1- غالبية أفراد العينة يرون أن الأهداف المذكورة جميعها ممهدة بالنسبة لأعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية ، وان كانت درجة الأهمية تختلف من هدف لأخر وكذلك في مدى إسهام كل عنصر من عناصر البرنامج في تحقيق هذه الأهداف.

2- قد اتفقت الفئات الثلاث على أن سبب ضعف مستوى الخريج في مجال التخصص هو نقص الساعات المكتسبة لمواد التخصص وقصور في عمليات التقويم.

3- أن النشاطات الطلابية تحقق هدفها بدرجة متوسطة أو بدرجة كبيرة ، إذ وافق على هاتين الإجابتين معاً (46%) من أعضاء الهيئة التدريسية و (64%) من المعلمين و (63%) من الطلبة.

4- اكثر الطرق استخداماً في كليات التربية هي طريقة المحاضرة ، ثم يليها طريقة الإملاء، أما الطرق الأخرى فهي قليلة الاستخدام

5-أما بالنسبة لأساليب التقويم المستخدمة ، فان اغلب الإجابات تركزت في أنها ملائمة بدرجة متوسطة ، وأكدت أفراد العينة أن التقويم الدوري لنشاط أي مؤسسة في أهم العوامل التي تؤدي إلى نجاحها في تحقيق ما تستهدفه

(36،ص 112-175).

- **دراسة مزعل ومحمد (1985)**

((تقييم أداء مؤسسات أعداد المعلمين في عملية أعداد المعلم))

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – جامعة الموصل . وهدفت الدراسة إلى تقييم برامج أعداد المعلمين في مؤسسات أعداد المعلمين من خلال تقييم الجوانب الثلاثة آلاتية في الأعداد

1- مدى تحقق المواصفات الشخصية في عملية الأعداد.

2- مدى تحقق المواصفات العلمية في عملية الأعداد.

3- مدى تحقق المواصفات المهنية التطبيقية في عملية الأعداد.

ولغرض تحقيق أهداف البحث صممت اداة فقد بنيت فقراتها في ضوء نظام أعداد المعلمين في العراق وخبرة أصحاب الاختصاص . ثم عرضت الأداة لإجراءات علمية معروفة للتأكد من سلامة فقراتها ومدى موضوعيتها وصدقها.

يبلغ عدد المجتمع المشمول بالدراسة (117) فرد موزعين على المؤسسات الثلاث كما يأتي :-

- معهد أعداد المعلمين ، عدد المشمولين (50)

- دار المعلمين الابتدائية ، عدد المشمولين (25)
- دار المعلمات الابتدائية ، عدد المشمولين (32)

غير انه استحصلت (57) استمارة من مجموع المشمولين رغم أن الاستمارات وزعت على الجميع عن طريق الاتصال الشخصي من قبل الباحثين ثم أهملت ثماني استمارات لعدم توفر شروط الإجابة وعليه فقد بلغت الاستمارات العلمية للتحليل (49) استمارة فقط. استعمل الباحث الوسائل الإحصائية : الوسط الحسابي ، الوسط المرجح ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج آلاتية :

1- عدم تحقق الأهداف التربوية المرسومة لهذه المؤسسات .

2- هناك خلل في الدور الذي يلعبه الكادر التدريسي في هذه المؤسسات ويرجع ضعف هذا الدور إلى عدم امتلاكهم للمؤهلات العلمية والفنية الضرورية لأداء مهامهم في هذه المؤسسات . إذ ينظر الكادر التدريسي فيها إلى حملة الشهادات العلمية (ماجستير ، دكتوراه) والمؤهلين تربوياً .

3 . ضعف لقادة البرامج التعليمية ، النظرية والتطبيقية.

واستناداً إلى الاستنتاجات المذكورة ولمعالجة الأسباب المؤدية إلى التحليل الشخصي توصي هذه الدراسة بما يأتي :

1- ضرورة رفع الكفاءة العلمية والمهنية للكادر التدريسي في هذه المؤسسات .

2- ضرورة التعاون بين المديرية العامة للتربية وكلية التربية في مجال تجديد المعارف النظرية والتطبيقية للكادر التدريسي ، بحيث ينظم برنامج علمي متكامل يؤدي إلى تطوير كفاءة أداء الكادر التدريسي.

3- ضرورة إعادة النظر في مفردات البرامج النظرية والتطبيقية في هذه المؤسسات وجعلها تشمل الأهداف المطلوبة في أعداد المعلم بجميع تفاصيلها.

4- ضرورة متابعة وتقويم برامج أعداد المعلمين في ضوء الأهداف المرسومة لها وبصورة مستمرة وصولاً إلى صيغ افضل في تحقيق الأهداف.

(122،ص52.32)

- **دراسة احمد (1994)**

((تقويم المناهج الدراسية لمدارس المتميزين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة))

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد وهدفت إلى تقويم المناهج الدراسية لمدارس المتميزين من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :-

1- ما الجوانب الإيجابية والسلبية في المناهج الدراسية بمدارس المتميزين من وجهة نظر المدرسين ؟

2-ما الجوانب الايجابية والسلبية في المناهج الدراسية بمدارس المتميزين من وجهة نظر الطلبة؟

استعملت الباحثة الاستبانة أداة للبحث وقامت بأعداد استبانتين الأولى موجهة لعينة المدرسين وتضمنت (63) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (الأهداف، المحتوى ،

النشاطات والفعاليات المصاحبة ، طرائق التدريس والتقويم) . أما الاستبانة الثانية فهي موجهة لعينة الطلبة وتضمنت (41) فقرة موزعة على المجالات المذكورة أعلاه باستثناء مجال الأهداف.

تألفت عينة البحث من (157) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الثالث متوسط و(94) مدرساً ومدرسة من مدارس المتميزين ذاتها في بغداد .

أما الوسائل الإحصائية التي استعملتها الباحثة هي (مربع كآي) والوسط المرجح ومعامل ارتباط (بيرسون) لمعالجة البيانات.

اهم النتائج التي توصلت أليها الدراسة

- أظهرت النتائج أن هناك (52) فقرة تمثل جوانب إيجابية في المناهج الدراسية موزعة على المجالات الرئيسية للأستبانة . وان هناك (11) فقرة تمثل جوانب سلبية في المناهج الدراسية لمدارس المتميزين.
- أظهرت النتائج أن هناك (28) فقرة تمثل جوانب إيجابية في المناهج الدراسية لمدارس المتميزين من وجهة نظر الطلبة موزعة على المجالات الرئيسية للبحث فيما تحددت الجوانب السلبية في (13) فقرة موزعة على مجال المحتوى والنشاطات والفعاليات المصاحبة ومجال التقويم.
- وقد اتفقت وجهات نظر الطلبة مع وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيما يخص مجال محتوى المواد الدراسية بوصفه من الجوانب السلبية في المناهج الدراسية لمدارس المتميزين.

- حاجة الأهداف التربوية لمدارس المتميزين إلى المزيد من الدقة في الصياغة لتوضيحها.
- بالرغم من وجود جوانب سلبية في المناهج الدراسية ألا انه لا يخلو من بعض الإيجابيات .
- تعتبر الطرائق التدريسية المتبعة من الجوانب الإيجابية.
- أن وسائل التقويم المتبعة تعد إيجابية في المناهج الدراسية على الرغم من وجود بعض السلبيات التي حددها بعض الطلبة بضعف مشاركتهم في تقويم نشاطاتهم ذاتياً وعدم ملائمة الوقت المخصص للامتحانات مع عدد الأسئلة المقدمة.

(1،12ص-105).

- **دراسة الجعفري والموسوي (1995)**

((رؤية في تقويم المناهج الدراسية لمعاهد أعداد المعلمين والمعلمات))

أجريت هذه الدراسة في بغداد وهدفت إلى تقويم المناهج الدراسية لمعاهد أعداد المعلمين والمعلمات على وفق متغير الجنس والاختصاص.

اعتمد الباحثان (أنموذج الجعفري لتقويم المناهج الدراسية) أداة للبحث وهو يتكون من (73) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي :-

1- الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل (23) فقرة

2- أهداف المواد الدراسية ومفرداتها (16) فقرة

3- محتوى الكتب الدراسية (19) فقرة

4- **النشاطات والفعاليات المصاحبة** (15) فقرة

وقد قام الباحثان بعرض الأداة قبل تطبيقها على مجموعة من الخبراء لبيان مدى صلاحيتها وقد كان الاتفاق بنسبة (98%)

تألفت عينة البحث من (72) تدريسياً من الذكور من اصل (82) تدريسياً ومن الإناث (52) من اصل (109).

أما الوسائل الإحصائية التي استعملتها الدراسة هي الوسط المرجح والوزن المئوي ومربع كآي .

توصلت الدراسة إلى النتائج آلاتية:

1- تحقق المناهج الدراسية بمستوى الوسط.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث

واهم التوصيات التي وردت في الدراسة هي

1- إعادة النظر في المناهج الدراسية بهدف تطويرها.

2- مواصلة تدريب التدريسيين وإطلاعهم على طرائق وأساليب التدريس المختلفة.

(31،ص 77-254).

ب- دراسات أجنبية

- **دراسة بيري Beery (1962)**

((هل يؤدي الإعداد المهني إلى فروق ؟))

هدفت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي : هل يؤدي الإعداد المهني إلى فروق ؟ كانت عينة البحث تتألف من مجموعتين تضم الأولى (76) معلماً ومعلمة جميعهم من الذين عينوا بسب الحاجة الطارئة لهم وكان (42) من هذه العينة قد دخلوا دورات التأهيل ولم يكملوها ، أما الباقون وهم (34) فرداً فلم يدخلوا يه دوره للتأهيل ولم يحصلوا على إعداد مهني .

ضمت المجموعة (76) من المعلمين والمعلمات الذين دخلوا دورات مهنية وأكملوها وقد اختيروا من بين (343) معلماً ومعلمة ، وكانت المجموعتان متطابقتين من حيث العمر و الجنس والمؤهلات الجامعية عدا التأهيل التربوي .

كان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو معرفة فيما إذا كان إكمال أو عدم إكمال الدروس التربوية المطلوبة لشهادة التأهيل التربوي سيؤدي إلى حصول فرق في فاعلية المعلمين الجدد ، أما المحكمون فقد صنفوا إلى ثلاث أصناف هي :

1- يمثل الصنف الأول منهم جماعة من المربين المهنيين الذين شاهدوا كل معلم مرتين.

2- يمثل الصنف الثاني جماعة من ذوي المهن الأخرى الذين شاهدوا كل معلم مرتين أيضا .

3- الصنف الثالث الذي قام بالمشاهدة فهو ما يسمى بالملاحظ العام ، علماً بأن الملاحظين كانوا قد دربوا على استخدام استمارة الملاحظة ودرسوها دراسة جيدة ولم يخبروا بمؤهلات المعلمين مسبقاً حتى لا يتأثروا بأحكامهم .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : المتوسطات الحسابية ، الانحراف المعياري والنسب التائية لمعرفة دلالة الفروق ، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث : أن الفروق الموجودة بين المجموعتين هي فروق معنوية في مستوى (0,01) ، وبهذا يمكن الاستنتاج بأن معلمي المدارس الابتدائية الذين اعدوا في دورات تربوية قد ساعدهم هذا الإعداد في الحصول على درجات أعلى في كل الفقرات المتعلقة بفعالية التدريس . (142,P:386-395)

- **دراسة بكارد Backard (1969)**

((المنفعة التي تقدمها دروس التربية المهنية لإعداد المعلمين))

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المنفعة التي تقدمها دروس التربية المهنية في إعداد المعلم ، استعمل الباحث في هذه الدراسة تصميماً تجريبياً بحيث وزع المجتمع عشوائياً إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية ، وقد استعمل مدرجاً لقياس منفعة هذه الدروس اخذاً بنظر الاعتبار الإعداد وطرائق التدريس .

وان كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية قد تعرضت للدراسة الاستطلاعية من خلالها صمم الاستبيان المغلق ، وقد صنفت طرق التدريس المتبعة في كلية المعلمين إلى طرائق عامة وطرائق خاصة وزعت على المجموعتين لمعرفة الفرق بينهم في مدى الانتفاع ، وقد كانت هناك (12) طريقة تدريس وان الطريقة التي اتبعت في هذا البحث هي أيراد أسئلة تفصيلية عن كل طريقة ومقارنتها بالطرق الأخرى ، وقد روعي اختبار

تسعة متغيرات من خلال طرق التدريس هذه حيث أنها صنفت فيما بعد إلى صنفين هما الدروس المهنية والدروس غير المهنية .

توصلت الدراسة الى النتيجة الاتية

أن الدروس المهنية حققت وسطاً حسابياً عالياً بالنسبة إلى فائدتها وجدوى طرائق التدريس فيها ، ويعود السبب في ذلك إلى أن هذه الطريقة تساعد الدروس المهنية في وضع قياس معينة لتقويمها ، كما أنها تحقق ذخيرة من الخبرة تساعد الطالب المتخرج في عملية التدريس . (152,P:37-311)

دراسة ايفانجليستا Evanjelista(1973)

((تقويم جوانب مختارة لبرنامج إعداد المعلمين في كلية لاجوانا))

أجريت هذه الدراسة بالفلبين وهدفت إلى ما يأتي :

1- التثبت من احتمال وجود تداخل في الإعداد المهني كما يتصوره خريجو برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية .

2- تحديد العدد الملائم من مقررات الإعداد المهني كما يراها أعضاء هيئات التدريس لكلا البرنامجين .

استعملت هذه الدراسة الاستبانة اداة لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة ، اما عينة الدراسة فقد شملت خريجي برنامج ةاعداد معلمي المرحلة الثانوية بنسبة (68%) وخريجي برنامج اعداد معلمي المرحلة الابتدائية بنسبة (78%) فضلاً عن جميع اعضاء هيئات التدريس من كلا البرنامجين .

استعملت هذه الدراسة النسبة المئوية وسيلة حسابية لمعالجة البيانات ، اما اهم النتائج التي توصلت اليها كانت كالاتي :

1-اشار (52%) من خريجي برنامج اعداد معلم المرحلة الثانوية الى عدم وجود تداخل في مقررات الاعداد المهني ، في حين اكد (37%) منهم وجود تداخل بين مقررات مثل تاريخ التربية ونظام التعليم في الفلبين والتربية العملية وعلم النفس التعليمي واساسيات التدريس .

2- اشار (55%) من خريجي برنامج اعداد معلم المرحلة الابتدائية بعدم وجود تداخل في المقررات المهنية ، بينما اكد (33%) منهم بأن هناك تكراراً وتداخلاً في مواد مثل نظام التعليم في الفلبين واصول التربية و التربية العملية .

3- اوضح (40%) من هيئات التدريس لبرنامج اعداد معلمي الثانوية أن عدد مقررات الاعداد المهني المتطلبة كافية وملائمة ، في حين ذكر (33%) منهم انها ليست كافية ، واشار (20%) منهم ان تلك المقررات اكثر مما ينبغي .

4- اشار (35%) من اعضاء هيئات التدريس لبرنامج اعداد معلمي الابتدائية الى أن عدد مقررات الاعداد المهني يقع في نطاق المعقول ، بينما ذكر (47%) منهم بأن عدد تلك المقررات غير كاف . (153,P:202)

- **دراسة كراف Craff (1976)**

((تقويم البرنامج التربوي لاعداد مدرس المرحلة الثانوية في جامعة ايوا))

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت إلى تقويم برنامج اعداد مدرسي المرحلة الثانوية في جامعة ايوا ، من خلال دراسة تتبعية للخرجين .

استعمل الباحث الاستبانة اداة للبحث وجمع البيانات التي تتطلبةا الدراسة ، كذلك حصل على معلومات سابقة عن الخريجين من خلال التسهيلات التي يقدمها مركز المعلومات في الجامعة ، صمم الباحث استبانتين الاولى للخرجين والاخرى للحصول على اراء المسؤولين عن المدارس حول كفاية الخرجين في عملهم التدريسي .

تألفت عينة الدراسة من (927) خريجاً وهي تشكل (46,3%) من المجتمع الاصلي للخرجين بين عام 1971 –1976 ، اضافة الى (127) مسؤولاً تربوياً يمثلون نسبة (73,4%) من مجموع الاشخاص المسؤولين عن الخرجين .

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

1–ان نسبة الذكور من الخرجين من برنامج اعداد المدرسين في الجامعة في ازدياد مستمر بالنسبة للسنوات المذكورة.

2– ان درجات الخرجين تزداد بأستمرار في الوقت الذي تتناقص فيه النقاط المتعلقة بالانجاز العلمي لهم مقارنة بدراسة مشابهة أجريت عام (1971) على نفس الدراسة .

3–أن البرنامج حضي برضا الخرجين عنه ، لكنهم حبذوا بذل المزيد من العناية في اختيار الراغبين في القبول .

4- ابدى الخريجين عدم رضاهم للنقص في فرص الدراسة ، والاستفادة من الطرائق التدريسية التي يعتقدون انها ضرورية للتعامل مع المشكلات التدريسية التي يواجهونها في اثناء عملهم .

5- هناك اهتمام مركزي فيما يتعلق بأعداد الخريجين لتمكينهم من تطوير ادراكهم وتطوير المهارات في العلاقات الانسانية أي علاقاتهم بالطلبة والادارة وأولياء الامور.

6- كان تقويم المديرين والمسؤولين التربويين ايجابياً لخريجي الجامعة من المدرسين مقارنة بالمدرسين المتخرجين من المعاهد الاخرى .(149, P:112)

دراسة كندجير Kindagaire (1976)

اجريت هذه الدراسة في اوغندا وهدفت الى استقصاء طبيعة ومجال برنامج الاسس الاجتماعية للتربية في الاعداد المهني ، لاعداد مدرسي المدارس الثانوية في (جامعة ميكريري) . وذلك عن طريق وصف البرنامج وتحديد ما كان يفترض ان يؤديه في اعداد مدرسي المرحلة الثانوية في اوغندا.

تم دراسة الكثير من الادبيات في مجال الأسس الاجتماعية للتربية، اضافة الى تشخيص القضايا موضع النقاش . وتم تحديد الموقف الذي تتبناه هذه الدراسة في هذا المجال. وكذلك تحليل مواد وثائقية تتعلق بالبرنامج لوصف طبيعته ومجاله. استعمل هذه الدراسة الاستبانة اداة لها . فقد صمم الباحث استبانتين احدهما لجمع المعلومات من خريجي عام 1973 – 1974 والاخرى للحصول على استجابات من خريجي عام

1974 – 1975 ، ولقد تم بواسطتها استخلاص اراء الخرجين عن البرنامج في الاسس الاجتماعية للتربية في جامعة ميكريري ، اضافة الى اجراء مقابلات مبرمجة مع التدريسيين الذين يقومون بتدريس البرنامج لمعرفة طبيعية ومعالجتة

كشفت نتائج الدراسة بأنه رغم الجهود التي بذلت لوضع تعريف لمصطلح (الاسس الاجتماعية للتربية) فأن هذا التعريف لم يكن شاملاً بشكل واف ، ليوضح تماماً معناه ومضامينه بالنسبة لاعداد المدرسين في جامعة ميكريري. ولقد تضمن البرنامج الذي تمت دراسة خمس موضوعات هي (تاريخ التربية ، فلسفة التربية ، الادارة التربوية ، الجوانب الاجتماعية والاقتصادية للتربية ، التربية المقارنة) .

ومن اجل ان يكون البرنامج اكثر فاعلية في اعداد المدرسين في جامعة مكريري، توصلت الدراسة الى التوصيات الاتية :

1-ان يحدد مفهوم الاسس الاجتماعية للتربية بشكل علمي للتوضيح علاقته باعداد المدرسين .

2- ان يكون الهدف من تقديم هذا البرنامج واضحاً لتبرير ادخاله في منهج اعداد المدرسين .

3- ان يكون مضمون البرنامج واضح المعالم وقابل للتطبيق في مجال اعداد المدرسين .

4- ان تكون المشكلات الاجتماعية التي يجب ان يتوجه التعليم نحو حلها المحور التنظيمي للبرنامج ، وذلك بهدف تأكيد العلاقة المتبادلة بين التربية والمجتمع .

5- توضيح الهدف من تقديم البرامج التربوية كالاسس الاجتماعية وعلاقتها بالاهداف التربوية في اوغندا .

6- اعادة تنظيم الوقت لتغطية مضمون البرنامج بشكل مناسب .

7- نظراً لاحتواء البرنامج على خمسة موضوعات ، يجب ان يتم التخطيط لها بشكل مشترك من قبل القائمين على تدريس الموضوعات .

8- نظراً لان برنامج اعداد المدرسين كان مزدحماً بالمواد ،فأن موضوعات الاسس الاجتماعية يجب ان توضح بشكل يضمن الاستمرارية والتكامل.

(151,P:7699)

- دراسة ركس : (Riggs) (1978)

((دراسة برنامج أعداد المعلمين في كلية الأنجيل المعمدانيه الحرة))

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكيه ، وهدفت الى وضع الإجراءات الضرورية لبناء برنامج تدريب المعلمين في كلية الأنجيل المعمدانيه الحرة في ولاية تنسي – وتضمن هذه الإجراءات كتابه البرنامج المقترح لغرض منح شهادة التأهيل مع موافقه مجلس ولاية تنسي للتربيه . كما هدفت الدراسة الى بيان نقاط القوة والضعف في البرنامج أعداد المعلمين .

أجريت الدراسة على مجموعتين من خريجي كلية الإنجيل المعمدانيه الحرة . تتكون المجموعة الأولى : من الذين يدرسون في مدارس (اليوم المسيحي) ولكنهم لم يحصلوا على شهادة معترف بها من الكلية .

أما المجموعه الثانيه : فتشمل الخريجين الذين أكملوا البرنامج الأساس في التعليم الابتدائي واستلموا شهاداتهم.

استعملت الدر اسه الاستبانة أداة وقد أرسل (106) استبيانا بواسطة البريد الى المجموعتين ووردت (88) أجابه وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتيه .

1- هناك أهتمام من الذين أستلموا الاستبانة بأعداد برنامج يؤهل للتدريس في المدرسه الثانويه.

2- أن هنالك حاجه الى دروس في الاداره التربوية والاداره المدرسيه

3- أن هناك حاجه الى درس في التعليم الابتدئي يقدم في برنامج الكلية

4- أن هنالك طلبة مطبقين أختارو التطبيق في مدارس ذات صله بالكنيسه وايضا قبلوا مناصب تعليمه فيها . (156,P:6716)

ثانياً – دراسات أستهدفت التربية العملية (المشاهدة والتطبيق)

أ – دراسات عربية

- دراسة ميخائيل (1975)

((موضوعية التقويم في التربية العملية – كلية التربية جامعة أسيوط))

أجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر العربية ، وهدفت التعرف على مدى الموضوعية في تقويم المشرفين للطلبة المطبقين خلال التربية العملية من مختلف المؤهلات ومدى الاتفاق والاختلاف في الدرجات التي يتم تقديرها من قبل المشرفين لدى زيارتهم للطلبة المطبقين أثناء مدة التطبيق العملي .

وقام الباحث بفحص درجات عينه من طلاب الشعب المختلفه في سنة 1973 في مواد التخصص ومواد التربية .

وتوصل الباحث الى نتيجه هامة هي (يعد التقويم في التربية العملية عن الموضوعية الى حد كبير ذلك لعدم وجود معايير تساعد المشرفين على ضبط التقدير ويتجلى ذلك في :

1- عدم أتفاق المشرفين على النقاط التي يجب أن يشملها التقويم كما أنه لم يحصل الاتفاق على القيمه النسبيه لكل نقطه وكان التقدير في معظم الحالات يخضع للاهواء الشخصيه للمشرف.

2- هناك أختلاف واضح بين درجات الطلبة في التطبيق ودرجاتهم في المواد الاكاديميه وكذلك مستوى المواد التربوية .

3- وجد الباحث أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في تقدير المشرفين للطلبة المطبقين عندما أخذ بنظر الاعتبار مؤهلات المشرفين (حملة الشهادات العليا في التربية)، الشهادات العليا في المواد الاكاديميه، مشرفون لايحملون شهادات عليا

ولكن لديهم خبره في المجال التدريس لمدة لاتقل عن أكثر من عشر سنوات

(130،ص60.69)

دراسه زكي وآخرون (1978)

((دراسة تحليليه لمشكلات التطبيقات التدريبيه في كلية التربية جامعة بغداد))

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – جامعة بغداد– وهدفت الى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية أثناء التطبيقات التدريسيه ، كما تهدف الى معرفة ما أذا كانت هناك فروق بين الفروع الادبيه والفروع العلمية بين الذكور والاناث من حيث نوعيه المشكلات . كما يهدف هذا البحث أيضا الى معرفة أراء أساتذه الكلية الذين يشرفون على الطلبة المطبقين.

استعمل الباحثون الاستبانة أداة للبحث للحصول على المعلومات اللازمه لهذا البحث كونة مألوفاً لدىالطلبة ويسهل أستخدامه كما أنه يمكن تطبيقه على عينه ذات حجم كبير وبفتره قصيره.

تألفت عينه البحث من (280) طالب وطالبه منها (186) طالباَ و (94) طالبه أما عينه أساتذه الكلية فقد أعتبر جميع أساتذه التربية وعلم النفس من الذين أشرفوا على التطبيقات التدريسيه من ضمن العينة وكذلك أساتذه المواد الاكاديمه الذين أشرفوا على التطبيق وبلغ عدد الاستمارات المعاده (22) أستمارة من أصل (24) أستماره أما اساتذة المواد الاكاديمية فبلغة (66) استاذا من اصل(75) استاذا اماعينه أدرات المدارس فقد وزعت أستماره الاستيانه على (33) مدرسه للبنين والبنات .

وقد أستعمل الباحثون الوسائل الاحصائية الاتيه . النسبه المئويه ، النسبه الحرجه ، حدة المشكله .

توصلت الدراسة الى النتائج الاتيه :

أولا : أهم مشكلات التطبيقات التدريسية

– تعد الفقره (مدة التطبيق قصيره لاتكفي للتدريب) هي أكثر المشكلات التي يواجها الطلبة المطبقون من الفقرات الا خرى في هذا المجال التي تمثل مشكلات للطلبة المطبقين هي (وجود فجوه بين النواحي النظريه التي يدرسها المطبق في الكلية وبين ماهو موجود فعلا في المدارس)

ثانياً – الفروق بين الفروع الادبيه والعلمية . مجال أعداد المطبق . تدل نتائج على أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين أجابات الطلبة في الفروع الادبيه واجابات الطلبة في الفروع العلمية في جميع الفقرات الخاصه بهذا المجال ، وتدل هذه النتيجه على التماثل بين طلبة فروع الكلية من حيث نوعية المشكلات التي تقع في هذا المجال .

مجال الطلبة : كانت الفروق بين أجابات طلبة الفروع الادبيه وطلبة الفروع العلمية ودالـه في فقرتين فقط . الاولى هي(كثرة تغيب الطلبة عن الدروس بصوره عامة)والثانيه (تعود الطلبة على القراءة والدراسة للامتحان فقط)

– مجال الاشراف والتقويم . أظهرت النتائج بين أجابات المجموعتين (طلبة الفروع الادبيه والعلمية . دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في فقرات هذا

المجال مما يدل على التشابه بين فروع الكلية من حيث نوعية المشكلات التي تقع في هذا المجال

ثالثاَ – الفروق بين الذكور والاناث .

– مجال أعداد المطبق: في هذا المجال ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين أجابات الذكور والاناث في ثلاث فقرات من فقرات هذا المجال حيث نجد ان الاناث يرون اكثر من الذكور أن التاهل غير كافٍ للمطبقين من حيث مادة اختصاصة.

– مجال الطلبة . ظهرت فروق فرديه ذات دلالة احصائية بين الجنسين في فقرتين من فقرات المجال فالفقره (ضعف المستوى العلمي للطلبة في الصفوف التي درسها المطبق تمثل مشكله للذكور أكثر من الاثاث وقد يفسر ذلك على أساس ضعف المستوى التحصيلي للطلبة في مدارس البنين عنه في مدارس البنات .(138،ص،303.200).

– دراسة زين العابدين وآخرون (1981)

((تقييم عملية تطبيق طلبة المرحله الرابعه في كلية التربية جامعه البصره 1981))

أجريت هذة الدراسة في كلية التربية جامعة البصرة – هدفت الى تقويم عملية تطبيق طلبة المرحله الرابعه في كلية التربية ، وقد اجريت هذه الدراسة بعد أنتهاء مدة التطبيق عام 1980 لتحقيق الاهداف التاليه :

1- التعرف على واقع تطبيق طلبة المرحله الرابعه من وجهة نظر المطبقين والتدريسيين وادارات المدارس الثانويه

2- تقويم هذا الواقع في ضوء المبادئ العامة للتطبيق

3- تقويم مقترحات وتوصيات حول التطبيق لكل من الطالب المطبق التدريسي وادارت المدارس الثانويه .

استعمل الباحثون الاستيانه أداة لجمع المعلومات والبيانات واعد ثلاثه أنواع في الاستبانات (الطلبة التدريسيين ،مدراء المدارس) وأستخدام النسبه المئويه وسيله حسابيه لمعالجة البيانات وقد عتمد الباحثون في تحديد المبادئ العامة للتطبيق على خبرتهم في هذا المجال وعلى ما أطلعوا عليه في بعض الدراسات والادبيات وبعد تقويم عملية التطبيق في ضوء هذه المبادئ اتضح الاتي :

1- عدم وضوح التعليمات الخاصه بواجبات التدريسي نحو عملية التطبيق

2- قصر مدة التطبيق حيث كانت سنة 1980 في خمسة أسابيع

3- بدء التطبيق بعد العطله الربيعيه مباشره حيث يتسم الدوام في المدارس بعدم الانتظام .

4- شعور التدريسيين بالصعوبة الناجمه عن زيارة المطبقيين في وقت قصير وفي ظروف المواصلات الحاليه.

5- الحاجه الى أعادة النظر في عدد مواد الفصل الثاني لكي يهيء الوقت الكافي لطالب التطبيق.

6- بدء معظم التدريسين بزياره المطبقيين خلال الاسبوع الثاني وليس الاسبوع الاول.

7- قلة زيارات المشرفين على التطبيق حيث يقتصر البعض منهم على زيارة واحده .

8- ضعف التوجيهات التي تعطى للمطبقين وعدم متابعتها.

9- قلة الاستفاده من رأي مدير المدرسه عند تقويم التطبيق

10- عدم التزام بعض المطبقين بالدوام في مدارسهم .

دراسة العبيدي والحسني (1984)

((تقويم طلبة الصفوف الرابعه خلال مدة التطبيق من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس المتوسطه والثانوية))

أجريت هذه الدراسة في بغداد وهدفت الى :

1- تقويم واقع عملية التطبيق لطلبة الصفوف الرابعه في كلية التربية بجامعه بغداد في ضوء المعايير المنظمه في أستمارة مدراء المدارس حول المطبقيين .

2- معرفة واقع عملية التطبيق لطلبة الاقسام العلمية وطلبة الاقسام الانسانية .

3- معرفة واقع عملية التطبيق للذكور والاناث

قام الباحثان بتطبق الاستماره التي وضعتها لجنه التطبيق لتقويم الطلبة المطبقين من قبل مدير المدرسه . وكانت الاستمارة من النوع المغلق وتالفت من عشر فقرات .

عينه البحث : ان عدد طلبة الاقسام العلمية والانسانية التي شملتها الدراسة بلغ (1305) طالبا وطالبه وهم يمثلون المجتمع الاصلي . الا أن الاستمارات التي أستلمت بعد الاجابه والتي تمثل عينة الدراسة بلغت (949) طالب وطالبه و (150) مديرا ومديره لمدرسه متوسطه وثانويه استعمل الباحثات الوسط المرجح لمعالجه البيانات أحصائياًوتوصلت الدراسة الى أهم النتائج الاتيه.

اولا: نتائج التقويم لدى عموم الطلبة

. اشارت النتائج المتعلقه بأفراد العينة جميعا . أن نتائج الدراسة الحاليه ومن جهة نظر مدراء المدارس كانت جيده نحو الطلبة المطبقين بصورة عامة ، وذلك لان جميع فقرات

الاستمارة قد حصلت على تقدير مابين (38، 2) و (79 ،2) حيث أن أعلى تقدير هو (3)

ويعزى هذا الى أن الطلبة المطبقين قدا ستفادوا من التوجيهات التي كانوا يتلقونها من مدرسيهم في الكلية .

أما فيما يتعلق ((بالكفاية العلمية)) لدى الطلبة المطبقين وحصولها على تقدير (46 ، 2) فأن السبب قد يعزى الى أن الطلبة المطبقين لم يكتسبوا بعد الخبره الميدانيه الكافيه التي تساعدهم على التدريس الجيد جداً وذلك لقصر فقرة التطبيق .

ثانياً – واقع عملية التطبيق لطلبة الاقسام العلمية والانساتية .

– الطلبة المطبقين في الاقسام العلمية قد حصلوا على وسط مرجح (81 ، 2) (وتصرفاته وسلوكه العام) هو أعلى تقدير وتلتها الفقره(الالتزام بالدوام وتعاونه مع الاداره) وقد يعزى أتفاق الاراء حول طلبة الاقسام العلمية والانسانية عدا الاختلاف البسيط في بعض الفقرات الى التزام الطلبة في الاقسام المختلفه بالتوجيهات المركزيه الصادره لهم من لجنة التطبيق في الكلية

– ثالثاً – واقع عمليه التطبيق للذكور والاناث

أن الفقرة (تصرفات سلوكه العام) حصلت على أعلى وسط مرجح (81، 2) (71 ،2) لكل من الذكور والاناث على التوالي وأن الفقره ((أستخدام الوسائل التعليميه

)) قد حصلت على أقل وسط مرجح (40 ، 2) بالنسبه للذكور و (30 ، 2) بالنسبه للاناث أما فيما يتعلق ببقية الفقرات فقدحصل بينهما تبادل المراتب وقد يرجع الاختلاف البسيط بالالتزام بالدوام بين الجنسين الى أن الاناث أكثر تعرض للتغيب لسبب أولاخر.

التوصيات

1- من الضروري الاستفاده من تقارير أدارات المدارس حول التطبيق أثناء وضع الدرجه للطلبة

2- من الضروري لمدرس طرق التدريس أعطاء العنايه الكبيرة في تدريب الطلبة المطبقين حول كيفيه كتابه الخطه اليوميه التي يضعها المطبق للموضوع الذي يقوم بتدريسه

3- من الضروري أدخال مادة التقنيات التربوية في مناهج كلية التربية

(91،ص53.48)

- دراسة عبد الحميد و الحياني (1985)

((تقويم التطبيق في معهد المعلمين بمحافظة نينوى))

اجريت هذه الدراسة في محافظه نينوى وهدفت الى معرفة الجوانب الايجابيه والسلبيه للتطبيق رآي الطلبة المطبقين والمشرفين على التطبيق ومعرفة الفروق حسب متغير الجنس بين الطلبة.

استعمل الباحثان الاستبانة اداة لبحثهما . فقدتم أستخدام الاستبانة المفتوحه لاستطلاع أراء كل من الطلبة والمدرسين المشرفين عن التطبيق لغرض الاعتماد عليها في بناء أستبانتي البحث النهائية الاولى للطلبة والثانيه للمدرسين تألفت العينه من (210) طلبا وطالبه يمثلون أقل من (50 %) من المجتمع الاصلي للدراسه منهم (110) طلبا و (100) طالبه أما بالنسبه للمدرسين فقد شمل المجتمع الاصلي كله البالغ (15) مدرسا وذلك لقة عددهم. وقد أستعمل الباحثان الوسائل الاحصائية الاتيه : معامل أرتباط (بيرسون) مربع (كاي)، الوسط المرجح

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

آولا : الجوانب الايجابية والسلبية للتطبيق وفق

أ. بالنسبة الى الجوانب الايجابيه التي واجهت الطلبة فقد حصلت الفقره (تعرفت على كيفيه كتابه الخطه اليوميه) بالترتيب الاول و(ساعدني التطبيق على ممارسه مهنة التعليم) بالترتيب الثاني و(تعودت على تحمل المسؤوليه) بالترتيب الثالث أذ أن التعرف على كتابة الخطه اليوميه من الامور المهمه في أعداد المعلم

ب- الجوانب السلبيه التي واجهت الطلبة المطبقين

أظهرت النتائج أن الفقره (وجدت أن الوسائل التعليميه قليله في المدرسه) قد جاءت بالترتيب الاول وحيث أن للوسائل التعليميه أهميه كبيره في التدريس و(شعرت بصعوبه التدريس في بداية مدة التطبيق) ، فقد جاءت بالترتيب الثاني وقد يعود ذلك الى ضعف أرتباط الماده التي درسها في المعهد بواقع التدريس

ثانيا – بما يتعلق بالفروق الفردية في أستجابات الطلبة حسب متغير الجنس فقد اظهرت نتائج البحث الى هناك فروق ذات دلالة احصائية في بعض الفقرات لصالح البنات والفقرات هي (واجهت صعوبه في تدريس الصفين الاول والسادس) و(عدم الاخذ برغبتي عند أختيار المدرسة) ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في بقية الفقرات

ثالثا : الجوانب الايجابيه والسلبيه وفق رآي المدرسين .

أ – بالنسبه للجوانب الايجابيه فقد اظهرت النتائج أن الفقره (زيادة ثقة المطبق بنفسه) بالترتيب الاول و(تنميه أتجاه أيجابي نحو مهنة التعليم) بالترتيب الثاني و (تكون فكرة عن طبيعة عمل الادارة) بالترتيب الثالث

ب- أما الجوانب السلبيه فقد أظهرت النتائج أن الفقره (توزيع المطبقين على المدارس لا يتم بشكل مدروس)بالمرتبة الاولىو(قلةالوسائل التعليمية في المدرسة) في المرتبة الثانية و (قلة أهتمام الاداره بأقامه اجتماعات موسعه لتوجية المطبيق) بالترتيب الثالث

(82،ص179.198)

- دراسة جامع (1986)

((دراسة تقويمية لمدى فعاليه التربية العملية في معهد التربية في الكويت))

أجريت هذه الدراسة في الكويت وهدفت الى التعرف على مدى فعالية التربية العملية ممثله بمقرراتها الاربعه في أكساب الطالب (المعلم) الكفاءات التدريسيه اللازمه لمعلم المرحله الابتدائيه من خلال الاجابه على السؤال الاتي:

ما دورالتربية العملية بمفرداتها الاربعه التي يقدمها معهد التربية للمعلمين والمعلمات في أكساب الطلبة الكفاءات التدريسيه اللازمه للعمليه التدريسيه

قام الباحث بتصميم بطاقه ملاحظه تتضمن خمس كفاءات تدريسيه هي (كفاءة أعداد الدرس– كفاءة تنفيذ الدرس– الكفاءة العلمية والنمو المهني – كفاءة العلاقات الانساتية والنظام – كفاءة التقويم) وتتفرع من كل كفاءة كفاءات فرعيه وبذلك اصبح عدد كفاءات بطاقه الملاحظه (30) كفاءه تدريسيه)، وقد اعتمد الباحث في تصميم البطاقه على نتائج الدراسة الاستطلاعيه التي أستطلع فيها الباحث رأي القائمين على عمليه أعدادمعلم المرحله الابتدائيه .

لايجاد الصدق تم عرض البطاقه على مجموعه من المحكمين لمعرفة رأيهم في مدى ملائمه الكفاءات لاعداد معلم المرحله الابتدائيه .

تالفت عينه البحث من (126) طلبا وطالبه من معهد التربية للمعلمين والمعلمات حيث بلغن عينه الافراد من مجموع المقرر الاول (64) طالبا وطالبه منهم (32) طالبا و (32) طالبه أختير بالطرائق العشوائيه . بلغ أفراد عينه مجموع المقرر

الاخير (62) طالبا وطالبه منهم (62) معلماً ومعلمة (32) معلما و (30) معلمة وفي معالجه البينات أحصائيا قام الباحث بحساب المتوسطات والانحراف المعياري لكل كفاءه كما استعمل أسلوب التصميم العاملي لتحليلي التباين

أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة حسب مجالاتها .

1- مجال كفاءة أعداد الدرس : أظهرت النتائج تفوق مجموعة المقرر الاخير على مجموعة المقرر الاول كذلك تفوق الطلاب في المقرر الاخير على الطالبات

2- مجال الكفاءة تنفيذ الدرس : لم تظهر النتائج فروقا ترجع الى متغيرنوع المقرر والجنس

3- مجال الكفاءة العلمية والنمو المهني: اظهرت النتائج تفوق مجموعة المقرر الاخير على مجموعة المقرر الاول ولم تظهر النتائج فروقا دالة بين الطلاب المعلمين ، والطالبات (المعلمات)

4- مجال كفاءة العلاقات الانسانية والنظام ،كشفت النتائج عن تفوق مجموعه المقرر الاخير على مجموعة المقرر الاول –كذلك اوضحت تفوق الطلاب على الطالبات

5- كفاءة التقويم : لم تظهر النتائج فروقا بين المجموعتين الاأنه اظهرت تفوق الطلاب المعلمين على الطالبات المعلمات . (26، ص132-133)

- دراسة عبد الرضا (1989)

((تقويم الكفائه المهنيه للطلبة المطبقين في كلية التربية جامعه بغداد وعلاقتها ببعض المتغيرات))

اجريت هذه الدراسة في كلية التربية أبن رشد جامعة بغداد ، وهدفت الى تقويم الكفاءه المهنيه للطلبة المطبقيين في كلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات (التخصص الاقسام الانساتية والعلمية . الجنس طلاب طالبات).

أعتمد الباحث استماره الملاحظه لمادة لتقويم أداة الطلبة المطبقين ولاجله بناء هذه الاستماره اطلع الباحث على نماذج من الاستمارات التقويمية كان منها الاستماره المطبقه في كلية التربية جامعة بغداد والاستمارات المستخدمه لسنوات سابقه وكذلك الاستمارات المستخدمه في بعض الاقطار العربية والاجنبيه ، كما اطلع الباحث على الدراسات والادبيات

بلغ مجموع افراد العينةه (86) طالبا و طالبه وقد تمت زيارتهم خلال مدة التطبيق ميدانيا بهدف تقويم الكفاءه المهنيه لهم استعمل الباحث الوسائل الاحصائية التاليه في تحليل البيانات . (معامل أرتباط سكوت، معامل أرتباط بيرسون ، معادله الاختبارالتائي ، معادلة الوسط المرجح ، النسبة المئوية).

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتيه :

1- أظهرالتقويم الكفاءة المهنيه للطلبة المطبقين (ممثلا بادائهم التدريسي) وفي ضوء فقرات أستمارة الملاحظه التي أعدتها الدراسة النتائج الاتيه

ا. بلغ الوسط الحسابي العام للطلبة المطبقين (عينة الدراسة الاولى 55، 81)

ب- بلغ الوسط الحسابي للطلبة المطبقين من الاقسام الانسانية (57 ، 78)

ج – بلغ الوسط الحسابي للطلبة المطبقين من الاقسام العلمية (41 ، 83)

2- ولتعرف الفروق في الكفاءه المهنيه للطلبة المطبقين وفقاً لمتغير للتخصص (الاقسام الانسانية والاقسام العلمية) . فقد أظهرت الدراسة أن الكفاءة المهنيه للطلبة المطبقين من الاقسام الانسانية (اللغه العربية، التاريخ، الجغرافيه) وان الفرق دال أحصائيا بين متوسطات الدراسات لكتا المجموعتين عند مستوى (05، 0)

3- وعند تعرف الفروق في الكفاءه المهنيه للطلبة المطبقين وفقا لمتغير الجنس (طلاب ، وطالبات) فقد أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات وبمستوى الدلالة (05 ، 0)

4- لايجاد العلاقه بين تحصيل الطلبة في المواد المهنيه (التربوية والنفسية) التي درسوها خلال السنوات الاربع في الكلية وأدائهم التدريسي خلال مدة التطبيق واظهرت الدراسة وجود علاقه موجبه بين الدرجتين وان هذه العلاقه معتدله نسبيا عند مقارنتها بالمعيار المطلق في حساب قوة معاملات الارتباط

5- والايجاد العلاقه بين الدرجه التقديريه التي حصل عليها الطلبة المطبقون من التدريسيين المهنيين خلال زيارتهم الاشرافيه والدرجه التي حصل عليها من خلال هذه الدراسة فقد كان هناك علاقه موجبه ضعيفه الى حد ما بين الدرجتين عند مقارنتها بالمعيار المطلق في حساب قوة معاملات الارتباط

6- حدد الطلبة المطبقون عينة الدراسة الثانيه (19) حاجه الدراسيه المهنيه ونشاط الدراسي من بين حاجه ونشاط لتكون ضمن مناهج الاعداد المهني في الكلية كان بينها مايأتي:

- التركيز على دراسه اساليب التي تساعد الطلبة المرحله الثانويه
- التركيز على دراسه مشكلات الطلبة في مرحله الثانويه وتعرف الاساليب معاجلتها
- تدريب الطلبة بشكل عملي على اعداد وأستخدام الوسائل التعليميه
- تمكين الطلبة من التفاعل الايجابي في أثناء التدريس.

(84،ص177.16)

دراسه أبو جلاله وسلطان (1994)

((تقويم برنامج التربية العملية))

أجريت الدراسة في كلية التربية جامعة التحدي في مدينة سرت ، وهدفت الى لقاء الضوء على :

1- الجوانب الايجابيه التي ظهرت في برنامج التربية العملية بهدف تعزيزها وتطويرها في البرامج القادمه

2- الجوانب السلبية التي تظهر في البرنامج للتقليل منها في البرامج القادم

3- تقديم المقترحات التي تفيد القائمين على البرنامج

استعمل الباحثان الاستبانة أداة للبحث وتحقق من صدقها وثباتها

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة السنتين الثالثه والرابعه في كلية التربية ، جامعة التحدي في الاقسام (الكيمياء ، اللغه العربية الحاسوب الاجتماع) والبالغ(63) طالباً.

أسلوب معالجة الاحصائية .

أعتمدة الدراسة علىالمجتمع الاصلي وذلك لايحتاج الى الاختبارات الدلالة والاحصائي واعتمد على نسبة المئويه في استخراج نتائج الدراسة ولغرض أستخراج ثبات الاستبانة استعان الباحثان بمعامل أرتباط ييرسون

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتيه :

1- حققت التربية العملية في كلية التربية أهدفها وذلك من خلال النجاح في تهئية المواقف التعلميه ويظهر ذلك جليا في كثرة الايجابيات التي أفرزها برنامج التربية .

2- أتسمت التربية العملية بضعف التخطيط لها سواء كانت تربيه عمليه متصله أو منفصله

3- ساعد برنامج التربية العملية على أبراز قابليات وقدرآت الطلبة من حيث وضع خطة الدروس

4- أتسم الجهد الذي قام به الطلبة في البرنامج بأنه جهد جيد من تطبيق ماتعلمه الطلبة في كلية التربية نظريا الى مواقف عمليه ناجحه

5- أسلوب المحاضره هي الطرائق السائده التي يتبعها معظم المدرسين

6- الاسلوب المتبع في ضبط الصف في المدارس أسلوب يتسم بالشده والتهديد والعقوبه بالرغم من خطوره استعمل هذه الاسلوب .

(7،ص121.149)

دراسة الفتلي (1999)

((تقويم أداء الطلبة المطبقين في قسم التاريخ بكلية التربية – جامعه القادسيه في مادة التربية العملية))

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – جامعه القادسيه . وهدفت الى أكتشاف مواطن الضعف في أداء الطلبة المطبقين في مهمة اداره الصف في مادة التربية العملية في ضوء

1- بناء معايير خاصه بادارة الصف

2- تقويم واقع التربية العملية في ضوء ملاحظه اداء الطلبة ووفقا لهذه المعايير

3- أجراء بعض التعديلات وتقديم بعض التوصيات لتقليل الضعف في أداء الطلبة المطبقين في مهمة الصف في ضوء هذه المعايير .

قام الباحث باعداد أستمارة الملاحظه للطلبة المطبقيين مكونه من (50) فقره تمثل المهارات للتدريس الفعال التي ينبغي ان يقوم بأدائها الطلبة المطبقيين وقد وزعت هذه الفقرات على اربعه مجالات وثم أيجاد صدقها وذلك بعرضها على (10) خبراء من اساتذه قسم العلوم التربوية والنفسية / جامعه القادسيه كما تم ايجاد معامل الثبات بأستخدام معادلة (cooper)

أن مجتمع البحث هو طلبة الصف المنتهي لقسم التاريخ / كلية التربية ، جامعه القادسيه والبالغ عددهم (93) طالباً وطالبه ولقلة عدد مجمتمع البحث شملت عينت البحث جميع افراده باستثناء (4) منهم لعدم تمكن الباحث من ملاحظه أداهم وبذلك أصبحت عينت البحث الاساسيه (88) طالباً وطالبه .

وقد أستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتيه : معادلة (cooper) معادلة فيشر(fisher)

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتيه :

- أن عدد فقرات المجال الاول ، التخطيط لتحضير الدرس (10) فقرات منها فقرتان لاتشيران الوجود ضعف في اداء الطلبة المطبقين أما الفقرات (8) الباقيه فتعد مؤشراً للضعف الطلبة المطبقيين .

- أما فقرات المجال الثاني – مجال تنفيذ الدرس البالغه (21) فقره منها (10) لاتشير الى ضعف في أداء الطلبة المطبقيين ، أما الفقرات (11) فتلك تؤشر للضف –المجال الثالث ، السلوك الصفي عدد (10) منها (9) لاتشير الى ضعف (1) يشير الى ضعف. (97،ص39.35).

– دراسة الموسوي (2001)

((الاعداد النظري والتطبيق العملي في مؤسسات أعداد المعلمين))

أجريت هذه الدراس في جامعة ابرسيتون . وأستهدفت معرفة

- جدوى مدة المشاهدات التمهيديه في المدارس
- توقيت مدة التطبيقات التدريسيه
- العلاقه بين المدارس الثانويه وقسم التربية في الجامعه
- مدى العلاقه بين النظريه والتطبيقيه
- اشتراك المدارس في عمليتي الاشراف والتقويم
- الصعوبات التي واجهت الطلبة والاساتذه اثناء التطبقات التدريسيه

- أداء التدريسين والمدرسين والطلبة عن دور الخبره المدرسيه في اعداد المدارس والطرائق التي من خلالها تطور تلك الخبره.

أعدت ثلاثه أستبيانات لكل من اساتذة الكلية ومدرسي الثانويات والطلبة من خلال الادبيات والاستعانه بخبرة بعض الاساتذه المسؤولين رسميا عن التربية العملية والمعنيين في بناء الاستبيانات.

شملت عينه الدراسة (21) تدريسيا و(80) طالبا و (36) مدرسه ثانويه ذات العلاقه المباشره بقسم التربية في الجامعة

الوسائل الاحصائية : أعتمدت الدراسة النسبه المئويه في تحليل نتائجها

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

المشاهده الاولى :التدريسيون من خلال أستبياناتهم أن أسبوعي المشاهده التي سبقت التطبيق لن تكن خاضعه للاشراف والتقويم المباشريين وان الطلبة المطبقيين قد زودوا بجدول لما ينبغي أن يقوموا به خلال هذين الاسبوعين ، وبعد ذلك يقدم تقريراً موسع يشمل الخبرات التي كسبوها أثناء المشاهدات .

- الطلبة المطبقون : أوضح بعض الطلبة ان اسبوعي المشاهده تزودهم بالخبرات الكافي عن المدارس وأكدوا ان المشاهده نافعه لانها تزودهم بالافكار عن نوع التدريس والتربية المعطات لطلبة مما تمكنهم من ترجمة حاجاتهم أثناء التطبيقات التدريسيه بشكل ناجح ، كما انها تزود المطبق باالروئ الواضحه عن واقع الصف المدرسي من الناحيه العلمية التطبيقيه

- **المشاهدة الثانيه :**

بعد عودة الطلبة الى الكلية لمناقشة عملية المشاهدة يتواصل العطاء النظري حتى يحسن الاسبوع الثامن من الفصل الأول ليقضي الطلبة اسبوعاً كاملاً أن المدرسة الثانوية التي تتم بها المشاهدة تصبح مدرسة الطالب المطبق خلال مدة التطبيقات التدريسية لكي لا يضيع أي جهد أو وقت عندما تبدأ مدة التطبيق يألف الطالب المطبق مع الجو العام للمدرسة خلال الثلاثين ساعة التي يقضيها في المدرسة وتمكنه من التعرف على المدرسين وخلفياتهم العلمية وخبراتهم المهنية والمشاركة في أعداد الجدول الأسبوعي فضلاً عن أعداد خطة الدرس التي يدرسها الطالب المطبق بالمشاركة مع مدرس المادة.

التدريسيون:

شكى أحد التدرسيون من بعض المدارس لا تشجع الطلبة دائماً على مشاهدة الدروس كما يود القسم نتيجة لذلك فان البعض من الطلبة المطبقين يطلب منهم التدريس بصفوف لم يسبق لهم مشاهدته او قد يكلفونهم في صفوف أعتادت الفوضى بسبب ضعف سيطرة المدرس نفسه في ضبطهم للطلبة المطبقون ان من المهم مبدا زيارة المدرسة والتعرف على طبيعتها قبل البدء في التطبيق العملي وكذلك المشاركة في تدريس بعض الدروس ينمي فينا الثقة بالنفس ويعرفنا الطريق الصحيح للتعايش مع أجواء المدرسة العلمية والتربوية

- جعل مدة التطبيقات التدريسية فتريتن متباعدتين يفصل بينها فصل دراسي يخصص بعض منه لمناقشة فشل ونجاح الطلبة المطبقين في اعداده الفصل الاول في المدرسة الثانوية والمدرس المسؤول عن التطبيقات التدريسية.

(128،ص25،1)

- دراسة الموسوي (2002)

((المشكلات التي تواجه الطلبة أثناء مدة التطبيق في قسم العلوم التربوية والنفسية))

أجريت هذه الدراسة في بغداد. وهدفت إلى الكشف عن المشكلات التي يواجهها طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية وتشخيصها بهدف أيجاد الحلول المناسبة لها والقابلة للتطبيق.

استعمل الباحث الاستبانة أداة نسبية للبحث حيث أنها أنسب أداة للطالب المطبق التعبير عن رأيه بصراحة من دون ضغوط.

تكونت عينة البحث من (40) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة من قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية/ جامعة بغداد وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية آلاتية: معادلة فيشر ، معامل أرتباط بيرسون.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الاتية:

أولاً: الفقرات العليا

- الفقرة الاولى ((طول المدة الزمنية للتطبيق)) أحتلت هذه الفقرة المرتبة الاولى وهي بهذا تعتبر أكثر مشكلة يعاني منها الطلاب حيث أن طول مدة التطبيق تسبب للطالب الملل ويعاني صعوبات ومشاكل كثيرة من حيث عدم تعود على الجو التدريسي الجديد ويعاني تحوله من طالب إلى مدرس.

- الفقرة الثانية:(قلة تعاون الادارة في المعهد مع المطبق). حصلت هذه الفقرة على نفس درجة الحدة للفقرة الاولى (1.75) وتعتبر هذه الفقرة في نفس المستوى في أهمية المشكلة حيث أن تعاون الادارة مع المطبق له أهمية كبيرة يسهل مهمة المطبق ويهون عليه الكثير من الصعوبات التي يواجهها ولكن اغلب الطلبة المطبقين يعانون من مشكلة قلة تعاون الادارة في المعهد مع المطبق.

- **الفقرة الثالثة:** (كثرة الواجبات التي يكلف بها المطبق.) تعتبر هذه الفقرة من المشكلات التي يعاني منها المطبقين حيث أنهم يعانون من كثرة الواجبات التي كانت تكلف بها الإدارة للمطبق.

- (شعور المطبق بضعف تأهيله التربوي): يعاني الطلبة من مشكلة شعورهم بضعف تأهيلهم التربوي وذلك ناتج عن قلة خبراتهم لعملية التدريس وشعورهم بعدم كفاية قدراتهم مع ما تتطلبة عملية التدريس وبذلك يعتبرون أنفسهم ضعيفي التأهيل.

ثانياً: الفقرات الدنيا

- **الفقرة الأولى**(بعد المعهد عن سكن المطبق)احتلت المرتبة الأولى من بين الخمس الفقرات الدنيا، حيث أن بعضهم يشكون من عدم ملائمة مكان المعهد بالنسبة لسكناهم.

- **الفقرة الثانية:** (عدم ملائمة الجدول الدراسي مع التزامات المطبق الأخرى) احتلت المرتبة الثانية. ان أغلب الطلبة المطبقين يشكون من عدم ملائمة الجدول الدراسي مع التزام الطلبة مثل بحث التخرج وغيرها من الالتزامات.

- **الفقرة الثالثة:**(قلة خبرة المطبق بالمادة التي يقوم بتدريسها). ان بعض المطبقين يشعرون بقلة خبراتهم بالمادة التي يكلفون بتدريسها.

- **الفقرة الرابعة:**(صعوبة أيجاد طرقة مناسبة لايصال المادة الدراسية)

ان قلة خبرة المطبق بالتدريس يجعل لديه صعوبه في معرفة ماهي الطريقة التي تلائمه لكن هذه المشكله ليست ذات أهميه كبرى حيث أن الدراسة الجامعيه أعطت للطالب خبرة في الطريقة التدريسيه وماهي فوائدها لذلك فهي تعبر مشكله القليلين منه (129،ص23.1).

ب – الدراسات الاجنبيه

- دراسة بول (poole) (1972)

((أثر الخبرات في معاهد المعلمين علىتقويم الطلبة في موضوع التربية العملية))

هدف البحث الى دراسة ستة عوامل كانواع رئيسية من الخبرات التي يواجهها الطلبة في معاهدهم

استعمل الباحث الاستبانة أداة للدراسه مكونه من (35) فقره ، وكانت عينه البحث مكونة من (1006) من الطلبة في (11) معهد تربويا . وقد حصل البحث على (523) أجابة من مجموع أفراد العينة

أما العوامل الستةالرئيسيه فهي :

1- الخبره المنظمه .

2- الخبرة التعلميه من خلال النقد والمناقشه

3- علاقات العمل الجيد مع بقية الكادر

4- الافتقار الى التوجيه والارشاد في الخبرات

5- علاقة العمل غير الرسمي مع المدرسين والطلبة

6- علاقات العمل الجيد مع الزملاء الطلبة

أستعمل الباحث الوسائل الاحصائية في تحليل أجابات الطلبة التحليل العاملي.

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتيه :

جاءت نتائج الدراسة لتدلل على أن العامل الرئيسي للخبرات هو التوجيه والارشاد الذي حصل على تدرج عال من الاجابات وتبين من النتائج بأن العملية كانت الاكثر أهميه بين العوامل السته بأعتبارها خبرات تعلميه أما العمل الاقل أهميه من بين العوامل السته فهو العلاقات الخاصه غير الرسميه بين الطلبة والمدرسين (154,P:160-164)

دراسة هاتي وأخرون (Hattie . et. al.) (1982)

((تقويم الكفاءة المهنيه للطلبة المطبقين))

أجريت هذة الدراسة في أستراليا . واستهدفت تقويم الكفاءة المهنيه للطلبة المطبقين في مستوى التعليم الابتدائي ، الثانوي بجامعه نيوأنكلاند (NEW ENGLAND) من خلال عاملين رئيسين هما التحضير و الاعداد للدرس والعرض او التقدم للدرس) اعتمد الباحثون (استماره معياريه) اعدها واستكملها المشرفون على التطبيق وقد احنوت هذه الاستماره (20) فقره على صيغة اسئله . كما تضمنت الاستماره حقولاً اخرى تسمح للمشرفين على التطبيق تسجيل ملاحظاتهم حول نواحي القوه والضعف التي لاحضوها عند الطلبة .

تمثلت عينة الدراسة بالطلبة الذين يحصلون على درجة (دبلوم تربية) جميعاً بعد أستكمالهم مدة التطبيق العملي وكان عدد الطلبة (756) طالباً منهم (304) يعدون لمرحلة التعليم الأبتدائي (452) يعدون لمرحلة التعليم الثانوي ويجري التطبيق على

مرحلتين وتكون الاولى منتصف السنة الدراسية والثانية قبل نهايتها وتكون مدة كل مدة تطبيقية ثلاث أسابيع.

استعملت الدراسة الوسائل الاحصائية للتحقق من صدق الاداة باستخدام معامل (الفا) كمقياس للاتساق الداخلي.

توصلت الدراسة إلى النتائج الاتية:

- أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق بين سنتي التطبيق (1978- 1979) من ناحية. كذلك وجود الفرق بين المطبقين في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية من ناحية أخرى.

- تميز المطبقون في المرحلة الابتدائية بوصفهم أكثر مرونة من المرحلة الثانوية ولديهم قدرة أوسع على أدارة الصف.

- تميز المطبقون في المرحلة الثانوية بأعداد أحسن للدروس والتهيؤ لها بمعلومات مناسبة ويملكون مهارات جيدة في مجال التفاهم مع الطلبة.

- ظهرت هناك فروق بين المشرفين في مجال العوامل الاخرى ذات الصلة بالتصنيف العام للنمو المهني. فالمشرفون على الطلبة للمرحلة الابتدائية يولون مدى قدرة الطلبة على تحليل استجابات المتعلمين وتنظيمها وترتيبها أهمية فيما يهتم المشرفون على طلبة المرحلة الثانوية بالتركيز على مهارات التفاهم.

- أثبتت الدراسة مكان تجديد الكفاءة للطلبة المطبقين وفقاً لاسس محدودة يمكن الوثوق بها. بالرغم من أن الدراسة أجريت في جامعة واحدة ولعدد محدد من المطبقين.

وأظهرت كذلك وجود الفرق بين المستويات التعليمية (المطبقين في المرحلة الابتدائية والمطبقين في المرحلة الثانوية.(150,P:778-785)

- دراسة كلارك واخرين (1984)

اجريت هذه الدراسة في جامعة برمنغهام على الطلبة المطبقين في الجامعة للعام الدراسي 1982-1983 وقد هدفت هذه الدراسة الى تقويم السلوك التدريسي للطلبة المطبقين في اثناء عملية التدريس وقد سعى الباحثون للتعرف على ما ياتي

1. اسلوب وسلوك المطبقين اثناء التدريس ووصف هذه السلوك بشكل دقيق ومباشر
2. التعرف على مدى اثر برنامج طرائق التدريس في اعداد وتدريب الطلبة في الكلية لجامعة برمنغهام للعام الدراسي (1982-1983)
3. تقويم اداء المطبقين في اثناء مدة التطبيق العملي في مدارسهم

اعتمد الباحثون استمارة الملاحظة أدة لتقويم اداء الطلبة المطبقين في اثناء تدريسهم في المدارس الثانوية وقد تم جمع بيانات هذه الاستمارة لملاحظة اداء المطبقين من فقرات برنامج اعداد الطلبة المدرسين الذين تلقوا خلال مدة اعدادهم .

كانت عينة البحث الطلبة المطبقين في جامعه برمنغهام للعام الدراسي 1982-1983 جميعا حيث تم تقويمهم في ضوء استمارة الملاحظة التي اعتمدها الباحثون وبعد تحليل نتائج الاستمارة توصل الباحثون إلى النتائج الاتية

1. ان برنامج الاعداد بطريقة التدرسي قليلة الفائدة وان المطبقين يحصلون على الخبرات الدراسية من خلال ممارستهم المهنية

2. ان طرائق التدريس التي درسها الطلبة المطبقين في الكلية قليلة الفائدة من الناحية التطبيقية وان التأهيل بها غير كافي ولاسيما اعداد خطة التدريس العلمي اكثر من اعتمادها على التدريس الاصولي خلال مراحل دراسته (144,: P:143-150)

- دراسة (وارج ودولي WARGGE – DOOLEY (1984)

اجريت هذه الدراسة في ولاية (نوتنج شاير) في المملكة المتحدة

هدفت إلى تعرف كفاءة الطلبة المطبقين حملة الشهادات التربوية من خلال تحليل عملهم التدريسي داخل الصف ولاسيما تحديد جوانب الاندماج او الانحراف في التدريس اجريت الدراسة على مرحلتين شملة المرحلة الاولى تحليل (56) حالة تدريسية للطلبة المطبقين للوقوف على جوانب القوة او الضعف في الاداء اما المرحلة الثانية فشملت (204) دروس قدمها حاملو الشهادة الجامعية التربوية في ست مدارس الثانوية .

استعمل الباحثون الوسائل الاحصائية النسبة المؤوية ،معامل الارتباط

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الاتية

1. ان معظم جوانب الانحراف خلال مدة التطبيق كانت ذات طبيعة ثانوية مثل التحدث بين الطلبة وان عدداً قليلا من المطبقين صادفوا مشكلات خاصة

بحفظ النظام داخل الصف ولم تلاحظ امثلة للفوضى على الرغم من وضع بعض الانواع والاضطراب في عدد من المدارس

2. كانت معاملة الطلبة المطبقين بالنسبة للطلبة الكبار كانت متباينة وقد منح المرشحون المطبقين الذين ظهرت حالات انحراف قليلة في صفوفهم درجات اعلى

3. كانت هناك علاقة ضعيفة بين درجات المشرفين في هذا المجال، والبيانات المتجمعه التي لاحظها فريق الباحثين . وان المشرفين الاساتذه الذين اجروا دراسة الحالة في المرحلة الاستطلاعية اولوا العلاقات الشخصية بين المطبقين والطلبة اهتماما عاليا وان المطبقين الذين هيأوا دروسهم جيدا ونظموا المواد الدراسية والعينات التدريسية بفاعلية ومستوى مهارات العرض والشرح وتوجيه الاسئلة واستطاعو معالجة مشكلات الطلبة اعتبروا كثر فاعلية من المطبقين الذين اخفقوا في تحقيق جميع ما ذكر . كما ان بعض الصفات والخصائص الشخصية حظيت باهمية كبيرة من الاساتذة المشرفين واعتبرن ذات اهمية خاصة اما المطبقون الذين لم يتمكنوا من ضبط الصف . فكان هناك شك فيما اذا كانت شخصياتهم غير الفاعلة ستكون عرضة للتغيير في المستقبل. (161, P:21-45)

موازنة الدراسات السابقة ومناقشتها

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ، العربية والاجنبية ، ذات الصله بموضوع البحث الحالي ، يحاول الباحث ان يوازن بين الدراسات السابقة ، فتناول نوعين من الدراسات التي يعتقد باهميتها بالنسبة للدراسة الحالية ، دراسات استهدفت تقويم المناهج الدراسية والاعداد المهني ، ودراسات استهدفت التربية العملية المشاهدة والتطبيق ، وسيوازن الباحث بين هذه الدراسات من حيث (الاهداف ، الاطار النظري ، ادوات البحث ، العينة ، اجراءات البحث ، الوسائل الاحصائية ، النتائج).

1. الاهداف

– تباينت اهداف الدراسات السابقة في المجموعة الاولى بتباين مشكلات البحث ، فقسم من هذه الدراسات هدفت الى تقويم المناهج الدراسية ، بشكل عام ، كدراسة (الربيعي ، 1975) ، ودراسة (احمد 1994) ، ودراسة (الجعفري والموسوي ، 1995) ، ودراسة (Riggs , 1978) . واهتمت دراسات اخرى بتقويم الاعداد المهني كدراسة (مهدي ، 1980) ، ودراسة (محمود ، 1980) ، ودراسة (نعمة ، 1982) ، ودراسة (عبد الرضا ، 1982) ، ودراسة (ظاهر ، 1983) ، ودراسة (Beery,1962) ، ودراسة (Backard ,1969) ، ودراسة (Evanjelista ,1973) ، في ركزت دراسة (بدران والديب ، 1979) ، ودراسة (Craff , 1976) بتقويم البرنامج التربوي لاعداد المدرس ، اما دراسة (مزعل ومحمد ، 1985) تقييم اداء مؤسسات اعداد المعلمين في عملية اعداد المعلم.

– أتفقت جميع الدراسات السابقة ضمن المجموعة الثانية على جزء واحد من الاعداد المهني ، وهو التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) أما الدراسة الحالية فقد هدفت الى تقويم مناهج الاعداد المهني والتربية العملية . ان الاهداف يجب ان تمتاز بالوضوح وسلامة الصياغة سواء اكانت هذه الاهداف على شكل تساؤلات ام على شكل فروض وبالنظر الى اهداف الدراسات السابقة يرى الباحث انها جاءت واضحة ومحددة يمكن ملاحظتها وقياسها.

2- الاطار النظري

اختلفت الدراسات السابقة في أطرها النظرية حيث أن قسماً كبير منها اكتفى بمشكلة البحث وأهميته والدراسات السابقة. وقسم من الدراسات السابقة تبنت اطاراً نظرياً كدراسة (مهدي،)1980، ودراسة (ظاهر، 1983) ودراسة (الجعفري والموسوي، 1995) ودراسة (عبد الرضا، 1989)، ودراسة (ابو جلاله، 1994)، أن الأطار النظري في مثل هذه الدراسات (دراسات التقويم) مهم اذ تقوم به الاهداف أو المقررات وما يصاحبها من انشطة مختلفة، ويشكل الاطار النظري فلسفة الباحث ووجهة نظره في موضوع البحث. ويعد الاطار النظري مرجعية معرفية وارث ثقافي من خلاله تتحدد هوية البحث وطبيعته، أو هو بمنزلة طريق واضح المعالم يهتدي به الباحث لتحقيق اهداف بحثه والكشف عن العمليات التي يتبناها للوصول إلى تلك الغايات. فالدراسة التي لم تتبين اطاراً نظرياً متكاملاً يشعر القارئ معها ان هناك حلقة مفقودة فيها.

والملاحظ، نتيجة لغياب الاطار النظري في هذه الدراسات، وجود تباين واضح من دراسة لأخرى ولم يرَ الباحث في الاطر النظرية لبعض الدراسات آراء الباحثين الخاصة بهم في موضوع البحث، أو ربما كانت هناك اشارات أو تعقيبات بسيطة في حدودها الدنيا.

3- أدوات البحث

اعتمدت معظم الدراسات السابقة في المجموعة الاولى (الاستبانة) اداة لها، أما دراسة (مهدي، 1980) فقد استعمل المقابلة الشخصية والاستبانة ودراسة (محمود، 1980) استعمل بطاقة تقويم المدرس ومقياس مهارات التدريس الفعال من اعداد الباحث. أما دراسة الجعفري والموسوي، 1995 فقد اعتمد الباحثان إنموذج الجعفري لتقويم المناهج الدراسية.

تنوعت الدراسات السابقة في المجموعة في اختيار ادواتها فمنها ما اعتمدت على الاستبانة كدراسة (يس، 1978)، ودراسة (زين العابدين، 1981)، ودراسة (عبد الحميد والحياني، 1985)، ودراسة (ابو جلالة، 1994)، ودراسة (الموسوي، 2002)، ودراسة (Poole, 1972)؛ ومنها ما اعتمد على بطاقة الملاحظة كدراسة (جامع، 1986)، ودراسة (عبد الرضا، 1989)، ودراسة (الفتلي، 1999)، ودراسة (Hattie,

(1982 ودراسة (كلارك، 1984) واعتمدت دراسة (ميخائيل، 1975) على فحص درجات العينة.

ويرى الباحث ان تباين ادوات الدراسات السابقة نظراً لتباين شكل البحث واختلاف وجهة نظر الباحثين في عملية التقويم.

اما الدراسة الحالية فقد استعملت الاستبانة اداة لها.

4- العينة

اختلفت معظم الدراسات السابقة في اختيار عيناتها من حيث الكم والنوع. فقد تراوح أفراد العينة في المجموعة الاولى التي هدفت إلى تقويم المناهج الدراسية والاعداد المهني والتي يتم على ضوئها التقويم بين (83 – 1054). فقد اعتمد دراسة (نعمة، 1982) على عينة (83) تدريسياً بينما اعتمد دراسة (Craff, 1976) على عينة بلغت (1054) فرداً فهم (927) خريجاً و(127) مشرفاً تربوياً.

بينما تراوحت عينة البحث من الدراسات في المجموعة الثانية بين (40 – 1099) فرداً وقد اعتمد دراسة (الموسوي، 2002) على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة بينما أعتمدت دراسة (العبيدي، 1984) على عينة بلغت (1099) فرداً منها (949) طالب وطالبة و(150) مديراً ومديرة.

* لقد استعان بعض الباحثين بفئة أو فئتين أو أكثر كمتتبعين للبحث.

ففي دراسات المجموعة الاولى والثانية استعملت فئة واحدة كما في دراسة (محمود، 1980)، ودراسة (نعمة، 1982)، دراسة (عبد الرضا، 1982) ودراسة (الجعفري والموسوي، 1995)، ودراسة (Beery, 1962)، ودراسة (عبد الرضا، 1989)، ودراسة (أبو جلاله، 1994)، ودراسة الفتلي (الفتلي، 1999)، ودراسة (الموسوي، 2002)، ودراسة (Poole, 1972)، ودراسة (Hattie, 1982). ودراسات استعملت فئتين أو أكثر كما في دراسة (الربيعي، 1975)، ودراسة (بدران، 1978)، ودراسة (مهدي، 1980)، ودراسة (ظاهر، 1983)، ودراسة (مزعل، 1985)، ودراسة (احمد، 1994)، ودراسة (Craff, 1976)، ودراسة (يس، 1978)، ودراسة (العبيدي، 1984)، ودراسة (عبد الحميد، 1986).

اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت وجهات نظر المدرسين والطلبة فقط.

5- اجراءات البحث

تشابهت معظم الدراسات السابقة في المجموعتين الاولى والثانية في اجراءاتها من حيث العينة وطريقة اختيارها والاداة وكيفية بنائها، وصدقها وثباتها. ويرى الباحث أن إجراءات الدراسات السابقة تتوافق والمنهجية العلمية، فجاءت العينات ممثلة للمجتمعات الاصلية وتم اختيارها على وفق أسس علمية صحيحة ضمن رؤوية الباحث لغرض تحقيق أهداف بحثه. واعتمد الباحثون عند بناءها على الدراسات الاستطلاعية وبعضها على الدراسات والبحوث أما دراسة (كس، 1978) فقد استعمل المنهج التجريبي.

6- الوسائل الاحصائية

معظم الدراسات السابقة استعملت الوسائل الاحصائية المناسبة مثل الوسط المرجح، والوزن المئوي، ومعامل الارتباط، مربع كاي، ومقياس الدلالة الاحصائية، اعادة الاختبار، النسبة المئوية.

أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الوسط المرجح، والوزن المئوي، والنسبة المئوية، وسائل احصائية.

7- النتائج

توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج خاصة لتحقيق اهدافها، فدراسات المجموعة الأولى التي استهدفت تقويم المناهج الدراسية والاعداد المهني توصلت إلى أن مناهج اعدادهم لم توفر لهم المعلومات المهنية والعلمية والثقافية بصورة كافية، كما في دراسة (الربيعي، 1975)، ودراسة (نعمة، 1982)، ودراسة (مزعل، ومحمد، 1985)، ودراسة (الجعفري والموسوي، 1995).

وتوصلت معظم الدراسات السابقة في المجموعة الثانية التي استهدفت التربية العلمية (المشاهدة والتطبيق) إلى نتائج متقاربة من حيث قصر مدة التطبيق وقلة عدد ساعات المشاهدة.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

أولاً : مجتمع البحث

1- مجتمع المعاهد

2- مجتمع مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها

3- مجتمع الطلبة

ثانياً : عينة البحث

ثالثاً : أداة البحث

1- صدق الأداة

2- ثبات الأداة

3- تطبيق الأداة

رابعاً : الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل الإجراءات الميدانية التي اتبعها الباحث لغرض تحقيق هدف البحث ، فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي لدراسته لما يتميز به من وفرة المعلومات التي تمكنه وتساعده في التحليل والتفسير . وفي ضوء هذه الإجراءات حاول الباحث الحصول على بيانات دقيقة وواقعية ، ويوضح الفصل أيضاً كيفية إعداد أداة البحث ، وما له صلة بها من حيث بنائها وصدقها وثباتها.

أن الدراسة الحالية التي يقوم الباحث بمعالجتها تدور حول تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من خلال تقويم العناصر الأساسية الأتية:

1- الأهداف
2- المحتوى
3- طرائق التدريس
4- الأنشطة المصاحبة
5- التقنيات التربوية
6- التقويم
7- التربية العملية (المشاهدة والتطبيق)

أولاً : مجتمع البحث

من اجل تحديد مجتمع البحث قام الباحث بزيارة وزارة التربية / شعبة الإحصاء لمعرفة عدد معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق وكذلك عدد مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها واعداد طلبة الصفوف الخامسة في تلك المعاهد للعام الدراسي 2002/2001 ولغرض توضيح تلك البيانات والإفادة منها وضعت في جداول خاصة بها .

1- مجتمع معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظات القطر كافة عدا منطقة الحكم الذاتي* للعام الدراسي 2002/2001 اذ بلغ عددها (40) معهداً موزعة على محافظات القطر كافة بواقع معهدين في كل محافظة أحدهما للذكور والآخر للإناث عدا محافظات (بغداد ، صلاح الدين ، نينوى ، الانبار) ففي بغداد في جانبيها الكرخ والرصافة بلغ عدد المعاهد (7) اثنان للذكور و (5) للإناث أما في محافظة صلاح الدين فقد بلغ عدد المعاهد فيها (5) واحد للذكور و(4)للإناث ، وفي محافظتي نينوى والانبار بلغ (3) معاهد في كل منها واحد منها للذكور و(2) للإناث كما مبين في الجدول رقم (1)

* استثنى الباحث منطقة الحكم الذاتي بسب الظروف التي يمر بها القطر

الجدول(1)

يوضح عدد معاهد المعلمين والمعلمات في المحافظات بحسب الجنس، النسبة المئوية تنازلياً

المحافظة	معاهد أعداد المعلمين والعلمات			النسبة المئوية
	العدد	الذكور	الإناث	
بغداد	7	2	5	%17,5
صلاح الدين	5	1	4	%12,5
نينوى	3	1	2	%7,5
الأنبار	3	1	2	%7,5
التاميم	2	1	1	%5
ديالى	2	1	1	%5
واسط	2	1	1	%5
بابل	2	1	1	%5
كربلاء	2	1	1	%5
النجف	2	1	1	%5
القادسية	2	1	1	%5
المثنى	2	1	1	%5
ذي قار	2	1	1	%5
ميسان	2	1	1	%5
البصرة	2	1	1	%5
المجموع	40	16	24	%100

2- المجتمع الأصلي للمدرسين والمدرسات

تالف مجتمع البحث من مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق . اذ بلغ عددهم (226)* مدرساً ومدرسة بواقع (72) مدرساً شكلوا نسبة (32%) و(154) مدرسة شكلن (68%) كما مبين في الجدول (2)

* بحسب إحصائية (2002/2001) والتي حصل عليها الباحث من وزارة التربية /شعبة الإحصاء

جدول (2)

عدد مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات بحسب الجنس

المحافظة		المعاهد	ذكور	إناث	المجموع
بغداد	الكرخ1	معهد إعداد المعلمين/ العدل	–	9	9
		معهد إعداد المعلمات/المنصور	–	9	9
	الكرخ2	معهد إعداد المعلمات/البياع	5	5	10
		معهد إعداد المعلمات/المحمودية	2	1	3
	الرصافة1	معهد إعداد المعلمين	3	2	5
		معهد إعداد المعلمات	2	11	13
	الرصافة2	معهد إعداد المعلمات	–	6	6
صلاح الدين		معهد إعداد المعلمين/صلاح الدين	1	–	1
		معهد إعداد المعلمات/تكريت	–	4	4
		معهد إعداد المعلمات/سامراء	2	2	4
		معهد إعداد المعلمات/الطوز	–	2	2
		معهد إعداد المعلمات/بيجي	–	3	3
نينوى		معهد إعداد المعلمين/نينوى	4	–	4
		معهد إعداد المعلمات/نينوى	3	7	10
		معهد إعداد المعلمات/الموصل	3	3	6
الانبار		معهد إعداد المعلمين	5	–	5
		معهد إعداد المعلمات/الرمادي	–	4	4
		معهد إعداد المعلمات/الفلوجة	–	5	5
التأميم		معهد إعداد المعلمين	1	–	1
		معهد إعداد المعلمات	3	9	12
ديالى		معهد إعداد المعلمين	4	2	6
		معهد إعداد المعلمات	–	11	11
واسط		معهد إعداد المعلمين	7	–	7
		معهد إعداد المعلمات	–	7	7
بابل		معهد إعداد المعلمين	4	1	5
		معهد إعداد المعلمات	3	3	6
كر بلاء		معهد إعداد المعلمين	4	–	4
		معهد إعداد المعلمات	–	10	10
النجف		معهد إعداد المعلمين	3	–	3
		معهد إعداد المعلمات	–	6	6
القادسية		معهد إعداد المعلمين	2	–	2
		معهد إعداد المعلمات	–	8	8
المثنى		معهد إعداد المعلمين	2	–	2
		معهد إعداد المعلمات	–	4	4
ذي قار		معهد إعداد المعلمين	1	3	4
		معهد إعداد المعلمات	–	5	5
ميسان		معهد إعداد المعلمين	4	–	4
		معهد إعداد المعلمات	–	7	7
البصرة		معهد إعداد المعلمين	2	3	5
		معهد إعداد المعلمات	2	2	4
المجموع		40	72	154	226

3- المجتمع الأصلي للطلبة

تألف مجتمع البحث من طلبة الصفوف الخامسة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق . اذ بلغ عددهم (4507) طالباً وطالبة* بواقع (1738) طالباً شكلوا نسبة (39%) و2769 طالبة شكلن نسبة (61%) على وفق ما مبين في الجدول (3) يوضح ذالك.

* بحسب إحصائية (2002/2001) والتي حصل عليها الباحث من وزارة التربية /شعبة الإحصاء

جدول (3)

عدد طلبة الصفوف الخامسة في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات بحسب الجنس

المحافظة		المعاهد	ذكور	إناث	المجموع
بغداد	الكرخ1	معهد إعداد المعلمين/ العدل	190	–	190
		معهد إعداد المعلمات/المنصور	–	237	237
	الكرخ2	معهد إعداد المعلمات/البياع	–	100	100
		معهد إعداد المعلمات/المحمودية	–	32	32
	الرصافة1	معهد إعداد المعلمين	26	–	26
		معهد إعداد المعلمات	–	213	213
	الرصافة2	معهد إعداد المعلمات	–	91	91
صلاح الدين		معهد إعداد المعلمين/صلاح الدين	13	–	13
		معهد إعداد المعلمات/تكريت	–	50	50
		معهد إعداد المعلمات/سامراء	–	38	38
		معهد إعداد المعلمات/الطوز	–	43	43
		معهد إعداد المعلمات/بيجي	–	37	37
نينوى		معهد إعداد المعلمين/نينوى	82	–	82
		معهد إعداد المعلمات/نينوى	–	139	139
		معهد إعداد المعلمات/الموصل	–	50	50
الانبار		معهد إعداد المعلمين	91	–	91
		معهد إعداد المعلمات/الرمادي	–	175	175
		معهد إعداد المعلمات/الفلوجة	–	80	80
التأميم		معهد إعداد المعلمين	41	–	41
		معهد إعداد المعلمات	–	129	129
ديالى		معهد إعداد المعلمين	150	–	150
		معهد إعداد المعلمات	–	161	161
واسط		معهد إعداد المعلمين	117	–	117
		معهد إعداد المعلمات	–	143	143
بابل		معهد إعداد المعلمين	89	–	89
		معهد إعداد المعلمات	–	148	148
كر بلاء		معهد إعداد المعلمين	156	–	156
		معهد إعداد المعلمات	–	153	153
النجف		معهد إعداد المعلمين	143	–	143
		معهد إعداد المعلمات	–	129	129
القادسية		معهد إعداد المعلمين	58	–	58
		معهد إعداد المعلمات	–	140	140
المثنى		معهد إعداد المعلمين	131	–	131
		معهد إعداد المعلمات	–	81	81
ذي قار		معهد إعداد المعلمين	255	–	255
		معهد إعداد المعلمات	–	117	117
ميسان		معهد إعداد المعلمين	103	–	103
		معهد إعداد المعلمات	–	191	191
البصرة		معهد إعداد المعلمين	93	–	93
		معهد إعداد المعلمات	–	92	92
المجموع			1738	2769	4507

ثانياً : عينة البحث

أ.العينة الاستطلاعية

بعد أن قام الباحث بتحديد المجتمع الأصلي لبحثه من معاهد ومدرسين وطلبة ومن اجل تمثيل مختلف مناطق البحث والحصول على عينة مماثلة لمجتمع البحث . قام الباحث باعتماد التقسيم الثلاثي للقطر، المنطقة الشمالية والوسطى والجنوبية واختار الباحث بالطرائق العشوائية البسيطة محافظة واحدة من كل منطقة فكانت المحافظات (نينوى ، الانبار، ميسان) وعدت المعاهد الموجودة في تلك المحافظات عينة استطلاعية وهي بذلك تحقق تمثيلاً فعلياً لمجتمع البحث الأصلي . واختار الباحث (145) طالباً وطالبة شكلوا نسبة (15%) من طلبة الصفوف الخامسة في تلك المعاهد بصورة عشوائية ليمثلوا عينة الطلبة الاستطلاعية كما قام الباحث باختيار عينة البحث من المدرسين والمدرسات ممن يقومون فعلاً بتدريس المواد التربوية والنفسية في كل من المعاهد التي وقع عليها الاختيار (للعينة) وبهذا بلغ مجموع أفراد العينة الاستطلاعية للمدرسين والمدرسات. (26) والجدول (4)يوضح ذالك .

الجدول (4)

يوضح أعداد العينة الاستطلاعية للمعاهد والمدرسين والطلبة بحسب الجنس

المنطقة	المحافظة	المعاهد	عينة الطلبة			عينة المدرسين والمدرسات		
			ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الشمالية	نينوى	معهد إعداد المعلمين /نينوى	13	–	13	3	–	3
		معهد إعداد المعلمات/نينوى	–	22	22	1	5	6
		معهد إعداد المعلمات/موصل	–	8	8	2	2	4
الوسطى	الانبار	معهد إعداد المعلمين	14	–	14	3	–	3
		معهد إعداد المعلمات/الرمادي	–	27	27	–	2	2
		معهد إعداد المعلمات/الفلوجة	–	12	12	–	2	2
الجنوبية	ميسان	معهد إعداد المعلمين	20	–	20	2	–	2
		معهد إعداد المعلمات	–	29	29	–	4	4
المجدوع	3	8	47	98	145	11	15	26

ب. العينة الأساسية :

بعد أن قام الباحث بتحديد مجتمع البحث الذي يتكون من (4507) طالب وطالبة وقام باستبعاد العينة الاستطلاعية منه والبالغة عددها (145) طالب وطالبة بقي من المجتمع الأصلي (4362) طالب وطالبة ، وقد اختار الباحث بالطرائق العشوائية البسيطة نسبة (10%) من طلبة الصفوف الخامسة في كل معهد من المعاهد عينة أساسية لبحثه والبالغة (450) طالب وطالبة منهم (175) طالباً و(275) طالبة .

أما بخصوص عينة المدرسين فقد اختار عينة عشوائية (140) مدرساً ومدرسة شكلوا نسبة (70%) منها (45) مدرساً و (95) مدرسة من مجتمع البحث البالغ (226) بعد استبعاد العينة الاستطلاعية (26) . والجدولان (5 ، 6) يبينان ذلك .

جدول (5)

العينة الأساسية للمدرسين والمدرسات بحسب الجنس

المحافظة	المعاهد	ذكور	إناث	المجموع

بغداد	الكرخ1	معهد إعداد المعلمين/ العدل	–	7	7
		معهد إعداد المعلمات/المنصور	–	6	6
	الكرخ2	معهد إعداد المعلمات/البياع	4	4	8
		معهد إعداد المعلمات/المحمودية	1	1	2
	الرصافة1	معهد إعداد المعلمين	2	2	4
		معهد إعداد المعلمات	2	8	10
	الرصافة2	معهد إعداد المعلمات	–	4	4
صلاح الدين		معهد إعداد المعلمين/صلاح الدين	1	–	1
		معهد إعداد المعلمات/تكريت	–	3	3
		معهد إعداد المعلمات/سامراء	2	2	4
		معهد إعداد المعلمات/الطوز	–	1	1
		معهد إعداد المعلمات/بيجي	–	3	3
نينوى		معهد إعداد المعلمين/نينوى	–	–	–
		معهد إعداد المعلمات/نينوى	–	–	–
		معهد إعداد المعلمات/الموصل	–	–	–
الانبار		معهد إعداد المعلمين	–	–	–
		معهد إعداد المعلمات/الرمادي	–	–	–
		معهد إعداد المعلمات/الفلوجة	–	–	–
التأميم		معهد إعداد المعلمين	1	–	1
		معهد إعداد المعلمات	2	7	9
ديالى		معهد إعداد المعلمين	3	2	5
		معهد إعداد المعلمات	–	8	8
واسط		معهد إعداد المعلمين	6	–	6
		معهد إعداد المعلمات	–	6	6
بابل		معهد إعداد المعلمين	3	–	3
		معهد إعداد المعلمات	2	2	4
كر بلاء		معهد إعداد المعلمين	3	–	3
		معهد إعداد المعلمات	–	7	7
النجف		معهد إعداد المعلمين	2	–	2
		معهد إعداد المعلمات	–	4	4
القادسية		معهد إعداد المعلمين	2	–	2
		معهد إعداد المعلمات	–	5	5
المثنى		معهد إعداد المعلمين	2	–	2
		معهد إعداد المعلمات	–	2	2
ذي قار		معهد إعداد المعلمين	1	2	3
		معهد إعداد المعلمات	–	3	3
ميسان		معهد إعداد المعلمين	2	–	2
		معهد إعداد المعلمات	–	2	2
البصرة		معهد إعداد المعلمين	2	2	4
		معهد إعداد المعلمات	2	2	4
المجموع			45	95	140

جدول (6)

العينة الأساسية لطلبة الصفوف الخامسة بحسب الجنس

المحافظة		المعاهد	ذكور	إناث	المجموع
بغداد	الكرخ1	معهد إعداد المعلمين/ العدل	19	–	19

		معهد إعداد المعلمات/المنصور	–	24	24
	الكرخ2	معهد إعداد المعلمات/البياع	–	10	10
		معهد إعداد المعلمات/المحمودية	–	3	3
	الرصافة1	معهد إعداد المعلمين	7	–	7
		معهد إعداد المعلمات	–	21	21
	الرصافة2	معهد إعداد المعلمات	–	9	9
صلاح الدين		معهد إعداد المعلمين/صلاح الدين	–	–	–
		معهد إعداد المعلمات/تكريت	–	5	5
		معهد إعداد المعلمات/سامراء	–	4	4
		معهد إعداد المعلمات/الطوز	–	4	4
		معهد إعداد المعلمات/بيجي	–	4	4
نينوى		معهد إعداد المعلمين/نينوى	8	–	8
		معهد إعداد المعلمات/نينوى	–	14	14
		معهد إعداد المعلمات/الموصل	–	5	5
الانبار		معهد إعداد المعلمين	9	–	9
		معهد إعداد المعلمات/الرمادي	–	17	17
		معهد إعداد المعلمات/الفلوجة	–	8	8
التأميم		معهد إعداد المعلمين	4	–	4
		معهد إعداد المعلمات	–	13	13
ديالى		معهد إعداد المعلمين	15	–	15
		معهد إعداد المعلمات	–	16	16
واسط		معهد إعداد المعلمين	11	–	11
		معهد إعداد المعلمات	–	14	14
بابل		معهد إعداد المعلمين	8	–	8
		معهد إعداد المعلمات	–	15	15
كر بلاء		معهد إعداد المعلمين	15	–	15
		معهد إعداد المعلمات	–	10	10
النجف		معهد إعداد المعلمين	14	–	14
		معهد إعداد المعلمات	–	13	13
القادسية		معهد إعداد المعلمين	5	–	5
		معهد إعداد المعلمات	–	14	14
المثنى		معهد إعداد المعلمين	13	–	13
		معهد إعداد المعلمات	–	8	8
ذي قار		معهد إعداد المعلمين	25	–	25
		معهد إعداد المعلمات	–	11	11
ميسان		معهد إعداد المعلمين	13	–	13
		معهد إعداد المعلمات	–	19	19
البصرة		معهد إعداد المعلمين	9	–	9
		معهد إعداد المعلمات	–	9	9
المجموع			175	275	450

ثالثاً : أداة البحث

أن تحديد أداة البحث يتم بحسب طبيعة البحث ومستلزماته ، ومن المعروف أن أدوات البحث وأساليبه تتعدد وتختلف ، غير أن استخدام الأداة المناسبة يؤدي إلى

النتائج الحقيقية التي يتوخاها الباحث والتي تحقق الأهداف .وبما أن الدراسة الحالية تتعلق بتقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق فأن الباحث يرى أن انسب الأدوات لتحقيق أهداف بحثه هي (الاستبانة) لكونها من الأدوات التي تسمح للمستجيب بالإجابة بحرية وصراحة . (136،ص 171)(96،ص454)

وقد اعتمد الباحث في إعداد الاستبانة على مراجعة البحوث والدراسات ذات العلاقة بتقويم المناهج الدراسية وإجراء دراسة استطلاعية للتوصل إلى فقرات تمثل الجوانب الأساسية التي تشملها عملية التقويم وهذه الجوانب هي :.

1- الأهداف
2- المحتوى
3- طرائق التدريس
4- الأنشطة الصفية
5- التقنيات التربوية
6- التقويم
7- التربية العملية (المشاهدة والتطبيق)

وقد تضمنت استبانتي الدراسة الاستطلاعية مجموعة اسئلة ، تناول كل سؤال مجالاً من المجالات الانفة الذكر وبعد أن تم إعداد الاستبانة المفتوحة بشكل النهائي (ملحقان 1،2) ، قام الباحث بتوزيعها على افراد العينة الاستطلاعية ، وبعد أن تم جمع استبانتي الدراسة ، قام الباحث بتصفية الفقرات التي حصل عليها من الاستبانة المفتوحة والدراسات السابقة والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث والتي كان عددها (169) فقرة لأستبانة المدرسين و (156) فقرة لأستبانة الطلبة موزعة ببحسب مجالاتها السبعة لكل استبانة بصيغتها الأولية بواقع (22) فقرة في مجال الأهداف لأستبانة المدرسين و(29) فقرة في مجال المحتوى و(26) فقرة في مجال طرائق التدريس و(27) فقرة في مجال الأنشطة و(22) فقرة في مجال التقنيات و(26) فقرة في مجال التقويم و(16) فقرة في مجال التربية العملية.(ملحق ،6)

أما أستبانة الطلبة فكان عدد فقرات مجال الأهداف (20) فقرة و(28) فقرة في مجال المحتوى و(24) فقرة في مجال طرائق التدريس و(26) فقرة في مجال الأنشطة

الصفية و(16) فقرة في مجال التقنيات و(22) فقرة في مجال التقويم و(20) فقرة في مجال التربية العملية.

وبعد تصفية هذه الفقرات التي كان بعضها متشابهاً أو يحتاج إلى تعديل في الصياغة اللغوية والعلمية لذلك أجرى الباحث دمج الفقرات المتشابهة واعادة صياغة الفقرات الأخرى وتصنيف الفقرات على وفق مجالاتها . (ملحق 7)

1. صدق الأداة

الصدق هو أن يقيس الاختبار أو المقياس ما أعد لقياسه ، والصدق ليس مطلقاً، انه نسبي ، وليس هناك اختبار أو مقياس صادقً تماماً ، وليس في الامكان القول بأنه صادق أو غير صادق وانما الممكن والصحيح هو القول بأنه يقيس ما نريد أن نقيسه به ام لا . (55 ،ص 167)

ويعرف الصدق بأنه ((قدرة الأداة على قياس ما وضعت من اجل قياسه)) (95 ،ص 677) ، ولأجل التأكد من صدق استبانتي الدارسة الحالية، اعتمد الباحث الصدق الظاهري اذ أشار (Allen) في هذا الصدد أن الصدق الظاهري هو قياس علاقة كل فقرة من الفقرات الأداة بالهدف التي وضعت من اجل تحقيقه (140,P:95) ، كما أشار (Ebel) إلى أن افضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري أن يقوم عدد من الخبراء المختصين بتقدير صلاحية الفقرات للصفة المراد قياسها (146,P:555) ، فقد عرض الباحث الاستبانتين (كلاً على حدة) على الخبراء (المحكمين)* وبلغ عددهم (16 خبيراً) من اختصاص التربية وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس ومدرسي المواد التربوية والنفسية في المعاهد .

وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (80 % فأكثر) من الخبراء معياراً لقبول الفقرة وهذا ما ذهب اليه (بلوم) إذا عد نسبة الاتفاق (75% فأكثر) دليلاً على الصدق الظاهري للاستبانة (21 ،ص 126) ، وقد أخذ الباحث بأراء السادة الخبراء (المحكمين) في حذف الفقرات المكررة وغير المناسبة ودمجها وحذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق (80% فأكثر)واضافة فقرات اقترحها الخبراء ، وسيوضح الباحث ذلك في كل استبانة على حدة وبحسب مجالاتها .

أ- أستبانة المدرسين والمدرسات

في مجال الأهداف تم حذف (3) فقرات هي (.7.6.3) وتعديل فقرة واحدة وفصلها إلى ثلاث فقرات ولم يتم نقل أو إضافة أية فقرة ، وفيما يخص فقرات المجال الثاني (المحتوى) كذلك تم حذف (7) فقرات هي (9 ، 12 ، 17 ، 18 ، 24 ،27، 28) ، أما فقرات المجال الثالث (طرائق التدريس) فقد تم حذف فقرتين هما (10 ، 16) ، وفيما يخص المجال الرابع (الأنشطة المصاحبة) فقد تم حذف ثلاث فقرات وهي (9 ، 21 ، 22) ،أما فقرات المجال الخامس (التقنيات التربوية) فقد تم حذف ثلاث فقرات وهي (18 ، 22 ، 27) وتعديل فقرة واحدة ، أما فقرات المجال السادس (التقويم) فقد تم حذف خمس فقرات وهي (7 ، 16 ، 20 ، 21 ، 24) ،وفقرات المجال السابع (التربية العملية) فقد تم حذف فقرة واحدة وهي (16) ولم يتم إضافة أو نقل أي فقرة ،والجدول (7) يوضح ذلك

جدول (7)

أداة البحث للمدرسين بحسب المجالات وعدد الفقرات ونسبتها المئوية بصورتها النهائية

ت	المجالات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	مجال الأهداف	21	14.48
2	مجال المحتوى	22	15.17
3	مجال طرائق التدريس	24	16.55
4	مجال الأنشطة الصفية	23	15.86
5	مجال التقنيات التربوية	19	13.10
6	مجال التقويم	21	14.48
7	مجال التربية العملية(المشاهدة والتطبيق)	15	10.34
المجموع		145	%100

ب- استبانة الطلبة

ففي المجال الأول (الأهداف) تم حذف (4) فقرات هي (16.10.6.1) وتعديل فقرة واحدة هي (7) ، وفيما يخص المجال الثاني (المحتوى) تم تعديل فقرة واحدة هي (24) وحذف أربع فقرات هي (9 ، 25 ، 26 ، 27) وإضافة أربع فقرات ، أما فقرات المجال الثالث (طرائق التدريس) تم تعديل فقرتين هما (9 ، 19) وحذف فقرة واحدة هي (13) ، أما فقرات مجال (الأنشطة المصاحبة) فقد تم حذف ثلاث فقرات هي (11 ، 22 ، 25) وإضافة فقرة واحدة ، ، وفقرات مجال (التقنيات التربوية) تم حذف فقرة واحدة هي (12) ، ، أما فقرات مجال (التقويم) فقد تم تعديل فقرة واحدة هي (9) وحذف فقرة واحدة هي (15) وإضافة فقرة واحدة ، فيما يخص فقرات مجال (التربية العملية) فقد تم تعديل فقرتين هما (13 ، 15) وإضافة فقرة واحدة ولم يتم حذف أية فقرة ، والجدول (8) يوضح ذلك .

جدول (8)

أداة البحث للطلبة ببحسب المجالات وعدد الفقرات ونسبتها المئوية بصورتها النهائية

ت	المجالات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	مجال الأهداف	17	11.33
2	مجال المحتوى	28	18.67
3	مجال طرائق التدريس	23	15.33
4	مجال الأنشطة الصفية	24	16
5	مجال التقنيات التربوية	15	10
6	مجال التقويم	22	14.67
7	مجال التربية العملية(المشاهدة والتطبيق)	21	14
المجموع		150	%100

وبعد ذلك قام الباحث بالصياغة النهائية لفقرات الاستبانة لكل من المدرس والطالب موزعة ببحسب مجالاتها (ملحقان 8 و 9) ، واختار مقياساً ثلاثي البدائل

أمام كل فقرة (موافق إلى درجة كبيرة ، موافق إلى درجة متوسطة ، موافق إلى درجة قليلة) وأعطيت لكل من هذه الاختبارات ثلاث درجات رقمية (3 ، 2 ، 1).

2. الثبـات

أما الثبات (Reliabitit) فهو من الخصائص المهمة التي يجب توافرها في الاختبار أو أداة القياس ، فالإادة الثابتة هي التي تعطي نتائج ثابتة بدرجة تكفي لان تعطي القياسات التالية المكانة العددية للشيء أو الشخص المقاس نفسه ، إذا طبق اختباراً مرتين أو اكثر على المجموعة نفسها والواقع أن الثبات يعد جزءً من الصدق ، لان الاختبار الصادق . أي الاختبار الذي يقيس ما يدعي قياسه . يجب أن يقيس هذه الخاصية بدقة وثبات. (113 ،ص 18)

ويتم حساب الثبات بطرق عدة مثل إعادة التطبيق والصيغ المتكافئة والتجزئة النصفية و التكافؤ المنطقي (55 ،ص 164 –167). وبعد أن اطلع الباحث على الدراسات السابقة وجد أن اغلب تلك الدراسات استخدمت طرائق إعادة تطبيق الاختبار (Test - retest) لأنها الأنسب لموضوع البحث ، وقد طبق على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة فيما يخص استبانة الطلبة و (20) من المدرسين ، وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني حوالي أسبوعين ، وهذه المدة أشار أليها ادمز (Adams). إلا أن المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني يجب أن لا تتجاوز أسبوعين أو ثلاثة أسابيع (139,P:85) ، ولإيجاد معامل ثابت الاستبيانين استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لكونه اكثر المعاملات شيوعاً وادقها جميعاً ، وقد وجد أن قيمة معامل الثبات بالنسبة لاستبانة الطلبة تساوي (0,81) ومعامل ثبات استبانة المدرسين تساوي (0,88) وكلاهما معامل ثبات عال ، وان ثباتا كهذا مقبول مقارنة بالميزان العام لتقويم دلالة معامل الارتباط. والملحقان (4 ، 5) يوضح معاملات الارتباط كل استبانة ببحسب مجالاتها .

3. تطبيق الأداة

بعد أن تحقق من صدق الأداة وثباتها وتحديد عينتي البحث باشر بتوزيع الاستبانة على أفراد العينة الأساسية من خلال الزيارات الميدانية لمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات في أنحاء العراق كافة عدا منطقة الحكم الذاتي . وقد حرص الباحث على قراءة استبانة المدرسين والطلبة والتعليمات مع تقديم شرح مفصل عن أهمية الاستبانة والهدف منها وكيفية الإجابة عنها ، وإبداء آرائهم على كل فقرة من فقراتها وعدم ترك أية فقرة وذلك بوضع إشارة (✓) في المكان الذي يرونه مناسب، وقد استغرق زمن توزيع الاستبانة وجمعها (45يوماً).اعتبارا من 2002/3/10

4. الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :.

1. **معامل ارتباط بيرسون** : لبيان ثبات الإجابات عند إعادة تطبيق الاستبانة واستخراج ثبات كل مجال من مجالاتها وفق القانون الآتي :

$$ر = \frac{\text{مجـ س ص} - \frac{(\text{مج س})(\text{مج ص})}{\text{ن}}}{\sqrt{\left(\text{مج س}^2 - \frac{(\text{مج س})^2}{\text{ن}}\right)\left(\text{مج ص}^2 - \frac{(\text{مج ص})^2}{\text{ن}}\right)}}$$

حيث تمثل ر = معامل ارتباط بيرسون

ن= عدد افراد العينة

س،ص= قيمتي المتغيرين

(24،ص 181)

2. **الوسط المرجح** : لتحديد الموافقة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وفق القانون الاتي :

$$\text{وم} = \frac{\text{ت1* 3 +ت2*2 +ت3*1}}{\text{ن}}$$

حيث تمثل وم= الوسط المرجع

ت1= تكرار الاستجابة الاولى

ت2= تكرار الاستجابة الثانية

ت3= تكرار الاستجابة الثالثة

ن= عدد افراد العينة

(yauch,1965,p,326)

$$\text{3. الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجع}}{\text{الدرجة القصوى}} * 100$$

الدرجة القصوى : يقصد بها اعلى درجة في المقياس وهي (3)

(95،ص 168)

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

ثانياً: المقترحات

ثالثاً: التوصيات

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل اليها الباحث وتفسيرها ومناقشتها في ضوء تحقيق هدف البحث وسيعرض الباحث النتائج على النحو الاتي:-

1.حسب الباحث تكرارات اجابات المدرسين والطلبة لكل فقرة من فقرات الاستبانتين وفقا للبدائل الثلاثة للاستبانتين لاستخراج قيمه الوسط المرجح والوزن المئوي

2.احتساب متوسط درجات المقياس الثلاثي الذي هو (2) محكا للفصل بين جانبي القوة والضعف للفقرات واحتساب كل فقرة حصلت على وسط مرجح اعلى من (2) في جانب الفقرات المتحققة وكل فقرة حصلت على (2) فاقل في جانب الفقرات غير المتحققة.

3.رتب الباحث الإستبانتين ضمن كل مجال ترتيبا تنازليا من اعلى وسط مرجح ووزن مئوي الى اقل وسط مرجح ووزن مئوي.

4.ناقش الباحث نسبة (27%) من الفقرات العليا المتحققة و(27%) من الفقرات الدنيا غير المتحققة .

اولا.:نتائج استجابات المدرسين:-

المجال الاول: الأهداف

أ. الفقرات المتحققة.

يلاحظ من الجدول (9) المتضمن الفقرات الخاصة بمجال الأهداف، أنه يتالف من (21) فقرة، وأن الفقرات المتحققة في هذا المجال تشكل القسم الاكبر، اذ بلغت (15) فقرة وقد تراوحت الاوساط المرجحة للفقرات المتحققة (2.55-2.02) وأوزانها المئوية (85-67.6) وهذه الفقرات .

(تنسجم أهداف مناهج الاعداد المهني مع الأهداف التربوية العامة) تبوأت المرتبة الاولى ، اذ بلغ الوسط المرجح (2.55)، ووزنها المئوي(85)، وهذا يدل على أن اغلب المدرسين والمدرسات اشاروا الى تحقق هذه الفقرة بدرجة عالية، وهذه النتيجة تدل على الدقة العلمية في وضع أهداف مناهج الاعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وتأييدهم لأنسجام أهداف الاعداد المهني مع الأهداف التربوية العامة.

ويرى الباحث أن هذه الفقرة تعد معيارا وشرطا اساسيا وضروريا في أهداف المواد الدراسية حيث ينبغي أن تعبر بشكل دقيق عن مبادئ وأهداف الفلسفة التربوية، وعن الأهداف التربوية العامة، وأن واضعوا المناهج لا بد أن يسترشدوا بهذه الأهداف وبالمتطلبات التربوية ويحرصوا على أن تترجم في أهداف المواد الدراسية.

ونالت الفقرة **(تؤكد الاتجاهات الايجابية لمهنة التعليم)** المرتبة الثانيةاذ بلغت درجة حدتها (2.41) ووزنها المئوي (80.47) وهذا يفسر أن الأهداف التربوية العامة ذات ارتباط ايجابي فعال باعداد الطلبة وتوجيههم وتشجيعهم نحو مهنة التعليم وذلك من خصائص المنهج الجيد تنمية الاتجاهات الايجابية لتشجيع الطلبة نحو الاهتمام بالعلوم والمعارف التي من شأنها أن تعد معلما ناجحا.

وجاءت الفقرة **(تغرس القيم والاتجاهات الاجتماعية السليمة)** بالمرتبة الثالثةبوسط مرجح (2.33) ووزن مئوي (77.85) ويرى الباحث أن من أهداف المادة الدراسية والأهداف العامة هو غرس القيم والاتجاهات الاجتماعية السليمة القائمة على المنهج بالاضافة الى ترسيخ العلوم، أن تركيز القيم وهو في عمر يسمح بالتقبل فاذا نظرنا للأهداف ودوافعها نجد أن الاساس المعنوي لها هو أن نكون شخصية الطالب مؤمنة بالله ومتحلية بالاخلاق الفاضلة،

وأن تكون شخصية ايجابية قادرة على تحمل المسؤولية، وأن تزرع في نفسه روح التعاون، والعدالة، وحب الوطن، والدفاع عنه. (117 ، ص26).

والفقرة **(تعزز مكانة المعلم في المجتمع)** جاءت بالمرتبة الرابعةبوسط مرجح (2.32) ووزن مئوي. (77.38) مما يؤكد موافقة عينة البحث على أن الأهداف تعزز مكانة المعلم في المجتمع .

وتتجلى أهميه المعلم ودورة الفاعل في التربية والتعليم في المجتمعات فأنه فضلا عما حفل به تراثنا الاسلامي– منذ صدر الاسلام – من ماثر زاخرة بالعديد من المباحث التي اولت عناية خاصة واهتماماً كبيراً بالمعلم وذلك باعتبار أن مهنة التعليم كانت رسالة الأنبياء، وقال الرسول الكريم محمد (ص) (أنما بعثت معلما).

وجاءت الفقرة(**تلاءم مستوى نضج الطلبة وخبراتهم)** بالمرتبة الخامسةبوسط مرجح (2.3) ووزن مئوي (76.66) ويرى الباحث أن أفراد العينة اظهروا تأييدهم في أن الأهداف الموضوعة تلاءم مستوى نضج الطلبة وخبراتهم وهذه نتيجة طبيعية حيث أن واضعوا الأهداف يجب أن يراعوا مستوى نضج الطلبة وخبراتهم.

جدول رقم (9)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الأهداف لاستبأنة المدرسين

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	1	تنسجم أهداف مناهج الاعداد المهني (الدروس التربويةوالنفسية) مع الأهداف التربوية العامة	2.55	85
2	3	تؤكد الاتجاهات الايجابية لمهنة التعليم	2.41	80.47
3	9	تغرس القيم والاتجاهات الاجتماعية السليمه	2.33	77.85
4	6	تعزز مكانة المعلم في المجتمع	2.32	77.38
5	13	تلاءم مستوى نضج الطلبة وخبراتهم	2.3	76.66
6	11	تساعد على تعرف الفروق الفردية بين الطلبة	2.20	73.57
7	4	تؤكد أهميه العمل الجماعي	2و2	73.33
8	14	تحقق مبدا التربية المستمرة	2.18	72.85
9	2	تتصف بالوضوح والدقة والشمولية	2و15	71و66
10	18	تراعي مضامين علم النفس والاتجاهات التربوية	2.11	70.47
11	16	تلاءم الوقت المخصص لها	2.08	69.52
12	10	مرنه ولها القدرة على استيعاب المتغيرات المستجدة	2.05	68.57
13	12	تربط الجوانب النظرية بالتطبيق العملي	2.04	68.09
14	8	تقبل التطبيق وتنسجم مع الواقع	2.02	67.6
15	7	تعمق التفكير والبحث العلمي	2.02	67.6
16	5	تشجع الطلبة على الابتكار والابداع	2	66.66
17	21	تراعي الجوانب الوجدانية للطلبة	1.99	66.42
18	20	تراعي الجوانب المعرفة للطلبة	1.99	66.42
19	17	تربط الماضي بالحاضر وتتطلع الى المستقبل	1.95	65
20	15	تلبي متطلبات التطورالعلمي	1.88	62.85
21	19	تراعي الجوانب المهارية للطلبة	1.78	59.55

ب. الفقرات غير المتحققة

من خلال ملاحظة الجدول (9) يتضح أن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال الأهداف قد بلغ (6) فقرات وأن أوساطها المرجحة تقع بين (2-1.78) اما أوزانها المئوية فتقع بين (66.66-59.55).

فالفقرة **(تشجع الطلبة على الابتكار والابداع)** بلغ وسطها المرجح (2) ووزنها المئوي (66.66). لذا تعد هذه الفقرة من الفقرات غير المتحققة في مجال الأهداف ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة الى أن عدد غير قليل من عينة البحث من مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها يرون أن أهداف الاعداد المهنية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات لا تتم بمراعاة تشجيع الطلبة على الابتكار والابداع، بالرغم من أهميه الابتكار الذي يعده البعض من الضرورات القصوى في عالمنا المعاصر وفي مجتمعنا العربي وفي قطرنا الناهض، لما له من اثر بالغ في تغير التاريخ واعادة بناء الواقع فتغير المجتمع لا يتم اعتمادا على خطة مسبقة وعلى ارادة من ينفذها فحسب ، بل على المبتكرين فهم الذين يوفرون الديناميه الداخليه التي وهبها ابتكارهم للمجتمع. (16، ص4).

والفقرتان **(تراعي الجوانب الوجدانية) و (تراعي الجوانب المعرفية للطلبة)** جاءت بمرتبة واحدة على التوالي بدرجة حدة (1.99) لكل منهما ووزن مئوي (66.42) ضمن الفقرات غير المتحققة، فالمنهج الدراسي في ضوء التربية الحديثة تستند مواده الدراسية الى أسس معرفية، ووجدانية ونفسحركية، فهو لا يصبو فقط الى اعداد الفرد لمهنة معينة بل الى تنشئته بوصفه وحدة لا تتجزء، والى تأمين توازنه وسعادته في الحياة. (122،ص7)

المجال الثاني: المحتوى

ا.الفقرات المتحققة

تضمن هذا المجال (22) فقرة وبلغ عدد الفقرات المتحققة في هذا المجال (14) فقرة تقع أوساطها المرجحة بين (2.32–2.01) وأوزانها المئوية بين (77.6–67.14) كما مبين في جدول (10)

فالفقرة (**يرتبط تحقيقة بتحقيق الأهداف العامة**) بالمرتبة الاولى في هذا المجال وبلغ وسطها المرجح (2.32) ووزنها المئوي (77.6) وبذلك يرى اغلب المدرسين والمدرسات أن تحقيق المحتوى يرتبط بتحقيق الأهداف العامة اذ يعد من الضروري أن يرتبط المحتوى بالأهداف التربوية العامة، وغالبا ما يسترشد واضعوا المناهج بهذه الأهداف وبالمنطلقات التربوية والاجتماعية ويحرصون بشدة على أن تترجم الأهداف على شكل مقررات دراسية. (61، ص57)

اما الفقرة (**ينسجم المحتوى مع أهداف الاعداد المهني لمعاهد إعداد المعلمين**) تبوأت المرتبة الثانيةاذ بلغت درجة حدتها (2.31) ووزنها المئوي (77.14) ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة على أن نسبة كبيرة من عينة مدرسي المواد المهنية ومدرساتها في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات اعتقدوا أن الجانب المهني من برنامج اعداد الطلبة لمهنة التعليم قد حقق فيهم الأهداف المرجوة مهنيا.

وقد نالت الفقرة (**ينسجم مع أهداف المرحلة الدراسية**) المرتبة الثالة بين فقرات مجال المحتوى بوسط مرجح (2.30) ووزن مئوي (76.66) ضمن الجوانب الايجابية في مجال محتوى المواد الدراسية من وجهة نظر مدرسي المواد التربوية ومدرساتها اذ أنهم يرون أن المحتوى ينسجم مع أهداف المراحل الدراسية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات. أن الأهداف تعد الدليل والمرشد للعمل المدرسي والطالب على حد سواء وفي غيابها تصبح التربية بكل ما تنطوي عليه من طرائق، وأساليب، وتقنيات مشتقة لا يؤدي النتائج المرجوة فيها .

وجاءت الفقرة (**يعزز علاقته بالأهداف التربوية**) في المرتبة الرابعةبوسط مرجح (2.27) ووزن مئوي (75.95)، حيث أن الأهداف التربوية تعد اساس كل نشاط تعليمي مثمر ومصدرا رئيسيا لتوجيه العمل التعليمي والتربوي.

(30، ص17)

الجدول (10)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى من وجهة نظر المدرسين والمدرسات

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	5	يرتبط تحقيقه بتحقيق الأهداف العامة	2.32	77.16
2	1	ينسجم المحتوى مع أهداف الاعداد المهني لمعاهد إعداد المعلمين	2.31	77.14
3	2	ينسجم مع أهداف المراحل الدراسية	2.3	76.66
4	4	يعزز علاقة بالأهداف التربوية	2.27	75.95
5	7	يراعي ميول الطلبة وحاجاتهم	2.20	73.33
6	12	يرتبط المحتوى الدراسي بالأهداف التعليمية الخاصة به	2.18	72.85
7	16	يتواصل مع المادة الدراسية السابقة واللاحقة	2.17	72.38
8	15	يلاءم ومتطلبات الاعداد المهنة التعليم	2.15	71.66
9	19	يتسم بالتكامل والتتابع والاستمرار	2.12	70.71
10	6	يتناسب والمستوى العلمي للطالب	2.11	70.47
11	10	يستمد محتوى المنهج من الواقع الاجتماعي	2.05	68.33
12	17	يراعي مبادئ التعليم ونظرياته	2.03	67.85
13	8	يثير اهتمام الطلبة ويلبي حاجاتهم النفسية	2.02	67.6
14	3	يقدم محتوى المنهج معلومات توازن بين القديم والحديث	2.01	67.14
15	21	يشمل المحتوى الامثلة التوضيحية والتدريبات العملية	1.96	65.47
16	18	يكسب الطلبة خبرات متكاملة	1.92	64.28
17	22	يتوافر فيه عنصرا التشويق والجذب	1.91	63.80
18	11	يراعي حاجات المجتمع وثقافته	1.9	63.33
19	13	يقدم محتوى المنهج معلومات حديثة عن الاعداد المهني	1.88	62.85
20	14	يربط بين الجانب النظري والجانب العملي	1.87	62.6
21	20	يشجع البحث والاستقصاء	1.83	61.19
22	9	يلتزم بالتسلسل المنطقي في عرض المعلومات والافكار التي تتضمن المحتوى	1.78	59.52

وتبوأت الفقرة (**يراعي ميول الطلبة وحاجاتهم**) المرتبة الخامسةوكان وسطها المرجح (2.20) ووزنها المئوي (73.23) وهي تعد من الفقرات المتحققة، فقد اشار (اللقاني ، 1989) الى أن تحقيق هذا الجانب في المحتوى يؤدي الى زيادة فاعلية الطلبة أثناء عملية التعليم ويؤدي ايضا الى اكتساب كثير من المهارات التي يسعى المنهج الدراسي الى تحقيقها وأن اهمال هذا الجانب قد يحول دون مواصلتهم لعملية التعلم

(108،ص68)

ويتفق الباحث هنا مع ما يراه (ابراهيم ورجب/ 2000) في أنه يجب أن يتضمن محتوى المادة الدراسية عددا من الموضوعات التي تتيح الفرصة للطالب لأن، يختار من بينها ما تتفق مع ميوله واستعدادته وامكانياته. (2،ص15)

كما يرى (عمر/1999) أن عدم تلبية مادة الكتاب لحاجات الطلبة وميولهم العلمية يدفعهم الى الابتعاد عن دراستهم وعدم الاقبال على ما يتصل بها من اوجه النشاط .

(93،ص61)

وجاءت الفقرة (**يرتبط المحتوى الدراسي بالأهداف التعليمية الخاصة به**) بالمرتبة السادسةبوسط مرجح (2.18) ووزن مئوي (72.85) ضمن الفقرات الايجابية في مجال المحتوى وهذا يعني أن أفراد العينة من المدرسين والمدرسات قد اشاروا الى تحقق هذه الفقرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث بأنها تدل على الدقة والموضوعية في وضع المواد الدراسية التربوية والنفسية، وبما أن المحتوى يتم اختياره في ضوء الأهداف، هذا يعني أن يكون المحتوى متكاملا في ضوء تطبيق أهداف المنهج.

(62،ص18)

ب- الفقرات غير المتحققة

من خلال ملاحظة الجدول (10) يتضح أن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال المحتوى بلغ ثماني فقرات وأن أوساطها المرجحة تقع بين (1.96-1.78) اما أوزانها المئوية فتقع بين (65.47-59.52) .

فالفقرة (**يشمل المحتوى الامثلة التوضيحية والتدريبات العملية**) حصلت على وسط مرجح (1.96) ووزن مئوي (65.47) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة أن أفراد عينة البحث من مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها يرون أن المحتوى لا يشتمل على الامثلة التوضيحية بصورة كافية في محتوى المواد الدراسية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات

ويرى الباحث في ضوء هذه النتيجة لهذه الفقرة أن من الضروري على واضعي المناهج التربوية والنفسية أن تشتمل على الامثلة التوضيحية المناسبة والتدريبات العملية.

اما الفقرة (**يكسب الطلبة خبرات متكاملة**) فقد حصلت على وسط مرجح (1.92) ووزن مئوي (64.28)، وتشير هذه النتيجة الى أن المحتوى لا يزود الطلبة خبرات متكاملة بحيث يعتمد كل موضوع منه على سابقه او يرتبط به. اذ يجب أن تبنى العلوم والموضوعات بعضها على بعض ، وقد اكد المؤتمر التربوي التاسع أن تؤلف الكتب والمناهج بحيث يكون بينها ترابط وتناسق يشمل موضوعات كل مادة على مدى العام الدراسي، وأن يكون كل كتاب حلقة ثقافية مرتبطة بما قبلها وما بعدها.

الفقرة (**يتوافر فيه عنصرا التشويق والجذب**) حصلت على وسط مرجح (1.91) ووزن مئوي (63.80) ، ولم تحظ هذه الفقرة بموافقة أفراد عينة البحث كما دفع الى تصنيفها ضمن الفقرات غير المتحققة في مجال المحتوى.وقد يعود سبب ذلك الى افتقار المناهج الاسلوب العلمي السهل اذ ينبغي أن تتسق حقائقة بشكل مشوق وجذاب ، وأن يكون اسلوبه سلسا قادرا على تجميع الافكار وابرازها ، وأن تكون عبارته واضحة لاغموض فيها ولا تعقيد.

المجال الثالث/ طرائق التدريس

يضم هذا المجال (24) فقرة كما موضح في الجدول (11) ونجد أن جميع فقراته متحققة باستثناء سبع فقرات منها تقع الاوساط المرجحة لفقرات هذا المجال مابين (2.38–1.75) وأوزانها المئوية بين (79.52–58.33) .

ا. الفقرات المتحققة

يتضح من الجدول(11) أن الفقرات المتحققة في هذا المجال يتكون من (17) فقرة، وقد تراوحت الاوساط المرجحة لها (2.38–2.01) وأوزانها المئوية ما بين (79.52–67.14).

والفقرات هي (**تحقق طرائق التدريس أهداف المادة الدراسية**).جاءت بالمرتبة الاولى، حيث حصلت على وسط مرجح (2.38) ووزن مئوي (79.52) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة على أن نسبة كبيرة من عينة البحث من مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات متفقون على أن هذه الفقرة متحققة في مناهج الاعداد المهني، وقد يعزى ذلك الى ما تتمتع به أهداف المواد الدراسية من اهتمام من قبل المدرسين والمدرسات.

ويشير الامين أن الطرائق تعين المعلم في ترجمة الأهداف الى الحقائق والمهارات وأنها اداة فاعلة في تحقيق الأهداف التربوية. (15،ص11-14) .

ونالت الفقرة **(تتلاءم مع طبيعة المواد الدراسية)** بالمرتبة الثانيةاذ بلغت درجة حدتها (31و2) ووزنها المئوي (14و77) ، ويبدو من هذه النتيجة، أن هذه الفقرة قد تحققت من وجهة نظر المدرسين والمدرسات . أن طرائق التدريس التي يستعملها المدرسون تتناسب مع المحتوى الدراسي حيث توجد علاقة بين الطريقة المستعملة ومحتوى المنهج، وذلك لأن الطريقة هي الوسيلة التي بها تحقق الأهداف المحددة للمنهج او للدرس الواحد عن طريق محتوى المادة الدراسية .

ويرى الباحث أن معاهد إعداد المعلمين والمعلمات التي تعد طلبتها الى مهنة التعليم تضع تفصيلات واسعة عما يتوقع من الطلبة أن يعرفوه عن تلك المهنة كي يجري تدريبهم عليها.

ونالت الفقرة **(تتناسب مع مرحلة معاهد إعداد المعلمين)** المرتبة الثالثةاذ بلغت درجة حدتها (2.26) ، ووزنها المئوي (75.47) وهذا يعني أن عينة البحث من مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها اشارو الى أن طرائق التدريس التي يستخدمونها في دروسهم تتناسب ، ومرحلة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، ولا يتفق الباحث مع راي عينة البحث حيث أن الطرائق التدريسية المستعملة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات اصبحت قديمة ولا تواكب المستحدثات. أن دور طرائق التدريس في العملية التعليمية لا تقتصر على اعطاء مهارات ومعارف محددة بل هي عملية تربوية متكاملة تغير الانسان ، وأن يظهر اثر هذا التغير عند الطالب سلوكا اجرائياً .(44 ، ص334).

الجدول (11)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال طرائق التدريس

ت	المرتبة ضمن	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي

	الاستبانة			
1	1	تحقق طرائق التدريس أهداف المادة الدراسية	2.38	79.52
2	3	تتلاءم مع طبيعة المواد الدراسية	2.31	.77
3	2	تتناسب مع مرحلة معاهد إعداد المعلمين	2.26	75.47
4	5	تجذب أنتباه الطلبة نحو مادة الدرس	2.23	74.52
5	18	تراعي الفروق الفردية	2.30	73.80
6	9	تحدد الأهداف العامة والخاصة للمواد قبل المباشرة بتدريسها	2.16	72.14
7	15	تؤكد اساسيات المادة	2.15	71.90
8	14	تذكر باحداث ذات صلة بالموضوع	2.12	70.95
9	4	تربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية	2.10	70.71
10	12	تطور مكونات شخصية الطالب	2.1	70
11	22	تناسب حاجات الطلبة وقدراتهم	2.08	69.52
12	24	تتيح الفرصة للطلبة بالمناقشة وابداء الراي	2.08	69.52
13	20	تجعل الطالب محور العملية التربوية	2.07	69.04
14	13	تسهم في تعليم الطالب كيف يتعلم	2.05	68.57
15	11	تنمي شعور الطلبة بالمسؤولية	2.02	67.6
16	21	تراعي مضامين واتجاهاة الفكر التربوي والنفسي المعاصر	2.01	67.14
17	23	تراعي شروط التعليم الجيد	2.01	67.14
18	6	تنمي قدرة الطلبة على التفكير	2	66.66
19	17	تلاءم طبيعة المتعلم	2	66.66
20	16	تعتمد أساليب حديثة	1.95	65
21	19	تخلق روح التعاون الجماعي	1.86	62.14
22	10	تربط الاسباب بالنتائج	1.80	60.23
23	7	تفسح المجال للنشاطات الاضافية	1.78	59.52
24	8	تساير نتائج البحوث والدراسات المستجدة	1.75	58.33

اما الفقرة (**تجذب أنتباه الطلبة نحو مادة الدرس**) جاءت بالمرتبة الرابعة اذ بلغ وسطها المرجح (2.23) ووزنها المئوي (74.52) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة على أن نسبة كبيرة من عينة البحث من المدرسين والمدرسات، متفقون في تحقيق هذه الفقرة في مجال طرائق

التدريس. فالطريقة الجيدة تعمل على جذب أنتباه الطلبة وتشويقهم لاكتساب المعلومات وبذلك تتم عملية تحويل الخبرات والمعارف المجردة عند الطلبة الى حالة اخرى باستطاعة الطلبة استيعابها وفهمها بشكل سريع وواضح. (44،ص95)

لا يتفق الباحث مع راي العينة فأنه يفصل بين شعورهم وبين ما يطبق في الدرس حيث أن اغلب المدرسين يستخدمون طرائق تدريسية تقليدية تثير الملل لدى الطلبة.

وتبوأت الفقرة **(تراعي الفروق الفردية)** المرتبة الخامسة بين فقرات هذا المجال بوسط مرجح (2.20) ووزن مئوي (73.80) ويبدو من هذه النتيجة أن هذه الفقرة قد تحققت بدرجة قليلة قياسا بالفقرات السابقة، وهذا يدلل على أن طرائق التدريس التي يستخدمها المدرسون والمدرسات ، لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة. ويعزو الباحث السبب في ذلك الى الاعتماد على طريق واحدة في التدريس وهي طريقة المحاضرة ،والتي لا تتيح مجالا كبيرا لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وهذا ما اكده الباحث في راي بالفقرة السابقة.

والفقرة **(تحدد الأهداف العامة والخاصة للمواد الدراسية قبل المباشرة بتدريسها)** تبوأت المرتبة السادسة بين فقرات مجال طرائق التدريس اذ بلغ الوسط المرجح لها (2.16) والوزن المئوي (72.14). أن تحقق مضمون هذه الفقرة يدل على تحقق مبدأ مهم من مبادئ التدريس المعاصر ذلك هو تحديد الأهداف ضمن الخطط الدراسية قبل المباشرة بتنفيذها مما يساعد في عملية اختيار الوسائل المحققة لذلك سواء بالأساليب او الوسائل المساعدة ، فالمهم في عملية التدريس هو تحقيق الأهداف التربوية التي تتضمنها المواد الدراسية وعدم الاكتفاء بمجرد معرفة الطالب للحقائق والمعلومات المجردة.(57،ص129) .

وأن المدرسين والمدرسات على علم بأن الأهداف تصاغ في مستويات مختلفة فهناك أهداف عامة وهي أهداف عريضة تساعد على تخطيط الاطار العام للمادة والموضوعات التي يمكن أن تدرس، وهناك أهداف خاصة وتتضمن تحليلا للأهداف العامة المجردة وتساعد على رسم وتحديد الاطار الخاص بالوحدة الدراسية، وكذلك هناك أهداف اجرائية (سلوكية) وهي تجسيد اجرائي للأهداف على مستوى درس محدد. (44،ص4)

ب- الفقرات غير المتحققة

يتضح من الجدول (11) أن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال طرائق التدريس بلغ سبع فقرات تقع أوساطها المرجحة بين (2 – 1.75) اما أوزانها المئوية فما بين (66.66– 58.33).

فالفقرتان **(تنمي قدرة الطلبة على التفكير)** و **(تلاءم طبيعة المتعلم)** تقع ضمن الفقرات غير المتحققة اذ بلغ وسطهما المرجح (2) ووزنهما المئوي (66,66) على التوالي ، فالفقرة تنمي قدرة الطلبة على التفكير من الفقرات التي لم يتم تحقيقها على الرغم من أهميه هذه الفقرة التي تستطيع أن تحفز الطلبة، واعتماد التفكير العلمي الهادف المعتمد على الأسس والحقائق العلمية التي يجب أن تنمي لدى الطلبة من خلال المناهج .

ويرى الباحث أن عينة البحث من المدرسين والمدرسات في معاهد إعداد المعلمين يرون ،أن طرائق التدريس المتبعة في جانب منها لا تساعد بصورة كافية على تنمية شخصية الطالب ، والاعتماد على النفس، ولا تساعد ايضا في تنمية روح البحث والتفكير التام والقدرة على الابتكار لديه . وكذلك لا تساعد على استعمال الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الربيعي.

اما الفقرة تلاءم طبيعة المتعلم فيعزو الباحث عدد تحققها الى أن عينة البحث من المدرسين والمدرسات متفقون على أن طرائق التدريس التي يستخدموها لا تتلاءم مع طبيعة المتعلم لأنها لا تساير الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس.

اما الفقرة **(تعتمد أساليب حديثة)** فبلغ وسطها المرجح (1,95) ، ووزنها المئوي (65) واشار المدرسون والمدرسات الى عدم تحققها في هذا المجال،لأن الوسط المرجح ادنى من الوسط الفرضي المتمثل بـ (2) ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة على أن عدداً كبيراً من عينة البحث من المدرسين والمدرسات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات متفقون على أن هذه الفقرة غير متحققة في مناهج الاعداد المهني، فلقد اكدوا من خلال اجاباتهم ، أنه لا يتم اعتماد طرائق وأساليب حديثة ومتنوعة أثناء الدرس.بينما تؤكد الدراسات الحديثة أنه على المدرس أن ينوع في الطرائق والاساليب من درس لاخر وقد يتخذ المعلم اكثر من طريقة في الدرس الواحد. (2،ص164).

ويذهب الباحث الى ما اشار اليه (الامين) أنه ليست هناك طريقة تدريسية واحدة هي الافضل لتدريس اي موضوع، من الموضوعات في المنهج الدراسي (14،ص40)

المجال الرابع / التقنيات التربوية

نلاحظ من الجدول(12) أن عدد الفقرات في هذا المجال (19) فقرة وقد تحققت جميع هذه الفقرات باستثناء فقرتين، وكانت الاوساط المرجحة لفقراته تقع بين (2.33 – 1,81) وأوزانها المئوية بين (77.85 – 60,47)

ا – الفقرات المتحققة

نلاحظ من الجدول (12) أن عدد الفقرات المتحققة (17) وكانت الاوساط المرجحة لفقراته تقع بين (2.33 – 2,01) وأوزانها المئوية بين (77.85 – 67,14) وهذه الفقرات هي :

الفقرة **(تسهم في أيصال المعلومات الى الطلبة)** جاءت بالمرتبة الاولى ، وكان وسطها المرجح (2.33) ووزنها المئوي (77.85) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة، أن نسبة كبيرة من عينة البحث متفقون على تحقق هذه الفقرة التي تدور حول مد الطالب بالمعلومات والخبرات الجديدة والمعرفة العلمية للظواهر المحيطة به. وتعود الطالب على التفكير الناقد وتساعد على الاستنتاج والمقارنة والتنبؤ وهذا امر متوقع وواضح كما جاء في استجابات العينة لهذه الفقرة حيث الوسيلة التعليمية تستخدم اساسا لتوضيح المادة وزيادة معرفة الطالب مما يجعل هذا على اكتساب المعلومات والخبرات في مجالات جديدة .

ويشير (اللقاني) في هذا الجانب الى أن المدرس يستخدم الوسائل التعليمية، لتوضيح وتفسير الافكار والمعلومات والحقائق والاشياء والعلاقات والتنظيمات في المحتوى بحيث أن الطلاب اغلبهم يفهمونها بعد التوضيح والابأنة. (108،ص149)

وجاءت الفقرة **(تكون مؤثرة في زيادة دافعية الطلبة)** بالمرتبة الثانيةوكان وسطها المرجح (2.32) ووزنها المئوي (77.38) وهذا يعني أن اغلب عينة البحث من مدرسي المواد التربويةوالنفسية ومدرساتها اشاروا الى اسهام الوسائل التعليمية والتقنيات الى استثارة دوافع الطلبة للتعلم، وما تثيره الوسائل التعليمية من رغبة وتشويق للمادة الدراسية، وأهميتها في شد أنتباه الطلبة واثارة الرغبة لأنها تشرك اكثر من حاسة واحدة في العملية التعليمية، بما توفر الكثير من الجهد والوقت وتساعد على الفهم.

الجدول (12)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التقنيات التربوية

ت	المرتبة	الفقرات	الوسط	الوزن

	ضمن الاستبانة		المرجح	المئوي
1	16	تسهم في ايصال المعلومات الى الطلبة	2و33	77و85
2	18	تكون مؤثرة في زيادة دافعية الطلبة	2و32	77و38
3	19	تسهم في توضيح المادة الدراسية	2و30	76و90
4	6	تسهم في عملية التعلم والتعليم	2و22	74و28
5	8	تشد أنتباه الطلبة للدرس	2و18	72و85
6	9	يسهل استخدامها	2و16	72و14
7	2	تناسب قدرات الطلبة واهتماماتهم	2و17	72و6
8	19	تنمي العمل الجماعي والتعاون بين الطلبة	2و15	71و90
9	14	تساعد الطلبة على فهم الموضوع	2و15	71و90
10	4	تثير اهتمام الطلبة	2و12	70و95
11	1	**تنسجم التقنيات التربوية مع مادة الدرس وأهدافه**	2و12	70و95
12	3	تنسجم قدرتها على تحقيق أهداف الدرس	2و11	70و47
13	11	تناسب مستوى نضج الطلبة	2و11	70و47
14	12	تلبي حاجات الطلبة وميولهم	2و07	70و07
15	17	تتناسب مع عدد الطلبة	2و06	68و80
16	5	تضفي عنصر التشويق	2و05	68و33
17	15	تشجع الطلبة على التفكير العلمي	2و01	67و14
18	7	تستخدم بشكل متكامل في عملية تنفيذ المنهج	1و98	66و19
19	10	تتسم بالدقة العلمية والحداثة	1و81	60و47

فيما تبوأت الفقرة **(تسهم في توضيح المادة الدراسية)** المرتبة الثالثةفي هذا المجال وكان وسطها المرجح (2.30) ووزنها المئوي(76.90) أن تحقق هذه الفقرة ضمن مجال التقنيات التربوية شئ اكيد حيث أن التعلم يزداد ويكون ابقى اثر واسهل فهما واكثر فائدة

باستعمال الوسائل التعليمية الجيدة لذا نستخدمها في مدارسنا وفي كافة المراحل الدراسية من اجل توصيل المادة للجميع بصورة متساوية والتقليل قدر الأمكان من الفروق الفردية بينهم .

نالت الفقرة **(تسهم في عملية التعليم والتعلم)** المرتبة الرابعةبين فقرات مجال التقنيات التربوية وسط مرجح(2.22) ووزن مئوي (74.28) ولكي تؤدي الوسيلة التعلمية دورها في عملية التعليم والتعلم بشكل فعال لابد من مرعاة الأمور التالية عند اختيارها او اعدادها ينبغي تحديد الهدف من الوسيلة دقة المادة العلمية ومناسبتها لمادة الدرس، توفر المواد اللازمة لصنعها مع رخص تكاليفها اعداد الوسيلة لغرض واحد أن يتناسب حجمها ومساحتها مع عدد طلاب الصف واعمارهم، وأن تعرض في الوقت والمكان المناسبين وأن لاتترك حتى لاتفقد عنصر الاثاره .

اما الفقرة(**تشد أنتباه الطلبة للدرس)** جاءت بالمرتبة الخامسةمن بين فقرات مجال التقنيات التربوية وكان وسطها المرجح 2.18 ووزنها المئوي 72.85 ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة أن عينة البحث من مدرسي المواد التربوية والنفسيةومدرساتها يرون أن الوسائل التعليمية لها دور كبير في شد الأنتباه واثارة الرغبة أثناء التدريس حيث أن الوسائل التعليمية تعمل على نقل التعليم من مجرد عملية لفظية الى عملية تشترك فيها اكثر من حاسة وخلق التنوع الضروري لاستبعاد الملل الذي قد يعتري المتعلم واعطاءه القدرة على التخطي وتجاوز المكان والزمان .

ويشير اللقاني الى ضرورة التأكد من وضوح ماتحتويه الوسيلة التعلمية من معلومات، وحقائق، ومفاهيم فضلا عن قدرتها على جذب أنتباه الطلبة واثارة تفكيرهم (108،ص151)

ب- الفقرات غير المتحققة

نلاحظ من الجدول (12) أن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال التقنيات التربوية قد بلغ اثنان فقط، وأن أواسطها المرجحةتقع بين (1.98 ، 1.81) اما أوزانها المئوية تقع بين (66.19- 60.47) والفقرات هي :

(تستخدم بشكل متكامل في عملية التنفيذ المنهج) جاءت ضمن الفقرات غير المتحققة وكان وسطها المرجح (1.98) ووزنها المئوي (66.19)، ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة أن عدد غير قليل من عينة البحث في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات

يرون أن هذه الفقرة غير متحققة في مناهج الأعداد المهني، ويرى الباحث من الضروري استحداث التقنيات والوسائل التعليمية وتكاملها وتطابقها مع التغيرات العلمية الحاصلة .

جاءت الفقرة **(تتسم بالدقة العلمية والحداثة)** ضمن الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح (1.81) ووزن مئوي (60.47) ويعني هذا أن الفقرة غير متحققة ضمن مجال التقنيات التربوية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أفراد العينة اعتقدوا بأن معاهد إعداد المعلمين والمعلمات لم توفر لهم الوسائل التعليمية الحديثة لاستخدامها في عملية التدريس.

المجال الخامس الأنشطة المصاحبة :

يتضح من الجدول (13) أن عدد فقرات هذا المجال (23) فقره وقد تحقق منها (15) فقره وكانت الأوساط المرجحة لفقراته تقع بين(2.36 – 1.83) وأوزانها المئوية تقع بين (61.19 – 78.80)

أ- الفقرات المتحققة

نلاحظ من الجدول (13) أن عدد الفقرات المتحققة (15) فقرة وكانت الاوساط المرجحة لفقراته تقع بين(2و36 –2) وأوزانها المئوية بين (78.80 –66و66)

تبوأت الفقرة **(تسهم الأنشطة المصاحبة في تحقيق الأهداف التربوية)** المرتبة الاولى بين فقرات هذا المجال بوسط مرجح (2.36) ووزن مئوي (78.80) وهذا يعني أن اغلب أفراد العينة من المدرسين قد اشاروا الى تحقق هذه الفقرة وبما أن الأهداف التربوية تتصف بالمرونة والوضوح، لذا تعد عوامل تعزز فاعلية الأنشطة في تحقيق أهدافها المنشودة فالتعلم يزداد عند المعلم عندما تتضح لديه الاشياء والمفاهيم والمعارف التي يريد تعلمها (46،ص116)

وتبوأت الفقرة **(تناسب المرحلة العمرية للطلبة)** المرتبة الثانيةوكان وسطها المرجح (2.30) ووزنها المئوي (76.90) وبذلك يقرر أفراد عينة البحث من المدرسين والمدرسات في معاهد المعلمين والمعلمات أن الأنشطة المصاحبة تتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة في تلك المعاهد، ويرى الباحث أن هذه نتيجة طبيعية لأن النشاطات اساسا قليلة في المعهد ولا تتعدى كتابة التقارير والواجبات البيتة واصدار نشرات جدارية وهناك أنشطة اخرى تتفاوت من معهد الى اخر في المحافظات كافة.

وجاءت الفقرة **(تسهم في تحقيق أهداف المواد الدراسية)** بالمرتبة الثالثةبوسط مرجح (2.3) ووزن مئوي(66و76) ضمن فقرات مجال التقنيات التربوية وهذا يعني أن الاستفادة

من وجود الأنشطة التعليمية يؤدي الى المساعدة على فهم العملية التعليمية المرتبطة في هذا المنهج وتحقيقها للأهداف المتوخاة منها.

اما الفقرة **(تسهم في اقامة علاقات أنسانية بين الطلبة)** جاءت بالمرتبة الرابعةبوسط مرجح (2.22) ووزن مئوي (74.04) وهذا يعني أن عينة البحث تتفق على الدور الايجابي المهم لوجود الأنشطة واسهامها في تحقيق علاقات أنسانية بين الطلبة لأن الأنشطة التعليمية تحفز الطلبة على المشاركة فيها بشكل فردي ام جماعي، وتتيح لهم الفرصة للتعبير عن مواهبهم وتعمل الأنشطة المزاولة من قبل الطلبة على تنمية صفات شخصية مرغوب بها كالمبادرة والثقة بالنفس . (90،ص272)

وجاءت الفقرتان **(تسهم في اضافة معلومات جديدة للطلبة واثرائها) (وتوسع مدارك الطلبة وتهيئتهم لمهنة التعليم)** بالمرتبتين الخامسةوالسادسة على التوالي وكان وسطها المرجح (2.21) ووزنها المئوي (73.80)، وهذا يعني أن اغلب عينة البحث قد اشاروا الى تحقق هاتين الفقرتين. مما يؤكد على أهميه هذه الأنشطة ومساهمتها مساهمة فاعلة في العملية التعليمية، كذلك اضافة معلومات جديدة للطلبة عن طريق التغذية الراجعة بواسطة الأنشطة الصفية وللاصفية .

جدول (13)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الأنشطة المصاحبة

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي

1	1	تسهم الأنشطة المصاحبة في تحقيق الأهداف التربوية	2.36	78.80
2	4	تناسب المرحلة العمرية للطلبة	2.30	76.90
3	11	تسهم في تحقيق أهداف المواد الدراسية	2.3	76.66
4	7	تسهم في اقامة علاقات أنسانية بين الطلبة	2.22	74.04
5	13	تسهم في اضافة معلومات جديدة للطلبة واثرائها	2.21	73.80
6	23	توسع مدارك الطلبة وتهيئتهم لمهنة التعليم	2.21	73.80
7	2	تثير دافعية الطلبة نحو مهنة التعليم	2.20	73.57
8	19	تسهم في غرس الاتجاهات الايجابية	2.18	72.85
9	5	تربط الأنشطة التعليمية بمحتوى المنهج بوصف وحدة متكاملة	2.13	71.19
10	9	يؤكد النشاط الجماعي للطلبة	2.13	71.19
11	10	تشجع الطلبة على اختيار وتخطيط النشاطات والفعاليات المصاحبة	2.11	70.47
12	20	تؤكد مبدا التعليم المستمر	2.10	70.23
13	14	تشجع الطلبة على العمل وكتابة التقارير	2.1	70
14	15	تعمل على اكتساب المزيد من المعرفة العلمية	2.1	70
15	12	توفر عنصرا التشويق والجذب في النشاطات والفعاليات	2.08	69.52
16	16	تتوافر أنشطة لكل موضوع دراسي	2	66,66
17	17	توجه الطلبة للاستفادة من محتويات المكتبة المدرسية بصورة مستمرة	1.98	66.19
18	21	تتابع الجديد في البحوث التربوية والنفسية	1.98	66.19
19	22	تتناسب مع ميول وحاجات الطلبة	1.98	66.19
20	3	تعزز مبدا المنافسة العليمة	1.97	65.95
21	8	تنمي التفكير الابداعي والخيال العلمي لدى الطلبة	1.97	65.71
22	6	تحقق التعلم الذاتي	1.83	61.19
23	18	توفر الوقت اللازم للطلبة للمشاركة في الفعاليات والنشاطات	1.83	61.19

ب- الفقرات غير المتحققة

يلاحظ من الجدول (12) أن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال التقنيات التربوية قد بلغ (8) فقرات وأن أوساطها المرجحة ما بين (2 – 83و1)، اما أوزانها المئوية فما بين (66,66 – 61.19) وهذه الفقرات هي :

(تتوافر **أنشطة لكل موضوع دراسي**)، يلاحظ أن الوسط المرجح لهذه الفقرة بلغ (2) اما الوزن المئوي (66,66)، وهذا يعني أن اغلب أفراد العينة من المدرسين والمدرسات قد اشاروا الى عدم تحققها في هذا المجال، وقد يكون من اسباب ذلك أن المدرسين والمدرسات ينظرون الى النشاط على أنه مضيعة للوقت، فضلا عن أنهم غير معدين الاعداد اللازم لاستعمال مثل تلك النشاطات بالرغم من كل ما تؤديه من دور مهم في مخرجات العملية التربوية المتكاملة بالاضافة الى اعتبارهم أن النشاط مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الاخرى في حين أنه لا يعتبر كذلك، وأنه يتخلل كل المواد الدراسية وهو بذلك جزء مهم من المنهج الدراسي و يعود السبب في ذلك الى عدم توافر الساحات والمراسم والقاعات اللازمة لاقامة النشاطات والفعاليات لأنجازها.

والفقرتان (**توجه الطلبة للاستفادة من محتويات المكتبة بصورة مستمرة**) و (**تتابع الجديد في البحوث التربوية والنفسية**) جاءتا ضمن الفقرات غير المتحققة في مجال الانشطة المصاحبة، وكان وسطهما المرجح (1.99) ووزنهما المئوي (66.19)، وهذه الفقرات تقع ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال، و يعود السبب، الى أن المدرسين والمدرسات يجدون أن المكتبات الموجودة في المعاهد غير غنية بالكتب الملائمة والحديثة، وذلك لأن معظم الكتب التي فيها قديمة وأن احتوت على بعض الكتب الحديثة في حين أن التعليم ومن ضمنه التعليم الفردي يعتمد في تحقيق أهدافه على قيام المتعلم بالابحاث والتقارير وغيرها، مما يستدعي ضرورة رجوع المتعلم الى المكتبة كمصدر اساسي من مصادر المعرفة والتعلم، وذلك للاستفادة من موادها المختلفة كالكتب والمجلات والمراجع والدوريات فأن لم تتوافر مثل هذه المصادر، او تكون قديمة فأننا سنفقد جانبا كبيرا ومهما من جوانب المعرفة وعدم استطاعتهم من متابعة الجديد في البحوث.

المجال السادس / التقويم

يتكون هذا المجال من (21) فقرة وعلى ما يتبين من الجدول (14) أن خمس فقرات غير متحققة في هذا المجال وكانت الاوساط المرجحة لفقرات هذا المجال تقع بين (2.26-1.84) وأوزانها المئوية بين (78.80-61.42)

أ. الفقرات المتحققة

يتضح من الجدول (14) أن (16) فقرة من فقرات مجال التقويم متحققة وكانت الاوساط المرجحة تقع بين (87.80-2.02)

تبوات الفقرة **(يحقق التقويم أهداف المنهج)** المرتبة الاولى في فقرات هذا المجال اذ حصلت على وسط مرجح (2.36) ووزن مئوي (78.80) رغم مجيء هذه الفقرة بالمرتبة الاولى الا أن درجة التحقق على ما يراها الباحث دون مستوى الطموح ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى أن اغلب عينة البحث من مدرسي المواد التربوية ومدرساتها ترى أن التقويم يحقق أهداف المنهج اذ يعتبر التقويم مقوما اساسيا من مقومات العملية التعليمية فهو العملية التي تحكم بها على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف التربوية التي ننشدها بل هو العملية التي تحكم بها على قيمة الأهداف نفسها لذا ينبغي أن يكون التقويم بشكل مستمر ومنظم وذلك لتحديد نواحي الضعف والاخطاء قبل تفاقمها وقد اشار (عبد الموجود) أنه لا بد أن يرتبط التقويم بالأهداف الموضحة للمنهج او النشاط الذي نقومه. (89،ص163).

وجاءت الفقرة **(يساعد أساليب التقويم في تحديد مستوى الطلبة)** بالمرتبة الثانيةوكان وسطها المرجح (2.33) ووزنها المئوي (77.85)، ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة أن نسبة كبيرة من عينة البحث من مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها متفقون على تحقيق هذه الفقرة في مناهج الاعداد في معاهد المعلمين والمعلمات، أن أساليب التقويم التي يستخدمونها تساعدهم التعرف على مستوى الطلبة وهذه نتيجة طبيعية، ويرى الباحث أن أساليب التقويم التي يستعملها المدرسون.والمدرسات في المعهد لتقويم طلبتهم تقيدهم في الوصول الى معلومات عن مستويات الطلبة.

الجدول (14)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التقويم

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	1	**يحقق التقويم أهداف المنهج**	2.36	78.80

2	7	**يساعد أساليب التقويم المتبعة في تحديد مستويات الطلبة**	2.33	77.85
3	2	**يسهم في تحديد جوانب القوة والضعف في المنهج**	2.27	75.71
4	9	**يلاءم الوقت المخصص للامتحانات مع عدد الاسئلة المقدمة**	2.25	75.23
5	16	**يتناسب وطبيعة المادة**	2.17	72.38
6	13	**يراعي الفروق الفردية بين الطلبة**	2.15	71.90
7	3	**يشتمل على مستويات الأهداف المرسومة للعملية التعليمية**	2.13	71.19
8	11	**يقوم العملية التقويمية**	2.13	71.19
9	17	**يتضمن عناصر المنهج الدراسي كلها**	2.13	71.19
10	8	**يشجع اسلوب التقويم المتبع في المدرسة والتحضير اليومي**	2.12	70.95
11	10	**يوضح الأهداف التقويمية**	2.07	69.28
12	5	**يعتمد التقارير والبحوث في تقويم الطلبة**	2.07	69.04
13	21	**تفيد نتائجه في تطوير العملية التربوية**	2.05	68.57
14	6	**يعتمد المناقشة داخل الصف في تقويم الطلبة**	2.05	68.33
15	15	**يتسم بالصدق والثبات والموضوعية**	2.05	68.33
16	18	**يستخدم أساليب متنوعة**	2.02	67.38
17	14	**يميز بين الطلبة باقتدار**	1.98	66.19
18	4	**يقتصد في الجهد والوقت**	1.97	65.95
19	20	**يشارك الطلبة في تقويم نشاطهم ذاتيا**	1.95	65.23
20	12	**يتناول شخصية الطلبة في جوانبها كافة**	1.95	64.52
21	19	**تقيس الأهداف التي تم تحديد مسبقا**	1.84	61.42

تبوأت الفقرة (**يسهم في تحديد جوانب القوة والضعف في المنهج**) المرتبة الثالثةبين فقرات مجال التقويم وكان وسطها المرجح (2.27) ووزنها المئوي (75.71) وهذا يعني أن غالبية عينة البحث اشاروا الى دور التقويم في تحديد جوانب القوة والضعف في المنهج واشار (السامرائي) الى أن التقويم عملية مستمرة تستهدف التعرف

على نواحي القوة والضعف فيه في ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين المنهج وتطويره

(62، ص75)

تبوأت الفقرة **(يلاءم الوقت المخصص للامتحأنات مع عدد الاسئله المقدمة)** على المرتبة الرابعةوكان وسطها المرجح (2.25) ووزنها المئوي (75.23) من بين فقرات مجال التقويم ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة أن نسبة غير قليلة من عينة البحث من المدرسين والمدرسات متفقون بأن الوقت المخصص للامتحانات مع عدد الاسئلة المقدمة كما يشير الى وجود جدولة زمنية مدروسة من قبل المدرسين في صياغة الاسئلة الامتحانية قبل تقديمها وقد وضعت لتلائم كل هدف يراد تقويمه.

وجاءت الفقرة **(يتناسب مع طبيعة المادة)** بالمرتبة الخامسةبين فقرات هذا المجال وكان وسطها المرجح (2.17) ووزنها المئوي (72.38).

أن التقويم لا ينفصل عن الموقف التعليمي ويسير جنبا الى جنب مع المنهج لتوجيه الخبرات في ضوء حاجات الفرد واهتماماته ومن ثم يكون التقويم متلائما وطبيعة المادة المقدمة للطلبة لتساعد القائمين على تقدير امورهم واصدار احكام صحيحة مبنية على أسس وادله كما يراد من التقويم أن يكون متنوعا بحسب طبيعة المادة ولا يقتصر على الامتحانات التي يكون طابعها التذكر والحفظ فهي لا تشخص مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية.

وتبوأت الفقرة **(يراعي الفروق الفردية بين الطلبة)** المرتبة السادسةبين فقرات مجال التقويم بوسط مرجح (2.15) ووزن مئوي (71.90) وهذا يعني أن اغلبية عينة البحث اشارو الى مراعاة التقويم للفروق الفردية بين الطلبة ويمثل هذا اتجاها ايجابيا لدى المدرسين والمدرسات في استعمال ادوات التقويم ومدى مراعاتهم للفروق الفردية.

ب. الفقرات غير المتحققة

يتبين من الجدول (14) أن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال التقويم بلغ خمس فقرات وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (1.98–1.84) اما أوزانها المئوية فتقع بين (66.19–61.42) والفقرات هي:-

(يميز بين الطلبة باقتدار)، تشير النتائج الى أن هذه الفقرة قد حصلت على وسط مرجح مقدارة (1.68) ووزن مئوي (66.19) وهذا يعني أن اغلب أفراد العينة يجدون أنها غير متحققة في هذا المجال وهذه النتيجة لا تتفق و وظائف التقويم وهي تقدير مستويات المتعلمين لتحديد الدرجة التي امكن بها تحقق الأهداف التربوية فضلا عن مساعده المدرس على معرفة الطلبة جيدة حيث يكمل كل من هذين الطرفين إحداهما الأخر .

اما الفقرة **(يقتصد في الجهد والوقت)**حصلت هذة الفقرة على وسط مرجح(1.97) ووزن مئوي (65,95) وهي لم تحظ بموافقة المدرسين والمدرسات حيث جاءت ضمن الفقرات غير المتحققة ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة الى أن بعض أفراد العينة لم يعيروا أهميه لكون التقويم اقتصاديا في الجهد والوقت .

وقد اشار (الدمرداش) يجب أن يكون التقويم اقتصاديا في النفقات والجهد والوقت فالاختيارات المستخدمة ينبغي أن تكون معقولة التكاليف حتى لا تكون فخامة النفقات عبئا على ميزانية المعهد، وأن افضل الاختبارات هي التي لا تكلف جهد او عناء وخاصة عند إجراء الاختبارات وتصحيحها (50،ص155).

والفقرة **(يشارك الطلبة في تقويم نشاطهم ذاتيا)** قد حصلت على وسط مرجح (1.95) ووزن مئوي (65.23) ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة أن غالبية عينة البحث أشاروا إلى دور الطلبة السلبي في عملية التقويم وتعزى هذه النتيجة الى عدم إعطاء الطلبة الثقة الكاملة في ممارسة عملية التقويم وليس لديهم النضج العقلي الذي يمكنهم من الأسهم في عملية التقويم.

المجال السابع / التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) :

يتكون مجال التربية العملية من (15) فقرة كما موضح في الجدول (15) وقد تحققت (10) فقرات و(5) فقرات غير متحققة وقد تراوحت الاوساط المرجحة لفقرات هنا المجال بين (2.42–1.77) وأوزانها المئوية (80.71–59.04)

ا. الفقرات المتحققة

يتبين من الجدول (15) أنه يضم (10) فقرات متحققة وقد وتقع أوساطها المرجحة بين (2.02–80.71) وأوزانها المئوية ما بين (67.38–80.71) .

وقد تبوأت الفقرة (**أهداف التربية العملية واضحة للطلبة**) بالمرتبة الاولى وكان وسطها المرجح (2.42) ووزنها المئوي (80.71)، وهذا يعني أن هناك اتجاها إيجابيا لدى عينة البحث في تحقيق أهداف التربية العملية. ويرى الباحث أن هذه نتيجة طبيعية أن لدى مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها وضوح في أهداف التربية العملية لأنهم المعنيون في هذه المجال اكثر من غيرهم.

تمثل التربية العملية الجانب العملي والميداني في اعداد طالبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ويهدف برنامج التربية العملية الى اتاحة الفرص امام المطبق تحقيق الأهداف العامة.

وتبوأت الفقرة (**يقوم المدرس المشرف على التطبيقات التدريسية بمناقشة الطالب المطبق بعد زيارته له**) المرتبة الثانية وحصلت على وسط مرجح (2.37) ووزن مئوي (79.04) ويمكن تفسير هذه النتيجة أن عددا كبيرا من عينة البحث في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات متفقون على أهميه المناقشات التي يجريها المشرفون مع الطلبة لتوضيح ما غمض عليهم وكذلك الوقوف على الايجابيات وتعزيزها والوقوف على السلبيات ومحاولة تجاوزها في تدريس المطبقين.

الجدول (15)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التربية العملية (المشاهد والتطبيق)

ت	المرتبة ضمن	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي

	الاستبانة			
1	1	**أهداف التربية العملية واضحة للطلبة**	2.42	80.71
2	13	**يقوم المدرس المشرف على التطبيقات التدريسية بمناقشة الطالب المطبق بعد زيارته له**	2.37	79.04
3	7	**يلقى المطبق توجيها واشرفا كافين**	2.27	75.71
4	14	**يستخدم المشرفون على التطبيق أساليب متعددة في التقويم.**	2.2	73.33
5	6	**يجد المطبقون ترحيبا كافيا من ادارات المدراس التي يطبقون فيها**	2.18	72.85
6	5	**عدد المشرفين على التطبيق الجمعي كافٍ**	2.15	71.90
7	10	**عدد زيارات المدرس العلمي للطلبة المطبقين خلال مدة التطبيق كافية**	2.13	71.19
8	4	**عدد الطلبة الذين ارافقهم للمشاهدة مناسب**	2.05	68.33
9	9	**عدد زيارات المشرفين على التطبيقات التدريسية للطالب المطبق خلال مدة التطبيق كافية**	2.03	67.85
10	15	**أساليب تقويم الطلبة المطبقين مناسبة**	2.02	67.38
11	8	**مدة التطبيق الجمعي الحالية كافية**	1.89	63.09
12	2	**مدة المشاهدة والتطبيق الفردي كافية**	1.88	62.85
13	11	**يقوم مدير المدارس الابتدائية بزيارة المطبقين في أثناء مدة التطبيق**	1.83	61.19
14	12	**يقوم معلمو المواد المختلفة في المدارس الابتدائية بمرافقة المطبقين خلال تدريبهم**	1.83	61.19
15	3	**مايصيب الطالب الواحد من فرص التطبيق الفردي كافية**	1.77	58.04

ونالت الفقرة **(يلقى المطبق توجيها واشرافا كافيين)** المرتبة الثالثة بوسط مرجح (2.27) ووزن مئوي (75.71)، ويمكن تفسير ذلك أن المدرسين والمدرسات عدوا هذه الفقرة ضمن فقرات المتحققة لما يقدموا الى المطبقين من توجيهات قبل وأثناء مدة التطبيق والاشراف عليهم.

وجاءت الفقرة (**يستخدم المشرفون على التطبيق أساليب متعددة في التقويم**) بالمرتبة الرابعة بوسط مرجح (2.20) ووزن مئوي (73.33) ويمكن تفسير هذه النتيجة أن عينة البحث من المدرسين والمدرسات متفقون على أن هذه الفقرة متحققة في مجال التربية العملية . وهذا يدل على أن اتباع اسلوب المشرفين واحد تقليدي وفي بعض الاحيأن لا يتقيد باستمارة التقويم أثناء زيارة المطبق.

ب- الفقرات غير المتحققة:

يتبين من الجدول (15) أن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) قد بلغ خمس فقرات وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (1.89 – 1.77) .

وقد حصلت الفقرة (**مدة التطبيق الجمعي الحالية كافية**) على وسط مرجح (1.89) ووزن مئوي (63.09). يبدو أن المدرسين شعروا بقصرمدة تطبيق الطلبة أثناء مدة التطبيق، وقد يعود السبب الى كثرة المواد النظرية في المعهد واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الربيعي) أن مدة التطبيق غير كافية لاعداد الطلبة لمهنة التعليم.

اما الفقرة (**مدة المشاهدة والتطبيق الفردي كافية**) فقد حصلت على وسط مرجح (1.88) ووزن مئوي (62.85) ويمكن تفسير، هذه النتيجة عدد غير قليل من عينة البحث يتفقون على أن مدة المشاهدة التي يجريها المعهد قليلة بالرغم من تخصيص يوم في الاسبوع للمشاهدة الا أن المشرفين عن هذه العملية لا يقومون بزيارة المدارس الابتدائية لاجراء المشاهدة الا مرة واحدة او مرتين في السنة وهذا ما أكده الطلبة وذلك لأنشغال المدرس بالدروس او تكليفه بواجبات اخرى من جهة وبعد المدارس التطبيقية عن المعهد من جهة اخرى.

اما الفقرة (**يقوم مديرو المدارس الابتدائية بزيارة المطبقين في أثناء مدة التطبيق**) فقد حصلت على وسط مرجح (1.83) ووزن مئوي (61.19)، وتعزى هذه النتيجة الى أهميه تعاون الادارة مع المطبق، لأن ذلك يسهل من مهمة المطبق ويهون عليه الكثير من الصعوبات التي سوف يواجهها، والباحث يتفق مع رأي عينة البحث بخصوص مايعانوه الطلبة المطبقون من مشكلة قلة تعاون الادارة في المعهد مع المطبقين

وكثيرا ما تكلفهم الادارة بامور ادارية خارجة عن نطاق عملية التطبيق أن بعض المعلمين يعتبرون وجود المطبق مدة استراحة لهم.

ثأنيا : نتائج استجابات الطلبة

المجال الأول : الأهداف

١- الفقرات المتحققة

يلاحظ من الجدول (16) المتضمن الفقرات الخاصة بمجال الأهداف لاستجابات الطلبة أنه يتالف من (17) فقرة، وأن الفقرات المتحققة في هذا المجال بلغت (12) فقرة، وقد

تراوحت الاوساط المرجحة للفقرات المتحققة (2.62 – 2.43)، وأوزانها المئوية (87.55 – 74.59) وهذه الفقرات هي :-

جاءت الفقرتان**(تجعلك تنظر باحترام الى مهنة التعليم)** و **(تجعلك تنظر باحترام وتقدير للعلم والعلماء)** جاءت بالمرتبة الأول والثاني بدرجة حدة (2.62) ووزن مئوي (87.55) .

وهذا يفسر أن الأهداف ذات ارتباط إيجابي باعداد الطلبة لمهنة التعلم، وتعمق هذه الأهداف وعي الطلبة بالأهداف الاجتماعية العليا للدولة والفلسفة التربوية المشتقة منها وأهداف المرحلة التعليمية التي يعملون فيها.اما تجعلك الأهداف تنظر باحترام وتقدير للعلم والعلماء وهذا يعني تناولها سيرة علمائنا العرب والمسلمين الذين كان لهم الدور في رفع أسس البناء العلمي بمختلف جوانبه وتسليط الضوء على دورهم في الحث على طلب العلم والمعرفة وتشجيعهم على فتح دور العلم والمعرفة.

اما الفقرة **(تهتم باتقان مهنة التعليم والاخلاص لها)** فجاءت بالمرتبة الثالثةبدرجة حدة (2.57) ووزن مئوي (85.85).

وهذا يعني أن عينة البحث اشارت الى الأهداف قد حققت فيهم اتقان مهنة التعليم والاخلاص لها.وتعد صياغة الأهداف باتقان مهنة التعليم شرطا اساسيا وضروريا في أهداف المادة الدراسية حيث ينبغي أن تعبر بشكل دقيق عن الاعداد لمهنة التعليم.

والفقرة **(تؤكد على الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم)** جاءت بالمرتبة الرابعة بدرجة حدة (2.55)، ووزن مئوي (85.18)، وهذا يدل على أن عينة البحث اشاروا الى الى تحقق هذه الفقرة. ويرى الباحث أن هذه النتيجة لا تلغي نهائيا وجود من يعتقد بغموض الأهداف وحقق اتصالها بواقع مهنة التدريس. و لاحظ الباحث ذلك من خلال لقاءاته المكررةمع كثير من مدرسي المواد المهنية والذين اشاروا الى أهميه الأهداف التعليمية وضرورة اعادة صياغتها .

الجدول (15)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الأهداف للطلبة

ت	المرتبة	الفقرات	الوسط	الوزن

	ضمن الاستبانة		المرجح	المئوي
1	4	تجعلك تنظر باحترام الى مهنة التعليم	2.62	87.55
2	3	تجعلك تنظر باحترام وتقدير للعلم والعلماء	2.62	87.55
3	10	تهتم باتقان مهنة التعليم والاخلاص لها	2.57	85.85
4	8	تؤكد على الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم	2.55	85.18
5	14	تساعد في تنمية روح المواطنة الصالحة	2.47	82و55
6	5	تعطي فكرة عامة عن مهنة التعليم	2.47	82و37
7	9	تؤكد أهميه العمل الجماعي	2و40	80و15
8	18	تنمي بعض المهارات المتصلة بطريقة البحث العلمي	2.39	80
9	7	تتفاعل مع التراث الثقافي العربي الاسلامي	2.34	78.22
10	6	تعمق الايمان بالتطور العلمي وبالتغيير المستمر	2.34	78.15
11	12	تنمي لدى الطلبة الاعتزاز بالوطن والأنتماء اليه	2.32	77و48
12	15	تنمي روح التعاون والتفاعل بين الطلبة	2و23	74.59
13	2	الأهداف تكفي لاعدادك لمهنة التعليم	1.93	64.44
14	1	تمتاز الأهداف بالوضوح والدقة	1.93	64.44
15	11	تلاءم مستوى نضج الطلبة وخبراتهم	1.89	63.25
16	7	قابلة للتطبيق والتحقق	1.87	62.51
17	16	تتصف بالتكامل والترابط والاتساق	1.78	59.62

ب- الفقرات غير المتحققة

من خلال ملاحظة الجدول (17) يتضح أن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال الأهداف لاستجابات الطلبة بلغت خمس فقرات وأن أوساطها المرجحة ما بين (1.93 – 1.78)، اما أوزانها المئوية فما بين (64.44 – 59.62) وهذه الفقرات هي :-

(الأهداف تكفي لاعدادك لمهنة التعليم) والفقرة **(تمتازالأهداف بالوضوح والدقة)** ونلاحظ كلا من الفقرتين حضيت بوسط مرجح (1.93) ووزن مئوي (64.44)وأنها وقعت هذه ضمن الفقرات غير المتحققة في مجال الأهداف.

ويرجع السبب في ذلك الى إحساس الطلبة بأن الأهداف غير كافية لتحقيق ما مطلوب من تدريس المواد التربوية والنفسية، وعليه يجب صياغة الأهداف صياغة جيدة ، لأن صياغة الأهداف الجيدة تعطي مردودا تربويا في حياة الفرد والمجتمع.

وتعد الأهداف الركيزة الاولى وصمام الامان للعلمية التعليمية، لأن من دون تحديد الأهداف الواضحة والكافية فلن نستطيع أن نقيم مقررا دراسيا او برنامجا على نحو فعال

ويتفق الباحث مع راي العينة ويضيف أن اغلب الكتب التربوية والنفسية لا تشير في مقدمتها الى الأهداف التربوية بل أن بعض الكتب لا توجد فيها أهداف تدريس المادة.

اما الفقرة **(تلاءم مستوى نضج الطلبة وخبراتهم)** بلغ الوسط المرجح لها (1.89) ووزنها المئوي (63.25) لذا تعد هذه الفقرة من الفقرات غير المتحققة في هذا المجال وهذا يدل على أن عينة البحث اشاروا الى أن هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة، وهذا يفسر حسب اعتقاد الباحث انها تعتمد بالدرجة الاولى على الطريقة التي يستخدمها المدرس أثناء عملية التعلم والتعليم ،أن عملية التعلم والتعليم هي عملية مستمرة ومترابطة فاي خبرة يجب أن لا تدرس بصورة منعزلة عن الخبرات الاخرى فهي تبنى على الخبرات السابقة وتتعداها الى مستوى اعلى . (37،ص24)

المجال الثاني / المحتوى

يتكون هذا المجال من (28) فقرة كما هو موضح في الجدول (17) و تراوحت الاوساط المرجحة لفقرات هذا المجال (2.45 – 1,88)، وأوزانها المئوية (81.7 – 62,66) .

أ- الفقرات المتحققة .

من خلال ملاحظة الجدول (17) يلاحظ أن عدد الفقرات المتحققة في هذا المجال (21) فقرة وقد تراوحت الاوساط المرجحة للفقرات المتحققة في مجال المحتوى (2.45 –2,03) وأوزانها المئوية (81.70 – 67,92) وهذه الفقرات هي :

(يتسم بالتدرج من السهل الى الصعب) تبوأت المرتبة الاولى وكان وسطها المرجح (2,45) ووزنها المئوي (81,70) وهذا يعني أن اغلب عينة البحث من الطلبة قد اشاروا الى تحقق هذه الفقرة ويرى الباحث أن هذه النتيجة تشير الى أن المحتوى روعي فيه التسلسل من السهل الى الصعب.

وتعد هذه النتيجة محققة لشروط اعداد الكتب الجيدة ومما لا شك فيه أن ذلك يؤدي الى تيسير عملية التعلم فيما يخص الطالب.

اما الفقرة **(يسهم في اضافة معلومات ثقافية وعلمية)** تبوأت المرتبة الثانية، بوسط مرجح (2.43) ووزن مئوي (81.19)، وتشير هذه النتيجة الى أن محتوى الكتب التربوية والنفسية تضفي معلومات ثقافية وعلمية، ولايتفق الباحث مع راي العينة في هذا الجانب اذ من الواجب على اي محتوى لاي مادة دراسية أن يضيف معلومات ثقافية مناسبة للطلبة وذلك من اجل تحصينهم ضد الغزو الثقافي العالمي والمسمى حاليا بالعولمة والذي تحاول التيارات الغربية من خلالها تميع الهوية الثقافية القومية لاي بلد، وأن ما في المحتوى الدراسي من معلومات ثقافية لا تواكب التطورات السريعة التي يشهدها عالم اليوم.

الجدول (17)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	25	يتسم بالتدرج من السهل الى الصعب	2.45	81.70
2	8	يسهم في اضافة معلومات ثقافيةوعلمية	2.43	81.18
3	22	له القدرة في تعليم الاخرين وتربيتهم	2.41	80,37
4	23	يعبر عن أهداف المرحلة التعليمية وأهداف المادة	2.40	80
5	26	ينمي الجوانب المعرفية	2.35	78.44
6	20	يشجع العمل التعاوني وتبادل الخبرات التعليمية مع الطلبة	2.34	78.07
7	1	يناسب مستوى الطلبة العلمي	2.29	76.37
8	4	يرتبط المحتوى الدراسي بالأهداف التعليمية الخاصة به	2.28	76.15
9	18	يوفر الفرصة الملائمة لتعزيز التعليم	2.22	74.15
10	10	يوضح الامثلة الواردة فيه	2.21	73.77
11	7	يراعي حاجات المجتمع وثقافته	2.17	72.59
12	19	ينظم المحتوى في سياق ييسر تحقيق الأهداف المرتبطة	2.17	72.37
13	28	ينمي الجوانب الوجدانية	2.19	72.19
14	11	يراعي الفروق الفردية للطلبة	2.15	71.75
15	27	ينمي الجوانب المهارية	2.14	71.48
16	21	ينمي المعارف العامة والثقافة الشخصية	2.12	70.88
17	16	يتسم بالدقة العلمية والحداثة	2.12	70.81
18	1	يشجع المحتوى الابداع العلمي	2.11	70.44
19	24	ينمي العادات الحميدة	2.11	70.37
20	2	يوفر فرصة للتعلم الذاتي	2.07	69.25
21	12	يركز على حفظ المادة دون فهمها	2.03	67.92
22	14	يلبي المحتوى حاجات الطلبة مهنيا	1.99	66.59
23	17	يكسب الطلبة خبرات متكاملة	1.99	66.99
24	13	يرتبط المحتوى ببيئة الطالب المحلية	1.98	66.22
25	3	يساعد في معالجة بعض مشكلات بيئتك	1.98	66.15
26	9	يخلو من الزيادة والتكرار	1.90	63.62
27	5	تتلاءم مفردات المادة الدراسية مع الوقت المخصص للتدريس	1.89	63.18
28	6	يراعى عنصر التشويق لدى الطلبة	1.88	62.66

وجاءت الفقرة(**يعبر عن أهداف المرحلة التعليمية وأهداف المادة)** بالمرتبة الرابعةوكان وسطها المرجح (2.40)، ووزنها المئوي (80)، وتشير هذه النتيجة وحسب ظن الباحث بأنها تدل على الدقة والموضوعية العلمية في وضع المواد الدراسية ومفرداتها لمناهج الاعداد المهني في ضوء الأهداف الموضوعة لها اذ يعد من الضروري أن تنسجم مفردات المادة الدراسية مع أهداف المرحلة التعليمية وأهداف المادة.

وتبوأت الفقرة **(ينمي الجوانب المعرفية)**، المرتبة الخامسة بوسط مرجح (2.35) ووزن مئوي (78.44). رغم تحقق هذه الفقرة الا أن الباحث يرى أن درجة التحقق لم تكن بمستوى الطموح ، فالمناهج الدراسية في ضوء التربية الحديثة، تستند مواده الدراسية الى أسس معرفية ووجدانية ونفسحركية .

جاءت الفقرة **(يشجع العمل التعاوني وتبادل الخبرات التعليمية مع الطلبة)** المرتبة السادسة وكان وسطها المرجح (2.34) ووزنها المئوي (78.07) وتفسير هذه النتيجة أن عينة الطلبة والطالبات مالت الى اعتبار المحتوى حقق فيهم القيام بالعمل التعاوني بين الطلبة وتبادل الخبرات.

ويرى الباحث أن العمل التعاوني اذا ما كان السمة الاساس للمتعلمين، سيؤدي هذا السلوك الى ظهور حالات الابداع والارتقاء المتميز وبالتالي تساعد الطلبة عن الاداء الافضل والتعلم الفعال.

جاءت الفقرة **(يناسب مستوى الطلبة العلمي)** بالمرتبة السابعة، وكان وسطها المرجح (2.29) ووزنها المئوي (76.37) وهذا يدل على أن اغلبية عينة البحث اشاروا الى تحقق هذه الفقرة، وتفسير هذه النتيجة أن الدقة والموضوعية والعلمية في رفع المواد الدراسية ومفرداتها في معاهد إعداد المعلمين جاء ليناسب المستوى العلمي للطلبة.

ألا أن الباحث يرى أن التقدم العلمي وتطور المعرفة في كل مجالاتها تتطلب من المعاهد أن تعد مفردات دراسية تتلاءم مع هذه التطورات.

ب- الفقرات غير المتحققة

يتضمن مجال المحتوى سبع فقرات غير متحققة وقد تراوحت أوساطها المرجحة بين (1.99 – 1,89) وأوزانها المئوية (66.59 – 62,96) وهذه الفقرات هي :-

(يلبي المحتوى حاجات الطلبة مهنيا) و (يكسب الطلبة خبرات متكاملة)، حصلتا على وسط مرجح (1.99) ووزن مئوي (66.59). أن احساس الطلبة في أن المنهج لا يلبي حاجاتهم المهنية، ناجم عن ايمانهم بضرورة اتقان الطالب مهنة التعليم ومعرفته الكاملة لكل ما تحتويه من مكونات اساسية، ولادراكهم أن التمكن من التدريس يشكل عاملا حيويا في تحقيق الهدف كما أن ضعف إعدادهم المهني يمكن أن يؤدي الى ضعف في مستواه أثناء التدريس وأن عدم اكتساب الطلبة خبرات متكاملة في برنامج اعدادهم لمهنة التعليم لا يحقق فهم الأهداف المرجوة.

والفقرة **(يرتبط المحتوى ببيئة الطالب المحلية)** حصلت على وسط مرجح (1.98) ووزن مئوي (66.22) مما يدل على أنها غير متحققة ، ويرى الباحث كذلك أن محتوى المواد الدراسية يجب أن يرتبط بواقع البيئة التي تحيط بالطلبة وأن تعكس تفاعلا بين الطلبة والمدرسين والبيئة وثقافة المجتمع.

أن تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات الضرورية التي تساعدهم على التعرف على العالم الخارجي اضافة الى أهميه المعرفة المتطورة في حياة الطالب نفسه وذلك للمحافظة على حياته وفهم البيئة التي يعيش فيها (111،ص241).

المجال الثالث / طرائق التدريس

نلاحظ من الجدول (18) أن عدد فقرات هذا المجال (23) فقرة وقد تحققت باستثناء فقرتين ، وكانت الاوساط المرجحة لفقراته تتراوح بين (2.52 – 1,96) وأوزانها المئوية بين (84.07 – 65,33) .

ا- الفقرات المحققة

يتضح من الجدول (18) أن عدد الفقرات المحققة (21) فقرة وكانت الاوساط المرجحة لفقراتهذا المجال تقع بين (2.52 – 2,12) وأوزانها المئوية (84.17 – 70,81)، وهذه الفقرات هي :-

الفقرة (تسهم طرائق التدريس في تحقيق أهداف المادة الدراسية) جاءت المرتبة الاولى. وكان وسطها المرجح (2.52) ووزنها المئوي (84.07)،

ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة على أن نسبة كبيرة من عينة البحث من الطلبة في معاهد إعداد المعلمين متفقون بأن هذه الفقرة متحققة في مناهج الاعداد المهني لحصوله على اعلى درجة حدة ووزن مئوي في هذا المجال.

أن الأهداف التربوية تتصف بالمرونة والوضوح لذا تعد عوامل تعزز فاعلية طرائق التدريس في تحقيق أهدافها المنشودة فالتعلم يزداد عند المعلم عندما تتضح لديه الاشياء والمفاهيم والمعارف التي يريد تعلمها. (46،ص116).

وتبوأت الفقرة (تسهم في ربط الدرس الجديد بخبرات الطلبة السابقة) المرتبة الثانية، وكان وسطها المرجح (2.51)، ووزنها المئوي (83.77). ويمكن تفسير هذه النتيجة الى أهميه تنسيق الخبرات وربط كل مرحلة بالمرحلة التي تليها والخبرات، السابقة للطلبة، بما يسهم في عرض المعرفة، والموضوعات الدراسية في اسلوب يتميز بالتتابع وبما يضمن وحدات بناء متناسقة، حتى يشعر الطالب في مثل هذه الحالة أن المرحلة الدراسية المقامة كانها مرحلة واحدة متصلة تنمو من خلال ثقافتة ومعرفته بشكل طبيعي كما أن الموضوعات عندما تفتقر الى عامل التنسيق والربط يؤدي الى الغموض والصعوبة في المعرفة وتقبل المعارف. (33،ص36).

وجاءت الفقرة (تعمل على اشراك اكبر عدد ممكن من الطلبة في الدرس) بالمرتبة الثالثةبوسط مرجح (2.47) ووزن مئوي (82.52)، ضمن مجال طرائق التدريس من وجهة نظر الطلبة ويمكن تفسير هذه النتيجة المتحققة مع الدراسات التي توصي باشراك اكبر عدد ممكن من الطلبة في الدرس في عرض المواد الدراسية ومناقشتها لذلك ينبغي أن يكون الهدف مساعدة الطلبة في تحقيق أهداف تربوية مفيدة لأن الغاية من التعليم هو تعديل سلوك الطالب تعديلا يساعده على نموه المتكامل.

الجدول (18)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال طرائق التدريس

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	1	**تسهم طرائق التدريس في تحقيق أهداف المادة الدراسية**	2.52	84.07
2	4	**تسهم في ربط الدرس الجديد بخبرات الطلبة السابقة**	2.51	83.77
3	6	**تعمل على اشراك اكبر عدد ممكن من الطلبة في الدرس**	2.47	82,52
4	3	**تعد عنصرا فعالا في عملية التعليم**	2.45	81.62
5	22	**يعد الطالب عنصرا فعالا في طريقة التدريس**	2.39	79.85
6	10	**تتناسب مع مرحلة اعداد المعلمين**	2.38	79.48
7	13	**تتدرج من السهل الى الصعب**	2.33	77.70
8	8	**تضمن السيطرة على الوقت المخصص لتدريس المادة**	2.32	77.48
9	17	**تثير اهتمام الطلبة وتحفزهم الى بذل الجهد خلال عملية التعلم**	2.29	76.26
10	18	**تسهم في تحقيق الأهداف السلوكية للدرس**	2.27	75.62
11	11	**تتلاءم مع طبيعة المواد الدراسية**	2.25	75.18
12	20	**تعتمد على الحفظ والتكرار**	2.24	74,74
13	19	**تسهم في تحقيق أهداف الاعداد المهني لدى الطلبة**	2.23	74.37
14	2	**تناسب الطريقة مستوى نضج الطلبة العقلي**	2.22	74
15	16	**تراعي مضامين واتجاهات الفكر التربوي والنفسي المعاصر**	2.21	73.92
16	14	**تربط الجانب النظري بالجانب العملي**	2.21	73.85
17	12	**تراعي الفروق الفردية بين الطلبة**	2.19	73.11
18	7	**تتصف بالمرونة**	2.19	73.03
19	15	**تحافظ على جذب أنتباه الطلبة طول الدرس**	2.18	72.81
20	5	**تحقق الضبط الذاتي للطلبة**	2.16	72.07
21	9	**تلبي حاجات الطلبة**	2.12	70.84
22	23	**تتناسب وقدرات الطلبة وحاجاتهم وميولهم**	1.98	66.22
23	21	**تعتمد طرائق التدريس عن الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة**	1.96	65.33

جاءت الفقرة (**تعد عنصرا فعالا في عملية التعليم**) المرتبة الرابعة، وكان وسطها المرجح (2.45) ووزن المئوي (81.62) ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة، أن نسبة

كبيرة من عينة الطلبة متفقون على أن طرائق التدريس تعد عنصرا فعالا في عملية التعليم. أن لطريقة التدريس صلة وثيقة بعناصر المنهج الاخرى وذات تاثير متبادل لا يمكن فصله، فتحديد طريقة التدريس المناسبة يعتمد كليا على وضوح العلاقة بالأهداف والمحتوى، والتقويم. وطريقة التدريس الجيدة هي التي توصل الطلبة الى الأهداف المنشودة.

وتبوأت الفقرة **(يعد الطالب عنصرا فعالا في طريقة التدريس)** المرتبة الخامسة، وكان وسطها المرجح (2.39) ووزنها المئوي (79.85) وهي فقرة متحققة الا أن درجة تحققها اقل من الفقرات السابقة، اذ يعد جعل الطالب عنصرا فعالا في طريقة التدريس لأنه محور العملية التربويه،وهدفا من أهداف الفلسفه الحديثة في العملية التعليمية، و التدريس .

اما الفقرة **(لا تتناسب مع مرحلة اعداد المعلمين)** فجاءت بالمرتبة السادسة بوسط مرجح (2و38) ووزن مئوي (79و48) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اختيار طريقة تدريسية لتلاءم افرد معينين في مراحل دراسية معينة لتعلم شيئا ما يعد علما وفنا لا يجيدة الا المؤهلون لذلك فطريقة التدريس تمكن اهميتها في ثلاث جوانب اساسية: المدرس، والطالب، والمادة الدراسية 0

فبالنسبة للمدرس، نجد أن الطريقة التدريسية تعينه على الوصول الى أهدافة بوضوح وتسلسل منطقي محرزا عن طريقها اقتصاد في الجهد والوقت .

اما بالنسبة للطلبة فأنها تتيح لهم امكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج مريح وتوفر لهم فرصة الأنتقال المنظم من مرحلة الى اخرى ،اما من حيث اهميتها للمادة الدراسية ،فأن الهدف الاساس من التعليم كما هو معروف، هو نقل المادة او المعلومات الى الطلبة

ب- الفقرات غير المتحققة

نلاحظ من الجدول (18) أن عدد الفقرا ت غير المتحققة في مجال طرائق التدريس بلغ أثنان وأن أوساطها المرجحة (1,98 – 1,96) اما أوزانها المئوية فهي (22و66 – 33و65) والفقرات هي

(تتناسب وقدات الطلبة وحاجاتهم وميولهم) جاءت ضمن الفقرات غير المتحققة في هذا المجال وكان وسطها المرجح (98و1) ووزنها المئوي (22و66)

وهذا يعني أن اغلب أفراد عينة البحث اشاروا الى أن طرائق التدريس المستخدمة في المعهد لاتناسب قدرات الطلبة ولا تلبي حاجاتهم وميولهم.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يكون أن طرائق التدريس التي يستخدمها المدرسون اثاء الدرس قد لا تتناسب مع التطورات الحاصلة اليوم وقد يكون اعتمادهم على طريقة او اثنتين تجعلهم يحسون أنها لا تلبي حاجاتهم وميولهم .

أن تنوع طرائق التدريس التي يستخدمها المدرسون أثناء تدريسهم حينما يتطلب الموقف التعليمي ذلك يزيد من فاعلية تدريسهم، ويساعد طلبتهم على التحصيل المناسب ، لأن تنوع الطرائق المستخدمة يعمل على جذب أنتباه الطلبة للمادة التدريسية ، ويبعد عنهم الملل والسام كما تعمل الطريقة تجديد نشاطهم وتوجهه توجيهاً يساعد على تحقيق الأهداف المختلفة للمادة (1،ص52).

اما الفقرة **(تعتمد طرائق التدريس على الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة)** بلغ وسطها المرجح(96و1) ووزنها المئوي(33و65) لذا تعد هذه الفقرة من الفقرات غير المتحققة من وجهة نظر الطلبة . ويرى الباحث من خلال اجابات الطلبة أنه لا يتم الاعتماد على الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة في المعهد ، يعزو الباحث السبب في ذلك الى عدم وجود وسائل تعليمية في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات، وقد يكون سبب ذلك شعور الطلبة بأهميه الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق التدريس في زيادة فاعلية التعلم والتعليم .

فالوسائل التعليمية تسهم في جودة التدريس والقصد منها توفير الوقت والجهد وزيادة الوضوح والحيوية وتبعد الرتابة والتشابة وتطوير استجابة الطلبة (19،ص23).

وأن قسما من المدرسين والمدرسات لم يعيروا أهميه لدور التقنيات التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة او أنهم لم ينالوا التدريب الكافي على كيفية استخدامها.

المجال الرابع/ الأنشطة المصاحبة

يتكون مجال الأنشطة المصاحبة من(24) فقرة وهو كما موضح في الجدول(19) وأن جميع فقراته متحققة باستثناء اربع فقرات ، تراوحت الاوساط المرجحة لفقرات هذا المجال بين(46و2 – 9و1) وأوزانها المئوية(22و82 – 33و63).

ا – الفقرات المتحققة

يتضح من الجدول(19) أن مجموع الفقرات المتحققة في هذا المجال قد بلغ(20) فقرة وقد تراوحت أوساطها المرجحة ما بين(46و2 – 9و4) واوزانها المئويه ما بين(22و82 – 79و69) والفقرات هي:

تبوات الفقرة (**تعمل على تحمل المسؤولية**) المرتبة الاولى ضمن الفقرات المتحققة في هذا المجال، اذ بلغ الوسط المرجح لها(46و2) والوزن المئوي(22و82) وهذا يعني أن اغلب عينة البحث اشاروا الى تحقق هذه الفقرة أن الأنشطة المصاحبة تساعد على اكتشاف امكانيات الطلبة في التفوق وتظهر قدراتهم الابداعية وبالتالي تساعد على صقل شخصيتهم لاعدادهم مواطنين يستطيعون تحمل المسؤولية في قيادة المجتمع بعد تطور امكانياتهم المعرفيه .

وجاءت الفقرة(**تنمي الثقة بالنفس)** بالمرتبة الثانيةضمن الفقرات المتحققة في هذا المجال اذ بلغ الوسط المرجح لها(2،39) والوزن المئوي(79،85) وهذا يعني أن عينة البحث الذيم اشاروا الى تحقق هذه الفقرة متفقين على الدور الايجابي أنهم بوجود الأنشطة بشكل عام التي تحفز قدرتهم الابداعية وتساعد على صقل شخصيتهم باعدادهم مواطنين يستطيعون قيادة المجتمع مستقبلا ويتاتى ذلك من كون الأنشطة التعليمية تحفز الطلبة على المشاركة فيها سواء أكان بشكل فردي ام جماعي وتتيح لهم الفرصة للتعبير عن مواهبهم وتعمل الأنشطة المزاولة من قبل الطلبة على تنمية صفات شخصية مرغوب فيها كالمبادئ والثقة بالنفس.

الجدول (19)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الأنشطة المصاحبة

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفقـرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	7	**تعمل على تحمل المسؤولية**	2، 46	82، 22
2	6	**تنمي الثقة بالنفس**	2، 39	79، 85

3	24	**تشجع على العمل الجماعي**	2، 35	78، 51
4	3	**تعمل على ربط الجانب النظري بالتطبيقي**	2، 3	76، 66
5	19	**يمكن الاستفادة منها في الحياة العملية**	2، 27	75، 7
6	16	**تسهم في تحقيق علاقة أنسانية بين الطلبة**	2، 27	75، 7
7	9	**تنمي الاسلوب العلمي في التفكير**	2، 25	75، 18
8	5	**توثق الروابط بينك وبين المدرسة**	2، 25	75،18
9	15	**مستمدة من ثقافة المجتمع**	2، 25	75،18
10	20	**تستند الى تخطيط مسبق من حيث أهدافها وأسس اختيارها**	2، 24	74، 74
11	14	**تنمي المهارات الاساسية للتعلم**	2، 24	74، 66
12	17	**تناسب المرحلة العمرية للطالب**	2، 32	74، 37
13	8	**تنمي القدرة على النقد البناء**	2، 22	74، 22
14	21	**لها القدرة في دفع الطلبة للتعلم**	2، 22	74، 7
15	18	**توفر عنصرا التشويق والجذب**	2، 18	72، 66
16	1	**تسهم الأنشطة المصاحبة في الاعداد لمهنة التعليم**	2، 15	71، 7
17	22	**ترتبط بالمحتوى**	2، 14	71، 33
18	23	**تمنح الأنشطة التي تمارسها خبرات تعليمية اضافية**	2، 11	70، 51
19	13	**تشجع المبادرات الفردية**	2، 9	69، 77
20	2	**قادرة على تحقيق أهداف المنهج**	2، 9	69، 70
21	12	**تتناسب والزمن المخصص لها**	1، 99	66، 44
22	11	**تتناسب مع ميول الطلبة وحاجتهم**	1و97	65، 77
23	4	**تنمي القدرة على ممارس التعليم الذاتي**	1و97	65و77
24	10	**تؤدي الى سد النقص في المنهج**	1، 9	63، 33

الفقرة(**تشجع على العمل الجماعي**)جاءت بالمرتبة الثالثةضمن فقرات هذا المجال وكان وسطها المرجح(35 ،2) ووزنها المئوي(51 ،78) وتعني هذه النتيجة أن اغلب عينة البحث من الطلبة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات اشاروا الى أن الأنشطة تتيح الفرص للطلبة للعمل بشكل فردي وجماعي فالمتعلم عندما يشارك في نشاط يرتبط بميوله وقدراته الجسمية والعقلية فأنة يشعر برغبة في اشباع حاجاته وعندما يعمل الطلبة بنشاط معين بشكل جماعي يزيد من تشوقهم الية ويجعلهم قادرين على تطبيق ما تعلموه عملياً واشار (

شحاته) الى أهميه الأنشطة وقدرتها على تنمية مواهب الطلبة واشباع حاجتهم حيث يعيش الطالب في جو يتبادل فيه الخبرات مع الاخرين(72،ص130).

وجاءت الفقرة(**تعمل على ربط الجانب النظري والتطبيق)** بالمرحلة الرابعة وكان وسطها المرجح (3 ،2) ووزنها المئوي (66 ،76) ويمكن تفسير هذه النتيجة الى أن اغلب عينة البحث اشاروا الى الأنشطة المصاحبة التي تعمل على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي.

يرى الباحث أن الأنشطة يجب أن تكون قادرة على الربط فالجانب النظري المجرد والذي لم يجد له تطبيقات عملية تؤدي الى تقليل واقعية المتعلم وتعد ربط الجانب النظري بالجانب العملي هو تثبيت المعلومات لدى الطلبة وتعزيزها كذلك تعزيز ثقة الطالب بنفسة وتدفعة الى تعلم اخر.

الفقرتان (**يمكن الاستفادة منها في الحياة العملية) (وتسهم في تحقيق علاقة أنسانية بين الطلبة)** حصلتا على المرتبتين الخامسةوالسادسة على التوالي وكان وسطها المرجح(27 ،2) ووزنها المئوي(70 ،75) تشير هذه النتيجة الى أن عينة البحث من الطلبة في معاهد إعداد المعلمين قد اشاروا الى أن الأنشطة المصاحبة يمكن الافادة منها في الحياة العملية والفقرة الاخرى تسهم في تحقيق علاقة أنسانية بين الطلبة وذلك لأهميه الأنشطة في التطوير والاهتمام بالعلاقات الأنسانية بين صفوف الطلبة التي تساعد على خلق روح الجماعة وبالتالي تعمل على تكوين الاتجاهات الايجابية للتعاون التي تنعكس ايجابيا على الفرد والمجتمع كما إن التربية تلعب دورا مهما في كل الجوانب الاجتماعية وتطور القيم والتقاليد الاجتماعية التي من شأنها أن تعزز العلاقات الاجتماعية بين الأفراد.

المجال الخامس/ تقنيات التربوية

عند النظر الى جدول(20) يلاحظ أن عدد فقرات هذا المجال (15) فقرة وتراوحت الاوساط المرجحة لفقرات هذا المجال بين(77 ،2 –91 ،1) واوزانها المئوية ما بين (44 ،82 –8 ،63).

ا- الفقرات المتحققة .

يتضح من الجدول (20) أن عدد الفقرات المتحققة(13) وتراوحت الاوساط لها بين(77 ،2– 25 ،2) واوزانها المئويه بين (94 ،92 – 96، 74) وهذه الفقرات هي:

جاءت الفقرة (**تزيد الاهتمام بالمادة**) المرتبة الاولى حصلت على وسط مرجح (77 ،92) ووزنها المئوي (44و92) وتشير هذه النتيجة الى أهميه التقنيات التربوية في رفع مستوى كفاءة الطلبة التعليمية في مجال التعليم والمشكلات الناتجة عن الأنفجار المعرفي واثارت اهتمام الطلبة وتشوقيهم وتوجيههم للدرس وتقريب الواقع الى اذهأن الطلبة واكدت نتائج العديد من الدراسات الفوائد والاسهامات التي يحققها الاستخدام الفعال لها ومن هذه الاسهامات :

1- توفير خبرات حسيه تخدم الاساس في التفكير السليم وتقلل الاستجابات اللفظية الخاطئة من جانب التلاميذ.
2- تشير الى درجة كبيرة اهتمام التلاميذ وتزيد من رغبتهم في التعلم.
3- توفر خبرات حسيه واقعية تثير النشاط الذهني التعليمي من جانب الطلبة.
4- تقلل من معدل النسيان وتساعد على جعل خبرات التعلم باقية الاثر.

تبوات الفقرة (**تسهم في مشاركة الطالب في الدرس**) بالمرتبة الثانيةبين فقرات هذا المجال وسطها المرجح(46 ،2) والوزن المئوي(82) يرى الباحث أن استخدام الوسيلة التعليمية في عرض الدرس يدفع الطلبة الى أن يكونوا ايجابيا في كل مجريات الدرس وهذا ما تنشده التربية فالطريقة التي تعتمد على الالقاء لا تتيح للمتعلم فرصة فرصة المشاركة وتجعل منة مجرد مستمع الامر الذي يقلل من التفاعل مع المعلم والمادة.

وجاءت الفقرة **(تساعد على أنجاح طريقة التدريس)** بالمرتبة الثالثةوكان بوسط مرجح (2.45) ووزن مئوي (81.92) وهذا يدل على أن اغلبية عينة البحث اشاروا الى تحقق هذهِ الفقرة أن الطريقة التي يستعين المعلم فبها بالوسيلة التعليمية فأنها توفر للمتعلم فرصة للتعرض للمواقف المثيرة وتدفعه للمشاركة فيها فيكتسب بذلك اتجاهات ومهارات فضلا عن الحقائق والمعارف والمفاهيم التي يشتمل عليها المحتوى الدراسي (107 ،ص198)

وتبوأت الفقرة **(ترتبط بموضوع الدرس)** المرتبة الرابعة بين فقرات هذا المجال وكان وسطها المرجح (2.43) ووزنها المئوي (81.03) أن الطلبة اشاروا الى تحقق هذه الفقرة وذلك استنادا الى الملاحظة المستمرة للكيفية التي يتعامل بها المدرس مع الوسيلة التي يستخدمها وذلك أن الوسيلة اصبحت جزءا من المنهج كما أن من قواعد استخدام الوسيلة التعليمية هو استخدامها في الوقت المناسب من الدرس فلا يضعها المدرس في المكان

المخصص لها قبل بدأ الدرس على حين أن وقت استخدامها هو احد المراحل التالية منه (131،ص236).

جدول (20)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التقنيات التربوية

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفقـرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	3	تزيد الاهتمام بالمادة	2و77	92و44
2	8	تسهم في مشاركة الطالب بالدرس	2و46	82

3	13	**تساعد على أنجاح طريقة التدريس**	2و45	81و92
4	12	**ترتبط بموضوع الدرس**	2و43	81و03
5	6	**تستخدم السبورة استخداما فعالا بما يوضح المحتوى ويسهل فهمة**	2و41	80و44
6	11	**تنمي العمل الجماعي والتعاون بين الطلبة**	2و37	78و96
7	14	**تستخدم في موضوعها المناسب من الدرس**	2و29	76و44
8	2	**تناسب طريقة التدريس التي يتبعها المدرس**	2و29	76و29
9	9	**توفر عنصرا التشويق والجذب**	2و28	76و22
10	10	**تتناسب مع مادة الدرس وأهدافة**	2و27	75و92
11	15	**توصل المعلومات والافكار باقصر وقت واقل جهد**	2و26	75و40
12	1	**تحقق التقنيات التربوية الأهداف المرسومة لها**	2و25	74و96
13	7	**تسهم في تنمية القدرة على الابداع والابتكار**	2و25	74و96
14	5	**تتنوع بتنوع موضوع الدرس وأهدافة**	1و97	65و71
15	4	**تناسب مستوى نضج الطلبة وقدراتهم العقلية**	1و91	63و80

ب- الفقرات غير المتحققة

يتضح من الجدول (20) أن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال التقنيات التربوية وبلغ فقرتأن وكانت أوساطها المرجحة (1و97 – 1و91) ووزنها المئوي (65و71 – 63و80) والفقرات هي :-

(تتنوع بتنوع موضوع الدرس وأهدافه) اذ حصلت على وسط مرجح (1.97) ووزن مئوي (65و71) وهي بذلك غير متحققة في مجال التقنيات التربوية حسب راي معظم أفراد العينة في حين استخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية في التعليم ليس بالشيء الجديد فقد تم التوسع في استخدامها تدريجيا منذ العشرينيات من القرن الماضي بحيث اصبح من الممكن للمدرس أن يستخدم هذة الوسائل لتقريب مادته سمعيا وبصريا الى اذهأن طلبته ، اذ يعد عالم اليوم هو عالم الصور والاقمار الصناعية والسينما والتلفزيون والكمبيوتر والأنترنيت . ولا ريب في أنشاء جسر بين عالم المعأني والافكار النظرية وعالم المدركات الحسية في التعليم(117،ص34).

الأأن الباحث يرى أن القاعات الدراسية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات مازالت تفتقر الى هذه الوسائل التعليمية والتي من المفروض أن تكون في متناول ايدي جميع الطلبة بعد أن اصبح العالم يخطو خطوات سريعة نحو التقنية.

والفقرة(**تناسب مستوى نضج الطلبة وقدراتهم العقلية)** حصلت على وسط مرجح(91و1) ووزن مئوي(80و63) وتعد هذه الفقرة من الفقرات الغير متحققة وتفسير هذه النتيجة يعود الى أن اغلب عينة البحث قد اشاروا الى أن الوسائل التعليمية التي تستخدم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات لا تتناسب مستوى نضج الطلبة وقدراتهم ويرى الباحث أنه لا يتم الاعتماد على وسائل تعليمية متنوعة في الدرس.

المجال السادس / التقويم :

تضمن مجال التقويم(22) فقرة تراوحت أوساطها المرجحه ما بين (70و2 – 88و1) وأوزانها المئوية (92و89 – 81و62) والجدول (21) يوضح ذلك.

أ- **الفقرات المتحققة**

يتضح من الجدول(21) أن عدد الفقرات المتحققة في هذا المجال(19) فقرة وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين(70و2-13و2) وأوزانها المئوية ما بين (89و92-70و96) والفقرات هي:

تبوأت الفقرة(**يخضع الطلبة لامتحأنات متنوعة(تحريرية وشفوية)**)المرتبة الاولى وكان وسطها المرجح(70و2) ووزنها المئوي(92و89) وهذا يشير الى تحقيق هذه الفقرة بشكل وهي نتيجة طبيعية نظرا للاعتماد الكبير على الاختبارات التحريرية والشفوية من قبل المدرسين والمدرسات ليس على مستوى المعاهد فقط بل يمتد الى مراحل دراسية اخرى وكذلك تشير الى أن الطلبة يخضعون الى اختبارات متنوعة(تحريرية شفوية) وهي بذلك تحقق جانب ايجابي بشأن تقويم اداء طلبتهم وهو استخدام أنواع مختلفة من الاختبارات بدلا من الاعتماد على نوع واحد من الاختبارات.

ونالت الفقرة(**يحفز الطلبة على المشاركة الفعالة في الدرس)** المرتبة الثانيةضمن الفقرات المتحققة في هذا المجال، اذ بلغ الوسط المرجح لها(49و2) ووزنها المئوي(96و82) وتشير هذه النتيجة الى ان اغلبية عينة البحث اشاروا الى إن عملية التقويم تحفز الطلبة على المشاركة في الدرس وتؤكد هذه النتيجة أن من اهم نتائج عملية التعليم هو تكوين اتجاهات مرغوبة نحو الدرس والنشاط الذي يمارسه الطلبة، والتقويم ليس عقابا كما يظنه البعض ولكنه استراتيجية فعالة لتعرف نفسك وتحقق ذاتك (89،ص165).

الجدول (21)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التقويم

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	18	يخضع الطلبة لامتحانات متنوعة(تحريرية وشفوية)	2و70	89و92
2	3	يحفز الطلبة على المشاركة الفعالة في الدرس	2و49	82و96
3	1	يسهم التقويم في اثارة دوافع الطلبة نحو التعلم	2و46	82و22
4	19	تغطي الاسئلة الامتحانتية محتويات المواد الدراسية	2و37	79و03

5	9	تلاءم الوقت المخصص لها	2و33	77و77
6	13	تقيس عملية التقويم مدى تحقيق أهداف المنهج	2و31	71و11
7	22	يسهم التقويم في تطوير المنهج	2و31	77و11
8	21	يستفاد من نتائج التقويم في تطوير العملية التربوية	2و30	71و81
9	11	تتسم عملية التقويم بالصدق والثبات والموضوعية	2و29	76ز51
10	8	تكشف عملية التقويم عن جوانب القوة والضعف في تنفيذالمنهج	2و27	75و70
11	5	شامل المجالات ومستويات الأهداف التعليمية	2و26	75و40
12	15	تتنوع أساليب التقويم في نهاية كل موضوع	2و22	73و92
13	6	تحتوي اختباراته على اسئلة مختلفة تلبي تنوع الأهداف التعليمية	2و21	73و77
14	17	يتم اعتماد المناقشة داخل الصف في تقويم الطلبة	2و17	72و29
15	7	يحدد عدد الاختبارات التي ينوي تنفيذها ونوعها	2و16	72
16	4	يتضمن التقويم عناصر المنهج كلها	2و15	71و85
17	12	تراعي عملية التقويم الفروق الفردية بين الطلبة	2و14	71و20
18	2	يشجع اسلوب التقويم المتبع في المعهد على التحضير اليومي	2و18	71و19
19	10	تغطي عملية التقويم نشاط الطلبة واتجاهاتهم ومهاراتهم	2و13	71و19
20	14	تناسب عملية التقويم المراحل الدراسية في المعهد	1ز98	66و19
21	16	يتم اعتماد التقارير والبحوث في تقويم الطلبة	1و97	65و70
22	20	يشارك الطلبة في تقويم نشاطاتهم ذاتيا	1و88	62و81

وجاءت الفقرة(**يسهم التقويم في اثارة دوافع الطلبة نحو التعلم**) بالمرتبة الثالثةضمن فقرات هذا المجال وكان وسطها المرجح وبلغ(2و46) ووزنها المئوي(82و22) وهذا يعني أن عينة البحث من الطلبة اشاروا الى اسهام التقويم في استثارة دوافع الطلبة للتعلم وتاتي هذه النتيجة لتعكس احد أهداف التقويم في تحفيز الطلبة كاستثارة دوافعهم نحو الدراسة والتقويم نمي دوافع الطلبة للتعلم معرفة الطلبة بالنتائج تجعل تعلمهم اكثر جودة واسرع تقدما وابقى اثراً(99،ص11).

وجاءت الفقرة(**تغطي الاسئلة الامتحأنية محتويات المادة الدراسية**) بالمرتبة الرابعةضمن الفقرات المتحققة في مجال التقويم اذ بلغ الوسط المرجح لها (2و37) ووزنها

المئوي(03و79) وتشير هذه الفقرة الى أن التقويم وسيلة ترمي الى تحسين العملية التعليمية وتشمل جميع اجزائها لذلك فالعملية هي عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير للمعلومات او البيأنات ويدل تحقيقها ايضا من خصائص الاختيار الجيد ، وهو أن تغطي اسئلة الاختيارات محتويات المادة الدراسية من اجل معرفة مدى المام الطلبة بالمادة الدراسية ككل .

نالت الفقرة(**تلائم الوقت المخصص لها**) المرتبة الخامسة ضمن الفقرات لهذا المجال وكان وسطها المرجح(33و2) ووزنها المئوي(77،77) ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذا الفقرة وجود جدولة زمنية مدروسة وضعت التلاءم مع كل هدف يراد تقويمه الا ان النتائج كانت يكتنفها الغموض وتفتقر الى الموضوعية .

جاءت الفقرة(**تقيس عملية التقويم مدى تحقيق أهداف المنهج**)بالمرتبة السادسة ضمن فقرات هذا المجال وكان وسطها المرجح(31و2) ووزنها المئوي(11و77) وهي بذلك تعد من الفقرات المتحققة حسب اجابات أفراد العينة، ويمكن تفسير هذه النتيجة لادراك الطلبة فوائد التقويم لمواضيع المنهج في تحقيق أهدافه ويشير (عبد اللطيف) أن من نتائج التقويم الجيد هو معرفة قيمة المنهج والوقوف على معلومات وبيانات تفيد في تعديل المنهج المدرسي وخطط التعلم عامة وقد يؤدي التقويم الى ادخال تعديلات على الأهداف وأساليب النشاط والتعليم بوجه عام(87،ص65).

ب. الفقرات غير المتحققة

يتبين من الجدول (21) أن عدد الفقرات غير المتحققة بلغ ثلاث فقرات تراوحت أوساطها المرجحة بين (1.98–1.88) وأوزانها المئوية ما بين (66.19–62.81) وهذه الفقرات هي حصلت الفقرة (**تناسب عملية التقويم المراحل الدراسية في المعهد**) على وسط مرجح (1.98) ووزن مئوي (66.19) وهي بذلك تقع ضمن الفقرات المتحققة في مجال التقويم من جهة ونظر الطلبة اذأنهم يرون أن عملية التقويم المتبعة في المعهد لا تناسب المراحل الدراسية في المعهد كافة.

أن التقويم لا ينفصل عن الموقف التعليمي ويسير جنبا الى جنب مع المناهج لتوجيه الخبرات في ضوء حاجات الفرد واهتماماته وبالتالي بكون التقويم ملائما مع طبيعة المادة والمرحلة الدراسية.

اما الفقرة **(يتم اعتماد التقارير والبحوث في تقويم الطلبة)** حصلت على وسط مرجح (1.98) ووزن مئوي (65.70) وهي بذلك تقع ضمن الفقرات غير المتحققة وتشير هذه النتيجة أن المدرسين والمدرسات لا يعتمدوا تقويم التقارير والبحوث في تقويم الطلبة بالرغم من الجهد الذي يقدمة الطلبة في كتابة هذه التقارير والبحوث وهذا مؤشر سلبي.

اما الفقرة **(يشارك الطلبة في تقويم نشاطاتهم ذاتيا)** جاءت بالمرتبة الاخيرة ضمن فقرات هذا المجال وكان وسطها المرجح (1.88) ووزنها المئوي (62.81) وهي بذلك تقع ضمن الفقرات غير المتحققة وهذا يعني أن غالبية عينة البحث اشاروا الى أنهم لا يشاركون في تقويم نشاطاتهم ونعزى هذه النتيجة الى عدم اعطاء الطلبة الثقة الكاملة في ممارسة عملية التقويم فقد ينظر اليهم أنهم لا يستطيعون القيام بذلك وليس لديهم النضج العقلي الذي يمكنهم من الاسهام في عملية التقويم.وتظهر هذه النتيجة عدم أنسجامها مع ما اوصت به الندوة الفكرية الثانية عام 1985 بأن يتم اشراك الطلبة في عملية تقويم المناهج الدراسية لرفع كفاءتها كما اكدت الدورة التدريبية العربية 1986 بأن اسهام الطلبة في عملية التقويم يؤدي الى معرفتهم بمدى تقدمهم في عملية التعليم مما يحفزهم نحو تعلم افضل.

المجال السابع/ التربية العملية (المشاهد والتطبيق) :

يضم هذا المجال (21) فقرة كما موضح في الجدول (22) ونجد أن جميع فقراته متحققة باستثناء اربع فقرات منها وقد تراوحت الاوساط المرجحة لفقرات هذه المجال (2.66-1.87) وأوزانها المئوية بين (88.74-62.51).

ا. الفقرات المتحققة

يتضح من الجدول (22) أن الفقرات المتحققة في هذا المجال (15) فقرة وتراوحت الاوساط المرجحة لها (2.66-2.29) وأوزانها المئوية ما بين (74و88-37و76) والفقرات هي .

(يناقش المدرس المشرف على التطبيقات التدريسية الطالب المطبق بعد زيارته له) المرتبة الاولى ضمن فقرات هذا المجال حيث حصلت على وسط مرجح (2.66) ووزنها المئوي (88.74) وهذا يعني أن اغلب عينة البحث من الطلبة اشاروا الى تحقيق هذه المدة بدرجة عالية وتعزى هذه النتيجة الى أهميه المناقشات التي يجريها المدرسين والمدرسات المشرفون على الطلبة المطبقين لتوضيح ما عرض عليهم اولا وبيأن الايجابيات والسلبيات أثناء عملية التطبيق في الدرس ثأنيا.

ويرى الباحث أن من الضروري أن يناقش المشرف على التطبيقات التدريبية الطالب المطبق بعد تدوين الملاحظات أثناء زيارته له حتى يعزز الجوانب الايجابية ويشخص الجوانب السلبية لتجاوزها.

وجاءت الفقرة(**أهداف التربية العملية- المشاهدة والتطبيق- واضحة)** بالمرتبة الثانيةوكان وسطها المرجح (2.65) ووزنها المئوي (88.29) مما يؤكد موافقة عينة البحث على أن أهداف التربية العملية واضحة أن وضوح أهداف التربية العملية امام الطلبة امرحتمي ومنطلق أساسي للاشتراك فيها حتى يدرك أهميتها الجميع ويؤمن بها ويؤدي دورة فيها كرسالة وليس كوظيفة مقابل اجر ولا تحقق التربية العملية أهدافها ما لم تتوافر لها الامكانات المطلوبة سواء ما تتكفل المعاهد باعداده او تتكفل المدرسة بتقديمة أ ن العجز او القصور في توفير هذه الامكانات لا يسفر عن قصور في تحقيق أهداف التربية العملية فقط بل يسفر عن قصور في برنامج اعداد المعلم نفسه.

الجدول (22)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال التربية العملية (المشاهد والتطبيق)

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
.1	21	**يناقش المدرس المشرف على تطبيقات التدريسية الطالب المطبق بعد زيارته له**	2.66	88.74
.2	1	**أهداف التربية العملية (المشاهد والتطبيق) واضحة**	2.65	88.29
.3	12	**تنمي شعور الطلبة بالمسؤولية**	2.63	87.62

.4	8	**تعمل على اعداد الطالب لمهنة التعليم**	2.54	84.60
.5	14	**ترتبط بالأهداف التربوية**	2.48	83.18
.6	4	**تجد ترحيبا كافيا من ادارات المدارس الابتدائية التي تطبيق فيها**	2.48	82.29
.7	11	**تتلاءم ومتطلبات الاعداد لمهنة التعليم**	2.46	82.07
.8	9	**تشجع الطلبة على الابتكار والابداع**	2.46	82
.9	13	**تحقق التعلم الذاتي**	2.44	81.49
.10	16	**عدد زيارات المدرس العلمي للطالب المطبق كافية**	2.43	81.11
.11	20	**عدد زيارات المشرفين على التطبيقات التدريسية للطالب المطبق خلال مدة التطبيق كافية**	2.28	79.33
.12	7	**تؤكد الاتجاهات الايجابية لمستوى التعليم**	2.25	78.44
.13	5	**الساعات المخصصة للتطبيق في المدرسة كافية**	2.34	77.92
.14	15	**أساليب تقويم الطالب المطبق مناسبة**	2.29	76.44
.15	10	**تربط الجوانب النظرية بالتطبيق العملي**	2.29	76.37
.16	3	**يلقي المطبق توجيها واشرافا كافيين**	1.99	66.42
.17	19	**عدد الطلبة الذين ترافقهم للمشاهدة مناسبة**	1.98	66.19
.18	2	**مدة المشاهدة والتطبيق الفردي كافية**	1.97	65.95
.19	18	**يرافق معلمو المواد في المدارس الابتدائية المطبقين خلال مدة التطبيق**	1.95	65.23
.20	6	**الساعات المخصصة للمشاهدة في المدرسة كافية**	1.92	64.07
.21	17	**يزور مدير المدارس الابتدائية المطبقين في أثناء مدة التطبيق**	1.87	62.51

والفقرة (**تنمي شعور الطلبة بالمسؤولية**) جاءت بالمرتبة الثالثةاذ بلغت درجة حدتها (2.63) ووزن مئوي (87.62) وهي ضمن الفقرات الايجابية في مجال التربية العملية وهذا يعني أن أفراد العينة من الطلبة اشاروا الى تحقيقها وهذا يظهر أن التربية العملية قد هيات الفرصة الميدأنية لتحمل الطلبة المتدربين المسؤولية اذ جعلتهم يعتمدون على أنفسهم في اداء مهماتهم التدريسية..

جاءت الفقرة (**تعمل على اعداد الطلبة لمهنة التعليم**) بالمرتبة الرابعة وحصلت على وسط مرجح (2.54) ووزن مئوي (84.60) ويمكن تفسير هذه النتيجة لهذه الفقرة على أن نسبة كبيرة من عينة البحث متفقون في تحقيقها ويعزى سبب اختيارها الى أن التربية العملية

تسهم بدرجة كبيرة في اعداد الطالب مهنيا في البرنامج لما تقدمه له خلال مدة اعداده من خبرات ومواقف تعليمية مشابهة وما سيتعرض له مستقبلا في حياته العملية كمعلم زيادة على أنها تجعل الطالب / المطبق قادرا على اكتشاف قدراته وتقويمها لمعرفة نواحي القوة والقصور فيها لمعالجتها في المستقبل.

وجاءت الفقرة (**تجد ترحيبا كافيا من ادارات المدارس الابتدائية التي تطبق فيها)** بالمرتبة السادسةوكان وسطها المرجح (2.48) ووزنها المئوي (82.29).

وهذا يعني أن عينة البحث من الطلبة المطبقين اشاروا الى أن ادارات المدارس تستقبل الطلبة المطبقين بكل الحب والاحترام ويرى الباحث أن هذه نتيجة طبيعية لأن ادارة المدرسة هي التي تتولى من جانبها توجيه الطالب/ المطبق اداريا وتوفير الامكانيات اللازمة له.

ب. الفقرات غير المتحققة

يلاحظ من الجدول (22) أن عدد الفقرات غير المتحققة ضمن مجال التربية العملية قد بلغت ست فقرات وأن أوساطها المرجحة ما بين (1.99–1.87) وأوزانها المئوية (66.42–62.51) وهذه الفقرات هي:

حصلت الفقرة **(يلقى المطبق توجيها واشرافا كافيين)** على وسط مرجح (1.98) ووزن مئوي (66.19).

وهذا يعني أن اغلب أفراد العينة من الطلبة اشاروا الى عدم تحقق هذه الفقرة ضمن هذا المجال، أن المطبق لا يلقي توجيها واشرافا كافيين. وهي نتيجة تدعو للبحث عن الاسباب والمعوقات. اذ ليس العبرة في التطبيق أنما ممارسة المطبق التدريس من غير توجيه وارشاد يقوم به المدرسين والمدرسات، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود الى أن عدد الطلبة المطبقين وأنتشار مدارسهم تقلل من زيادة المشرف على التطبيقات لغرض التوجيه من ناحية وزيادة عدد المحاضرات وأنشغال المدرسين بامور اخرى مما يتعذر القيام بزيارات الطلبة المطبقين من ناحية اخرى.

اما الفقرة **(عدد الطلبة الذين ترافقهم للمشاهدة مناسب)** حصلت وسط مرجح (1.98) ووزن مئوي (66.19) لذا تعد هذه الفقرة من الفقرات غير المتحققة في مجال التربية العملية ويمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث أن عدد الطلبة الذين يمارسون المشاهدة في المدارس يكون كبير وغير مناسب وسوف يواجه الطلبة صعوبة في ذلك منها عدد

الطلبة المشاهدين قد لا يتناسب مع حجم الصف الدراسي للمرحلة الابتدائية لذلك سوف يضطر بعض الطلبة الى الوقوف في آخر الصف وقد لا يتيح فرصة للطلبة لتسجيل ملاحظاتهم او مشاركتهم في ذلك.

اما الفقرة **(مدة المشاهدة والتطبيق الفردي كافية)** حصلت على وسط مرجح (1.97) ووزن مئوي (65.95) وجاءت ضمن الفقرات غير المتحققة مما يدل على أن مدة التطبيق قصيرة و لاتكفي الاسابيع التي خصصت للتطبيق . أن تنظيم الجدول في بداية مدة التطبيق وأنشغال الطلبة / المطبقين قبل نهاية مدة التطبيق باجراء الامتحأنات زيادة على ذلك بعض العطل والمناسبات مما جعل عينة البحث تعد مدة التطبيق قصيرة جدا.

ويتفق الباحث مع راي عينة البحث في هذا المجال اذ أن مدة التطبيق قصيرة جدا

الفصل السادس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث وإجراءات مناقشتها يمكن الخروج بالاستنتاجات آلاتية :-

1- يمكن عد فقرات كل مجال من مجالات البحث الحالي منظومة متكاملة لعملية التقويم.

2- أظهرت النتائج إن مجالات التقويم وأهداف المادة الدراسية وطرائق التدريس وأساليبها والأنشطة المصاحبة والتربية العملية تمثل درجة جيدة وهذه كلها مجتمعة لها الأولوية في المنهج الدراسي، وهذا يعني إنها حظيت بعناية المدرسين والمدرسات.

3- ان استجابات عينة البحث لبعض الفقرات كانت ضعيفة، وهذا يعني عدم استخدامها من قبل المدرسين مما يدعوا إلى تجاوزها وتلافي نقاط ضعفها.

4- أظهرت نتائج البحث عدم تحقق (41) فقرة من استجابات المدرسين والمدرسات، موزعة بشكل متباين على مجالات البحث تظهر عدم اعطائها الشكل المطلوب لتطبيقها.

5- أظهرت نتائج البحث عدم تحقق (29) فقرة من استجابات الطلبة .

ثانياً – التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث فانه يوصي بما يأتي:

1- لما كان البحث الحالي قد اسفر عن بعض المؤشرات الايجابية والسلبية فالباحث يوصي بالافادة من تلك المؤشرات وتلافي السلبيات في عملية تطوير المناهج الدراسية في معهد اعداد المعلمين والمعلمات.

2- التجديد والتنقيح للكتب التربوية والنفسية بصورة دورية عن طريق تقويمها والاخذ بمقترحات المدرسين وملاحظاتهم واستصلاح ارائهم في موضوعات الكتب.

3- ضرورة افادة معاهد اعداد المعلمين والمعلمات من النتائج التي تمخض عنها البحث من خلال زيادة الاهتمام بتدريس الموضوعات التربوية والنفسية.

4- ان هدف تقويم مناهج الاعداد المهني على وفق مجالاتها ينبغي ان يكون معروفاً لدى العاملين على تأليف المناهج الدراسية.

5- ضرورة انفتاح المناهج الدراسية على معطيات العصر وتطوراته العلمية وبشكل واسع من أجل ركب التقدم المتسارع.

6- ضرورة ان تكمل المناهج الدراسية احداها بالآخر وذلك من خلال وضع خطة متكاملة لهذه المناهج ابتداءً بالمرحلة الاولى وتنتهي بالمرحلة الخامسة.

7- الاعتماد على النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية عند محاولة تطوير المناهج الدراسية.

8- اعادة النظر في صياغة الاهداف التربوية بما يضمن الدقة والموضوعية .

9- التأكيد في الكتب المقررة للموضوعات التربوية والنفسية على الجوانب التطبيقية مع أمثلة مستمدة من واقع مجتمعنا .

10- ضرورة مشاركة المدرسين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم في تطوير الكتب التربوية والنفسية وذلك لان عملية التطوير عملية جماعية وتعاونية.

11- فتح دورات تأهيلية خلال العطلة الصيفية للمعلمين لتزويدهم بالمستحدثات في طرق التدريس.

12- ادخال المستحدثات التقنية من الاجهزة والوسائل في تدريس المواد.

13- تدريب طلاب وطالبات معاهد اعداد المعلمين والمعلمات على كيفية فهم وصياغة الاهداف السلوكية.

14- زيادة الساعات المقررة لتدريس المواد التربوية والنفسية لتحقيق الاهداف الموضوعة لها.

15- زيادة مدة التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) .

16- التوجيه بضرورة العمل على توفير مدارس ابتدائية تطبيقية لطلبة المعاهد.

17- ضرورة الموازنة بين الساعات المقررة لبرامج الاعداد المهني والعملي.

ثالثاً : المقترحات

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث اجراء بحوث اخرى يمكن ان تكون مكملة للبحث الحالي ومنها:-

1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على معاهد اعداد المعلمين المركزية وكليات المعلمين .
2- اجراء دراسة مقارنة للاعداد المهني بين معاهد اعداد المعلمين نظام السنوات الخمس ومعهد اعداد المعلمين نظام السنتين .
3- اجراء دراسة تتبعية تشمل العينة نفسها من الطلبة الذين تلقوا برنامج الاعداد المهني في الدراسة الحالية للوقوف على نتائجها في الاعوام المقبلة.
4- اجراء دراسة تحليلية للكتب التربوية والنفسية المؤلفة لمعاهد اعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الاهداف التربوية الموضوعة لها.
5- اجراء دراسة لبرامج الاعداد العلمي في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات .
6- اجراء دراسات مماثلة لمعرفة العلاقة بين كتب ومناهج المرحلة الابتدائية ومكتب ومناهج اعداد المعلمين والمعلمات.
7- اجراء دراسة لمعرفة مشكلات المطبقين في اثناء مدة التطبيق في القطر.
8- اجراء دراسة مقارنة بين خريجي معاهد اعداد المعلمين وكليات المعلمين

المصادر

المصادر باللغة العربية

1- ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد، وسعد مرسي، **المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح**، ط3، مكتبة النهضة المصرية، 1976.

2- ابراهيم، فوزي طه، ورجب احمد الكلزة، **المناهج المعاصرة**،نشأت المعرفة ، الاسكندرية ، 2000م.

3- ابراهيم، مجدي عزيز، **قراءات في المناهج**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1985.

4- ابراهيم، محمود أبو زيد، **المنهج الدراسي بين التبعية والتطوير**، ط1، مركز الكتاب، مصر، 1991.

5- ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، مجلد 5، ط1، دار الضياد للطباعة والنشر، بيروت، 1997.

6- أبو جلالة، صبحي حمدان، **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الاسئلة**، ط1، مكتبة الفلاح، الامارات العربية المتحدة، 1999.

7- ----------، ويحيى محمد سلطان، **تقويم برنامج التربية العملية**، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد الثاني، 1997.

8- أبو حلو، يعقوب وآخرون، **العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها**، ط1، جامعة القدس المفتوحة، 1995.

9- أبو حويج ، مروان، **البحث التربوي المعاصر**، ط1، دار اليازوري، الاردن، عمان، 2001.

10- أبو لبدة، سعد، **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي للطالب الجامعي**، مطبعة عمال المطابع، عمان، 1979.

11- احمد، بدر، **أصول البحث العلمي ومناهجه**، ط5، وكالة المطبوعات، الكويت، 1979.

12- أحمد، علاهن محمد علي، **تقويم المناهج الدراسية لمدارس المتميزين من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، 1994.

13- الامام، مصطفى، وآخرون: **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990.

14- الامين، شاكر محمود، وآخرون، **أصول تدريس المواد الاجتماعية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية، 1982.

15- ----------، **طرائق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس في دور المعلمين**، ط2، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1982.

16- بحري، منى يونس، **دور الكتاب المدرسي في تنمية الابتكار**، جامعة بغداد، كلية التربية – أبن رشد – الندوة العلمية الثانية، 1990.

17- بحري، منى يونس، وعايف حبيب، **المنهج والكتاب المدرسي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطبعة جامعة بغداد، 1985.

18- بدران، مصطفى، وفتحي الديب، **تقويم البرنامج التربوي لأعداد المدرسين في قسم التربية بجامعة الكويت**، جامعة الكويت، 1980.

19- بدران، مصطفى، وآخرون، **الوسائل التعليمية**، ط7، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1999.

20- بشور، منير، **اعداد المعلم مسؤولية مشتركة بين الجامعة ووزارة التربية**، وقائع ندوة اعداد المعلم العربي بدول الخليج العربي، الدوحة، 1984.

21- بلوم، بنيامين، وآخرون، **تقييم الطالب التجميعي والتكويني**، ترجمة محمد أمين المفتي، القاهرة، 1983.

22- بهنام، فائزة شابا، **تقويم نظامي اعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات المهنية**، (دراسة مقارنة)، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد – اطروحة دكتوراه غير منشورة، 1993.

23- بوشامب، جورج، **نظرية المنهج**، ترجمة ممدوح محمد سلمان وآخرون، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1987.

24- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس، **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسس الثقافة العالمية، بغداد، 1977.

25- التميمي، جاسم عواد، **انموذج مقترح لتقويم المناهج الدراسية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 23، 1997.

26- جامع، حسن، وآخرون، **دراسة تقويمية لمدى فعالية التربية العملية في معهد التربية للمعلمين في الكويت**، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، العدد التاسع، المجلد الثالث، 1986.

27- جامعة الدول العربية، **توصيات حلقة دراسة توحيد أسس المناهج في دور المعلمين والمعلمات في البلاد العربية**، القاهرة، 1966.

28- جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر الرابع لوزراء التربية، صنعاء، 1985.

29- جامل، عبد الرحمن عبد السلام، **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**، ط2، دار المناهج، الاردن، 2000.

30- جرونولد، توما ن، **الاهداف التعليمية وتحديدها السلوكي وتطبيقاتها**، ترجمة أحمد خير كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1982.

31- الجعفري والموسوي، ماهر اسماعيل وعبد الله، **رؤية في تقويم المناهج الدراسية لمعاهد اعداد المعلمين والمعلمات**، مجلة الاستاذ، جامعة بغداد، كلية التربية، العدد 271، 1996.

32- الجعفري، ماهر اسماعيل، **بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية في التعليم العام في العراق** ، أطروحة دكتوراه (غير منشوره) ، كلية التربية – ابن رشد– جامعة بغداد ، 1989.

33- جلال، محمد صالح، وآخرون، **المنهج الجامعي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بدون تاريخ.

34- الجمهورية العراقية، وزارة التربية، **أفضل نظم التعليم في اليابان واسواها في امريكا وبريطانيا**، المعلم الجديد، ج2، المجلد 44، 1987.

35- جمهورية العراق، وزارة التربية، **المسيرة التربوية والدوافع والاتجاهات المستغلة للسنوات 1995 – 1996**.

36- حجاج، عبد الفتاح أحمد، والشيخ سليمان الخضري، **دراسة تقويمية لبرامج اعداد معلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية في جامعة قطر**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة قطر، المجلد 4، 1984.

37- حسادي، غانم سعد الله، ولبيب ناصيف سلوم، **الخطط الدراسية في التعليم التقني الهندسي**، المجلة العربية للتعليم التقني، الامانة العامة لاتحاد التعليم التقني، المجلد الخامس، العدد الثاني، 1988.

38- حسن، عبد علي محمد، **المنهج المدرسي**، ط1، دار الثقافة، البحرين،.1995

39- الحسن، هشام، وشفيق المعابد، **تخطيط المنهج وتطويره**، ط1، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 1990.

40- الحصري، علي منير، يوسف العنيزي، **طرق التدريس العامة**، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 2000.

41- الحلبوسي، سعدون سلمان، **بناء انموذج لتقويم المناهج الدراسية لكليات التربية بالجامعات العراقية**، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، 1994.

42- حمدان، محمد زياد، **تقييم المنهج**، دار التربية الحديثة، الاردن، 1986.

43- ----------، **المنهج أصوله وانواعه ومكوناته**، ط1، دار الرياض للنشر، السعودية، 1982.

44- ----------، **الوسائل التعليمية، مبادئها. وتطبيقاتها**، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت 1981.

45- الخزرجي، ماجد عبد الاله، **محاضرات في المناهج**، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2000.

46- الخطيب، محمد شحات، **التعليم الذاتي والجماعي**، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد العشرين، السنة السابعة، الرياض، 1986.

47- خوري، توما جورج، **المناهج التربوية، مرتكزاتها، تطويرها وتطبيقاتها**، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1983.

48- الدليمي، عبد محمد، **تقويم منهج التاريخ للمرحلة الابتدائية في العراق**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، 2000.

49- الدمرداش، سرحان، **التقويم وتطوير المناهج**، محاضرات في التقويم التربوي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1983.

50- ----------، **المناهج المعاصرة**، ط6 ، مكتبة الفلاح، الكويت، 1998.

51- دنيا، محمد طنطاوي، **استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1982.

52- ديوي، جون، **المدرسة والمجتمع**، ترجمة احمد حسن الرحيم، مراجعة محمد ناصر، دار مكتبة الحرم، 1964.

53- الربيعي، عبد الحسين محمد، **تقويم مناهج اعداد المعلمين في العراق من وجهة نظر طلابها ومدرسيها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – ابن رشد، جامعة بغداد، 1975.

54- الرشدان، عبد الله، ونعيم معنيني، **المدخل الى التربية والتعليم**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1994.

55- الرشيدي، بشير صالح، **مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة**، دار الكتاب الحديث، 2000.

56- الرشيدي، سعد، وآخرون، **المناهج الدراسية**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1999.

57- الزوبعي، عبد الجليل، وابراهيم الكناني، **دراسة مقارنة بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**.

58- الزوبعي، عبد الجليل، ونزار العاني، **رأي في تطوير القياس والتقويم في القطر العراقي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الخامس، بغداد، 1998.

59- الزوبعي، عبد الجليل، محمد احمد الغانم، **مناهج البحث في التربية**، ط2، مطبعة بغداد، 1981.

60- زين العابدين، مصطفى وآخرون، **تقييم عملية تطبيق طلبة المرحلة الرابعة قي كلية التربية**، جامعة البصرة، نقابة المعلمين، بغداد، 1981.

61- السامرائي، مهدي صالح وآخرون، **معايير تطوير المناهج الدراسية**، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد، 1988.

62- السامرائي، هاشم جاسم، وآخرون، **المناهج اسسها وتطويرها، نظرياتها**، ط1، دار الامل للنشر والتوزيع، أربد، 1995.

63- سعاد، جودت احمد، وآخرون، **دراسة تقويمية لاحد كتب الجغرافية**، منشورات مركز البحث والتطوير التربوي، منشورات رقم (21)، جامعة اليرموك، اربد، 1987.

64- سعاد، جودت أحمد، **مناهج الدراسة الاجتماعية**، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1984.

65- السعدي، قيس، **التقويم والقياس**، الدورة التدريبية العربية في طرائق التدريس واستخدام التقنيات التربوية الحديثة، الاتحاد العربي للتعلم التقني، بغداد ، 1986.

66- سمعان، وهيب، ولبيب رشدي، **دراسات في المناهج**، ط1، مكتبة الانكلو المصرية، القاهرة، 1982.

67- سلامة، عبد الحافظ، **الوسائل التعليمية**، والمنهج، ط1، دار الفكر للطباعة، عمان، الاردن ، 2000.

68- الشبلي، ابراهيم مهدي، **التعليم الفعال والتعلم الفعال**، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الاردن، 2000.

69- ----------، **تقويم المناهج باستخدام النماذج**، مطبعة المعارف، بغداد، 1984.

70- ----------، **المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج**، الطبعة الثانية، دار الأمل، الاردن، 2000.

71- شحاته، حسن، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1998.

72- ----------، **النشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه**، ط3، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر، القاهرة، 1994.

73- الشمري، زينب نجم، **بناء انموذج لتقويم المنهج الدراسي للغة العربية في المرحلة المتوسطة**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد، 2000.

74- شهلاء، جورج وآخرون، **الوعي العربي ومستقبل البلاد العربية**، ط4، دار الملايين، بيروت، 1978.

75- شوق، محمود أحمد، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الاسلامية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

76- الشيباني، عمر محمد، **من أسس التربية الاسلامية**، منشورات المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والاعلان، ليبيا، 1976.

77- الصائغ، محمد عبد الله وآخرون، **تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطابع الوحدة، الكويت، 1989.

78- صليبا، جميل، **مستقبل التربية في العالم العربي**، الطبعة الثانية، مكتبة الفكر الجامعي، 1967.

79- طاهر، عبد الرزاق، **اتجاهات حديثة في مجال اعداد تدريب المعلمين**، وقائع ندوة اعداد المعلمين بدول الخليج العربي، الدوحة، 1984.

80- ظافر، محمد اسماعيل، **برامج ومناهج مكتبة التربية في دول الخليج العربي**، مكتب العربي لدول الخليج العربي، الرياض، 1986.

81- ظاهر، كاظم بطين، **معايير الاعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية ومدى مراعاتها في مناهج دور المعلمين والمعلمات الابتدائية في العراق** – اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، 1983.

82- عبد الحميد، كامل، وعاصم الحياني، **تقويم التطبيق في معهد المعلمين بمحافظة نينوى**، المجلة التربوية، العدد 16، المجلد الخامس، الكويت، 1988.

83- عبد الرزاق، كيلان حميد، **اعداد المعلمين في العراق وبعض الأقطار العربية**، وزارة التربية، مديرية التخطيط التربوي، العدد 107، 1977.

84- عبد الرضا، عبد الزهرة باقر، **تقويم الكفاءة المهنية للطلبة المطبقين**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، 1989.

85- ----------، **تقويم مناهج الاعداد المهني في كلية التربية (دراسة تتبعية)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، 1982.

86- عبد الله، عبد الرحمن صالح، **دور التربية العملية في اعداد المعلمين**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، 1975.

87- عبد اللطيف، فؤاد ابراهيم، **المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، مكتبة مصر، القاهرة، 1967.

88- عبد المجيد، عبد العزيز، **اللغة العربية اصولها النفسية وطرق تدريسها**، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1961.

89- عبد الموجود، محمد عزت، وآخرون، **أساسيات المنهج وتنظيمه**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981.

90- عبد النور، فرنسيس، **التربية والمناهج**، دار النهضة، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.

91- العبيدي، صالح عبد اللطيف، وغازي الحسني، **تقويم طلبة الصفوف الرابعة**، مجلة التربوي، كلية التربية، العدد 3، 1986.

92- علي، موفق حياوي، **أسس التقنيات التربوية الحديثة واستخداماتها**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1990.

93- عمر، محمد إقبال، **دراسة تقويمية لكتابي القرآن الكريم للصف السادس الادبي في العراق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، 1999.

94- عودة، أحمد، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط2، دار الأمل، الاردن، 1998.

95- الغريب، رمزية، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1985.

96- فان، دالين، ديوبولد وآخرون، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو، القاهرة، 1979.

97- الفتلي، حسين هاشم هندول، **تقويم اداء الطلبة المطبقين**، كلية التربية، جامعة القادسية، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، المجلد الأول، 2001.

98- الفقي، حسن، **الثقافة والتربية**، الطبعة الثانية، دار المعارف، مصر، القاهرة، 1977.

99- القرشي، عبد الفتاح، **اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلبة**، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض، العدد الثامن، 1986.

100- القلا، فخر الدين، وناصر يونس، **اصول التدريس**، ط3، منشورات جامعة دمشق، 1995.

101- كاظم، أحمد خيري، وزكي سعديسي، **تدريس العلوم**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1981.

102- كاظم، محمد ابراهيم، **تطوير المناهج وايجاد البرامج الدراسية الملائمة لأهداف التعليم الجامعي**، وقائع الندوة الفكرية لرؤساء ومديري الجامعات، مكتب التربية العربية لدول الخليج، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، 1985.

103- الكبيسي، عبد الله جمعة وآخرون، **دراسة لواقع اعداد المعلم بدول الخليج العربي**، وقائع ندوة اعداد المعلم بدول الخليج العربي، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، الدوحة، 1984.

104- الكلزة، رجب أحمد، **دور النظرية في تطوير المنهج**، الاسكندرية، 1983.

105- لبيب، رشدي، وآخرون، **المنهج منظومة التعليم**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1984.

106- لفتة، ساجدة جبار، **اتجاهات طلبة قسم الفيزياء**، كلية التربية، الجامعة المستنصرية نحو مهنة التدريس قبل التطبيقات التدريسية وبعدها، مجلة كلية التربية، العدد الأول، 1998.

107- اللقاني، احمد حسين، ورضوان، **تدريس المواد الاجتماعية**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1974.

108- اللقاني، احمد حسين، وعودة عبد الجواد، **تخطيط المنهج وتطويره**، مطبعة الدار الأهلية، عمان، 1989.

109- اللقاني، احمد حسين، **المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات**، عالم الكتب، القاهرة، 1994.

110- ----------، **المنهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب، القاهرة، 1981.

111- ماكندون، جوناثان، **تدريس المواد الاجتماعية**، ترجمة يوسف خليل، دار العلم، القاهرة، 1964.

112- مجاور، محمد صلاح الدين، وفتحي الديب، **المنهج المدرسي**، ط4، دار العلم، الكويت، 1977.

113- محمد، عبد العزيز عبد، **مفاهيم التقويم وأسسه ووظائفه**، محاضرات في التقويم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1983.

114- محمد، مجيد مهدي، **المناهج وتطبيقاتها التربوية**، مطابع التعليم العالي، الموصل، 1990.

115- محمد لبيب، ومحمد منير مرسي، **المناهج والوسائل التعليمية**، مكتبة الانجلو المصرية، 1977.

116- محمود، مصطفى محمد، **الاعداد المهني للمعلم وعلاقته بمهارات التدريس الفعال في المدرسة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1980.

117- مذكور، علي أحمد، **مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

118- ----------، **نظريات المناهج العامة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مكتبة دار الثقافة للطباعة والنشر، 1984.

119- مرسي، محمد عبد العليم، **المعلم والمناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، الرياض، 1984.

120- مرعي، أحمد توفيق، ومحمد محمود الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

121- مزعل، جمال أسد، وداود ماهر، **تقييم اداء مؤسسات اعداد المعلمين**، المجلة التربوية، العدد الرابع، الكويت، 1985.

122- مزعل، جمال أسد، **دراسات في التربية المقارنة**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، 1987.

123- منصور، علي، **علم النفس التربوي**، ط4، منشورات جامعة دمشق، 1996.

124- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مؤتمر اعداد المعلمين والمعلمات في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1980.

125- مهدي، محمد علي حبيب، **الجانب المهني من مناهج اعداد المعلمين والمعلمات في العراق**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1980.

126- المؤتمر الفكري الأول لاتحاد التربويين العرب حول سياسة اعداد المعلم، ملفات بحوث المؤتمر، بغداد، 1975.

127- المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب، حول مستقبل التربية في الوطن العربي، بغداد 24-1993/8/26، ملفات بحوث المؤتمر، 1993.

128- الموسوي، عبد الله حسن، **الاعداد النظري والتطبيق العملي في مؤسسات اعداد المعلمين**، بحث غير منشور، 2001.

129- ----------، **المشكلات التي تواجه الطلبة اثناء فترة التطبيق في قسم العلوم التربوية والنفسية**، بحث مطبوع، 2002.

130- ميخائيل، نظمي حنا، **موضوعية التقويم في التربية العملية**، كلية التربية، جامعة اسيوط، صحيفة التربية، العدد الأول، 1976.

131- النجيحي، محمد لبيب، **المناهج والوسائل التعليمية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1977.

132- نعمة، عبد الله حسن، **تقويم الاعداد المهني لطلبة كليات التربية في الجامعات العراقية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، 1982.

133- نوفل، محمد نبيل، وآخرون، **دراسات في فلسفة التربية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، عالم الكتاب، 1981.

134- نيلر ج1،**في مقدمة فلسفة التربية**، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون، عالم الكتاب، القاهرة، بدون تاريخ.

135- هندي، صالح دياب وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989.

136- وجيه، محجوب، **البحث العلمي ومناهجه**، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 2002.

137- الوكيل، حلمي أحمد، **تطوير المناهج، اسبابه، أسسه، اساليبه، خطواته، معلوماته**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

138- يسي، سعد وآخرون، **دراسة تحليلية لمشكلات التطبيقات التدريسية في كلية التربيـة**، جامعـة بغـداد، مجلـة الاسـتاذ، المجلـد الأول، العـدد الثالـث، 1980.

المصادر باللغة الأنكليزية

139- Adams, Geogia, (1964), **Measurement and Evaluation in Education Psychdogey and Guidance,** York Hat.

140- Allen, Mary and j- Yen, (1979), **Introduction to Measurement Theory**, Clifornia.

141- Beauchamp, Jeorge, (1981), **Curriculum Theory**, Fourth Edition F.E. Peacock Publishers Inc.

142- Berk, Ronald, (1981), **Education Evaluation Methodology**, The state of the Art. Bstimore, the Jhon Hopkins University Press.

143- Beery John R. (1969), **Does Professional Preparation make Difference**, Journal of teacher education, Vol. XIII, No. 4.

144- Clark, D. Ceely and others (1984), **Origins of Teaching Behavior**, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association 168th. New or leans. April 23 – 21, 1984. Report. Research Technical.

145- Charles, A. Buchen, (1975), **Foundation of Physical Education**, C.V. Mosby House.

146- Ebel, Robert, (1972), **Essential of Education Measurement**, 2nd Ed. Prentice Hall Englewood Cliffs, New Jersy.

147- Feyereson, Kathrn, (1970), **System Approach Application Centural Crofts**, New York.

148- Good, C.V. (1973), **Dictionary of Education**, 3rd Ed. New York, Mccrow – Hill.

149- Graff, Paual Richard, **A follow – up Study of Graduates and their Opinions of the Secondary Teacher Education Program of the University Abstracts International**, Vol. 37, No. 12 – 1977.

150- Hattie, John W.W. Olphert and Bruce Cole, (1982), **Assessment of Student Teachers by Supervising Teachers of Education Psychology**, Vol. 74, No.5.

151- Kindagaire, Atowki, (1973), **An Investigation into the Program of Social Foundations of Education in the Preservice Undergraduate Professional Education of Secondary School Teachers in Uganda**, in

Dissertation Abstracts International Vol. 77, No., 12 – 1973.

152- Packard, Richard, (1969), **A Contradiction the Utility of Professional Education Courses to Teaching**, Journal of teacher education, Vol. XXIII.

153- Pertrudes, Erangelista, (1973), **An Apprposassl of Selected Aspects of the Teacher Education Program at Laguna College Phillipines**, Unpublished Doctoral Thesis School of Education, Indiana University Bloomington.

154- Pool, Charles, (1978), **The Influence of Experiences in the Schools on Students Evaluation of Teaching Practice**, Journal of teacher education, Vol. 66, No. 9.1278.

155- Provuss – M., (1971), **Discpline Evaluation for Educational and Program Improvement and Assessment Califomie.**

156- Rigg., K.H. (1979), **A Study of the Teachers Education Program of Disseretation Abstracts International**, May, 1979, Vol. 39, No. 11.

157- Robts, Zais, (1976), **Curriculum, Principles and Foundations**, Harper Row Publishers, Inc.

158- Saylor, J. and Alexander, W.M. **Planning Curriculum for Schools**, Holt Rivenart Winston Inc.

159- Toylor, P.W. (1973), **In service Education and the Teaching of Reading**, University of Rvist.

160- Westbury, Ian, (1970), **Curriculum Evaluation University of Chicago, Rerew of Educational of Research**, Vol. 40, No. 2.

161- Wraga, E. F. (1984), **Classroom Teaching**, Skills Croomltelm Ltd, Provident House London.

162- Youch. A. (1965), **Will but the Beginning**, New York, Holt.

Evaluating the Curriculums of professional preparation in Teachers Institutes from the point - view of Teachers and students in Iraq.

A Dissertation
Submitted to the Council of the College of Education – Ibn Rushd –Baghdad University - in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph. D. in
"Curriculum and Methods of Teaching"

By
Dawood Abdul – Salam Sabri

Supervised by
Prof. Dr.
Abdullah Hasssan Al – Musawi

1424 A.H. **2003 A.C.**

Abstract

The study methods are the core on which depends everything that happens in the school including the administration, the guidance, the supervision and so on as well as applying the methodology to reach to the promised education of generations.

Like other educational processes, methodologies are characterized by change and development. The rapid changes occurring in our contemporary age and which are the reason of the scientific and technological advancement, have led to a race among states to achieve better education for their people. Hence comes the importance the methods of preparing teachers vocationally and culturally as well as scientifically because the method provides the teacher with what he needs in his scientific life and provides him with the basic skills that could help him to succeed in his future profession.

In the light of what has been mentioned, we notice the importance of rectifying methodologies of the vocational preparation in the Institutes of preparing teachers in Iraq in order to show the weak and strong points in them so as to work to develop them and improve their qualitative output. Dealing with the elements of the method (or curriculum) in the process of rectification is important that it is characterized in unveilling its significant role in finding a method of complete elements and coherent components, expertise, skills and information.

The process of rectification to be made on the elements of the method which include acquainting the concerned people with the importance of it and also acquainting the students who are taking the method with the importance of every element in the method which include (the aims, level, methods of teaching, educational techniques and the associate activities) as well as the fact that rectification, in addition to the scientific educational individuals of the researcher (watching and application on another field), aims at achieving successful preparation and rehabilitation.

The importance of this research lies in that it is useful for the specialized authorities as regards its results. It also

contributes in the process of rectifying. The courses of the vocational preparing are important in the process of the vocational preparing of the teacher. The importance of this research lies also in the significance of the teachers preparing institutes as educational institutions that are characterized by preparing the teacher of the primary school stage and managing him for future.

The current study is a simple objective attempt to rectify the courses of the profession preparing in the teachers preparing institutes. It aims to "Rectifying the methods of vocational preparing in the teachers institutes from the viewpoint of teachers and students in Iraq" according to the following fields:

a. elements of vocational preparing methods:
   - Aims - Content - Methods of teaching
   - Educational techniques - Associate activities
   - Rectification.
b. Scientific Education (Watching and application).
   This research contained the following:

– Institutes of teachers preparing for both sexes in Iraq for five years (except the region of self – ruling).
– Teachers (of both sexes) of educational and psychological classes.
– Students of fifth year, the day shift study for the academic year (2001 – 2002).

To achieve the aims of the research, the researcher adopted the questionnaire as his tool of research. He prepared this questionnaire in the light of the previous principles and studies and a sample of (26) teachers from both sexes and (145) students from both sexes in order to determine the items that represent the seven fields included in the process of rectification. They are (the aims, the content, methods of teaching, associate activities, educational techniques, rectification and scientific education watching and application). The researcher made sure of the truth and stability of the tool. He reached to the final shape of the questionnaire each in its place. The questionnaire of the teachers contained (145) items

distributed on the above – mentioned seven fields. The questionnaire of the students contained (150) items distributed on the seven fields.

The researcher used the preferred medium, centesimal weight, person correlation agent and statistical means to reach to results. The researcher reached to a number of results including:

1- Achieving (104) items distributed on seven fields. (41) items were not achieved according to the responses of the teachers of the educational and psychological subjects.
2- Achieving (122) items distributed on seven fields. (29) items were not achieved according to the responses of the students.

The researcher recommended some instructions such as:

1- Renewing and revising the educational and psychological books by rectifying them and taking the teachers' suggestions and notes as well as taking their opinions in the subjects of books.
2- The necessity of the curriculums being open on the scientific developments in a wide way so as to cope with the increasing progress.
3- Increasing the period of the scientific educational (the watching and application).

The most important suggestions:

1- Making observatory study including the same students sample who took the program of the vocational preparing in the current study to study its results in the next years.
2- Carrying out a study similar to the current study on the central institutes of teachers preparing and also on teacher colleges.