تقويم مناهج الإعداد المهني لكليات التربية الاساسية من وجهة نظر التدريسيين في العراق

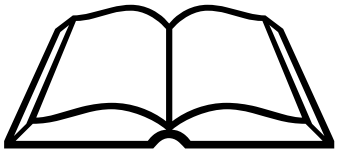
رسالة تقدمت بها

منال محمد ابراهيم الصميدعي

الى مجلس كلية التربية ((ابن رشد)) / جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير اداب في
(المناهج و طرائق التدريس العامة)

باشراف
الاستاذ المساعد الدكتورة
شذى عادل فرمان

١٤٢٧ هـ ٢٠٠٦ م



بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

{لِكُلٍّ جَعَلنَا مِنكُم شِرعَةً ومِنهَاجَاَ}

صدق الله العظيم

(سورة المائدة من الآية ٤٨)

الاهـــــــــــداء

الى النفس المطمئنة أخي . . .الشهيد . . . **مرعد** (رحمه الله)

الى من ربياني صغيرا . . . **أبي . . أمي**

اطال الله في عمرهما .

الى العقل النير الذي شد أزري ورسم خطواتي في

طريق العلم بصبر و أناة المشرفة الفاضلة

الدكتورة **شذى عادل فرمان**

الى رمز المحبة و الوفاء . . . **أخوتي . . . أخواتي**

اهدي هذا الجهد العلمي المتواضع

الباحثة

إقرار المشرف

أشـهد بـأن إعـداد هـذه الرسـالة الموسـومة بـ : "**تقـويم منـاهج الإعـداد المهنـي لكليات التربيـة الأساسية من وجهـة نظر التدريسيين فـي العراق**" التـي تقدمت بهـا الطالبـة **(منـال محمـد إبـراهيم الصميدعي)** قد جرى تحت اشرافي في جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد ، وهـي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في المناهج وطرائق التدريس العامة .

الأستاذ المساعد الدكتورة

شذى عادل فرمان

/ / ٢٠٠٦

بناء على التوصيات أرشح هذه الرسالة للمناقشة ...

الأستاذ المساعد الدكتور

صاحب عبد مرزوك الجنابي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ / ٢٠٠٦

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا قد أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ : **" تقويم مناهج الإعداد المهني لكليات التربية الاساسية من وجهة نظر التدريسيين في العراق "** التي قدمتها طالبة الماجستير (**منال محمد ابراهيم الصميدعي**) وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير آداب في المناهج و طرائق التدريس العامة و بتقدير(**امتياز**).

التوقيع /
الاسم / **أ.م.د. سعد علي زاير**
التاريخ / / ٢٠٠٦
(رئيس اللجنة)

التوقيع /
الاسم / **أ.م.د. نجاح هادي كبة**
التاريخ / / ٢٠٠٦
(عضو)

التوقيع /
الاسم / **م.د. داود عبد السلام صبري**
التاريخ / / ٢٠٠٦
(عضو)

التوقيع /
الاسم / **أ.م.د. شذى عادل فرمان**
التاريخ / / ٢٠٠٦
(المشرف)

تمت المصادقة على هذه الرسالة من مجلس كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد

التوقيع /
الاسم / **أ.د. عبد الأمير عبد دكسن**
عميد كلية التربية ابن رشد

شكر وامتنان

قال تعالى ((**وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ**))
(سورة النمل / آية ٤٠)

قال الرسول (صلى الله عليه وسلم) ((من لم يشكر المخلوق لم يشكر الخالق))
(الترمذي ، ١٩٥٥ : ص ٣٩٩)

لله الحمد اولاً و أخيراً ، وله الحمد و الشكر ما بقيت وبقي الليل و النهار ، و الصلاة و السلام على نبيه نبي الرحمة و الغفران ، وعلى آله الطيبين الطاهرين ، وبعد ...

يطيب للباحثة وقد اشرفت على الانتهاء من رسالتها هذه ان تتقدم بجزيل الشكر و الامتنان الى **الاستاذ المساعد الدكتورة شذى عادل فرمان** المشرفة على هذه الرسالة لما قدمته من توجيهات قيمة و اراء سديدة أغنت البحث و كان لها الاثر الكبير في انجازه ، فلها مني الدعاء ، جزاها الله خير الجزاء .

و اقدم شكري و امتناني الى لجنة الحلقة الدراسية (السمنار) **الاستاذ الدكتورة منى يونس بحري ، والاستاذ الدكتور عبدالله حسن الموسوي ، والاستاذ المساعد الدكتورة شذى عادل فرمان ، والمدرس الدكتور داود عبد السلام** ، لما بذلوه من جهد علمي ساعد في بلورة فكرة البحث و أسست قواعده الاولى .

ويسر الباحثة ان تتقدم بالشكر الى اعضاء لجنة التحكيم لما ابدوه من ملاحظات قيمة و تصويبات سديدة ساعدتها على بناء فقرات اداة بحثها ...

و اعترافا بالفضل اتقدم بالشكر و الامتنان الى الدكتور **ياسين حميد الربيعي** ، في كلية التربية (ابن رشد) ، **و المدرس المساعد صدام الحديدي ، والاستاذ الفاضل سليمان عباس** في جامعة الموصل ، لما قدموه من مساعدة ونصح و مشورة وسعي ميداني في انجاز متطلبات الرسالة .

و اخيرا اتوجه بالشكر و التقدير الى كل من مد يد العون و المساعدة للباحثة داعية من المولى عز وجل ان يوفق الجميع لما فيه خير الدنيا و الاخرة .

منال

الفصل الأول

أولاً:- مشكلة البحث

نحن نتعايش مع عصر تدفقت فيه المعرفة الانسانية وتنامت الانجازات في مختلف الميادين العلمية و التكنولوجية و الثقافية و الاقتصادية و كما هو معروف ان الاحداث وتغيرات وتحولات الالفية الثالثة التي لها انعكاساتها على العملية التربوية بشكل عام ، وعلى طبيعة ودور المعلم و مكانته بشكل خاص ، تعد من ابرز التحولات و التغييرات الاجتماعية و الثقافية و الحضارية التي ترتبط بالانفجار السكاني الهائل الذي يشهده العالم و التقدم الملحوظ لاغلبية الميادين
(شحاتة ، وابا الخيل ، ٢٠٠٣ : انترنت) .

" وفي اطار هذه التحولات ظهرت مجموعة من التحديات التي تواجه معظم المجتمعات عامة و الوطن العربي خاصة و بإزاء هذه التحديات لابد من ان تكون هناك دعامة قوية يرتكز عليها النظام التربوي الحديث ، و المعلم هو افضل من يقوم بهذه المهمة على اكمل وجه " (الجبوري ، ١٩٩٠ : ص ٣) .

يعد المعلم العنصر المؤثر و الفعال في صياغة و تصميم النظام ، وتحقيق اهدافه ، وتزايد الاهتمام بالمعلم وإعداده يوما بعد يوم واصبحت مشكلة إعداد المعلم الجيد اكثر بروزا في جميع انحاء العالم ، فهو المسؤول عن التكوين العلمي والثقافي للطلبة و إكسابهم المهارات الحياتية المطلوبة و توجيه سلوكهم و البناء المتكامل لشخصيتهم ، وعليه فان تقدم المعلم ونجاحه يتوقف على نوع إعداده ، وان أفضل المناهج الدراسية تكون جامدة غير حية في يد معلم لا يقدر على تدريسها وأضعف المناهج قد تعود اليها الحياة ، ويكتب لها النجاح إذا ما وجدت معلما كفوءا

قـــادرا علـــى ان يبعـــث الحيويـــة و النشـــاط فـــي مفرداتهـــا (العبيدي ، ٢٠٠٤ : ص ٨١) .

وأكدت العديد من الدراسات و البحوث العلمية و المؤتمرات و الندوات التربوية محليا أو عالميا ضرورة إجراء عملية تقويم المناهج الدراسية بصورة علمية ومستمرة في ضوء المستجدات في الاهداف العامة أو الاهداف التربوية ، و التقدم الحاصل في جوانب الحياة كافة ، إذ يؤدي ضعف التوازن بين القديم و الحديث إلى إعاقة في مجمل العلمية التربوية – التعليمية (ظاهر ، ١٩٨٣ : ص ٣٦) .

وتعد المناهج الدراسية جزء مهما للعملية التعليمية ، لاسيما المناهج التربوية و النفسية لمساهمتها الفعالة في إعداد المعلمين مهنيا،فضلا عن مساهمتها في تحقيق اهداف النظام التربوي المرغوب فيها ، لانها تمثل مضمون العملية التعليمية فالسعي في تطوير المناهج الدراسية (المناهج التربوية و النفسية) وتعديلها من الامور المهمة جدا ، وان أي تعديل أو تطوير لتلك المناهج لايتم من غير إجراء عملية تقويم تشخيصية و علاجية في آن واحد .

وعلى –**حد علم الباحثة** – لم تجر أية عملية تقويم لمناهج الإعداد المهني بشكل متكامل في كلية التربية الاساسية * ، ويمكن اعتبار هذه الدراسة مساهمة علمية متواضعة في تطوير تلك المناهج للعمل على ايجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تواجه الكادر التدريسي و الطلبة / المعلمين ، وتهيئة مواقف تعليمية مناسبة .

---

*توجهت الباحثة بالسؤال إلى العمداء ومعاونيهم و رؤساء أقسام كليات التربية الأساسية في العراق ، هل تم إجراء عملية تقويمية لمناهج الإعداد المهني في هذه الكلية بصورة مباشرة ، فضلا عن مراجعة الباحثة للكشافات الخاصة بالاطاريح و البحوث .

ثانيا:- أهمية البحث

تسعى المجتمعات المختلفة جاهدة إلى تحقيق غايات محددة تنبثق من الفلسفة التي تتبناها ، ويستعمل كل مجتمع وسائل متعددة و متنوعة للوصول إلى غاياته التي حددها ، ومن أهم هذه الوسائل التربية التي تنشئ و تربي ، وترعى افراد المجتمع ليصبحوا قادرين على تنمية مجتمعهم و الاسهام في حل مشكلاته ، ودفع عجلة الانتاج والمحافظة على موارده بما يضمن بقاء المجتمع وسط المجتمعات الاخرى و مواكبته للتقدم الحادث في العالم المعاصر ، والتربية بهذا المعنى عملية قياس فاعليتها بمدى تحقيقها لاهدافها على المدى القريب ، ولأهداف المجتمع على المدى البعيد ، ولما كان العالم وما يحتويه من مجتمعات في تغير و تطوير الاهداف فمن المنطقي ايضا ان تتغير و تتطور الوسائل التي تستعمل لتحقيق الاهداف (شحاتة و اخرون ،٢٠٠٤ : ص ٢٢٧) .

"تستهدف التربية من بين ما تستهدفه الفرد لإعداده إعدادا علميا و تنمية عقله وجسمه و روحه و تزويده بالثقافة العامة و المهارات الاجتماعية ، وبذلك ينصح العلماء بإعداد انسان الغد و تثقيفه ثقافة مستقبلية و تطوير قدراته الإبداعية للتكيف مع عالم المستقبل" (التميمي ، ٢٠٠١ : ص ١٩٨) .

فالتربية بمفهومها الحديث ، عملية استثمار بشري تستهدف إعداد القوى القادرة على سد حاجات المجتمع ، في قطاعات العمل جميعها، و السير به في سبل الرقي و التقدم . (وزارة التربية ، ١٩٨٤ : ص ٩) وبسبب الاهمية الكبيرة للتنمية البشرية وتلازمها مع التنمية الاقتصادية لأي بلد فلا يمكن ان تتم تنمية القوى البشرية وتطويرها ، ويهتم التعليم بهذه الطاقة بوصفها الدعامة الرئيسة في قوة الدولة وتقدمها في شتى ميادين العمل و الانتاج (صليبيا ، ١٩٦٧ : ص ٣٥٥) .

و يحتل التعليم العالي مكانة متميزة في مسيرة تقدم المجتمع بحكم اسهامه في تلبية احتياجات التنمية من قوى بشرية مؤهلة للتطوير في مختلف جوانب الحياة ، لذا فان اعادة النظر في المناهج الدراسية للتعليم الجامعي امر تحتمه التغيرات التي تجري

في المنطقة وفي العالم ، وذلك لكي يساير هذا التعليم روح العصر ومتطلباته (مرسي ، ١٩٨٥ : ص ٢١٧) .

والتعليم الجامعي يؤدي الدور الاكبر و الاساس في بناء الامم و الشعوب بوصفه على قمة السلم التعليمي بما يتضمنه من كليات ومعاهد متخصصة في ميادين المعرفة ومن خلال ما يقوم به من وظائف ومهمات تتمحور جميعها حول خدمة الفرد و المجتمع و المعرفة و الارتقاء بها (عوض ، ١٩٩٣ : ص ٦) .

يهدف التعليم الجامعي إلى بناء الانسان الجديد (الطالب الجامعي) ليكون أداة التطوير والتغيير في المجتمع ، الذي يمثل احد شرائحه التي تنبض بالقوة و الحيوية فالشباب ثروة هائلة من الطاقة و الفكر و الخيال و الفصائل الحية المندفعة إلى العمل و الابداع تتعدى حدود القوالب الآلية و النمطية (فرج ، ١٩٨١ : ص ١٥١) .

يعد التعليم الجامعي في معظم بلدان العالم من أهم الوسائل التي تحقق التطور (التل ، ١٩٧٦ : ص ١٢) وان اقرب مثال لذلك البلدان المتقدمة التي حققت التقدم نتيجة لاهتمامها المتزايد بالتعليم الجامعي و توفيره لأكبر عدد من أبنائها (عبود ، ١٩٨٠ : ص ٢٢٣) .

فالجامعة هي المجتمع الاكاديمي ، أنشئت لاقتفاء اثر المعرفة ، وهي مقسمة على دوائر معروفة وتعمل في كل المجالات لاكتشاف المجهول ، ومّما لايخفى على احد ان لانجازات الجامعة الاثر البالغ في تطور العالم في جميع النواحي . (تاسمان ، د.ت : ص ١٢) فعلى الجامعة ان تنمي لدى الطلبة الاتجاه الصحيح نحو التخصص و المعرفة بصفة عامة وأن تزودهم بالمهارات التي تمكنهم من تحصيل المعرفة بأنفسهم (المنظمة العربية ، ١٩٨١ : ص ٢٣) و عليها أن تحمي نفسها من الجمود وضرورة إجراء تعديل و تطوير برنامجها و مناهجها وتحقيق التوازن بين الجوانب النظرية و التطبيقية لإعداد الطلبة إعدادا يتناسب والتطورات الحاصلة في العالم (نوفل ، ١٩٩١ : ص ٢٤ – ٢٦) وبذلك إزدادت أهتمامات المجتمعات الحديثة بتطوير التعليم العالي و تحديث مناهجه و نظمه

لتجديد رسالته في خدمة المجتمع ، وفي النهوض الحضاري انطلاقا من اسهام البحث العلمي بجميع فروعه في دعم التنمية ورفع مردودها في سياق متكامل و برؤية منسجمة وبذلك يكون التعليم العالي مشاركا في البناء الحضاري ، ومسهما في النماء الاقتصادي وعنصرا فاعلا و مؤثرا في الاصلاح و التحديث (الجامعة ،٢٠٠٥ : ص ٧) .

و تأكيدا لأهمية التحديث والتغيير في المناهج الدراسية كما في الدراسة التي قام بها مجموعة من المتخصصين هدفت إلى معرفة سبب النجاح الذي حققته اليابان في المجال الصناعي و التقني و الاقتصادي فكانت النتيجة طبيعية لنجاح الانظمة التعليمية و بخاصة المناهج الجامعية ووجود التماسك بينها ابتداءً من المراحل الدراسية الأولية إلى مرحلة حصول الطالب على الشهادة الجامعية ، كذلك لفاعلية و كفاية المناهج الدراسية المتطورة في إعداد الفرد علميا و عمليا بشكل يشجعه على الابداع و الابتكار (وزارة التعليم العالي ، ٢٠٠٥ : ص ١٠).

ويعد المنهج من أهم موضوعات التربية بل هو لب التربية وأساسها ، فهو الوسيلة التي نستخدمها لتحقيق الاهداف التربويه و القومية التي نبغي تحقيقها و هو الطريق لإعداد الاجيال القادمة للمستقبل ، وتخطيط المنهج يعني تحديد نوع الثقافة و بيان عمقها و اتساعها وهذا الأمر ليس بالأمر اليسير لان المجتمعات في تطور مستمر و تغيير دائم لذا يجب أن يكون المنهج مرنا يساير التطور و التغيير متمشيا مع مطالب الحياة (عبد النور ، ١٩٧٨ : ص ٧٥) 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 التغيير و إلا فأنها تكون مناهج متخلفة لاتصلح لهذا المجتمع بعد تغيره (عبد اللطيف ، ١٩٧٠ : ص ١١٠) وبذلك تعد المناهج الدراسية الأداة الرئيسة و الفاعلة في تحقيق أهداف التربية و المجتمع في أي مجتمع متقدما كان ام ناميا و تعكس أنماط التفكير السائد فيها ، فهي تختلف باختلاف الفلسفة التي يعتنقها كل مجتمع وهذه الفلسفة تتصل

بالمبادئ و الاحداث و المعتقدات التي تعد مصدرا للاتجاهات و القيم التي تحكم أنماط السلوك و توجه نشاط الفرد (اللقاني ، ١٩٨٩ : ص ٤٥ – ٥٠) .

لايقتصر المنهج بمفهومه الواسع على الموضوعات أو المقررات الدراسية كما كان ينظر إليه بمفهومه القديم إذ كانت اهداف التربية محددة وقاصرة تركز على جانب المعلومات و المعرفة ، بينما في المفهوم الحديث اتسعت دائرة الاهداف وشملت الجوانب الانفعالية و الوجدانية و الادائية فضلا عن اهتمامه بالجانب المعرفي (الدمرداش ، ١٩٩٨ : ص ١٤) .

أكد (تايلر) أهمية الترابط و التكامل بين عناصر المنهج بمفهومه الحديث ،إذ إن هذه العناصر بمجموعها تحقق للطلبة نموا على الصعيد الفردي والاجتماعي (جمهورية العراق ، ٢٠٠١ : ص ٩) .

من هذا المنطلق **ترى الباحثة** من غير الممكن رؤية فاعلية أو كفاية المناهج من دون الاهتمام بالعنصر الاساس من عناصر العملية التعليمية الثلاثية الأبعاد (المعلم ، المتعلم ، المنهج) و تعد هذه العملية من العمليات المترابطة إذ عند عدم توافر احدى عناصرها لايمكن قيام هذه العملية بمهامها الاساسية في تحقيق الاهداف التربوية لذلك لابد من الاهتمام بكل عناصرها فعند مراعاة حاجات و ميول المتعلم وتوافرها في المناهج الدراسية وهذا ما يؤكده دعاة المنهج الحديث أو الواسع ، في الوقت ذاته يجب ان يقابل التطوير في المناهج الاهتمام بإعداد المعلم لأية مؤسسة تربوية سواء كانت في رياض الاطفال أو المدارس الابتدائية أو الثانوية ، من الضروري بناء مؤسسات تربوية تعليمية من شأنها أن تعد المعلمين على مستوى عال ، وإعداد المعلم وتاهيله محورا مهما من محاور ستراتيجية تطوير التعليم .

كما جاء في مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان (١٩٨٨) الذي كان بمثابة خطة اصلاحية شاملة لجميع جوانب العملية التربوية في الوطن العربي وكان المعلم احد جوانبها المهمة إذ تم تأكيد دوره بوصفه عنصرا مهما من عناصر التطوير ومن ابرز التوصيات التي خرج بها المؤتمر العمل على إعداد المعلمين

إعـدادا جيـدا بحيـث يكونـون قـادرين علـى القيـام بالمهـام الموكلـة الـيهم (وزارة التربية و التعليم ، ١٩٨٨ : ص ٨٩) .

وأهم ما جاء في الندوة التربوية التي عقدها اتحاد المعلمين العرب في بغداد (١٩٨٨) من **توصيات** ما يأتي :

١- إعادة النظر في مناهج إعداد المعلمين بما ينسجم و طموحات الامة و تحديات العصر الحالي .

٢- تعزيز مكانة المعلمين يسندها الارتفاع بمستوى الإعداد التخصصي الجامعي (الندوة التربوية ، ١٩٨٨ : ص ١٠) .

كما حددت ندوة الخبراء العرب بشأن إعداد معلم المدرسة الابتدائية وتدريبه ليؤدي وظيفة مهمة هي تعليم الاطفال (١٩٨٦) و مواجهة المشكلات المتعلقة بإعداد معلم التعليم الاساسي ومنها :

غلبة الجانب النظري في مناهج الإعداد على الجانب العملي في اكثر الاحتمالات كذلك عدم التوازن في نسب توزيع المفردات في مناهج إعداد المعلمين على جوانب الإعداد الثلاثة التخصصي و الثقافي و المهني ولقد ورد في الندوة بعض الجوانب التي يجب الأخذ بها في إعداد معلم التعليم الاساسي وهي : الشمول و التكامل في إعداد المعلم ثقافيا و مهنيا و اجتماعيا وتخصصيا ، و التحديث في إعداد المعلم بحيث يواكب عصر تفجر المعرفة والتكنلوجيا المتطورة كذلك الممارسة العملية و العلمية التي تكسب الطالب / المعلم قدرا كافيا من الخبرة المهنية و الثقافية و التخصصية (مكتب اليونسكو ، ١٩٨٦ : ص ١٢ – ١٣) .

تبرز أهمية إعداد المعلمين مهنيا و علميا و ثقافيا و ذلك لأن المنهج يوفر للمعلم ما يحتاجه في حياته العملية ويزوده بالمهارات الاساسية و خاصة الخبرة المهنية لايمكن أن يتلقاها بشكلها الصحيح الا من مؤسسات تعنى بإعداد المعلم (سليمان ، ١٩٨٠ : ص ٣٢٠) .

فقامت اللجنة القومية في الولايات المتحدة الامريكية بدراسة البرامج التي قدمها اكثر من (٢٩٤) كلية من كليات المعلمين ، ووجدت ان المعلم الذي يؤهل للتعليم في المرحلة الابتدائية يتطلب منه الحصول على درجة البكلوريوس و ان يتم إعداد برامج خاصة له في السنوات الاربع يتلقى فيها برامج دراسية تخصصية و ثقافية عامة فضلا عن الدراسات التربوية و النفسية لتزويده بالمعارف و المهارات اللازمة للتعليم (Stinnet , 1963 : p 442) .

بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى اتخذ مجلس مديري كليات التربية في انكلترا قرارا يؤكد به ان يكون إعداد المعلم في كليات على مستوى جامعي بعد ان كان إعداد المعلمين يتم في معاهد ومؤسسات (Kandel , 1955 : p 335) .

وأولت العديد من الدول المتقدمة اهتماماً متزايداً في رفع كفاية المعلم من خلال الارتقاء بالمستوى التعليمي له و ذلك بتهيئة الظروف التربوية – التعليمية المناسبة لتدريبه وإعداده و منها العمل على تطوير وتحسين البرامج و المناهج الخاصة بإعداد المعلمين قبل الخدمة و خاصة ان التطور الحاصل في المجتمعات ، وتزايد الحاجة الملحة إلى إعداد كبيرة من المعلمين قد برز بقوة ووضوح الاتجاه الداعي إلى ضرورة العناية بنوع المعلم و الاهتمام برفع مستواه الذي انعكس صداه في زيادة الاهتمام في تطوير وتحسين مرتكزات العملية التربوية المسؤولة عن إعداد المعلمين و على مستوى يحقق الغاية الرئيسية من تفعيل دور المعلم في العملية التربوية (مرسي ١٩٩٤ : ص ٢٦٠) .

ونظرا لأهمية المعلم و الدور الذي يقوم به يجب ان تعمل المؤسسات الخاصة بإعداد المعلمين على تجديد و تطوير برامجها و تأخذ بالاتجاهات التربوية المعاصرة التي تمكن المعلم من اداء مهامه في المدرسة و المجتمع و ذلك بإعداده إعدادا علميا وتربويا ومهنيا لمساعدته على النجاح في أداء مهمته في التنشئة و التربية و التعليم (فطيم ، ١٩٩٨ : ص ٣٣) .

أن التأكيد على أهمية المكونات الثلاثة في برامج إعداد المعلمين وهي (الموضوعات التخصصية) تمكن الطالب / المعلم من الإلمام بالحقائق والمبادئ العلمية في موضوع تخصصه و (الموضوعات المهنية – المواد التربوية والنفسية – بضمنها التربية العملية (المشاهدة و االتطبيق) و فائدتها إعداد المعلم لمهنة

التعليم التي تتطلب مهارات معينة ، وان المشاهدة و التطبيق تجعل الطالب يمارس عمليا ما تعلمه و أعد من اجله خلال سنوات الإعداد (وزارة التربية ، ١٩٩٦ : ص ٥) .

لاهمية إعداد المعلم تم انشاء كلية المعلمين (التربية الاساسية حاليا) في العراق إذ بدأ التدريس فيها عام (١٩٩٣ – ١٩٩٤) بما يتماشى مع منحى وزارة التربية في إعداد المعلمين مع المستوى الجامعي ونظمت لهذه الكليات مناهج على وفق الاختصاصات المختلفة التي تحتويها باعتماد الخبرة في بناء تلك المناهج (وزارة التربية ، ١٩٩٣ : ص ٥ – ٦) .

كما ترى **الباحثة** من خلال ما ذكر سلفا عن اهمية إعداد المعلم في المؤسسات التربوية الخاصة بإعداده سواء كانت تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي أو لوزارة التربية سيبقى الإعداد مهما جدا فهو الوسيلة الاساسية في تحقيق الغاية الرئيسة و هي التطور المجتمعي من خلال مواصلة الاجيال للتعليم وان يكون التعليم الأداة الفاعلة لاكساب المتعلمين المهارات و تحقيق النمو الشامل في الجوانب كافة و اهمها (المعرفي ، الوجداني ، النفسحركي) هذا لا يتم رؤيته إلا من خلال الإطلاع المستمر على مجريات إعداد المعلم في تلك المؤسسات و ملاحظة اثر المناهج و المقررات الدراسية الخاصة بإعداد المعلم (الموضوعات التربوية و النفسية) في الأداء المطلوب مع ملاحظة أداء القائمين على إيصال تلك المعارف إلى الطلبة لذا من الضروري إجراء عملية تقويمية لعناصر العملية التربوية وإصدار الأحكام اللازمة لاتخاذ القرارات في إجراء تعديل أو تغيير أو تطوير لأحدى أو جميع عناصر العملية التربوية بعد ملاحظة النتائج الناتجة عن عملية التقويم .

ان عملية التقويم تشكل عنصرا اساسيا حيثما وردت الحاجة لاتخاذ قرار بوصفه عملية جمع و تحليل المعلومات لغرض تحديد درجة تحقيق الاهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف و توفير النمو السليم المتكامل من خلال اعادة تنظيم البيئة التربوية واثرائها (الصمادي و الدرابيع ، ٢٠٠٤ : ص ٣٠ –٣١) .

فالتقويم مهم في تفعيل دور الطلبة وإثارة دافعيتهم نحو التعلم الأفضل ، بعد تدريب المعلمين على استخدام أنواع التقويم المختلفة مثل التقويم التشخيصي التكويني و الختامي و تدريبهم على استخدام الاسس التي نتبعها في تقويم الكتاب المدرسي وهكذا تتضح أهمية التقويم للمعلمين من خلال كيفية بناء

الاختبارات التحصيلية الجيدة يؤدي إلى تطوير اداء المعلم المهني (عبد الهادي ، ٢٠٠١ : ص ٤٥١) .

كما يعد التقويم احد أهم التخصصات التربوية المهمة التي ترتبط بالتخصصات التربوية الأخرى فأساليب التقويم التربوي و برامجه تتأثر بنظريات ونماذج تربوية مختلفة ، إذ تزود عملية التقويم التربويين بمعلومات تتعلق بالعملية التربوية ، و المعلمين و المدرسين ، و المصادر التعليمية التدريبية ، والبرامج الدراسية كما يمكن ان تشكل هذه المعلومات مصادر لكل من له علاقة بالعملية التربوية (قطامي ، ١٩٩٥ : ص ٥٩٠) و بذلك اتفق المربّون (شرقا وغربا) في السنوات العشر الاخيرة على أن أفضل مدخل و خير وسيلة لإصلاح وتجديد وتحسين المناهج وتجويدها من خلال عمليات التقويم ، باعتبار المناهج موقعا استراتيجيا حساسا في العملية التعليمية عندما ينظر للتخطيط التربوي من منظور الجودة و المستوى ، عند إحداث تحول جذري و شامل في أهداف التعليم ومحتواه وطرقه و علاقاته ، و المناهج هي التي تجسد إلى حد كبير مضمون طبيعة التعليم التي يراد تغيرها و تطويرها (النوري ، ١٩٩٢ : ص ١٠١) .

"تتم عملية بناء المناهج و تطويرها من خلال الارتكاز على أسس علمية رصينة ، أو من خلال أدوات تتصف بالصدق و الموضوعية و التقويم و الأداة المناسبة لتحقيق ذلك ، إذ يهدف إلى توفير المعلومات و البيانات لاتخاذ القرارات المناسبة في عملية تطوير المناهج و تحسين جوانبها النوعية " (الجعفري ، ١٩٨٩ : ص ٨) .

تقويم المنهج في ضوء الصورة النموذجية ينصب على مجموعة من العناصر الخاصة الإعداد وهي :.

[الأهداف ، المحتوى ، طرائق التدريس ، الوسائل و التقنيات التربوية ، الأنشطة التعليمية المصاحبة ، التربية العملية ، التقويم].

تحديد الأهداف التربوية الخطوة الأولى في بناء المنهج الدراسي وتنفيذه ، وتقويمه إذ يساعد التحديد على وضوح الغاية و بلوغها و حشد الجهودو توجيهها

نحو بلوغ الهدف ، ومن ثم الابتعاد عن العشوائية ، وبهذا تكون الأهداف احد أهم مكونات المنهج و بقية المكونات ترتبط بها ارتباطا وثيقا وترجع تلك الأهمية إلى إن اختيار محتوى المنهج يتم في ضوء الأهداف التي حددت مسبقا و اختيار طرائق التدريس و التقنيات و الأنشطة التعليمية التي يستخدمها المعلم مع المتعلمين ، ويتم أيضا في ضوء تحديد الأهداف اختيار أنسب أساليب التقويم التي يحتاجها المعلم في عملية التعليم إذ يقيس مدى تحقق الاهداف (يونس و اخرون ، ٢٠٠٤ ص ٧٩) .

اما التربية العملية (المشاهدة و التطبيق) فقد بدأ الاهتمام بها مؤخرا على الرغم من اهمية هذا الجزء في إعداد المعلم حيث تعد الجزء الاساس في مقرر الإعداد المهني للمعلم باعتبارها الوسيلة التطبيقية للنظريات و الطرق التربوية و تدريب الطلبة / المعلمين على إكتساب المهارات الاساسية المرتبطة بالتدريس الفعال في المدرسة الابتدائية ، وتمثل مطلبا اساسيا وهي تجسد مرحلة تحضيرية حاسمة يتوقف على نوعية خبراتها (محمود ، ١٩٨٠ : ص ٢٢) .

وفي هذا الصدد تناولت كثير من الدراسات الإعداد المهني وأكدت اهميته منها دراسة (Orland Lupone 1961) : التي اظهرت اهمية المهارات التدريبية للمعلمين الذين اعدوا إعدادا مهنيا اكثر نجاحاً أو فاعلية في التعليم في مهارات الإعداد و التخطيط و العلاقات الاجتماعية و التقويم .

وأشارت دراسة (رحمة ١٩٧٨) في سوريا إلى ان الإعداد المهني يؤثر في تحسين المعلومات و الاتجاهات التربوية المختلفة ، وكذلك فأنه يحسن اداء المعلم في المواقف التعليمية .

وأشارت دراسة (الخطيب ١٩٩٠) إلى ان مناهج إعداد المدرسين يجب ان تعمل على تزويد الدارسين بالمهارات و الخبرات و الاتجاهات التي تجعلهم

قادرين على مزاولة مهنة التعليم ، وترفع من مستوى ادائهم و تحفزهم على الابداع و التجديد (الموسوي ، ٢٠٠٥ : ص ٧ – ٨) .

وأهم ما يبرر البحث الحالي هو العمل على بيان مواطن القوة و الضعف في مناهج الإعداد المهني لكلية التربية الاساسية ، من خلال العملية التقويمية التي أجرتها الباحثة ، و ذلك للمساهمة في اصلاح و تطوير أو تغيير ما يظهر في النتائج انه يحتاج إلى ذلك ، لغرض تهيئة برامج لإعداد المعلمين تماشيا مع التغيرات التي احدثها التطور العلمي و التكنولوجي و مارافق ذلك من تغيرات اجتماعية شملت نواحي الحياة كافة ، مما يدعو إلى اعادة النظر في النظم التعليمية هيكلا و منهجا من اجل الالتحاق بركب التقدم الحضاري و كذلك الاستفادة من تجارب الاخرين في هذا المجال ممن لهم تجارب عديدة أوصلتهم إلى الواقع الذي أرتقى بمجتمعاتهم من خلال رقي المعلمين إعدادا و تدريبا .

وفي ضوء ما تقدم يمكن **للباحثة** تلخيص **أهمية** الدراسة الحالية على النحو الآتي :

- أهمية التعليم في تحقيق الاهداف العامة والتربوية من خلال فاعلية المؤسسات التربوية التابعة له ، واهمية نواتج مخرجات العملية التربوية .
- أهمية كليات التربية الاساسية احدى المؤسسات للتعليم العالي المسؤولة عن إعداد المعلم للمرحلة المستقلبية .
- معرفة فاعلية و كفاية المناهج الدراسية الخاصة بإعداد المعلم في كليات التربية الاساسية ولاسيما (المقررات التربوية و النفسية) المسؤولة عن إعداد المعلم مهنيا .
- اهمية المعلم بإعتباره حجر الزاوية للعملية التعليمية إذ من الضروري مراعاة الأسس العلمية الرصينة في إعداده و للجوانب كافة .
- اهمية إجراء عملية التقويم لمعرفة نواحي الضعف في المناهج و العمل على تطويرها و تحسينها من اجل رفع مستوى عمليتي التعليم و التعلم وايجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تقف عائقا في تحقيق الاهداف المنشودة .

– فضلا عن ذلك ستكون هذه الدراسة أضافة متواضعة تثري المكتبة التربوية .

ثالثا :–أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :-

- تقويم مناهج الإعداد المهني في كليات التربية الاساسية من وجهة نظر التدريسيين في العراق _ علىوفق عناصر مناهج الإعداد المهني وهي :

١- الاهداف

٢- المحتوى

٣- طرائق التدريس

٤- التقنيات التربوية

٥- الانشطة المصاحبة

٦- التقويم

٧- التربية العملية (المشاهدة و التطبيق)

رابعا:حدود البحث

يتحدد البحث الحالي على الآتي :

- كليات التربية الاساسية ذات السنوات الاربع في الجامعات العراقية وهي جامعات (المستنصرية ، ديالى ، بابل ، البصرة ، الموصل) عدا جامعات (دهوك ، سليمانية ، صلاح الدين) .
- تدريسيي المواد التربوية و النفسية .
- العام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ م

تحديد المصطلحات

ستعرض الباحثة مجموعة من المصطلحات الرئيسة ذات العلاقة المباشرة بالبحث :

١- التقويم Evaluation

ا- **لغويا** :- "اعطاء الشيء قيمة و يقال قوم الشيء بمعنى عدله و سواه وبين قيمته " (ونيس واخرون ، ١٩٨٢ : ص ٢٩٠)

وفي **لسان العرب لابن منظور** : أقمت الشئ و قومته فقام بمعنى استقام و قال الاستقامة = اعتدال الشيء و استواؤه . (ابن منظور ، ١٩٩٧ : ص ٣٤٦)

فالتقويم في اللغة = التعديل و الاصلاح .

ب – اصطلاحا :

- **يعرفه (نيكلي) Neagley 1969** بأنه عملية تجمع بها معلومات بواسطة القياس و الوسائل الاخرى لاستعمالها اساسا لاصدار احكام حول شخص أو شي مختبر أو مفحوص (Neagley , 1969: p 159)

- **يعرفه (كرونلاند) Gronland 1976** بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقق الاهداف التربوية من قبل التلاميذ ، وانه يتضمن وصفا كميا وكيفيا فضلا عن الحكم على القيمة (Gronlund , 1976 : p 17)

- **ويعرفه (بيرك) Berk 1981** بأنه عملية تستعمل فيها إجراءات لجمع معلومات موثوقة يمكن الاعتماد عليها لاتخاذ القرارات بشأن برنامجها التربوي (Berk , 1981 : p 22)

- **ويعرفه الاحمد ١٩٨٦** بأنه " الحكم على نشاط معين أو موقف معين في ضوء المحكات و المعايير المحددة بناء على بيانات ومعلومات تم جمعها باسلوب علمي ، أي انه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات من مصادر متعددة

فـي اطـار مجموعـة مـن الاهـداف للوصـول إلـى التقـديرات للحكـم علـى كفايـة العاملين في مجال التربية "

(الاحمد ، ١٩٨٨ : ص ١١٧)

- **ويعرفه الخليلي واخرون ١٩٩٦** بأنه "عملية منظمة تهدف إلى اصدار حكم حـول المحـور الخاضـع مـن حيـث الملائمـة أو الكفايـة أو الفاعليـة فـي بلـوغ الاهداف المرسومة له " (الخليلي و اخرون ، ١٩٩٦ : ص ١١٣)

– **ويعرفه ملحم ٢٠٠٢** بأنه "عملية إعداد أو تخطيط لمعلومات تفيد في تموين أو تشكيل احكام تستعمل في اتخاذ قرار افضل من بين بدائل متعددة من القرارات " (ملحم ، ٢٠٠٢ : ص ٣٩)

– **ويعرفـه العبيـدي ٢٠٠٤** بأنـه "مجموعـة الإجراءات العلميـة التـي تهـدف إلـى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق اهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير و ما وضـع فـي تخطيط مسبق ، و الحكم علـى مدى فاعليـة هذه الجهود ، ومـا يصـادفها من عقبـات و صـعوبات فـي التنفيذ ، بقصـد تحسين الاداء ورفـع درجـة الكفاية الانتاجية بما يساعد على تحقيق الاهداف "

(العبيدي ، ٢٠٠٤ : ص٣٩٧)

– **ويعرفـه العجيلـي ٢٠٠٥** بأنـه "اصـدار حكـم قيمـي علـى خصـائص الاشـياء المقدرة تقديرا كميا أو كيفيا في ضوء معيار أو محك ، واتخاذ القرارات بشأنها من خلال تحليل المضمون " (العجيلي ، ٢٠٠٥ : ص ١١)

التعريف **الاجرائـي للتقـويم** :**(عمليـة الكشـف عن جوانـب القـوة و الضـعف فـي منـاهج الإعداد المهنـي لكليـات التربيـة الاساسية من خـلال استجابة تدريسيي هذه المواد على الاستبانة المعدة لهذا الغرض و اصدار حكم في ضوء ذلك).**

٢- المنهج Curriculum

- **لغويا** المنهج من نهج ، ينهج ، ونهج الامر : أبانه و أوضحه ، ونهج الطريق : سلكه ، ونهج فلان سبيل فلان : اي سلك مسلكه .
والمنهج أو المنهاج (جمعها) مناهج (معناها) الطريق الواضح .
(الرازي ، ١٩٩٤ : ص ٦٤٠)

- **اصطلاحا : يعرفه (كير) Keer 1968** بأنه كل تعليم يخطط له و يوجه بواسطة المدرسة ، سواء يتم ذلك في مجموعات أو فرديا داخل المدرسة أو خارجها (Keer , 1968 : p 16)

- **ويعرفه (جارلس) Charles 1975** بأنه مجموعة الخبرات التربوية و الثقافية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة و خارجها بقصد تأمين نموها الشامل في جميع النواحي و تعديل نشاطاتهم طبقا للاهداف التربوية المطلوبة إلى افضل ما تستطيع قدراتهم (Charles ,1975 : p 145)

- **ويعرفه (رولند) Roland 1989** بأنه المحتوى الرسمي و غير الرسمي و العمليات التي تتم تحت اشراف المدرسة التي تكسب المتعلمين من خلالها المعرفة و الفهم ويكتسبون مهاراتهم و يعدلون من اتجاهاتهم وقيمهم واساليب النقد لديهم (Roland, 1989 :p 34)

- **ويعرفه الزبيدي ١٩٩٧** بأنه "النسق المتكامل من المعارف والمهارات و الاتجاهات و القيم و العلاقات الاجتماعية و الثقافية و البيئية ، كذلك يشمل الجوانب المعرفية و الوجدانية و المهارية للاهداف و المحتوى و طرق التدريس و الوسائل و النشاطات المصاحبة و اساليب التقويم و الزمن الذي تقدمه المدرسة

من خلال التربية العملية لغرض تحقيق الاهداف التي تخدم الفرد و المجتمع والبيئة " (الزبيدي ، ١٩٩٧ : ص ٢٠)

– **ويعرفه الشبلي ٢٠٠٠** بأنه "جميع الخبرات التربويةالتي تهيأ للمتعلمين ليتفاعلوا معها داخل المدرسة و خارجها من اكتسابهم لها لتحقيق نموهم الشامل في جميع جوانب شخصياتهم وبناء وتعديل سلوكهم وفقا للاهداف التربوية "
(الشبلي ، ٢٠٠٠ : ص ١٢)

– التعريف **الاجرائي للمنهج :(مجموع الخبرات و المعارف التربوية و العلمية و المهنية المنظمة التي تحتويها مناهج الإعداد المهني و العملي لكليات التربية الاساسية ، التي تروم الباحثة تقويمها من خلال استجابة تدريسيي هذه المناهج على الاستبانة المعدة لهذا الغرض)** .

٣_ تقويم المنهج Curriculum Evaluation

– **يعرفه ابراهيم و الكلزة ١٩٨٦** بأنه "جميع االاحكام التي يوزن بها المنهج أو أي جانب من جوانب التعليم و التعلم و تحديد نقاط القوة و الضعف و صولا إلى اقتراح الحلول التي تصحح مسار المنهج "
(ابراهيم و الكلزة ، ١٩٨٦ : ص ١٢٢)

– **ويعرفه نشوان ١٩٩١** بأنه "يقصد به مدى صلاحية و ملائمة المنهج للمتعلم و قدراته على تحقيق الاهداف التربوية "
(نشوان ،١٩٩١ : ص ٣٣٠)

– **يعرفه هندي وآخرون ١٩٩٥** بأنه "العملية التي تحكم على مدى نجاح المنهج في تحقيق الاهداف المنشودة و معرفة مدى التحقق من التغيرات المرغوبة لدى المتعلمين أو معرفة مدى تقدمهم نحو الاهداف التربوية المراد تحقيقها "
(هندي وآخرون ، ١٩٩٥ : ص ١١٩)

– **ويعرفه الرشيدي و اخرون ١٩٩٩** بأنه "هو عملية تشخيص و علاج ووقاية المنهج المدرسي ، و تتضح عملية التشخيص في تحديد نواحي القوة و الضعف في المنهج و محاولة معرفة اسبابها و العلاج يتضح في اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف و الاستفادة من نواحي القوة فيه ، وتشمل الوقاية هنا تدارك الاخطاء مستقبلا "

(الرشيدي و اخرون ، ١٩٩٩ : ص ٩٧)

– **ويعرفه مرعي و الحيلة ٢٠٠٠** بأنه "عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصحيحه و تنفيذ مسيرة تطويره و توجيه عناصره و اسسه نحو القدرة على تحقيق الاهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا "

(مرعي و الحيلة ، ٢٠٠٠ : ص ٣٢٥)

- التعريف **الإجرائي لتقويم المنهج : (الحكم على الخبرات التربوية التي تتضمنها مناهج الإعداد المهني لكليات التربية الاساسية ، لمعرفة مدى التقدم نحو بلوغ الاهداف ، فضلا عن تشخيص اسباب الضعف و علاجها في ضوء المعايير التي تتضمنها الاستبانة المعدة لاغراض البحث)** .

٤– الإعداد المهني للمعلم Professional Preparation of Teacher

– **يعرفه Karl Biglow 1956** بأنه "الإعداد المتمثل في دراسة العلوم التربويةو السلوكية على المستويين النظري و التطبيقي باتجاه تزويد الطلبة / المعلمين بالمهارات التي تمكنهم من اشباع و مواجهة الحاجات الانفعالية والجسمية والنفسية و العقلية " (Karl Biglow , 1956 : p 21)

– **و يعرفه Good 1973** بأنه "ذلك الإعداد المهني الذي يتضمن بالإضافة إلى أكمال متطلبات الإعداد الأكاديمي الخبرات التطبيقية في مجال التعليم "

(Good , 1973 : p 14)

– **يعرفه ظافر ١٩٨٦** بأنه "إعداد الطالب للإلمام بالمادة أو المواد العلمية أو بمحتوى التخصص أو في أحدى الحقول العلمية و بطريقة تمكنه من نقلها واستعمالها في الفصل الدراسي " (ظافر ، ١٩٨٦ : ص ٢٥)

– **ويعرفه الجبان ١٩٩٧** بأنه "النشاط الهادف المنظم الذي يتم بموجبه تكوين أو تعديل سلوكي ، لأداء فرد أو جماعة ويمكن ان يكون قبل الخدمة أو في أثنائها و يركز على تكوين الشخصية الوظيفية المتخصصة ، بما يتطلب من مواصفات سلوكية معينة ويتصف بطول المدة وبتعدد المهارات المخطط لها بالمنهج العلمي المتميز بالفاعلية و الكفاية " (الجبان ، ١٩٩٧ : ص ١٠٩)

– **يعرفه شوقي ٢٠٠٥** بأنه "هو نشاط تعليمي وتدريب مخطط يهدف إلى اكساب الطلبة الخبرات و المهارات و الاتجاهات المهنية اللازمة لتهيئة الطلبة للحياة العملية من خلال تقديم كل من المساقات و التخصصات الحديثة و التدريبات العملية التي تتفق مع استعدادات و ميول و اهتمامات الطلبة الخريجين " (شوقي ، ٢٠٠٥ : الانترنت)

- التعريف **الاجرائي: (مجموعة من الخبرات و المهارات التي تقدم لطلبة كليات التربية الأساسية في العراق على شكل مناهج و مقررات دراسية مخطط لها ، من شأنها أن تساعد الطالب على فهم طبيعة مهنته و الاساليب التي يتبعها في سبيل تحقيق النجاح المهني وممارسته عملياً بوصفه من ضرورات الثبات الشخصي).**

٥– كلية التربية الاساسية College of Basic Education

– **يعرفها نظام الكلية ١٩٩٣** بأنها "مؤسسة تربوية تابعة إلى وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، تقبل الطلبة الذين تخرجوا من الدراسة الإعدادية بفرعيها العلمي والادبي بنجاح ومعدلاتهم تؤهلهم للقبول في هذه الكلية للتخرج بمهنة التعليم بعد اربع سنوات في اختصاصات متعددة "

(جمهورية العراق ، ١٩٩٣ : ص ٢٢)

– **تعرفها وزارة التعليم العالي ١٩٩٥** بأنها "مرحلة دراسية جامعية تقبل الطلبة من كلا الجنسين بعد اجتيازهم للعام الذي تعده وزارة التربية و يوزعون على الكلية في ضوء درجاتهم التحصيلية ، مدة الدراسة في الكلية اربع سنوات يمنح الطالب فيها شهادة البكالوريوس في التربية و تعد الخريجين للتدريس في المدارس الاساسية " (وزارة التعليم العالي ،١٩٩٥ : ص ١٢)

- التعريف **الاجرائي :(مؤسسة تربوية مهمتها إعداد المعلمين و المعلمات لكافة الجوانب العلمية و الثقافية و المهنية ، مدة الدراسة فيها اربع سنوات ، تمنح شهادة البكلوريوس في التربية ، وتعد الخريجين للتعليم في رياض الاطفال، و المدارس الابتدائية)**

الفصل الثاني

المبحث الأول

الخلفية النظرية

أولا : التقـويم

نبذة تأريخية عن تطور التقويم

إن المتتبع لتاريخ البشرية يجد أن عملية التقويم كانت ملاصقة لاي نشاط او جهد يقوم به الأنسان ، و هذه العملية كانت الأساس لتطور الأنسان عبر القرون المختلفة .فالأنسان كان يقوّم سلوكه في ضوء حاجاته الأولية ضمن الظروف الخارجية التي تحيط به ، و يطور ذلك السلوك بما يلبي تلك الحاجات .

وعندما بدأت بوادر التعليم تظهر للوجود ولو بصورتها الأولية مثل تعليم الحرف و الاعمال البسيطة ، بدأت صورة التقدم تتضح شيئا فشيئا ، إذ كان معلم الحرفة او الصنعة يقوم بعملية التقويم من خلال اصدار حكم على مدى اتقان الطالب للإداء في تلك الحرفة (العجيلي و اخرون ، ١٩٩٠ : ص ٢٥) .

تطورت عملية التقويم بتطور عملية التعلم منذ ظهور الكتابة ، على الرغم من أن هذا التطور كان يتسم بالبطء الشديد في بدايته ، وكلما ظهرت حضارة انسانية الى الوجود صاحبها تعليم و تقويم واضحين . ففي المجتمع اليوناني القديم مثلا ، استعمل المعلمون الاوائل ، امثال سقراط وأفلاطون وسائل تقويم شفوية (حوارية) تتناسب مع أسلوب التعليم الشائع انذاك (علام ، ٢٠٠٢ : ص ٩٨) .

كما عرف العرب قبل الاسلام التقويم و خاصة في مجال الشعر إذ وضعوا المعايير التي يفترض أن تتواجد في القصائد المتميزة ، كان سوق عكاظ مثالا حيا لمعرفتهم اسس التقويم ، حيث كانت تعقد الندوات التي كان يتم فيها طرح فنون الشعر و العلم

و الادب ثم يتم اصدار حكم على هذه الفنون (الزوبعي و العاني ، ١٩٩٨ : ص ٧٠) .

ظهرت أول بادرة للتقويم في بريطانيا عام (١٨٦٤) على يد العالم (فشر) (J. Fisher) حيث قام بتجهيز عملية التعليم بأختبارات مقننة استطاع بواسطتها اختبار و معرفة كل طالب و تصنيفها لا في مادة دراسية فحسب ، بل في كل المواد الدراسية او في مجموعة مختارة منها . بعد فيشر جاء العالم جالتون حيث أكد الفروق الفردية بين الافراد و اثبت ذلك بالطرق الاحصائية (حمادة ، ١٩٧٠ : ص ١٩) .

أول طرق التقويم التي استعملتها المدارس النظامية التقليدية التسميع الشفهي ، فقد كان الهدف الأكبر للتعليم الصفي تدريب التلاميذ على حفظ الحقائق او مقطوعات معينة و اعادتها للذاكرة ، وشيوع هذه الطريقة يعود الى أن أهداف التعليم كانت محددة جدا و المواد المكتوبة لم تكن متيسرة دائما وأن وجدت فأن استعمالها كان صعبا و في النصف الثاني من القرن التاسع عشر اخذ المربون يدركون مساوئ الاعتماد كليا على التسميع الشفهي ، وظهر اقتراح دعا الى استعمال الأختبارات الكتابية من اجل دعم الطريقة القائمة على التسميع الشفهي ، و أدى هذا الاتجاه الى ازدياد اقبال المعلمين على استعمال الأختبارات الكتابية و مما شجعهم على ذلك ازدياد سهولة الحصول على المواد المكتوبة (التميمي ، ١٩٩٤ : ص ١٥).

تطورت الأختبارات بعد الحرب العالمية إذ تركزت على التوجيه و الأرشاد المهني و التربوي للافراد و الحكم عليهم بحسب قدراتهم و استعداداتهم و ذلك توفيرا للوقت و الجهد ، وفي تطورات اخرى في مجال التقويم و القياس استخدم الاحصاء الوصفي و التحليلي بأستخدام الحاسوب الالي الذي اضفى لعملية التقويم التربوي كثيرا من الدقة و العلمية و الشمولية (حمدان ، ١٩٨٦ : ص ٢٠) .

ونتيجة لأستمرارية هذا التطور و تطور وعي الفرد و زيادة حاجاته بصورة متواصلة ادى ذلك الى إجراء عمليات تقويم مستمرة لجوانب الحياة المختلفة . لذلك فأن عملية التقويم مستمرة ما دامت التربية تتغير في أهدافها و وسائلها و هذا

التغيير يخضع لعملية تقويم معينة فالمجتمع يراجع بين فترة و اخرى اغراضه العامة و الأسس التي تبنى عليها و هو بذلك ينهج أي يتبنى تقويم اغراضه السابقة و تحديد الأهداف الجديدة و قد تقوم السلطات التعليمية بتعديل وسائلها و طرق تعليمها ، واهمها تعديل المناهج (صالح ، ١٩٧٢ : ص ٥٢٦) .

تطور مفهوم التقويم تطورا واضحا خلال الخمسين سنة الاخيرة نتيجة لعوامل عدة منها : تأثر التقويم بالنظريات التربوية الحديثة ، فضلا عن التغير في النظرة للدور المتوقع من التقويم أن يؤديه ، وأن هذا التطور نتيجة للتقدم التقني في ادوات القياس الذي يعد أساسا لعملية التقويم (الشمري و الدليمي ، ٢٠٠٣ : ص ١٠٧) .

مفهوم التقويم

يعد التقويم (Evaluation) أعم و أشمل من التقييم (Valuation) و يقصد به التعديل او التحسين الى جانب تقدير القيمه من الكم و الكيف ، فكلمة تقويم تأتي من كلمة قوّم ، وقوّم الشيء أي اعدله ، اما مصطلح التقييم فيعني تحديد قيمة الشيء او مقداره او اعطاء قدرا او قيمة لشيء (Cronbach ,1973 :p145) .

هناك مفهومان للتقويم : **المفهوم القديم** : كان التقويم قديما مرادفا لمفهوم الاختبارات ، و همه الأول قياس الجانب المعرفي من دون الأهتمام بجوانب النمو الاخرى لدى الطالب اما **المفهوم الحديث** يعّد أكثر من اعطاء الطالب درجات وأنما هو عملية تشمل عدة خطوات منها تحديد الأهداف التعليمية ، و توافر مجموعة من الأساليب و الطرق لتحقيق تلك الأهداف ، وتحليل البيانات و ترجمة تلك البيانات الى خطة عمل لتوجيه الطلبة و تنمية معارفهم و مهاراتهم للتغلب على نواحي الضعف لديهم (ابو جلالة ، ١٩٩٩ : ص ٢١- ٢٢) .

يرى (فرانكلين) في تحديد مفهومه للتقويم و الغاية من هذه العملية هي تحسين المنهج و تطوير جوانبه النوعية ، إذ يرى أن التقويم "عملية توفير معلومات عملية صالحة و موثوق بها تتعلق بالمنهج مثل مكوناته وعملياته و نتائجه و آثاره لأتخاذ

قرارات لتحسينه او للاستجابة للاستفسارات العامة حول اهليته التربوية " (Blaine , 1981 :p149) .

ويشير (الحيلة) الى أن التقويم عملية منهجية ، منظمة ، مخططة ، تتضمن اصدار الاحكام على السلوك (او الفكر او الوجدان) او الواقع المقيس ، وذلك بعد موازنة المواصفات و الحقائق لذلك السلوك او (الواقع) التي تم التوصل اليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ، و وضوح . لذا تتطلب عملية التقويم إجراء عمليات القياس بغرض اصدار الاحكام على السلوك في ضوء معيار او هدف محدد (الحيلة ، ١٩٩٩ : ص ٤٠٢) .

ويعد التقويم عملية لازمة لاي مجال من مجالات الحياة ، وهو جزء من العملية التربوية ، يحدد مدى تحقيق الأهداف و يحدد نقاط الضعف و نقاط القوة في مختلف جوانب المواقف التعليمية بهدف تطوير وتحسين عملية التعلم (جامل ، ٢٠٠٠ : ص ١٦٩) .

أهمية التقويم :

التقويم عملية مهمة ليس فقط في مجال التربية ، وإنما في جميع مجالات الحياة ، فطالما قام الأنسان بإداء عمل ما ، فأن عليه ان يعرف نتيجة هذا الإداء وهل حقق الهدف منه على النحو المنشود ؟ وإذا لم يتحقق ، فما المعوقات التي اعترضته ؟ وكيف يمكن تلافيها فيما بعد ؟ بحيث لو قام بنفس الإداء مرة اخرى فأنه يكون قادرا على تحسينه و الوصول به الى احسن وضع ممكن ، وبهذا لا تنحصر عملية التقويم في كونها تشخيصا للواقع ، بل هي أيضاً علاج لما به من عيوب ، إذ لايكفي تحديد اوجه القصور ، وإنما يجب العمل على تجاوزها والتغلب عليها (قنديل و بدوي ، ٢٠٠٣ : ص ١٥٤) .

اما تربويا فيمكن أن تتجلى **أهمية التقويم** في نقاط عدة منها :

١-أهمية التقويم بالنسبة للمعلمين :

فهو يفيدهم في تحديد الوضع الحالي لطلبتهم ، في اعادة صياغة الأهداف الخاصة ، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلبة من نتائج ،وفي تحديد أنجع الطرق التي تؤدي الى ادخال التحسينات في مجال التعليم ، وفي اختبار و أستخدام المصادر و الوسائل الأكثر فعالية للتعلم و في مقارنة نتائج تعلم الطلبة في مدارسهم بنتائج الطلبة في اجزاء اخرى من القطر الذي يعيشون فيه (الشافعي و اخرون ، ٢٠٠٢ : ص ٢٤٠) .

٢- أهمية التقويم بالنسبة للطلبة :

يزودهم التقويم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي احرزوه او نقاط الضعف التي مازالوا يعانون منها كما تؤدي عملية التقويم الى توضيح الأهداف الخاصة بهم ، بحيث يساعدهم ذلك على معرفة ما هو مهم كي يتعلموه ، وتعمل على تنمية قدرتهم على التفكير الناقد ، والقيام بأعمال تفيدهم في المستقبل (سعادة و ابراهيم ، ٢٠٠١ : ص ١٨٢) .

٣- أهمية التقويم بالنسبة للاباء و أولياء امور الطلبة:

التقويم يفيد الاباء في توضيح نقاط القوة و الضعف عند ابنائهم ، ويزودهم بمعلومات عن درجة التقدم التي احرزها ابناؤهم ، و اكتشاف قدراتهم و مواهبهم ، و توضيح الأساليب التي يستطيعون عن طريقها مساعدتهم (الازيرجاوي ، ١٩٩١ : ص ٧٨) .

٤- أهمية التقويم بالنسبة للقائمين او المشرفين على المؤسسات التربوية :

فالتقويم عملية مهمة ، وذلك من اجل التعرف على مدى فعالية البرامج الدراسية و التحقق من جوانب القوة و الضعف في المنهج الدراسي ، وتوضيح نقاط القوة و الضعف عند المعلمين مما يساعد في تحسين طرق تدريسهم او مقارنة نتائج العملية التعليمية ، مثلا في مدرسة ما ، بنتائج عملية التدريس في مدرسة ثانية

على مستوى القطر ، ثم تحديد جوانب المنهج الدراسي التي تحتاج الى إجراء بحوث او دراسات علمية حولها ، لغرض معرفة مدى نجاح البرامج الدراسية ، في تحقيق أهداف استراتيجية للعملية التربوية (عاشور ، ٢٠٠٤ : ص ١٩٩) .

مجالات التقويم :

لقد ظلت فكرة التقويم الى عهد قريب مقتصرة على مدى تحسن الطلبة و افادتهم من التعليم ، وكانت الاختبارات الوسيلة المستعملة لذلك و الصحيح أن التقويم يجب أن يتناول مجالات العملية التربوية برمتها وهي :

١-تقويم المنهج الدراسي و البرنامج التربوي :

لما كان تطوير المنهج الدراسي عملية ضرورية لتحسين العملية التعليمية – التعلمية ، كان لابد من تقويم هذا المنهج من نتائج التقويم من اعادة بناء المنهج او تحسين بعض جوانبه (الجاغوب ، ٢٠٠٢ : ص ٢٢٨) يشمل المنهج الحديث جانبين هما : **التخطيط** و **التنفيذ** يجب وضعهما بعين الاعتبار عند تقويم المنهج .

أ- **تقويم تخطيط المنهج** : يشمل تخطيط المنهج ثلاث خطوات

١-وضع الأهداف التعليمية العامة و الخاصة .

٢-وضع الخطة و اختيار نوع الخبرات التعليمية التي تمثل محتوى المادة الدراسية .

٣-تنظيم الخبرات التعليمية .

و يجب أن يتضمن برنامج تقويم المنهج الخطوات السابقة لكي يستفاد في النهاية من نتائج التقويم في تطوير المنهج ومن ثم تحسين العملية التعليمية ، باعتبار ان المنهج هو في الأساس خطة لمساعدة الطلبة على التعلم ، ويسير المنهج على وفق الخطوات الآتية :

أولا : . تحديد الأسس التي تقوم عليها الأهداف .

ثانيا : . مراجعة المنهج الدراسي في ضوء الأسس المتفق عليها (ملحم ، ٢٠٠٢ : ص ١٨-٢٠) .

تقويم تنفيذ المنهج :

تتضمن عملية تنفيذ المنهج الدراسي الكيفية التي يعالج بها المنهج في الموقف التعليمي ، وتشمل هذه العملية طرق التدريس المتبعة و المادة الدراسية ، وأنواع الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلبة بأنفسهم ، وفيما يتعلق بتقويم البرامج التربوية فأن التقويم يلعب دورا مهما في كل مرحلة من مراحل إعدادها و تنفيذها ، فأن البيانات و المعلومات التي يمكن جمعها في هذا المجال تشكل تقويما يكشف عن مدى مسار البرامج التربوية و تطوير مكوناتها و مدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها .

وأن تقويم البرامج التربوية تقويما بنائيا يفيدنا في أتخاذ قرارات أفضل نحو تحسين إعداد و تنفيذ تلك البرامج ، كما يفيدنا التقويم الختامي (النهائي) في تحديد فاعلية تلك البرامج بعد أتخاذ القرارات الناجمة عن البيانات التي افرزها التقويم البنائي المستمر (ابو جلالة ، ١٩٩٩ : ص ٣٢- ٣٣) .

٢- تقويم المعلم :

يعد تقويم المعلم ضروريا لتحقيق الأهداف التربوية ، كما أن معرفة السمات التي تؤدي الى النجاح في مهنة التعليم تعد من العمليات الأساسية في التربية الحديثة ، ومن المعايير التي يتم من خلالها تقويم المعلم ما يأتي :

- قدرته على معاملة الطلبة بالرفق و العدل .
- قدرته على مراعاة استعداد الطلبة و قدراتهم .
- مهارته في تبسيط المعلومات و إيصالها بسهولة ويسر .
- مهارته في تفعيل دور الطلبة في الموقف التعليمي عموما .

– القدرة و الخبرة في التعامل مع الموهوبين وضعاف التحصيل كل وفق ما يحتاجه .

– قدرته و مهارته في أنتقاء الوسائل المعينة و توظيفها .

– لياقته الشخصية وتشمل المظهر و حسن الهندام و طلاقة الحديث و حسن التصرف ولطف المعشر .

الهدف من تقويم المعلم تبصيره بنفسه و مكانته و توضيح نواحي التفوق و نواحي الضعف لديه ، و كذلك تكوين أساس عادل يمكن الرجوع اليه و الاستناد عليه عند النظر في ترقية المعلم او نقله الى موقع تربوي يتناسب مع كفاياته العلمية و المهنية و الشخصية (مركز التدريب التربوي ، ١٩٩٥ : الأنترنت) .

٣– تقويم الطالب :

يعتبر الطالب محور العملية التربوية ، ويكون مفيدا للمربين الالمام بحالته النفسية و الشخصية و قدراته و مواهبه من اجل تسهيل تحقيق التغير المنشود في سلوكه وزيادة دافعيته لذلك عدة مداخل منها: ـ

– خبرات النجاح و الفشل في النشاطات المدرسية و الامتحانات ومالها من تأثير على طموح الطالب واثارة دافعيته .

– إدراك الطالب أن الاخرين يقدرون عمله و مشاركته و يكوّنون آراء عنه على أساس جهوده و نشاطاته.

– إدراكه بأن تقدير المدرسة له سيصبح سجلا تراكميا و جزءا من تاريخه الدراسي .

أن التقويم لابد من أن يكون عملية تعاونية يشترك فيها واضع الامتحان و المعلمون و الاباء ، وربما يشترك الطلبة أنفسهم باطلاعهم على الأهداف المنشودة ، حتى يتبينوا بأنفسهم مقدار التقدم الذي احرزوه ، ونواحي القصور حتى يتجنبوها، و يمكن أن يتوثق التعاون بين البيت و المدرسة عن طريق ارسال بطاقات التقرير عن الطالب الى اهله ، وترتيب لقاءات دورية بين ولي الامر و المعلم (سلانكلي ، ١٩٩٩ : الأنترنت) .

وظائف التقويم :

يؤدي التقويم وظائف كثيرة في العملية التعليمية و من اهم هذه الوظائف :

أ- الوظائف التعليمية .

ب- الوظائف التنظيمية .

أ- **الوظائف التعليمية :**

١-الكشف عن حاجات الطلبة و مشكلاتهم و ميولهم وقدراتهم بقصد إعداد منهج متكيف مع هؤلاء الطلبة .

ب-تحديد ما حصل عليه الطلبة من نتائج التعلم المقصود و غير المقصود و مقارنتها بالأهداف المطلوب تحقيقها .

ج- توجيه عملية التعلم توجيها سليما و اختيار طرائق تدريس مناسبة .

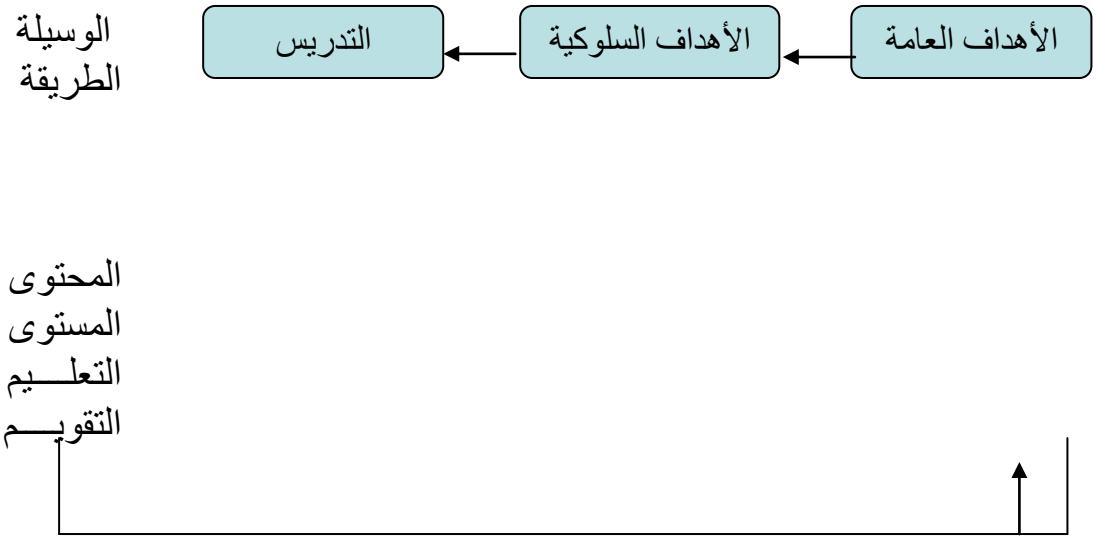
ب- الوظائف التنظيمية :

١-الحصول على المعلومات اللازمة لتوجيه الطلبة علميا و مهنيا .

ب-الحصول على معلومات عن مدى كفاية المعلم في طريقة تدريسه و أسلوبه .

ج- قياس كفاية اجهزة المؤسسة التربوية و وسائلها و بيان نواحي القصور فيها .

د- لأن التقويم يمثل جزءا أساسيا من النسق او النظام التربوي و العلاقة أساسية بين التقويم ومقومات العملية التعليمية كما في الشكل الآتي :



شكل (١) (محمد ، ٢٠٠٤ : ص ٤٠٠)

يوضح الوظائف التعليمية و التنظيمية للتقويم

وحدد **(كرونباخ)** Cronbach (١٩٧٣) ثلاث وظائف للتقويم هي :

١- **تحسين القرارات** : وذلك بتحديد أساليب التعليم و ادواته و الطرائق التي يمكن من خلالها تحقيق التغيير المطلوب .

٢- **أتخاذ القرارات الخاصة بالافراد** : ويتم ذلك بالتعرف على حاجات الطلبة لغرض تخطيط البرنامج الذي يتناسب معهم ، وأيضاً الحكم على كفاءة الطلبة للتعرف على جوانب القوة و الضعف لديهم .

٣- **النظام الاداري** : و ذلك بالحكم على مدى كفاءة النظام الاداري المتبع في المؤسسة التربوية و كفاءة العاملين فيها (Bloom , 1973: p44) .

كما أكد **(اللقاني** ١٩٨٩) أهمية التقويم لوظائفه المتعددة في البرنامج التعليمي و حددها في نقاط عدة منها :

١- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية و التثبت في مراعاتها لخصائص و طبيعة الفرد المتعلم و حاجات المجتمع و طبيعة المادة الدراسية .

٢- اكتشاف نواحي القوة و الضعف في عمليات التنفيذ و تصحيح مسار العمل في البرنامج التعليمي ، فالتقويم عملية تشخيصية علاجية .

٣- الحكم على مدى فاعلية المستجدات التربوية في اثناء تجريبها و قبل تعميمها يساعد على ضبط التكلفة و تقليل المفقود .

٤- مساعدة كل من المعلم و الطالب على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ الأهداف .

٥- الكشف عن حاجات الطلبة و مشكلاتهم و قدراتهم و ميولهم و وضع البرنامج في ضوء هذه النتائج (اللقاني ، ١٩٨٩ : ص ٨٣) .

ويحدد **جاغوب** (٢٠٠٢) وظائف التقويم في نقاط عدة وهي :

١- توضيح الأهداف التربوية و الحكم على مدى التقدم في تحقيقها .

٢- تشخيص جوانب القوة و الضعف لكل عناصر العملية التربوية و مكوناتها ، كالطالب و المعلم و المنهج و الادارة المدرسية .

٣- معرفة ميول الطلبة و اتجاهاتهم و توجيه هذه الميول في المسارات التعليمية الصحيحة .

٤- تعديل جوانب القصور في مكونات العملية التربوية .

٥- اثارة دافعية الطلبة نحو التعلم و تحفيزهم عليه .

٦- أتخاذ قرارات ادارية ذات شأن كالترفيع و الترسيب و التشعيب للطلبة و الترقية و المكافأة او اللوم للمعلم .

٧- تطوير التعليم و تحسينه في ضوء نتائج التقويم الشامل .

٨- تدريب الطالب على النقد الذاتي باسهامه في الحكم على نفسه و اعماله (الجاغوب ، ٢٠٠٢ : ص ٢٣٠) .

ويحدد **عاشور و ابو الهيجاء** (٢٠٠٤) وظائف التقويم بما يأتي :

١- **توجيه الطلبة الى نواحي التقدم التي احرزوها** :- إذ تمثل أكبر نتائج التقويم أهمية ما يحدث مع الطالب نفسه ، و الذي يحتاج لأن يدرك طبيعة المادة الدراسية المطلوب تعلمها .

٢- **تحديد نقطة البداية عند الطلبة** :- إذ ينبغي على أي برنامج تربوي يرفع شعار استمرارية التقدم و النمو ، أن يتحقق من نقطة البداية عند الطلبة .

٣- **تنقيح المنهج او مراجعته** : - للعملية التقويمية وظيفة أساسية تتمثل في تحسين المنهج الذي تم تطويره او تصميمه من قبل المختصين.

٤- **الحكم على فعالية العملية التربوية و تطويرها** :- إذ يتم تطبيق التقويم بأساليبه لجميع المراحل و المستويات التعليمية للعمل على تكامل العملية التربوية و تناسقها ويؤدي ذلك الى أتخاذ قرار في الحكم على نجاح تلك العملية او فشلها .

٥- **الحكم على طرائق التدريس المتبعة** :- عندما يحصل الطلبة على علامات منخفضة في الأختبارات ، فأن ذلك وقوع خطا ما ، فعلى الطالب الواعي أن ينظر الى جوانب اخرى للمشكلة كالطلبة و ادوات القياس و طرائق التدريس المستخدمة .

٦- **البرهنة على أن طبيعة المعرفة تراكمية و متداخلة** :- حيث يمكن لأي اختبار نهائي لأي مادة دراسية ، أن يصبح خبرة تعليمية ، إذ طلب من الطلبة أن يعملوا على تجميع البيانات من المادة الدراسية نفسها و الاستفادة منها في تشكيل سؤال لم يسبق الاجابة عنه .

٧- **الوظيفة التشخيصية** :-تتركز هذه الوظيفة حول تشخيص كل من المنهج الدراسي القائم ، و عملية التدريس المتبعة ، و الطالب من حيث تعلمه و الخبرات التي مر بها الطالب في أي مؤسسة تربوية (عاشور و ابو الهيجاء ، ٢٠٠٤ : ص ٢٠٠-٢٠١) .

أنواع التقويم :

تم تقسيم التقويم على أنواع متعددة ، سنعرض قسما من هذه الأنواع :

بحسب الشمول يقسم الى نوعين هما :

١- التقويم الشامل (المكبّر) Macro- Evaluation

وهو تقويم شامل يهتم بنتاجات البرنامج التعليمي بفروعه جميعها ، وعلاقاته بأهداف المادة التعليمية و من ثم أهداف التعليم .

ب-التقويم الجزئي (المصغر) Micro- Evaluation

ويهتم هذا النوع من التقويم بما يجري داخل الوحدة الدراسية من دون ربطها بوحدات دراسية اخرى (ابو جلالة ، ١٩٩٩ : ص ٣٧) .

بحسب وقت الإجراء يقسم الى :

١- التقويم القبلي (التمهيدي) Initial- Evaluation

يتم هذا التقويم قبل البدء بتطبيق البرنامج للحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي في تطبيقه ، ويهدف الى قياس مدى استعداد الطلبة و امتلاكهم لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق ، لتسهيل عملية التعلم و التعليم ، ويقاس ذلك اما بأختبار استعداد او بأختبار قبلي (الظاهر ، ١٩٩٩ : ص ٥٣) .

ب-التقويم التكويني (البنائي) Formative- Evaluation

يعرف بأنه عملية تقويمية منهجية (منظمة) تحدث في اثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم و الطالب بتغذية راجعة ، لتحسين عمليتي التعلم و التعليم ، و معرفة مدى تقدم الطالب و سمي تكوينا لأنه يتم في اثناء التعلم ويكون هدفه تصحيح مسار العملية التعليمية ، ومعرفة مدى تقدم الطالب .

ويتعرض التقويم التكويني الى المحتوى ، الوسائل و الطرائق المستخدمة و القدرة على استعمال التقنيات ، ومستوى إداء العاملين في البرنامج ، وهي عملية متصلة و مستمرة ، تحدث خلال حياة البرنامج ، ومن خلال القائمين على تنفيذه (الحسن ، ١٩٩٥ : ص ٢٠٨) .

ج- التقويم الختامي (النهائي) Summative- Evaluation

عملية اجرائية تقويمية يتم القيام بها بعد نهاية البرنامج التعليمي لاعطاء تقدير وحكم على المحصلة النهائية من سلوك الطالب إذ يتم في ضوء محددات معينة ابرزها تحديد موعد اجرائه ، وتعيين القائمين به و مراعاة سرية الاسئلة و وضع الاجابات النموذجية لها ، الهدف الأساسي هو قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الأنتهاء منها ، ومن الامثلة لهذا النوع الامتحانات التي تجري في نهاية كل فصل دراسي ، او سنة دراسية ، واختبارات الثانوية العامة و الاختبارات الشاملة (الزند ، ٢٠٠٤ : ص ٤٩٤)

ويصنف التقويم بحسب مجال اصدار الحكم الى نوعين هما :

١- التقويم معياري المرجع Norm- Referenced- Evaluation

وهو عملية اصدار الحكم على إداء الطالب عن طريق مقارنة إدائه بأداء اقرانه الاخرين على نفس المقياس او الاختبار المستعمل وبهذا فأن درجة الطالب تفسر من خلال متوسط إداء الجماعة ثم تحديد الزيادة او النقصان عن هذا المتوسط (المعيار) أي أن هذا النوع من التقويم يعتمد على مقارنة إداء المجموعة التي ينتسب اليها للحصول على معنى للدرجة التي حصل عليها (الزبيدي ، ٢٠٠٣ : ص٣٨) .

٢- التقويم محكي المرجع Criterion- Referenced- Evaluation

وهو عملية تحديد مستوى الطالب بالنسبة الى محك (مستوى) ثابت من دون الرجوع الى إداء الافراد الاخرين ، و هذا المستوى يرتبط عادة بالأهداف السلوكية للمادة الدراسية ، فالتقويم المحكي ينسب إداء الطالب الى محتوى الاختبار نفسه وليس الى إداء الافراد الاخرين ، كما في التقويم المعياري فالتقويم المحكي يعتمد على نقطة مرجعية تحدد مسبقا وبشكل مستقل عن مستوى إداء الجماعة كأن تكون أهدافا تعليمية او مستوى معينا من الاتقان يحدده اشخاص مختصون كأساس مرجعي او محك متفق عليه .

وقد يكون المحك نوعيا او كميا و المحك النوعي عبارة عن وصف نوعي للإداء مرتبط بالأهداف السلوكية للوحدة الدراسية ، ولقد شاع استعمال هذا النوع من التقويم حديثا في مجال التربية والتعليم لما له من فائدة في الحكم على مستوى الطالب و معرفة مدى تحصيله و اتقانه لموضوعات المادة الدراسية (الزبيدي ، ٢٠٠٣ : ص ٤٠) .

الأسس التي يقوم عليها التقويم :

هناك مجموعة من الأسس او المعايير التي لابد من مراعاتها عند تخطيط عملية التقويم و تنفيذها ، ومن هذه الأسس :

١-**ينبغي أن يكون التقويم هادفا** : أي يبدأ بأغراض واضحة محددة فالأهداف هي نقطة البداية وهي التي ترشد و توجه في عملية التقويم و الإرتباط بين الأهداف و التقويم إرتباط وظيفي بحيث إذا تغير هدف تغيرت تبعا له اغراض التقويم ، وهو في نفس الوقت إرتباط حركي لأن الأهداف ليست ثابتة او جامدة ، و هذا يتطلب بالضرورة ان يتسم التقويم بالمرونة و لكن في اتجاه الأهداف دائم (محمد ، ٢٠٠٤ : ص ١٧٤) .

٢-**ينبغي أن يكون التقويم شاملا** : أي أن يشمل جميع الأهداف المنشودة فإذا كانت المدرسة تهدف الى تنمية شخصية الطلبة ثقافيا و اجتماعيا و نفسيا فلابد من أن يتضمن برنامج التقويم الطرق و الوسائل الكفيلة بتوضيح مدى نمو الطلبة في هذه الأهداف (شحاتة ، ١٩٩٨ : ص ٢١٠) .

٣-**أن يكون التقويم مستمرا** : من الضروري أن تكون عملية التقويم مستمرة و ملازمة للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها ، و على ذلك فأن عملية التقويم التي تجرى في نهاية العام الدراسي في صورة مجموعة اختبارات يؤديها الطلاب ، وأن استمرارية التقويم تساعد على التوصل الى نتائج دقيقة صادقة وثابتة عن طريق استعمال أكثر من وسيلة لأكثر من مرة وتشخيص نقاط الضعف و نقاط القوة ، واختبار صحة الخطوات المتبعة

والطرق المستعملة لتلافي نقاط الضعف ، وتعطي الفرصة أيضاً لتغطية الجوانب المراد تقويمها (زيتون ، ٢٠٠٣ : ص ٨٣) .

٤-**ينبغي أن يكون التقويم تعاونيا و ديمقراطيا** : و المقصود بالتقويم التعاوني الديمقراطي هنا هو أن يشترك في التقويم أفراد عديدون في تخصصات او مجالات مختلفة أي أن تكون عملية التقويم مشتركة بين المعلمين و الطلبة كما يتعاون الطلبة فيما بينهم لتقويم أنفسهم ،و يتعاون المعلمون معا على تقويم نمو الطلبة (المعرفي الوجداني النفسحركي) (ثورندايك ،١٩٩١ : ص ٤١) .

٥-**ينبغي أن يكون التقويم علميا** : يمتاز التقويم العلمي بسمات معينة تكون عونا على إصدار الأحكام السليمة وأتخاذ القرارات المناسبة و أهم السمات ما يأتي :

a. **الصدق** يقصد به أن تكون أداة التقويم قادرة على أن تقيس ما وضعت لقياسه .

ب-**الثبات** : ويقصد أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبيا عند تكرار استعمالها ، والمقاييس في مجال العلوم الطبيعية مثل المتر و الميزان و مقياس الحرارة و الضغط ، تعطي نتائج على درجة كبيرة من الثبات اما المقاييس التربوية فتتأثر بكثير من العوامل الاجتماعية و النفسية لذلك فأننا نكتفي فيها بدرجة معقولة من الثبات .

ج- **الموضوعية** : ويقصد بها عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم وحالته النفسية ، ومن مظاهر الموضوعية أن لاتختلف نتائج التقويم من مقوم الى آخر ولا مع الشخص الواحد من وقت لآخر (الامام ، ١٩٩٣ : ص ٨٤) .

وبعد استعراض مفهوم التقويم ، واهميته لمجالات عدة ، و الأسس التي يقوم عليها ، وأنواعه ، ترى الباحثة أن التقويم مجال واسع ، يمكن أن يحقق الكثير من الأهداف و الغايات وفي مجالات عدة لأنه يمثل وسيلة رئيسة في التعديل او التغيير او التطوير ، خاصة وإنّ وظائفه و اغراضه عديدة و تشمل جوانب الحياة كافة ،وذلك لأن أنواعه متعددة كل نوع من أنواعه يختص بجانب معين، فضلا عن هذا يمكن الإفادة من نتائجه على أن تكون تلك النتائج موضوعية خاصة في المجال التربوي لغرض إجراء اللازم في احداث التغيير خاصة وأن هذا المجال له أهمية وتأثير واسع النطاق على مجالات الحياة ، وبهذا يمكن القول أن التقويم مفهوم لايمكن الاستغناء عنه في أي وقت او مجال او تخصص لأنه يوفر معلومات وفيرة .

ثانيا :. المنهج

نبذة تاريخية عن المنهج :

لقد وردت كلمة منهاج في القران الكريم ، قال تعالى **(لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُم شِرعَةً وَمِنْهَاجًا)** سورة المائدة / اية ٤٨ بمعنى الطريق الواضح ،فالمنهج في اللغة معناه الطريق الواضح و يقابله في اللغات الاجنبية كلمة Curriculum او ما يماثلها ، وهي مشتقة من اصل لاتيني معناه ميدان السباق ، وعليه فأن أفضل مايعرف به منهاج التعلم "هو الطريق الذي يسلكه المعلم و المتعلم او المضمار الذي يجريان فيه بغية الوصول لأهداف منشودة " (شهلا واخرون ، ١٩٦١ : ص ٣٠٣) .

وظهرت كلمة (Curriculum) أي المنهج لأول مرة في قاموس وبستر عام ١٨٥٦ م و عرفها بأنها مقرر دراسي ، و أضيف تعريف آخر للمنهج في القاموس نفسه في طبعة (١٩٥٥)، يقول بأن المنهج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي (عميرة ، ١٩٩١ : ص ٢٩) .

لقد تطور مفهوم المنهج مثلما تطورت المفاهيم التربوية الاخرى ، فإذا عرف على أنه مجموعة الموضوعات المختلفة المحددة لكل مادة دراسية ،او مجموعة المعلومات التي يجب أن يتعلمها الطالب في كل مادة دراسية ، فأن هذا المفهوم لايخرج عن كونه محتوى مقررا للمادة الدراسية ، وفي بادىء الأمر تم بناء المناهج على أساس المعرفة المتراكمة عن الاجيال السابقة المتمثلة للتراث الثقافي و الاجتماعي وأن وظيفة المدرسة فيها ينحصر في تقديم المعرفة، ولتدفع الفرد في المشاركة في بناء الحضارة ، فكيان المجتمعات واستمرارها يتوقفان على عملية نقل المعرفة ، والمبادىء و الاتجاهات من القديم الى الحديث وهذا المفهوم يتسم بالنظرة ذات الافق الضيق (جبرائيل ، ١٩٨٦ : ص ٩-١٠) .

و يعد **(بوبيت)** Bobbit أول من ألف كتابا في المنهج عام (١٩١٨) وقد عرف المنهج "بأنه سلسلة من الخبرات التعليمية يتعين على الاطفال و الشباب أن يحصلوا عليها عن طريق تحقيق الأهداف " في حين أشار مولنر و زاهورك (Molnar and Sahorik) الى أنّ نشوء علم المناهج جاء نتيجة التغيير السريع الذي ساد النصف الأول من القرن العشرين (الشمري و الدليمي ، ٢٠٠٣ : ص ٣١) .

وقد أشار (الجعفري ١٩٨٩) الى أن "مصطلح المنهج مر بتطورات و عرف وفقا للفلسفات التربوية التي أثرت فيه ، وبرزت تعاريف متعددة تتسم بشمولية النظرة للمنهج أن يتعلم الفرد داخل المدرسة و خارجها بتوجيه المدرسة " وينعكس هذا الامر على تصورات القائمين بعملية وضع المناهج و تدريسها و تقويمها ، وبهذا أصبح العمل المدرسي على وفق الشمولية الواسعة أكثر سعة و تعقيدا و مرونة و فاعلية" (الجعفري ، ١٩٨٩ : ص ١٣) .

كما يرى (الدمرداش) بأن المنهج مجموعة من الخبرات التربوية و الثقافية و الاجتماعية و الرياضية و الفنية التي يتم تهيئتها للطلبة داخل المدرسة

و خارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي العقلية و الجسمية و الاجتماعية و الروحية، وتعديل سلوكهم طبقا لفلسفتها (الدمرداش ، ١٩٧٩ : ص ٧) .

و اخذ (المنهج) تعريفات مختلفة ، و تطورت هذه التعاريف حتى اخذت شكلا جديدا خلال السنوات الاخيرة ، وكان الفضل في الوصول الى شكل محدد للمنهج يعود الى : .

أولا : الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان العلوم التربوية و النفسية و التي غيرت الكثير مما كان شائعا عن طبيعة المتعلم و سيكولوجيته .

ثانيا : التحولات الاجتماعية المهمة التي نالها المجتمع منذ اوائل هذا القرن .

ثالثا : تطور الحركة العلمية و تقدمها ، التي غيرت الكثير من القيم و المفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطا اجتماعيا سائدا و التي جعلت التكنولوجيا تمثل مرافق الحياة فأصبح المنهج علما تطبيقيا له لغته الخاصة و مفاهيمه و منظوره و المتخصصون به (الدليمي ، ١٩٩٥ : ص ٨-٩) .

المفهوم التقليدي او الضيق للمنهج :

يستمد هذا المنهج مقوماته من مفاهيم العصور الوسطى و مقوماتها ، حيث كانت الفلسفة الموجهة له و المحددة لأهدافه هي نفسها التي كانت تحكم مناهج تلك العصور ، فالمفهوم الضيق او التقليدي يرجع تاريخه الى الوقت الذي كانت فيه أهداف التربية مقتصرة على جانب المعلومات و المعرفة ، فقد كانت جهود المدرسة تتركز حول المعرفة فالمنهج في ظل المدرسة التقليدية ، لم يكن يتضمن سوى المقررات الدراسية ثم التأكد من حسن استيعابهم لتلك المقررات عن طريق الأختبارات (ولاسيما الحفظ) (هندام و اخرون ، ١٩٨٥ : ص ٩١) .

وبذلك يمكن القول أن المفهوم التقليدي للمنهج يعني مجموعة المعلومات و الحقائق و المفاهيم و الافكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية

اصطلح على تسميتها المقررات الدراسية ، و المنهج بهذا المعنى جعل دور التربية يتركز حول الناحية الذهنية و اتقان المادة الدراسية ، واهملت الجوانب الاخرى للنمو ، كما يتضح أيضاً أن المفهوم التقليدي يدور حول عمليات التعليم و الجهود المبذولة من جانب المعلم او المدرسة وكما يدور حول إيجابية المعلم و سلبية الطالب (الوكيل ، ١٩٨٢ : ص ٣١) .

ولقد ظهرت اثار تربوية سيئة أنعكست على عناصر العملية التعليمية التربوية منها :

أولا : بالنسبة للطالب

١-تركز الأهتمام حول الناحية الذهنية .

٢-اهملت الفروق الفردية بين الطلبة .

٣-أصبحت مهمة الطالب تلقي المعلومات ، والنجاح في الاختبار هو الهدف الأول و الأخير .

٤-الأهتمام بالنواحي النظرية و اهملت كافة النشاطات الاخرى المرتبطة بحياة الطالب و أصبح متلقيا من دون أي تفاعل واغفلت لديه روح الابتكارو التقدم .

٥-في ظل المنهج التقليدي تم مصادرة حريات الطالب و المعلم معا ، فالمنهج يوضع مسبقا ويلزم الجميع بتنفيذه و ادى ذلك الى قمع روح التفكير الابداعي لدى المعلمين و الطلبة .

ثانيا : بالنسبة للمادة الدراسية

١-تركز الأهتمام في ظل هذا المفهوم حول الموضوعات التي يعدها القائمين على إعدادها مهمة للطلبة من دون مراعاة ميول و حاجات الطلبة .

٢-أصبحت الخبرة مجزأة بالنسبة للطلبة نتيجة عدم ترابط الموضوعات بعضها ببعض ، وأصبح الطالب لا يستفيد من دراسته في مواقف الحياة .

٣-ازدحام المنهج بمعلومات و موضوعات و مواد كثيرة يصعب على الطالب أن يستوعبها او يلم بها و أن إتقان المادة الدراسية غاية بحد ذاته وليس وسيلة لتحقيق أهداف الطالب (نشوان ، ١٩٩١ : ص ٦٣) .

ثالثا : بالنسبة للطريقة و عمل المعلم (آلية التدريس)

١-اقتصر عمل المعلم على تلقين المادة الدراسية (الطريقة الإلقائية).

٢-أصبح المعلم مقيدا بما جاء في المنهج وليس له الحق في الخروج عنه وبذلك يكون غير قادر على القيام بأي نشاط خارجي يساعد فيه الطلبة في توجيه سلوكهم و يساعدهم على الابتكار.

٣-التقيد بالمفهوم الضيق حرم المعلم من فرص النمو المهني و جعله معرض لحالة الجمود الفكري لأنه حصر ذهنه و فكره بما جاء في المنهج فقط نتيجة لتزويده بتلك المعلومات لسنوات .

٤-أصبحت نتائج الطلبة ، ومدى اتقانهم للمادة الدراسية هي أساس للحكم على عمل المعلم .

رابعا : بالنسبة للمدرسة و المجتمع

ادى التقيد بالمعنى القديم للمنهج الى الآتي :

١-أنعزال التربية عن المجتمع و عن البيئة المحلية التي يعيش فيها الطلبة .

٢-تركز هدف المدرسة حول أتقان الطلبة للمادة الدراسية للحصول على أعلى الدرجات في الاختبارات بغض النظر عن الفائدة .

٣-طريقة الحفظ و التسميع للمواد الدراسية هي الطريقة التي كانت تعد بها المدرسة طلبتها و اهملت النشاطات الاخرى و ادى ذلك الى عدم قدرة الطلبة على التكيف الاجتماعي .

٤-من خلال هذا المفهوم للمنهج و طريقته لم تستطع التربية و التعليم أن تقدم للمجتمع المواطن الكفء الذي يستطيع أن يعايش مجتمعه (هندي و عامر ، ١٩٩٥ : ص ٣٥) .

خلاصة القول أن المفهوم التقليدي للمناهج قد أسند الى النظريات التربوية التقليدية التي كانت تبرز أهمية المعرفة و تؤكد أن دور التربية هو تزويد الطالب بأكبر قدر من المعرفة باعتبار أن ذلك هو السبيل الى نقل التراث الأنساني من جيل لاخر ، كما أكدت تنمية العقل حتى يتمكن من إدراك المعرفة التي تقدم

للطلبة ، و من هنا أنطلقت نظريات المنهج التقليدي على اعتبار المنهج هو المقررات الدراسية و أن هذه المقررات يجب أن توضع بتسلسل منطقي مترابط حتى يسهل على الطالب دراستها ، و أعتبر الكتاب المدرسي الغاية الأساسية في العملية التعليمية ، وهو في الوقت نفسه يعد مصدرا وحيدا للمعرفة .

المفهوم الحديث او الواسع للمنهج :

لقد أنبثق المفهوم الواسع او الحديث كرد فعل للمفهوم الضيق او التقليدي الذي يقتصر على المقررات الدراسية ، ويهتم بالناحية العقلية من العملية التربوية من دون سواها ، عن طريق المنهج الواسع اتسعت الخبرات و الفعاليات و ازداد عدد ما يقدم منها الى الطالب و امتدت الى ما وراء حجرة الصف لتشمل المدرسة و الملعب و النادي و كل ما يمارسه الطالب خارج المدرسة (مجاور و الديب ، ١٩٧٧ : ص ١٠٦) .

وعليه فأن **المفهوم الحديث للمنهج** يعني : **مجموعة من الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة الى الطلبة داخل المدرسة و خارجها لتحقيق النمو الشامل و المتكامل في بناء الأفراد ، على وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا و عقليا و نفسيا و اجتماعيا و دينيا .**

و هذا التعريف الواسع و الحديث لمفهوم المنهج يشير الى مجموعة من الدلالات و المعاني و الافكار التربوية و السيكولوجية(يونس واخرون ، ٢٠٠٤ : ص ١٧) .

ويعرف علماء التربية الحديثة المنهج بأنه : مجموع الخبرات التربوية و الثقافية و الاجتماعية و الرياضية و الفنية التي تهيؤها المدرسة لطلبتها ، داخل المدرسة و خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية .

و لقد اهتم المفهوم الحديث للمنهج بجميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها فضلا عن المواد الدراسية وأصبح المنهج هو حياة الطلبة التي توجهها المدرسة

وتشرف عليها سواء في داخلها او خارجها ، ويعتني المنهج الواسع عناية فائقة بكافة

جوانب النمو المختلفة من ميول وحاجات ، والعمل على تنشئة الطلبة التنشئة التربوية السليمة التي تتلاءم مع ظروف المجتمع و متطلباته (جامل ، ٢٠٠٠ : ص ٢٨) .

الأنعكاسات التربوية للمفهوم الحديث للمنهج :

أولا : بالنسبة للطالب :

أهتم المنهج الحديث بالنواحي الآتية:.

١-مساعدة الطالب على النمو الشامل في كافة النواحي وتعديل سلوكه على وفق الهدف التربوي .

٢-أصبح الطالب في ظل هذا المفهوم ايجابيا فهو يختار من الأنشطة ما يشبع حاجاته و رغباته .

٣-يجد الطالب في ظل هذا المفهوم اشباعا لحاجاته و رغباته و مراعاة الفروق الفردية الموجودة فيهم .

٤-أصبحت هناك علاقة و تفاعل بين المعلم و الطالب و ذلك من خلال مراعاة النقاط الآنفة الذكر اعلاه ، مما يؤدي الى اتاحة الفرصة للابتكار و المشاركة الإيجابية.

ثانيا : بالنسبة لعمل المعلم

اتاح المنهج الحديث للمعلم الآتي :

١-أتاح له فرصة التجديد و الابتكار .

٢-أعطاء الحرية الكاملة في اختيار الأنشطة و الوسائل التعليمية و الطرق التدريبية التي تتلاءم مع طلبته و تخدم الأهداف التربوية المنشودة .

٣-لم يعد المعلم ملقنا للمعلومات بل أصبح موجها و مرشدا و مشجعا لطلبته على تقديم مقترحاتهم كافة .

٤- لم يعد الحكم على عمل المعلم من خلال نتائج الطلبة كما في المفهوم القديم بل أصبح بمدى قدرة المعلم على مساعدة الطلبة في النمو في الجوانب كافة (نشوان ، ١٩٩١ : ص ٦٥) .

ثالثا : بالنسبة للمواد الدراسية

اهتم المنهج الحديث بالمواد الدراسية للاعتبارات الآتية :

١-عدّ المواد الدراسية ليست كل شيء وأنما هي أداة فعالة تستعمل لتحقيق الأهداف التربوية الموضوعة .

٢-تختار المادة الدراسية وفقا لامكانات المدرسة و البيئة و امكانات الطلبة و قدراتهم .

٣-إرتباط المواد الدراسية بعضها ببعض و أصبحت ذات فائدة كبيرة في إعداد الطلبة و أن تكون الخبرة في هذه المواد متصلة و الأهتمام بالكيفية و الكمية .

٤-يراعي عند اختيار المواد ظروف الطلبة و استعدادتهم و ميولهم وحاجاتهم و أن يكون وحدة متصلة في السنوات جميعها.

رابعا : بالنسبة لعلاقة المدرسة و المجتمع

١-أصبحت المدرسة تقدم من الخبرات ماهو وثيق الصلة بالحياة العامة في المجتمع .

٢-أصبحت العلاقة وثيقة بين المدرسة و الاسرة ، وأصبحت المدرسة تشارك في الأنشطة المختلفة المتعلقة بالبيئة التي توجد فيها ، وأن اختيار الأنشطة متوائما مع امكانيات المدرسة و امكانيات البيئة المحيطة و متمشيا مع قدرات الطلبة و استعداداتهم (المطلس ، ١٩٩٦ : ص ٢٨-٢٩) .

نظريات المنهج

يعد المنهج أداة التربية في تحقيق أهدافها التربوية ، وإنّ دراسة نظرية المنهج تهدف الى التخطيط و التنفيذ و التقويم للمنهج و مواكبة ظهور مفاهيم جديدة في المناهج التربوية و تنفيذ مواقف التعليم ، وتعد نظرية المنهج جزءا من نظرية التربية و النظرية مجموعة من العبارات المترابطة لتفسير سلسلة من الاحداث و يعرفها (كيرلنجر) بأنها "مجموعة من المفاهيم و التعاريف و الافتراضات المتداخلة و التي تطرح منظورا نظاميا للظاهرة و ذلك بتحديد العلاقات بين

المتغيرات"بفرض التفسير و التنبؤ لهذه الظاهرة (بوشامب ، ١٩٨٧ : ص ٢٧) .

و النظرية تتكون من المفاهيم لمجموعة من الاحداث التي تفسرها النظرية و تنقسم الى :

١- أحداث من أبعاد معلومة (الحقائق و القوانين).

٢- أحداث خاصة بالأبعاد المفترضة و التي يمكن التعبير عنها بالافتراضات (الفروض و المسلمات).

٣- احداث تعد جزءا من المجموعة العامة او الكلية التي لم يتوفر لها تفسير دقيق وتعبر عن احداث (ابعاد مجهولة).

فالنظرية تحقق ثلاث وظائف الوصف و التنبؤ و التفسير . (بوشامب ، ١٩٨٧ : ص ٣٥) أن المناهج التربوية تعتمد على النظريات التربوية النظريات التربوية تعتمد على فلسفات عامة و هكذا ، وأن مكونات النظريات التربوية تعتمد على افكار الفلاسفة و نتائج البحوث و الدراسات و الاحكام القيمية مثل المواطنة و بناء الأنسان الصالح و كذلك الافكار و المعلومات و الخبرات الناتجة عن الممارسات التربوية (هندي ، ١٩٨٤ : ص ٣٨) .

مما تقدم يتضح أنّ نظريات المنهج و بناءه كل متكامل قد يكون من الصعب ايجاد حدود فاصلة بينهما ، فقد مرت نظرية المنهج بمراحل تطور منذ عشرينيات القرن الماضي و مازالت تتطور ، فقد أنجز الكثير من المتخصصين بحوثا متباينة في بناء المنهج وتطوره و هدفهم في ذلك تحديد طبيعة نظرية المنهج ووصفها وبيان مكانتها و وضع مفاهيمها ، وهي المادة و التصميم و التقويم و الأنموذج وما الى ذلك (بوشامب ، ١٩٨٧ : ص ٦٨) .

ويعرف **(بوشامب)** مفهوم **نظرية المنهج** بأنه "**مجموعة الاحداث المترابطة بقرارات أستخدامات المنهج وتطويره و تصحيحه و تقويمه ، و بالعمليات التي تتخذ بها قرارات المنهج** ".

اما عند (درسل) Dressl فأن نظرية المنهج تعمل على تحديد العناصر الأساسية في بنائه ، ثم العموميات ، ولإيجاد العلاقة بين العناصر الأساسية

وطبيعة بنائها و إتخاذ القرار بشأن أساسيات بناء المنهج . (الشمري و الدليمي ، ٢٠٠٣ : ص ٣٤) الا أن الجوانب الفنية في بناء نظرية المنهج لم تدخل حقيقة في التراث التربوي الا بعد مؤتمر شيكاغو عام (١٩٤٧) الذي نوقشت فيه نظرية المنهج أول مرة على نطاق واسع ، ونشرت الاطروحات المقترحة الى هذا المؤتمر في كتاب سنة (١٩٥٠) و أشارت في احد اقسامه الى أنّ هناك **ثلاث مهام لنظرية المنهج** :

١-تحديد القضايا المهمة في تطوير المنهج و ما تضمنه من تعميمات .

٢-ابراز العلاقات الموجودة بين هذه القضايا المهمة .

٣-التنبؤ بمستقبل المدخلات التي وضعت لحل هذه القضايا .

وفي سنة (١٩٦٣) قدمت لمؤتمر جمعية الاشراف و تطوير المناهج ورقتان بوساطة **(بوشامب) ، الأولى** : حللت فيها مداخل العالم في مهام بناء النظرية في المنهج ، و **الثانية** بين فيها دور الفلسفة في تطوير نظرية عملية للمنهج ولخص (سمث Smith) فيها ثلاث مهام يمكن أن تتناولها الفلسفة في مساعدة منظر المنهج وهي "تكوين الأهداف التعليمية ، اختيار و تنظيم المعرفة ، و التعامل مع مشكلات لفظية " . ويعتقد كل من (مولنر و زاهوريك Molnar and Zahorik) في كتابهما (نظرية المنهج) أن أكثر الطرق المناسبة لفهم الواقع الحالي للتنظير المنهجي ماطرحه (ماكدونالد Macdonald) إذ صنف نظريات المناهج الى ثلاثة أنماط :

١-**النمط الضابط لنظرية المنهج** : هو نمط خطي تكون بدايته تحديد الأهداف ثم طرائق تنفيذها و تحقيقها أنتهاءا بالتقويم .

٢-**النمط التفسيري** : وينظر هذا النمط الى المعنى المتضمن للافكار بوصفه عنصرا أساسيا في تخطيط المناهج ، وأن رواد هذه النظرية لا يقفون عند الاعتبارات العلمية بقدر ما يهتمون بالتوصل الى تعديلات و تفسيرات جديدة و العمل على تنميتها .

٣-**نمط النظرية الناقدة** : يركز اصحاب هذه النظرية على الجانبين النظري و العملي ذلك لأن تكامل الجانبين لديهم يؤدي الى التمكن من تخطيط المنهج (ابراهيم و عبد الرزاق ، ١٩٨٢ : ص ١٤-١٥) .

وهكذا يمكن ملاحظة ثلاثة اتجاهات رئيسة في نظريات المنهج :

- **الاتجاه الأول :** أتخذ المعرفة محورا له فهي غاية الغايات .
- **الاتجاه الثاني :** أتخذ الطالب و امكاناته و قدراته و ميوله و خبراته أساسا في اختيار محتوى المنهج و تنظيمه .
- **الاتجاه الثالث :** أتخذ المجتمع محورا له ، إذ ركز على فلسفته و ثقافته و حاجاته فضلا عما يتعرض له من تغير ملحوظ .

ولقد اقترح هولمز (B.Holmes) في نشرة المكتب العالمي للتربية صدرت عام (١٩٧٤) اربع نظريات رئيسة للمناهج التي تحكم معظم الممارسات التربوية في العالم و هي :

١-النظرية الأساسية (الجوهرية) Essentialism theory

٢-النظرية الموسوعية (الطبيعية) Encyclopedism theory

٣-النظرية العملية (البراجماتية) Pragmatism theory

٤-النظرية التطبيقية (البوليتكنيكية) Polyecnicalisation

(مدكور ، ١٩٨٤ : ص ١٢٠) .

أولا : النظرية الأساسية او الجوهرية

أن هذه النظرية من النظريات التقليدية التي ظهرت في القرن الثامن عشر و بداية القرن التاسع عشر و تعتمد هذه النظرية على خاصية الثبات و عدم الخضوع لعملية التغيير او التطور ، وتؤمن هذه النظرية بتربية الأنسان من جميع الجوانب ولكن العقل هو صاحب الأهتمام الأكثر في مناهجها ، كما تؤمن بأهمية الحق و الخير و الجمال ،و كذلك تهتم بالرياضة البدنية من اجل "العقل السليم في الجسم السليم " (قورة ، ١٩٨٦ : ص ١٨٦) .

و جعلت الهدف الأساس من المنهج هو الارتفاع المتدرج للوصول الى الاثبات المطلق و تؤكد أنّ المادة الدراسية و العقل هو المهم في تحصيل محتوى المادة و العودة الى أساسيات التعلم ، و العقل لابد من أن يكون نشطا في التعلم لأنه مركز العملية التربوية ، و المعرفة تحدث عن طريق ملاحظة الحقائق ، وتعد

المـادة الدراسـية مركـز الأهتمـام و التـدريس عـن طريـق الحفـظ و التسـميع . (Holmes,1974: p 23)

و يهدف المنهج الى تنمية العقل و تدريبه على الفهم من دون تفاوت بين الناس و العقل مركز الواقع ويهدف أيضاً الى تطبيع الطالب اجتماعيا على القيم و الأخلاق و المثل ، و إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفكير و التأمل و معرفة جواهر الأشياء ، ويؤكد أنصار هذه النظرية أهمية النجاح الأكاديمي و مراعاة المناهج لحاجات المجتمع النفعية و المهنية على أساس الدراسة النظرية من دون التجريب .

اما بالنسبة للمادة الدراسية فأنّ لها صلة مباشرة بالنواحي العقلية و المنطقية و شملت عددا من المواد الدراسية المختارة بعناية كبيرة للفنون الحرة السبعة وهي المنطق و الحساب و الهندسة ، و الفلك ، و الموسيقى ، واللغة و الادب ، وكذلك العلوم الأنسانية كالتاريخ و الجغرافية و علم الاجتماع فضلا عن علوم الدين و الاخلاق ، وترى ضرورة فرض هذه المواد الدراسية على الطلبة و اجبارهم على دراستها من غير أنْ تاخذ بنظر الاعتبار ميولهم ورغباتهم . (Holmes,1974: p 24)

لقد أولت هذه النظرية أهمية للمعلم و عدته أساس العملية التعليمية ، وأكدت توفير قدر كاف له من السلطة ، كما لابد من أن يكون مؤهلا تأهيلا عاليا في المجال العلمي و المجال التربوي و النفسي ، إذ أن الخبرة المتنوعة تتيح له القدرة على فهم سيكولوجية كل من الطفل و المراهق و الراشد ، كما تتيح له القدر الكافي من الخبرة في توصيل الحقائق و المفاهيم و القوانين للأجيال الصاعدة .

اما بالنسبة للمتعلم فموقفه سلبي ، فعقله أناء يملأ بالمعلومات ، وهو مجرد مستقبل وليس من حقه أن يعرف أهمية ما يتعلم ، وكانت وسيلة هذه النظرية في التربية التلقين و الحفظ بالضغط و الاجبار و العقاب أن لزم الامر و أصبح واجبا ولازما ، فهو علاج لقمع الجسد من اجل أن تسمو الروح (عبد النور ، ١٩٧٨ : ص ٢١٤) .

اما فيما يتعلق بطرائق التدريس المتبعة في هذه النظرية فهي الطرائق التي تعتمد على الحفظ و الاستظهار و الملاحظة و ذلك عن طريق المحاضرة و المناقشة و أكدت أن يبدأ التدريس بالواقع المحسوس الذي يحيط بالطالب ثم السير شيئا فشيئا الى المجرد و يستمر المعلم و الطالب بالتعمق معا حتى يصلوا الى جوهر المادة و حقائقها الكلية (الدليمي ، ٢٠٠٠: ص ٣٨) .

اما الأختبارات فمحأولة للوقوف على مدى التقدم للدراسة او التنبؤ بالنجاح وليس للتشخيص و العلاج و اعادة تطوير و تخطيط المنهج بناءا على النتائج ولهذا فأن عملية التقويم طبقا لهذه النظرية ماهي الا عملية ختامية و ليست بنائية و يتم تقويم الطالب بمقارنته بأعضاء جماعته ، و النمط التقليدي للامتحانات كأختبارات المقال و الأختبارات الشفوية هي الأكثر شيوعا لتقدير مدى استيعاب المواد الدراسية (مدكور ، ١٩٨٤ : ص ١٢٩) .

- **ايجابيات هذه النظريات :**
- الأهتمام بما هو أساسي و جوهري ، وعده صالحا لكل العصور .
- الأهتمام بالاصالة ، وهذا الاتجاه من الاتجاهات المعاصرة .

- الأهتمام بدور المعلم و بإعداده و بتكوين شخصيته و هو اتجاه معاصر أيضاً ذلك لأن تنفيذ المنهج يتوقف و بدرجة كبيرة على المعلم في العملية التعليمية .

-اما السلبيات لهذه النظرية :

- اعتمادها على نظرية الملكات العقلية المستقلة .
- تدرب كل ملكة على حدة عن طريق استعمال المواد الدراسية الأساسية .
- و إذا جاز هذا في الماضي فأنه أصبح غير جائز الأن بعد أن تقدم علم النفس نتيجة للأبحاث و الدراسات الكثيرة التي تقام فيه و التي تؤكد الدور الايجابي للطالب (ابراهيم و رجب ، ٢٠٠٠ : ص ٣٤) .

ثانيا : النظرية الموسوعية (الطبيعية)

أن الجذور التآريخية لهذه النظرية تمتد الى فكرة الحكمة الشاملة التي تتناولها دراسة الاله ، و الطبيعة ، و الفن ، وقد عرفت هذه النظرية منذ عصر التنوير و يرى اصحابها "كل أنسان يجب أن يتعلم تعليما شاملا ، و يشكل تشكيلا صحيحا و يبنى بناء سليما في الامور جميعها التي تحقق كمال الطبيعة البشرية "، وتذهب النظرية الى أن الأنسان بمقدوره السيطرة و التحكم في الطبيعة ، وقدرته على السيطرة و التحكم في ذاته ، ولا سيما العقل الذي يعمل بطريقة صحيحة ، وأن سعادة الأنسان تكمن في تطوير ذهنه لمعرفة الحقيقة بل لاكتشافها (الكلزة ، ١٩٨٣ : ص ٨) و يؤمن منظروها ايمانا قويا بالتطور البشري و من ثم فقد نادوا بضرورة أن تهدف التربية الى بناء المجتمع الديمقراطي ، وأن يكون التعليم عالمي التوجيه لأن الجهل سيعرض الحرية و المساواة للخطر و يؤدي الى التحكم و الاستبداد ، ومن هنا يجب أن يكون التعليم عالمي التوجيه ، ويجب الا تتجه المؤسسات و الهيئات التربوية الى شيئ غير الحقيقة وحدها .

مهمة التربية عند الموسوعيين هي الوصول الى معرفة الحقيقة إذ أنّ التربية تتضمن التعليم و هو بدوره يتضمن المعرفة بوصفها الحقيقة ، فالأنسان يصبح انسانا بجهود الأنسانية عندما يكون التعليم عملا جادا أكثر من كونه نقلا للمعلومات و تدريبا على المهارات (مدكور ، ١٩٨٤ : ص ١٣٢) .
و لكي يحقق الأنسان تطوره الفكري يعتقد **(جيفرسون)** احد منظري الموسوعية بان تقدم البشرية أنما بالعقل و العلم و التجريب و حرية البحث ومن أهداف هذه النظرية التدريب العقلي إذ تؤكد أهمية التفكير المنطقي و الاستنتاج و العقلانية ، وترى أن يوجه الطالب لمساعدته على تنمية الفهم و كذلك العقل و تنمية ميوله و مواهبه الطبيعية ، وكذلك يعد الهدف الاخلاقي من الأهداف الرئيسة لهذه النظرية إذ تؤكد ضرورة أنتقاء الخبرات التعليمية التي توجه الى

النضـج العقلـي و الـتحكم فـي الـنفس و احتـرام الاخـرين و احتـرام العلاقـات الاجتماعية ، وتحسين العلاقات بين المدرسة و المجتمع .

ويهدف المنهج الموسوعي الى إكتساب المعرفة من اجل المعرفة في حد ذاتها ، ومـن اجـل الأنتفـاع بهـا و الـى ضـرورة إعـداد الطالـب مهنيـا و فنيـا (مدكور ، ١٩٨٤ : ص ١٤٩) .

و أكد منهج هذه النظرية إنّ كل معارف العالم الحقيقي مفيدة و يجب أن تكون متضـمنة فـي المـنهج و منهـا اللغـات الاجنبيـة ، و العلـوم الطبيعيـة ، و المـواد التطبيقيـة و فضـلتها علـى اللغـات الكلاسـيكية و المـواد الادبيـة (King , 1973 : p 167) .

اما تنظيم المحتوى فيجب أن يقوم بتحديد مضمونه مجموعة من الخبراء الذين يعطون قيمة كبيرة للعقل و الترتيب المنطقي للمواد الدراسية .

و فـي ضـوء آراء النظريـة الموسـوعية ، تعـد طرائـق التـدريس الوسـيلة لإكتسـاب الطلبـة الحقائق و المفاهيم و المبادئ (القوانين) خطوة خطوة مع التركيز على عمليـة التلقين وتتمثل فـي المحاضـرات ، إذ يصـبح المعلـم (المرسـل) و الطالـب (المستقبل) وقد تجري بعض المناقشات .

أن الشـائع فـي هذه النظريـة وضـع الطلبـة و مشـكلاتهم فـي المرتبـة الثانيـة مـن الأهمية ، إذ أن المادة و ترتيبها المنطقي هي الأساس في عملية التعليم و يرى المـنهج الموسـوعي ضـرورة إعـداد المعلـم إعـدادا أكاديميـا ، و أن يكـون نـاقلا للمعلومات ليساعد الطلبة على استيعابها (الجعفري ، ١٩٨٩ : ص ١٨-١٩) .

اما عملية التقويم لهذه النظرية نهائي الغرض منه النتائج التي يحصل عليها المتعلم لقياس مدى استيعابه للمواد ، وحتى هذا النوع من التقويم لا يقوم على الإداء ولا يعدل مسار العملية التعليمية ، أن المهم في هذا الامر هو مقارنة الطالب بغيره ، بمعنى اخر أن معيار الحكم هنا هو المجموعة التي ينتمي اليها الطلبة في المدرسة و هذا ضمن ما يوجه الى هذه النظرية من نقد ، ومع ذلك فأن هذه النظرية أثرت في تنظيم محتويات المناهج لدى الكثير من البلدان سواء

أكان ذلك في امريكا أم في شرق اوربا و الاتحاد السوفيتي سابقا (مدكور ، ٢٠٠١ : ص ١٥٠-١٥١) .

من مزايا هذه النظرية :

- النظرة الشاملة للمعرفة الأنسانية .
- الإيمان بتحرير العقل الأنساني .
- تحرير الفكر الذي يساعد على تكوين المنهج الصالح لخلق مواطن قادر على التفكير و الخلق و الابداع و مواجهة المشكلات و الاعتماد على نفسه في حلها

اما عيوب هذه النظرية :

- لا يمكن أن تصلح هذه النظرية للتطور العصري الحالي و الذي يمتاز بالأنفجار المعرفي لذا يجب أن تضيف الى شمولية المعرفة في المنهج تخصيص المعرفة من اجل تمكين الفرد من مواجهة متطلبات العصر الذي نعيش فيه (ابراهيم و رجب ، ٢٠٠٠ : ص ٣٣) .

ثالثا : النظرية العملية (البراجماتية)

ترتبط البراجماتية بالتراث الفلسفي اليوناني القديم و الاوربي الحديث فقد كانت البراجماتية تعبر عن أسلوب الحياة ، ويرى عدد من الباحثين إرتباط البراجماتية بالتراث التجريبي البريطاني الذي يؤكد الخبرات و العلاقة بين الفكر و العمل ، وتعد هذه الفلسفة الامريكية التي قام بتطويرها ثلاثة من المفكرين وهم (بيرسي Pirce) و (وليم جميس James Willaiam) و (جون ديوي Dewey John) ولكنهم كانوا يختلفون في وجهات نظرهم ولكن استطاع ديوي أن يحدد معالم هذه النظرية و جعلها منهجا عمليا و تجريبيا محددا .

ودعت البراجماتية الى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها من الماضي و هي أسلوب الحياة باعتبارها خطة عمل حيث نادت بالتخطيط للواقع و التغلب على مشكلاته .

كما ترفض هذه النظرية أن تكون التربية عملية بث المعرفة للطالب من اجل المعرفة ، وإنما يجب أن تساعد الطالب على مواجهة احتياجات البيئة البايولوجية و الاجتماعية (مرسي ، ١٩٨٨ : ص ١١٩) .

ويرى البراجماتيون أن التربية هي الحياة و ليست الإعداد للحياة ، وأن من واجب المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية ، حيث يعد جون ديوي التربية بأنها "عملية مستمرة من إعداد بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي و تعميقه ، وأن الفرد في الوقت نفسه يكتسب ضبطا و تحكما في الطرائق المتضمنة في العملية " (محمود ، ١٩٨٧ : ص ١٣) .

وأن وظيفة التربية في المدرسة هي المشاركة الفاعلة في صنع التغيير ، وأن الحرية أساسها الديمقراطية في ممارسة الأنشطة المرغوب فيها و التركيز على الخبرة و التجربة أي أن المنهج التجريبي يتجلى عن طريق الممارسة بدراسة كل ما يقابله الفرد من معارف و مفاهيم ، وكل ما يمكن إكتسابه من مهارات علمية و اجتماعية . (الاهواني ، ١٩٦٨ : ص ١٦٥) بهذا عدت هذه النظرية المعرفة صورة عملية تتفاعل فيها الأنسانية مع البيئة ، فالأنسان لايقتصر على مجرد استقبال المعرفة بل أنه يصنعها .

و تؤكد هذه النظرية أهمية أن يتسم محتوى المناهج الدراسية بالمرونة و أنْ تستوعب التغيرات التي تطرأ على المعرفة و الحقائق الحالية ، كذلك ضرورة ايجاد المواد الدراسية و الربط بين ما يتعلمه الطالب في المدرسة و مواقف الحياة اليومية من اجل أن يستطيع تطبيقها في مواجهة المشكلات ، كما أكدت ضرورة التركيز على الفروق الفردية بين الافراد و مراعاة حاجاتهم و ميولهم و رغباتهم ، مما ادى الى تنوع في طرائق التدريس و الوسائل التعليمية لتناسب التنوع في

المعرفة و اثارة الطالب على بذل النشاط الذاتي في التعلم (الحسن ، ١٩٩٠ : ص ٨٦) .

ويتمثل دور المعلم في النصح و الاستشارة و تنظيم ظروف الخبرة و الامكانات التي تساعد على تعلم الفرد ، كما اهتمت بالطالب من النواحي الجسمية و العقلية و الخلقية و الاجتماعية و العمل على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجاته و تمكنه من التعبير عن ذاته و تأكيد حرية الطالب في أتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه وهذا ضروري لنمو الذكاء نموا حرا كاملا وتدعو هذه النظرية الى أستخدام أنواع التقويم المختلفة ، كالتقويم الابتدائي و التقويم الختامي و التقويم عندها لايهدف الى معرفة سيطرة الطلبة على المعارف و المهارات فحسب و أنما عليه أن يهتم بمعرفة مدى تقدم النمو في العلاقات الاجتماعية و التفكير النقدي ، و الاتجاهات و الأهتمامات (مدكور ، ١٩٨٤ : ص ١٨٦) .

لهذه النظرية مزايا عدة منها :

١-إرتباط المنهج بالحياة و المجتمع .

٢-نتيجة لمراعاة جوأنب الطالب كافة و هذا يؤدي الى تطور المنهج بتطور الحياة .

٣-الإرتباط بين المنهج و الحياة المجتمعية يجعل المنهج ذات قيمة في حياة الطالب .

٤-أهتمت بمبدأ احترام التفكير النشط الفعال و الذي يمكن الطالب من حل المشكلات ، و التشجيع على الخلق و الابتكار و الابداع أيضاً .

اما سلبيات هذه النظرية :

١-تركزت على الطالب فأدّى هذا الامر الى عدم الموازنة بين المواد الدراسية و الاحتياجات الأساسية للمجتمع في مقابل الاحتياجات الأساسية للفرد (ابراهيم و رجب ، ٢٠٠٠ : ص ٣٦) .

رابعا : النظرية التطبيقية

وضع الفيلسوف الالماني (كارل ماركس Karle Markis) وزميله الالماني (فردريك انجلسن Fridrick Enjelsin) المبادئ الأساسية لهذه الفلسفة و اتخذها الزعيم السوفيتي (لينين) (١٨٧٠-١٩٢٤)منهجا له ووضعها موضع التطبيق .

تقوم هذه الفلسفة على النظرة المادية الى الكون و المجتمع ، ترفض الثنائية بين الجسم و العقل ، وبين الروح و المادة ، وبين الاله و الطبيعة ، فالمادة هي اصل كل الوجود ، و أن الحياة و العقل ما هما الا وظائف لاشكال دقيقة و معقدة للمادة ، يعد التفسير المادي للتاريخ و المجتمع الأنساني من المكونات الأساسية لها ، وعلى هذا الأساس نشأت النظرية التربوية البوليتكنيكية التي تركز على المجتمع ، وتؤكد الاتجاه الاجتماعي في التربية (نوفل ، ١٩٨١ : ص ١٥٤) .

لقد قدمت الماركسية نظريا و عمليا التعليم البولتيكنيكي بوصفه تجسيدا لنظريتها في العمل المنتج تقوم النظرية على أساس ممارسة الطلبة العمل بأنفسهم ومشاركتهم في العمل الأنتاجي ، و أوضحت النظرية الأثر الايجابي للتربية في الحياة الاجتماعية ، فهي تحدد درجة نمو الأنسان واتجاهه .

و تؤمن هذه النظرية بأن النمو العقلي و البدني متوقف على البيئة و الظروف ، و تقييم العمل في المجتمع ، وأن المواهب و القدرات ليست فطرية و لاتحددها العوامل الوراثية ، بل أشياء مكتسبة تأتي نتيجة عمل الأنسان ونشاطه و تفاعله مع بيئته ، فأن المحور الأساس لهذه النظرية هو كسر الحواجز وازالة الازدواجية بين التعليم العام و التدريب المهني (نوفل ، ١٩٨١ : ص ١٦٦) (مدكور ، ٢٠٠١ : ص ٣٠) ومن الأهداف الرئيسة لهذه النظرية ربط المدرسة بالسياسة و الأهتمام بزيادة معارف الطلبة العلمية من اجل تحقيق عملية التكامل لديهم ، كما تؤكد أهمية النمو العقلي و البدني و رعاية المواهب و القدرات التي يمتلكها الطلبة و يتجلى دور المعلم في بناء الأنسان و المجتمعات (مدكور ، ٢٠٠١ : ص ٤١) . و أوضحت أهمية الفروق الفردية من خلال المبدأ القائل "كل حسب قدرته و الكل حسب حاجته " وهو المبدأ المثالي الذي تسعى الى تحقيقه ، فهي ترى أن الطبيعة قد منحت كل فرد السمات النفسية و الفردية التي تمثل طاقاته الكامنة و المحتملة.

ولقد أكدت هذه النظرية أهمية التتابع و التنظيم عند وضع المادة الدراسية و توحيد المنهج للطلبة جميعهم ، وتشمل خطة الدراسة على جزأين ، إذ يحتوي (**الجزء الأول**) على مقدمة توضح فيها أهداف المادة الدراسية و تعليمات و مقترحات للطلبة ، اما(**الجزء الثاني**) فيشر على محتوى المادة الدراسية وكذلك شجعت على العمل داخل المدرسة و خارجها ، كما أن جميع المواد الدراسية اجبارية ، حيث تعد وحدة المناهج و الالتزام من جميع المدارس في كافة أنحاء البلاد من اهم الشروط لتحسين العمل في المدارس (سمعان ، ١٩٨٢ : ص ٣١٩) .

اما طرائق التدريس المتبعة فلاتعتمد على الحلول الجاهزة للمشكلات التي يواجهها الطالب ، بل لابد من دفعه للتفكير و التحليل ،لذا تعتمد على ربط التعليم العقلي و التعليم المهاري و كلاهما على نفس المستوى في هذه النظرية ، كذلك يجب أن يتم ايجادهما في مكان واحد ، إذن طرائق التدريس السائدة هي طريقة العمل الجماعي عن طريق المشروعات الجماعية ، إذ يتم فيها التعليم عن طريق العمل (مدكور ، ١٩٨٤ : ص ٢٠٤) .

و التقويم في ظل هذه النظرية الزامي على جميع الطلبة و في كل المدارس ، مع تأكيدها على الواجب المنزلي كجزء متكامل و مهم في العملية التربوية ، وعليه فهو يخضع أيضاً لعملية التقويم ، وذلك من اجل ضمان سيطرة الدولة على العملية التعليمية و التأكد من تمكن الطلبة من فرض سيطرتهم على المعارف و المعلومات لذا يتم استعمال جميع أنواع الأختبارات في تقدير اعمالهم (مدكور ، ٢٠٠١ : ص -٢١٢) .

بعد اطلاع **الباحثة** على نظريات المنهج من مصادر عدة و كتابة أبرز النقاط التي جاءت بها كل نظرية على حدة ، يمكن استنتاج ما يأتي :

١-أعتمدت النظريات على الفلسفات التربوية الموجودة في تلك الحقب التأريخية و مدى تأثير تلك الفلسفات على النظام الاجتماعي السائد ومدى تقيد و التزام

الأنظمة الاجتماعية بما جاءت به الفلسفات من نظريات و تفسيرات و توجهات سواء كانت متعلقة بالحياة و طبيعتها ، اوماهية افراد المجتمع و متطلباته فضلا عن الى التأثير المتبادل بين الفلسفة و النظام الاجتماعي هل يحدث التغيير الايجابي المطلوب؟ يمكن الاجابة عن السؤال في معرفة طبيعة تلك الفلسفة من خلال نظرتها للمجتمع من جميع الجوانب ، وكذلك طبيعة المجتمع و مكوناته من عادات وتقاليد و نوعية الثقافات السائدة .

وهكذا يمكن القول بأن لكل شيء جذورا متأصلة تتبع منها أساسيات الحياة والتربية إحدى تلك الأساسيات التي تسعى دائما الى تنشئة الاجيال ، والأنظمة التربوية من المحاور الرئيسة للتربية ، و المناهج الدراسية بُعدّ من الأبعاد الثلاثة المهمة للعملية التربوية ، وبهذا ضرورة اعتماد النظريات في بناء المناهج التي تتلائم وطبيعة المجتمع و أفراده و متطلبات الحياة بجوانبها كافة لتساهم تلك المناهج في تحقيق التغيير الملحوظ للفرد و مساعدته في التكيف مع مواقف الحياة المختلفة .

٢-ركزت النظريات على مجموعة من المحاور الأساسية كما يراها المنظرون لكل نظرية على حدة ، في تحديد آلية العمل التربوي من بناء المناهج وما

تتضمنه من محتويات توزع على شكل مفردات دراسية ، وأن جوهر المعرفة الوسيلة المتمثلة في تحقيق الأهداف التربوية للنظرية ،هذا يعتمد على طبيعة المعرفة في أنها غير مباشرة من خلال الملاحظة او حقيقة تركز على تنمية المهارات لدى الافراد.فيما يتعلق بالمعلم و دوره الذي يتحدد على أساس اهميته في العملية التعليمية و المهام التي تقع على عاتقه سواء كان منظما للخبرات و المعارف او موجها و مرشدا للطلبة لأنجاز التدريب العقلي و البدني ، اما دور الطالب فبدأ سلبيا في النظرية الأولى و تدرج دوره الى ايجابي فعال و منتج من خلال تحقيق الازدواجية بين الجانب النظري و التطبيق العملي .

اما طرائق التدريس فكانت تعتمد على طبيعة محتوى المناهج و دور المعلم منها تقليدية مثل المحاضرة و المناقشة البسيطة ، وتناولت قسم من هذه النظريات الطرائق التي على حل المشكلات وهذا ما يتطلبه الموقف التعليمي لأنجاز المطلوب ، اما بالنسبة لأنواع التقويم فقد اختلفت من نظرية الى اخرى فقد استعمل التقويم الختامي و المعياري و تدرج التقويم من ابتدائي الى ختامي و كانت الأختبارات الوسائل الرئيسة في التعرف على مدى ما اتقنه الطالب من المواد الدراسية .

٣-أن التأثير المباشر او غير المباشر الذي تحدثه كل نظرية في الطلبة يؤكد أهمية المبادئ و الأساسيات و الأهداف لاي نظرية عن بقية النظريات مما اظهر مواطن القوة والضعف ، ووجه التشابه و الاختلاف بين النظريات الخاصة بالمنهج التي استعرضتها الباحثة .

خلاصة القول لقد تطورت المفاهيم الأساسية لنظريات المنهج من خلال التطور المعرفي الحاصل عبر العصور فبدأت من نظرية ضيقة تعتمد على محاور محدودة في نوعيتها و دورها في العملية التربوية و النتائج المتوقعة من هذه العملية بالاضافة الى ذلك فنتيجة التحولات و التغيرات التي ادركت العالم بجوانبه كافة ، كان لها الأثر الواضح في تطوير تلك النظريات حيث أن

اختلاف نمط العيش بين عصر و اخر ادى الى تجديد المهام الواقعة على عاتق المنظرين و الفلاسفة و المختصين و الخبراء في مجيء ما يكفل مواكبة التقدم الحاصل ، وإنّ تعقد الحياة و كثرة متداخلاتها و متغيراتها التي جعلت من البساطة المتعارف عليها سابقا امرا حال دون و جوده في يومنا هذا ، وذلك ادى الى تفعيل دور الفرد في الحياة لغرض تحقيق التكيف الذاتي لمواصلة الحياة بمتطلباتها ، هذا جعل دور المؤسسات التربوية احدى الجهات المسؤولة عن إعداد الاجيال للحياة بشكل بارز و واضح فكلما كان الدور فعالا كانت النتيجة إيجابية ، ومن أبرز المظاهر في تفعيل دورها توفر مناهج دراسية تلبي حاجات

المجتمع بهدف تحقيق الغرض من العملية التربوية – التعليمية بصورة خاصة و أهداف التربية بصورة عامة .

أسس بناء المنهج

يقصد بأساسيات بناء المناهج القوى الأساسية التي لها تأثير في أهداف المنهج و محتواه و تنظيمه ، كما تعني كافة المؤثرات و العوامل التي تتأثر بها عملية المنهج في مراحل التخطيط و التنفيذ ، وهذه المؤثرات هي المصادر الرئيسة للافكار التربوية و أساس لبناء و تخطيط المنهج و تصميمه . والمنهج لابد من أن يستند الى فكر تربوي وفلسفة تربوية توجه العوامل التعليمية في مراحل إعداده و تنفيذه ، حتى تكون هذه الفلسفة او النظرية متكاملة يفترض أن تكون ذات ابعاد و أن تراعي فلسفة المجتمع ، و طبيعة الطالب و نوع المعرفة التي تقدم للطالب (جامل ، ٢٠٠٠ : ص ٤٣) .

وتقوم المناهج التعليمية عادة على مجموعة من الأسس التي تحدد جوانب المنهج في أهدافه و مضامينه ، ويرجع اليها خبراء المناهج عند عمليات تخطيط المنهج وتصميمه و بنائه و يتفق المختصون في تحديد هذه الأسس وهي الأسس الفلسفية ، و الأسس العلمية ، والأسس الاجتماعية و الثقافية و الأسس النفسية السيكولوجية ، وهي في مجموعها تؤكد أن المنهج يتأثر بثلاثة عوامل رئيسة هي الطالب و المجتمع ، و المعرفة ، كما يتأثر في تطويره بالاتجاهات العالمية المعاصرة ، وما تكشف عنه البحوث في مجال التربية و العلوم من حقائق علمية جديدة (هندي و عامر ، ١٩٩٥ : ص ٢٩) .

يسود ميدان المناهج **ثلاثة اتجاهات رئيسية تمثل الأسس** التي يقوم عليها بناء المنهج و هذه **الاتجاهات** هي :

١- **الاتجاه الأول** : يرى أن الطالب هو محور بناء المناهج ، وهذا الاتجاه يجعل من الطالب و قدراته و ميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج و تنظيمه و هذا يمثل السيكولوجي النفسي للمنهج .

٢-**الاتجاه الثاني** : يرى أن المعرفة هي محور بناء المناهج ، وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية ، حيث توجه كافة الجهود و الامكانات لصب المعلومات في عقول الطلبة بصورة تقليدية .

٣-**الاتجاه الثالث** : يرى أن المجتمع هو محور بناء المناهج ، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته و فلسفته و ثقافته ، وهو يمثل الأساس الفلسفي (سمعان ، ١٩٨٢ : ص ٣٧) .

أولا :. الأسس الفلسفية للمنهج :

يقوم كل منهج على دعائم فلسفية تربوية معينة ، وهذه الفلسفة التربوية ترتبط بفلسفة المجتمع ، وتتصل بها اتصالا وثيقا ، وتعمل على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها ، وطرق التدريس بها في ضوء فلسفة التربية و المجتمع .

ويؤخذ بنظر الاعتبار في ضوء الأساس الفلسفي أن يكون المنهج أداة او وسيلة لتحقيق مايأتي :

١. بناء شخصية الطالب في مجال الخبرات الاجتماعية و العلاقات الأنسانية .
٢. تقديم مادة تحفز الطالب على التفكير .
٣. توفر صفة الجمع بين المادة و طريقة التدريس كي يمكن أستخدامه في ترجمة الأهداف المنهجية الى سلوك يؤديه الطالب .
٤. تبصير الطالب بواقعه .
٥. تقديم رصيد يحتوي على خلاصة تجارب الأنسان في مجال معين و ما توصل اليه من حلول في مشكلاته المختلفة كي ينتفع الطالب به في مواجهة خبرات الحياة .
٦. تهيئة مواقف تعليمية معينة و تقديم التفسيرات اللازمة عنها (ابو الفتوح ، ١٩٨٢ : ص ١٨٧) .

ثانيا :الأسس المعرفية للمنهج

أن المعرفة من الامور الأساسية في النمو الأنساني ، إذ لا نمو من دونها و لذلك فقد عدّت احدى أهداف التربية الأساسية ، وأساسا مهما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج التعليمي ، وتعد المعرفة بعدا من الابعاد التي يرجع اليها مخططو المناهج ، لأن النظرة الى المعرفة (من حيث طبيعتها وطرق الحصول عليها ، ومصادرها ووظائفها) تؤثر بدرجة متفاوتة في تحديد مجال المنهج و تخطيطه و تنفيذه (اللقاني ، ١٩٨٩ : ص ٦٣) .

ويمكن تعريفها بأنها : مجموعة المبادئ و المعتقدات و الاحكام و المفاهيم و التصورات الفكرية التي تتكون لدى الأنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر و الاشياء المحيطة به (زكي ، ١٩٧٧ : ص ٢٣٤) .

و تشير الكتابات التربوية الى أن هناك **اتجاهين** في النظر الى طبيعة المعرفة التربوية التي تؤثر في تخطيط المناهج و تنظيمها :

الاتجاه الأول : يؤكد على اختيار المعرفة من مصادرها المحلية ثم تقديمها الى الطالب لغرض معرفة الوقائع و الحقائق .

الاتجاه الثاني : يقوم على أساس مساعدة الطالب في كيفية التوصل الى المعرفة ذاتيا وعلى نحو مستقل أي يتعلم الطالب ممارسة مهارات البحث و الاستقصاء و القيام بالعمل المعرفي بطريقة صحيحة .

معايير اختيار المعرفة

١-المنفعة الاجتماعية .

٢-المسؤولية الاجتماعية .

٣-الثقافة العامة .

٤-الرضا الذاتي .

٥-تنمية النواحي المعرفية .

٦-الضغوط الاجتماعية .

٧-الضغوط الاسرية .

٨-البناء القيمي . (جامل ، ١٩٩٨ : ص ٦٥)

معايير تصنيف الميادين المعرفية :

a. التصنيف القديم و يشمل :

١-ميادين العلوم الشرعية : وتشمل العلوم الدينية و علوم اللغة العربية

٢-العلوم العقلية و الطبيعية : وتشمل الفلسفة و المنطق و الطب و الموسيقى و العلوم المنطقية .

ب-التصنيف الحديث ويشمل :

١-المعرفة الرمزية : مثل اللغات ، الرياضيات ، المنطق .

٢-المعرفة التجريبية : مثل العلوم الطبيعية ، و الاجتماعيات .

٣-المعرفة الجمالية : الفنون ، الموسيقى ، الاداب .

٤-المعرفة الاخلاقية : الاخلاق ، الدين .

٥-المعرفة الشخصية : تتضمن الفلسفة ، التاريخ .

يرجع مخططو المناهج التعليمية الى هذه التصنيفات من اجل تحديد مجالات المناهج و تتم عملية الاختيار من هذه الميادين على أساس فلسفة المجتمع ، وثقافته وتراثه الوطني و التراث الأنساني .

ومن واجب المنهج أن يشمل هذه العلوم و يحقق الترابط و التكامل فيما بينها على نحو يؤدي الى وحدة المعرفة التي تقدم للطلبة (فيكس، ١٩٨٢: ص٤٧٨) .

ثالثا : الأسس الاجتماعية والثقافية للمنهج :.

هي قوى تؤثر في وضع المنهج و تنفيذه، و تتمثل في التراث الثقافي للمجتمع و القيم و المبادئ التي تسوده ، و الحاجات و المشكلات التي يهدف الى حلها و الأهداف التي يحرص على تحقيقها وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية و النظام الاجتماعي لاي مجتمع من المجتمعات ، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج و تنظيمه و استراتيجات التدريس و الوسائل التعليمية ، والأنشطة التي تعمل كلها في اطار منسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها ، ويعد التعليم ظاهرة اجتماعية مقصودة و منظمة ، وهو نظام

مفتوح أي أنه يتأثر بكثير من العوامل الاقتصادية ، و الثقافية ، والسياسية و السيكولوجية ولايمكن و صفه او فهمه الا في اطاره الاجتماعي و الثقافي .

و يعتمد المنهج التعليمي على فلسفة المجتمع و ثقافته ، ومنها تشتق غاياته و مضامينه ، ولن يفلح أي مجتمع في تقدمه العلمي و الحضاري إذا أعتمد على مناهج منقولة من خارج إطاره الاجتماعي، فكل مجتمع له أسلوبه الخاص في الحياة وفي علاقته الاجتماعية التي تحكم حركته (ابراهيم ، ١٩٩١ : ص ٨٦) .

فالثقافة هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع ، بجوانبها الفكرية و المادية و تشمل الثقافة اللغة و التقاليد و المعارف العلمية ، والنظم العائلية و الاقتصادية و السياسية ، ما يفتقره الناس من قيم خلقية و دينية و آراء سياسية و غيرها من أساليب الحياة ، و تختلف الثقافة من مجتمع الى آخر ، وعن طريق هذه الثقافة يحاول كل مجتمع أن يحافظ على كيانه ، و يضمن لنفسه الاستقرار و التقدم و الرقي ، فالمنهج يوجه المجتمع في تطوره و انتقاله من مرحلة الى اخرى خاصة أن المجتمع يواجه بعض المشكلات و هذه المشكلات ليست كلها على نمط واحد او نوع معين ، منها مشكلات البيئة ،او مشكلات خاصة بالطاقة و المواصلات و منها مشكلات فكرية او فلسفية جدلية نتيجة للتطور و الصراع بين القيم القديمة و الجديدة ، لذلك من المهم أن يراعي المنهج تنمية قدرة الطالب على التفكير الناقد و تدريبه على استعمال الطرق العلمية لحل تلك المشكلات (هندي و عامر ، ١٩٩٥ : ص ٣٦-٣٧) .

يجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار على ضوء هذا الأساس أن يكون المنهج وسيلة لتحقيق مايأتي :

- خدمة ما تستهدفه الدولة من اتجاهات اجتماعية و قومية و تنمية صفات المواطنة الصحيحة لدى النشئ .
- تعزيز مفاهيم و ممارسات النظام السياسي القائم كنظام اجتماعي و أسلوب تفكير .

- مراعاة مراكز الثقل في ثقافة المجتمع التي تتغير بتغير الظروف الاجتماعية .
- توفير صفة الحداثة في المعلومات .
- تقديم المادة الأساسية مع الحرص على ابراز الاتجاهات المشتركة العامة المحققة للتماسك الاجتماعي .
- توفير صفة امكانية الاستعمال الاجتماعي للمادة (بحري و حبيب ، ١٩٨٦ : ص ١٩٨-١٩٩) .

رابعا : الأسس النفسية (السيكولوجية) للمنهج

الأسس السيكولوجية هي التي توصلت اليها دراسات و بحوث علم النفس حول طبيعة الطالب و خصائص نموه و حاجاته و ميوله و قدراته و استعدادته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ المنهج ، لقد ادى تطور العلوم النفسية و ظهور الدراسات النفسية الحديثة الى تطور العملية التربوية إذ أنعكست هذه العلوم على التربية و أصبح اليوم لاغنى عنها عند بناء المناهج الدراسية ، او تحديد الطرق التربوية ، او اختيار المنهج الدراسي و طرق إعداده أو وضع الأهداف التربوية (مرعي و الحيلة ، ٢٠٠٠ : ص١٤٥) .

أن التعلم هو عملية تفاعلية بين الأنسان (الطالب) والمثيرات او الخبرات (البيئة التعليمية) و حدوث الاستجابة من الطالب لهذه المثيرات او الخبرات ثم تتويجها بعملية التعزيز و تدعيمها بالممارسات و التدريب حتى تتحول الى سلوكيات دائمة . لذلك يؤكد السلوكيون إلى أهمية التحليل الدقيق لخبرات التعلم و ترتيبها ترتيبا تتابعيا في صورة سلسلة من المثيرات و الاستجابات تؤدي إلى أنجاز الهدف النهائي ، ومن أوضح التطبيقات السلوكية في ميدان المناهج نماذج لتخطيط المناهج القائمة على الأهداف السلوكية ، وبعض الاتجاهات الحديثة كالتعليم المبرمج ، حركة التربية القائمة على الكفايات و التعليم حتى التمكن (المطلس ، ١٩٩٦ : ص٥٤) .

الأسس النفسية للتعلم التي يجب أن تراعيها المناهج في :

١-مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .

٢-مراعاة استعدادات التعلم عند الطلبة باشكالها المختلفة العقلية ، والحسية و الأنفعالية و الاجتماعية .

٣-ضرورة تنظيم العملية التعليمية على أساس مبادئ النمو و التعلم .

٤-الأهتمام بالخبرات التربوية السابقة و اللاحقة .

٥-الأهتمام بأساليب التعزيز و آثاره الواقعية لدى الطالب .

٦-تهيئة و توفير البيئة المناسبة لحدوث التعلم .

٧-الأهتمام بالتعليم ذي المعنى و القيمة و الوظيفية بالنسبة للطلبة (حمدان ، ١٩٨٢ : ١٧٢) .

عناصرالمنهج :

هناك العديد من العناصر او المكونات التي تتفاعل و تتكامل فيما بينها لتكوين المنهاج في الوقت الحاضر يعد نظام يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية التي تتكامل و تتفاعل فيما بينها و مع عوامل البيئة المحيطة بها (الاحمد و يوسف ، ٢٠٠٣ : ص ٤٤) .

عناصر مناهج الإعداد المهني هي :

أولا : الأهداف التربوية :

الهدف في اللغة يرادف المرمى او الغرض الذي يقصد الأنسان الوصول اليه او تحقيقه ، ويتم من خلال إجراءات و عمليات محددة يقوم بها الشخص الذي يريد أنجاز الهدف المحدد و من لهم صلة مباشرة بذلك الهدف .

وفي التربية ، يعبر عن الهدف التعليمي بالسلوك المتوقع تحقيقه او اظهاره من قبل الشخص الطالب الذي يجري تعليمه ويتم ذلك من خلال تمرير هذا الطالب بمجموعة من الخبرات التعليمية التي يتفاعل فيها مع العديد من المكونات المادية و غير المادية ، و ينهمك فيها بممارسة العديد من الأنشطة التعليمية التي تسهم في مساعدة الطلبة في الوصول الى الهدف المنشود ، وعليه فأن محتوى الهدف التربوي هو السلوك و التربية أنما تستهدف احداث تعلم عند الفرد ، وهذا التعلم يقاس بالتغير الحاصل في السلوك (حسن ، ١٩٩٥ : ص ١٥٣) .

تختلف الدول و الشعوب في الأهداف التربوية التي تسعى الى تحقيقها من حيث الأبعاد و المفاهيم وأن هذا الاختلاف يكون نتيجة لاختلاف العوامل المحيطة التي تؤثر على تحديد هذه الأهداف و تحقيقها ، وبما أن المجتمعات و الافراد و الذين ينتمون اليها مختلفين في الحاجات فأن الاختلاف في الأهداف يكون امر طبيعي ، وبهذا يجد (تايلر) Tyler بأن الهدف التربوي يمثل المحصلة النهائية للعملية التربوية و الغاية المبتغاة و التي انشئت من اجلها المؤسسة التربوية و المصدر الذي يوجه الأنشطة التعليمية المختارة لتحقيق النتائج المرغوب فيها (Tyler , 1950 :p115) .

يسعى التربويون الى تحديد أهداف عامة تنسجم و تلبي حاجات المجتمع و طبيعة القيم و القوانين و العرف و التقاليد في المجتمع وبشكل عام فأن هذه الأهداف يمكن ايجازها بما يأتي و التي حددت في المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب ١٩٨٧ :

أ- إعداد المواطن القادر على الاسهام في بناء امة عربية واحدة قوية و متطورة .

ب- تعمل المؤسسات التربوية على نمو الفرد نموا كاملا .

ت- تعزيز و تنمية القيم الدينية لدى المواطنين .

ث- تعمل المؤسسات التربوية على تعزيز مفهوم الديمقراطية لدى الافراد فكرا و ممارسة .

ج- العمل على تنمية الأسلوب العلمي نظريا و تطبيقيا .

ح- العمل على تلبية حاجات المجتمع العربي من القوى البشرية القادرة على الاسهام في بناء حضارة متطورة .

خ-ترسيخ القيم العربية الاصيلة .

د- تنمية الاستعداد للتفاهم و التآخي و السلم بين الشعوب أنطلاقا من مفهوم القومية العربية .

ذ- تحقيق الأهداف الاقتصادية و الاجتماعية ، والسياسية ، والثقافية للمجتمع .

وهكذا تتجلى أهمية الأهداف التربوية في أنها تشير الى الاتجاهات المستقبلية العامة في حياة الامة و المجتمع ، إذ إنّ من الأهداف التربوية العامة هو إعداد معلمين و مدرسين يمتلكون الخبرات و المعلومات الأساسية في الموضوعات التي يقومون بتدريسها فضلا عن امتلاكهم الكفايات المهنية المرغوب فيها لتحقيق تلك الأهداف (ردينة ، ٢٠٠١ : ص ٢٠) .

و لقد اشار (ابو لبدة) بأن الأهداف التربوية هي "أهداف وقيم عامة تتضمنها الفلسفة التربوية ، وتنبثق منها الأهداف التعليمية ".

و نستنتج من الجملة الاخيرة أن الأهداف التعليمية تشتق من الأهداف التربوية و هي عادة تركز على الطالب أكثر من تركيزها على ما يتعلم .

اما الأهداف التعليمية فتعرف بأنها "ما يود المعلم أن يحققه لدى الطالب عند الأنتهاء من تدريس وحدة دراسية أو موضوع معين " (ابو لبدة ، ١٩٨٢ : ص ١٥٣) .

ويعرفها **توق و عدس** بأنها "توضيح رغبة في تغير متوقع في سلوك الطالب " فالهدف السلوكي و التعليمي يصف سلوكا معينا يمكن ملاحظته وقياسه ، ويتوقع

من الطالب أن يكون قادرا على ادائه في نهاية نشاط تعليمي – تعلمي محدد (توق و عدس ، ١٩٨٢ : ص ٣٢) .

وقد صنف بلوم الأهداف التعليمية إلى ثلاثة اصناف هي :

١-الأهداف المعرفية .

٢-الأهداف الوجدانية .

٣-الأهداف النفسحركية .

وتقوم فكرة التصنيف على افتراض أنّ نتاجات التعلم يمكن أنْ توصف على صورة تغيرات معينة في سلوك الطلبة ، ويمكن للمعلمين أن يستفيدوا من هذا التصنيف في صياغة أهدافهم التعليمية في عبارات سلوكية ، ومن المهم أن تكون التغييرات مقصودة و مخططا لها لجعل العملية التعليمية عملية منظمة هادفة و متدرجة و متتابعة على وفق مراحل لتعطي نواتج إيجابية (قطامي ، ٢٠٠١ : ص ١٢٤) .

ثانيا : المحتوى

يمثل المحتوى ثاني المكونات الرئيسة للمنهج ، يأتي بعد الأهداف ليكون ترجمة صادقة لها بل يعد العنصر الذي تدور حوله بقية عناصر و طرق ووسائل و أنشطة و أساليب التقويم ... الخ ، فيمكن تعريف مفهوم محتوى المنهج :كالآتي مجموعة التعريفات و المفاهيم و العلاقات و الحقائق و القوانين و النظريات و المهارات و القيم و الاتجاهات التي تشكل مادة التعلم في احد المقررات الدراسية للطلبة ، يتم اختيارها على وفق معايير علمية محددة بهدف تحقيق أهداف خاصة و نحن في ظل الثورة المعلوماتية و النمو المتزايد للمعرفة الأنسانية في كافة المجالات المختلفة باتت عملية اختيار المحتوى عملية معقدة و صعبة و تحتاج الى تضافر جهود الخبراء و

المتخصصين في المجالات التربوية و الاكاديمية لاختيار المحتوى المناسب من بين الكم من المعرفة ، بحيث تحقق ما تم التوصل اليه من أهداف ، فالمحتوى ليس غاية و إنما هو وسيلة لغاية محددة هي تحقيق أهداف المنهج البعيدة و القريبة (يونس و اخرون ، ٢٠٠٤ : ص ٩٣) .

لذا يجب أن تتم عملية اختيار المحتوى في ضوء معايير أساسية ذات صلة بالجوانب الاجتماعية و السياسية و السيكولوجية و العلمية و التربوية ، ومن هذه المعايير الأساسية :

١-أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف .

٢-أن يكون المحتوى صادقا و ذا دلالة .

٣-أن يراعي حاجات و ميول الطلبة .

٤-مراعاة المحتوى للفروق الفردية .

٥-ربط المحتوى بالواقع الاجتماعي و الثقافي للطالب .

٦-التوازن بين الشمول و العمق .

٧-مراعاة ظروف تطبيق المحتوى (يونس و اخرون ، ٢٠٠٤ : ص ٩٣- ٩٥) .

وبعد اختيار المحتوى على وفق المعايير الأساسية تأتي عملية تنظيم المحتوى وهي عملية تستند الى نظريات عملية لها معايير خاصة بها و هي (**الاستمرار** ، **التتابع** ، **و التكامل**) و لتنظيم المحتوى مداخل مهمة منها :.

١-**التنظيم المنطقي** الذي يقوم على عدة مبادئ أساسية اهمها :

٤-التدرج من القديم الى الحديث (مبدأ التتابع الزمني).

٥-التدرج من البسيط الى المركب .

٦-التدرج من المحسوس الى المجرد .

ب-**التنظيم السيكولوجي** : يهتم بالمادة العلمية و يتخذها محورا لعملية التعلم بوصفها غاية في حد ذاتها ، فأن التنظيم السيكولوجي للمحتوى يهتم بالطالب

و يتخذه محورا لعملية التعلم حيث يعتمد هذا التنظيم على الأسس النفسية المرتبطة بخصائص نمو الطلبة و ميولهم و حاجاتهم و مشكلاتهم ، ويعدها الأساس في أختيار المحتوى ، وتعد المفاضلة بين التنظيمين المنطقي و السيكولوجي قضية تاريخية فكل منهما له مزايا و عيوب و متطلبات تطبيق لذا لابد من الاستفادة من التنظيمين و تحقيق التوازن بينهما عند اختيار المحتوى . وهي تكون صورة المحتوى مفهومة و واضحة في اذهان التربويين لابد من التعرف على الطبيعة الخاصة لكل مبحث دراسي يضمها محتوى المنهج (هندي ، ١٩٨٩ : ص ١٦٣) .

ثالثا : طرائق التدريس

يتضمن التدريس مجموعة من الاستراتيجيات و الأساليب و الطرق و الأنشطة المختلفة ، ويمكن عدّ التدريس مجموعة من الأنشطة القصدية المعبرة ، التي يقوم بها المعلم مع طلبته بهدف الوصول الى التعلم ، وتحقيق أهداف سبق تحديدها وينبغي أن يكون التدريس عملية دينامية و متعددة العناصر ، وبهذا يعرف التدريس بأنه "عملية تربوية هادفة و شاملة ، تأخذ في اعتبارها كافة العوامل و العناصر المكونة للتعلم و التعليم ، وتتعاون من خلالها العناصر الأساسية في العملية التربوية – التعليمية لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية المنهجية (حمدان ، ١٩٨٨ : ص ٩٩ – ١٠٣) .

وينطلق التدريس من حدوث عملية تفاعل و حوار منظم و هادف و منضبط بين المعلم و الطلبة للوصول الى معارف و اتجاهات وقيم محددة ، لذلك يعرف **التدريس** احيانا بأنه " ضبط سلوك الطالب على اسس عملية تتيح تفسير الظواهر و التنبؤ بها ، و التحكم بسلوك الطالب للوصول الى أهداف محددة " ، و التدريس بهذا المعنى يجمع بين الطريقة و الهدف الذي يجب أن يكون واضحا . (القلا و ناصر ، ١٩٩٨ : ص ٨–١٨)

وتعد **الطريقة** "مجموعة من الأنشطة و الإجراءات العقلية و السلوكية متسلسلة و مترابطة تسمح بتحقيق هدف ما ، أنها وسيلة لتحقيق غايات يسعى اليها الطلبة على أكمل وجه ممكن " (الحصري ، ١٩٩٥ : ص ٢١٣) .

و يختلف مفهوم الطريقة في مجال التربية و التعليم بأختلاف وجهات النظر من المتخصصين حول النظرة الى مفهوم المنهج و دور المعلم و الطالب في العملية التعليمية لذا من اهم العناصر التي ينبغي أن تتضمنها طريقة التدريس الجيدة هي :

١- إسهامها في تحقيق الأهداف التعليمية و التربوية التي ينبغي أن تتحقق في سلوك الطالب .

٢- إسهامها في اقامة الفرص الملائمة لمشاركة الطالب الإيجابية في المواقف التعليمية .

٣- إسهامها في تحديد دور المعلم المتمثل في الأرشاد و التوجيه مساعدة الطالب على الوصول الى الهدف او الأهداف المرجوة (احمد ، ١٩٩٢ : ص ١٦-١٧) .

هنالك اسس لنجاح الطريقة في التدريس هي :

١-أن تتوافق مع العمر الزمني و العقلي للطلبة .

٢-أن تأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة التعليمية ، فينتقل بالطلبة من المعلوم الى المجهول ، ومن السهل الى الصعب ، ومن البسيط الى المركب ، ومن المحسوس المجرد ... الخ .

٣-أن تأخذ بالأساس السيكولوجي في عرض المادة التعليمية فتراعي ميول و رغبات و قدرات و استعدادت الطلبة .

٤-أن تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

٥-تهتم بفاعلية المتعلم في الدرس و تعمل على زيادة هذه الفاعلية من استثارة تفكير الطلبة .

٦-أن تتصف بالمرونة و القابلية للتكيف مع الظروف المحيطة .

٧-أن تراعي الوقت المخصص للحصة الدراسية .

٨-أن تستند الى طرق التعلم المشتقة من نظريات التعلم ، وتستفيد من قوانينه (احمد ، ١٩٩٢ :ص ٢٠-٢٤) .

تصنيف طرائق التدريس

تتعدد و تتنوع طرائق التدريس ، وقد جاء هذا التنوع نتيجة لطبيعة التطور في فلسفة التربية و تعدد أهدافها ، والتطور الذي حصل لنظريات التعلم و قوانينه و أيضاً لتطور وسائل التكنولوجيه و أضافته من طرائق جديدة ، وقد صنفت طرق التدريس الى ثلاث مجموعات رئيسة تنتمي كل منها الى إتجاه تربوي او فلسفة تربوية معينة و هذه المجموعات هي :

١-***المجموعة الأولى*** : مجموعة العرض : و تشمل هذه المجموعة الطرائق الآتية :

- طريقة المحاضرة .
- الطريقة الإلقائية .
- طريقة المشاهدة التوضيحية
- طريقة المناقشة
- طريقة القصة

٢-***المجموعة الثانية*** : مجموعة الاكتشاف و تشمل هذه المجموعة الطرائق الآتية :

- طريقة حل المشكلات
- طريقة الزيارات الميدانية
- طريقة التدريب العملي
- طريقة الاستبصار و التفاعل

- طريقة الوحدات
- طريقة المشروعات .

٣- ***المجموعة الثالثة*** : مجموعة التعلم الذاتي و تشمل هذه المجموعة الطرائق الآتية :

- طريقة التعلم بالمجموعات الصغيرة
- طريقة التعليم المبرمج
- طريقة التعلم بالحاسوب
- طريقة التعلم عن طريق الحقائب التعليمية
- طريقة التعلم بالمراسلة (جامل ، ٢٠٠٠ : ص ١٢٠ - ١٢٢) .

رابعا : التقنيات التربوية

لقد مر مدلول هذا المفهوم بعدة اطوار او مراحل و يحمل اسماء خاصة تبعا للدور الذي يؤديه في العملية التربوية فقد كانت تسمى الوسائل السمعية و البصرية ، و وسائل الأيضاح ، و الوسائل المعينة للتدريس .

و تعد **التقنيات التربوية** : منهجا نظاميا او طريقة منهجية في تخطيط و تنفيذ و تقويم كامل للعملية التعليمية في ضوء أهداف محددة تقوم أساسا على البحث

في التعليم الأنساني ، ونظريات التعليم ، ووسائل الاتصال ، وهي فوق ذلك أساليب جديدة في البحث و التفكير ، و التقنيات لها أهمية في التنظيم و التنسيق لاستيعاب المادة الدراسية (العبيدي ، ٢٠٠٤ : ص ٧١-٧٢) .

فالتقنيات التربوية بوصفها عنصرا مهما من عناصر المنهج ، لها مكانة مهمة لما تحققه من أهداف منها تعميق المفاهيم و المعلومات ، وإكتساب بعض المهارات ،وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم ، و تنمية القدرات الابداعية ، ومراعاة الفروق الفردية ، والتغلب على بعض المشكلات التربوية (علي ، ١٩٩٠ : ص ٢٠) .

زاد الأهتمام بالتقنيات التربوية أو الوسائل التعليمية لما لها من أهمية و دور في عملية التعليم و التعلم لأنها تلعب دورا كبيرا في مساعدة المدرس او المعلم على تأدية دوره وما يجب أن يقدمه من أنشطة و تحسين عملية التعليم وتحقيق الأهداف التربوية (داود و مهدي ، ١٩٩١ : ص ١٤) ولقد زاد الأهتمام بها نتيجة للتطور التكنولوجي الحاصل في العالم و تبرز أهمية أستخدامها في :

١-إنّ الوسائل التقنية تقدم للطالب و المتدرب أساسا ماديا للتفكير الإدراكي و الحسي ، ومن ثم فهي تقلل من استعمال الطالب او المتدرب لالفاظ لا يفهم لها معنى .

٢-أنها تثير أهتمام الطلبة كثيرا .

٣-تجعل ما يتعلمونه باقي الأثر .

٤-تقدم خبرات واقعية تدعو الطلبة و المتدربين الى النشاط الذاتي .

٥-تنمي في الطلبة و المتدربين استقرارا في الفكر ، كما هو الحال عند استعمال الصور المتحركة و التمثيليات .

و فيما تقدم يتضح أن هناك حاجة لخلق توازن مناسب بين النواحي الاكاديمية و بين النواحي العملية في أي برنامج تدريبي و من الواجب التدريب على فن خلق المواقف التعليمية و تنظيم الامكانيات المتنوعة لمصادر التعليم المتاحة من خلال التقنيات التربوية (العبيدي ، ٢٠٠٤ : ص ٧٢-٧٣) .

خامسا : الأنشطة المصاحبة

ترى النظرة الحديثة للمنهج أهمية أن تتضمن مفردات المنهج الدراسي مفردات خاصة بالأنشطة المصاحبة و اخرى للأنشطة الحرة ، وقد أكد المفهوم الواسع للمنهج هذا المنحى لأنه يتناول جوانب شخصية الطالب العقلية و الجسمية و الوجدانية بالرعاية من أجل أن يحقق نموا متوازنا لشخصية الطالب و أنه يحرص على تعديل سلوكه بشكل كامل ، ويجب أن يكون لكل مجال دراسي أنشطة خاصة به و أن تتم داخل المؤسسة التربوية و خارجها ، وأن تكون متنوعة لتساعد الطلبة على تنمية الخلق و الابتكار (الشبلي ، ٢٠٠٠ : ص ١٠١) فالنشاط يمثل عنصرا

أساسيا من عناصر المنهج الدراسي فهو لا يعمل منفردا في اطار العملية التربوية ، ولكنه يعمل في علاقات تبادلية و تفاعلية في الوقت ذاته مع مكونات او عناصر المنهج الأخرى .

و النشاط المصاحب في المنهج الواسع يقترب كثيرا في معناه من مفهوم الخبرة المربية ، ذلك أن الخبرة المربية ماهي الا محصلة للتفاعل بين الطالب و البيئة ومن خلال التفاعل المتبادل المستمر يكتسب الطلبة هذا التعلم و المحصلة إذن التفاعل و التعلم الناتج عنه و إرتباطهما بمجموعة من الدوافع الذاتية و التلقائية وهو ما يمكن أن يطلق عليه مصطلح (**النشاط**) .و النشاط Activity هو ما يؤديه الكائن الحي من فعل عضوي أو عقلي ،و يتمثل تحليل النشاط في تصنيف الافعال التي يقوم بها الفرد في مجتمعه او التي تظهر في موقف اوعمل جماعي .

يعد النشاط في التربية وسيلة لإثراء المنهج ، وذلك من خلال تعامل الطلبة مع البيئة و مكوناتها المختلفة من طبيعة أنسانية ، بهدف إكسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي الى تنمية معارفهم و قيمهم و اتجاهاتهم بطريقة مباشرة (دروزة ، ١٩٩٩ : ص ٦٠) .

للأنشطة المصاحبة وظائف أساسية هي :

١-تنمية مهارات معرفية لدى الطلبة .

٢-تنمية ميول و اتجاهات وقيم .

٣-الربط بين النظرية و التطبيق .

٤-تنمية مهارات الاتصال .

٥-تعلم الطلبة التخطيط و العمل في فريق (تشجع العمل الجماعي).

٦-تساعد على تحقيق الصحة النفسية من خلال توجيه الطلبة دراسيا و مهنيا (زيتون ، ٢٠٠١ : ص ٤٧٠) .

تتعدد اشكال الأنشطة المصاحبة لتشمل الأنواع الآتية :

١- **نشاط هادف Purposeful activity** : وهو عمل يتم توجيهه في ضوء نتيجة متوقعه و يتضمن وضع الهدف المرغوب و رسم خطة عمل تؤدي الى تحقيق الهدف

٢- **أنشطة افتتاحية** : وهي الأنشطة التي تقدم في مستهل الدرس الجديد لتعرف الطلبة بالأهداف و المحتوى و الخبرات التعليمية و لحثهم على الأهتمام بالدراسة .

٣- **أنشطة وظيفية** : وهي انشطة مفيدة ذات طابع تربوي تتصل بحياة الطالب اليومية و تسهم في نموه .

٤- **الأنشطة التعليمية Educational activity** : و تشمل جميع الإجراءات التعليمية التي تنطوي على نشاطات يقوم بها الطالب باشراف و مشاركة المعلم ومن امثلتها ، الرحلات التعليمية و الزيارات الميدانية ، والمعارض التعليمية والمتاحف التعليمية و المسارح و النماذج التعليمية ، الندوات و المناقشات العروض العملية و إعداد التقارير و المواد المبرمجة (بحري و اخرون : ١٩٩٠ : ص ١١٣) .

وترى **الباحثة** من خلال ما تقدم أنّ النشاط هو كل ما يقوم به المعلم و الطالب من اجل تعليم و تعلم الموضوع او الوحدة داخل الفصل تحت اشراف المعلم او من

دونه و تستهدف النشاطات تحقيق إيجابية الطالب و مشاركته في ممارسة المواقف التعليمية و الوصول الى الأهداف المرجوة الى اقصى حد ممكن .

سادسا : التقويم

يعد التقويم عنصرا مهما من عناصر المنهج و جزءا متكاملا من العملية التعليمية و مرحلة مهمة و ضرورية لأنها تقوم مقام التغذية الراجعة ، فعن طريق التقويم يتم صنع القرارات التربوية ومن ثم التعرف على فعالية البرامج التربوية و توجيه مسارها في اثناء تنفيذها لتحسين العملية التعليمية و أثرائها ، ومن ثم تحديد مستوى الطلبة للتعرف على جوانب القوة و الضعف في هذا المجال ، وذلك في ضوء المعارف و المهارات و الاتجاهات ذات العلاقة بالمجالات الدراسية المختلفة

بحيث يمكن توجيه الطلبة بما يتناسب و ميولهم و استعدادتهم و خصائص شخصياتهم .

و في التربية يعنى التقويم معرفة التغير الحادث في سلوك الطالب و تحديد درجة و مقدار هذا التغيير ، كما يمكن الحكم على نجاح الطالب او فشله في ضوء الدرجة التي يحصل عليها ، وحتى يتم الحكم على المنهج الدراسي في مدى تحقق الأهداف المرجوة ام لا ، و عليه يقوم المعلم بعملية القياس ، ثم في ضوء معايير معينة تجري عملية التقويم و الحكم على النتائج ، فإذا لم تتحقق الأهداف المرغوبة كان عليه أن يعيد النظر في المنهاج من حيث الأسلوب الذي اتبعه في تدريسه او في الوسائل المستعملة او طرق القياس نفسها (مرعي و الحيلة ، ٢٠٠٠ : ص ٩٤-٩٥) .

تتجلى أهمية التقويم في أنه العملية التي بها نتعرف على قيمة الشئ ، و النشاط التربوي كأي نشاط اخر لا يستغني عن التقويم ، فالتقويم ملازم للعملية التعليمية في كل مراحلها ، وبهذا فهو يساعد المعلم على الآتي :

١-التعرف على مدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية و السلوكية منها .

٢-مساعدة المعلم في التعرف على طلبته فردا فردا و هذا بدوره يساعد على مراعاة الفروق الفردية .

٣-مساعدة المعلم في التعرف على ذاته ورغباته و قدراته و مهاراته وأنفعالاته وذلك من خلال ما ينجزه من أهداف .

٤-مساعدة القائمين على تطوير المناهج و متابعته في اصدار قرارات تفيد تعديل المسار حتى يتم أنجاز الأهداف المرجوة او إجراء التعديلات المطلوبة و مراجعتها بدلا من قيامهم بتعديلها بطريقة إرتجالية و عشوائية .

٥-يساعد في توجيه الطلبة علوفق قدراتهم و استيعابهم حتى يكون أنتقالهم من مرحلة دراسية الى اخرى على وفق معايير دقيقة و أحكام موضوعية علمية

٦-يساعد الطالب في اختيار أنسب الطرق و الأساليب التي يستطيع بها تحقيق اتقان المادة المتعلمة (ابو جلالة ، ١٩٩٩ : ص ٢٠) .

سابعا : التربية العملية (المشاهدة و التطبيق)

التربية العملية كانت وستظل حجر الزاوية في عملية بناء و إعداد المعلم لأنها تكسب الطلبة المطبقين المهارات الأساسية ، والافكار و المواقف التربوية التعليمية التي تساعدهم في اضافة خبرات جديدة ، وهي حصيلة للتفاعل الذي يكتسبونه من خلال تدريباتهم التطبيقية لمعلوماتهم النظرية التي تم تدريسها لهم في الكلية ، والمواقف الجديدة التي يمارسونها في أثناء التدريس في المدارس المختلفة (بدران ، ١٩٨٠ : ص ١٠٢) .

أن إعداد الطالب / المعلم من خلال التطبيق العملي هو خطة مقترحة لائحيا في المؤسسات التربوية التي تعنى بإعداد الطالب / المعلم الى أفضل إداء تدريسي يختص بالمهنة التربوية ، (السايح ، ٢٠٠٣ : الأنترنت)

و تعرف **التربية العملية** بأنها "تلك المنظومة المتكاملة من الأنشطة النظرية و العملية الشاملة ، التي يتم التخطيط لها ، والتي يمكن من خلال عناصرها المختلفة أن يتعرف المطبق على جميع جوانب العملية التعليمية التي سوف يضطلع بها وكذلك تهيئة الطالب / المعلم للتفاعل مع عدد من المواقف المنظمة و المخططة الموجهة ، من اجل تزويدها بمجموعة من المعارف و المهارات

و الكفايات التي يساعده على إداء عمله كمعلم و مسؤول عن ادارة الفصل و توجيهه، و القيام بدوره الشامل من تعليم ، وأرشاد و توجيه ، ومتابعة سلوك التلاميذ " (الخروصي ، ٢٠٠٥ : الأنترنت) .

وكذلك تعمل على إكساب الطالب / المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم وتقدير العاملين بها ، وتحقيق الالفة بينه و بين العناصر البشرية و المادية للعملية التعليمية و بذلك تحقق التربية العملية تطبيق المعارف و المبادئ و النظريات في مواقف تربوية واقعية (الحرداني ، ٢٠٠٢ : الأنترنت) .

و تعد التربية العملية مرحلة مهمة من مراحل إعداد المعلمين و تأهيلهم ، وذلك لأنها تمثل الجانب التطبيقي و هذا بدوره يمثل الجزء المهم للمجال التربوي المهني ، وبهذا يجمع التربويون على أن التربية العملية من العناصر الأساسية لمناهج الإعداد المهني ، فمن دونها تصبح هذه البرامج نظرية تفتقر الى التطبيق و الممارسات

الميدانية و هذا من شأنه أن يمثل عائقا كبيرا في أن كفاءة مخرجات المؤسسات التربوية لإعداد المعلمين (الشرق الاوسط ، ٢٠٠٦ : الأنترنت) .

وتبرز أهمية التربية العلمية من خلال تحقيق الأهداف المرجوة :

١-تهيئ تدريبا ميدانيا للطالب /المعلم لتطبيق المبادئ و المفاهيم و الخبرات التربوية و النفسية التي تعلمها خلال إعداده الوظيفي بالكلية .

٢-تهيئ فرصا عملية مباشرة للطالب / المعلم لدمج المبادئ و المفاهيم التربوية و النفسية الصالحة مع الخبرات و المتطلبات المعرفية للغرف الصفية و الاستفادة من ذلك في تطوير الأساليب التعليمية ، بحيث يتفق مع قدراته و ميوله الفردية و يستجيب في نفس الوقت لمتطلبات البيئة التعليمية

٣-تهيئ فرصا واقعية للطالب/ المعلم بملاحظة و معرفة فئة المرحلة التي سوف يقوم المعلم بتعليمها او تدريبها سواء كانت فئة رياض الاطفال او فئة التلاميذ (المرحلة الابتدائية) و الوقوف على حقيقتهم نفسيا و سلوكيا و تربويا ، إذ تساعد هذه المعرفة الطالب على تطوير الأساليب التربوية

والسلوكية للتعامل و التفاعل مع هذه الفئات لمعالجة مشكلاتهم و تلبية حاجاتهم فيما بعد لتحقيق الإداء الجيد في العمل التربوي (الخروصي ، ٢٠٠٥ : الأنترنت) .

توصلت **الباحثة** أن عناصر المنهج الخاصة بالإعداد المهني للطالب/ المعلم تتفاعل و تتكامل فيما بينها ، لكل عنصر اهميته و وظيفته التي يؤديها ، فضلا عن أن هناك عملية تأثير متبادلة بين العناصر سواء ايجابي التأثير ام سلبي ، فمثلا وضوح الأهداف و تأكيدها على جوانب عدة ، معرفية كانت او وجدانية ، او مهارية ذلك يجعل القائمين على وضع المناهج الدراسية يأخذون بعين الأعتبار تلك الجوانب التي تركز عليها الأهداف ، فتظهر أهمية المحتوى في ترجمة خطة الأهداف فيما يتضمنه المحتوى من مفردات تركز على تحقيق الغاية الأساسية من الأهداف، هذا يحدد نوع طرائق التدريس التي من المفروض استعمالها لغرض إيصال المادة

الدراسية التي تضمنتها تلك المفردات ، وأن طبيعة المادة الدراسية و مستوى الطلبة العقلي يحدد الأسلوب الذي يستخدمه المعلم (التدريسي) وأن بعض الطرائق و خاصة الحديثة منها تتطلب وسائل معينة تسهم في إيصال المادة الدراسية و هذه الوسائل (التقنيات) توفر من جهد المعلم (التدريسي) و وقت الطلبة أيضاً لإكتساب أكبر قدر ممكن من الخبرات و بهذا يكون لعنصر التقنيات التربوية دور مهم أيضاً في جعل تلك الخبرات و المعلومات أثراً باقياً و قلة تعرضها للنسيان ، وأنْ توجه بعض التقنيات و خاصة الحديثة منها التي وفرت للطالب فرصة استعمالها بصورة مباشرة و غير مباشرة ، وهذا يعد مثابة نشاط تعليمي هادف يعزز من مشاركة الطالب الفعّالة في المحاضرة و من ثم احداث التفاعل التربوي بين التدريسي و الطلبة ، وهذا بدوره يساعد على استعمال أكثر من أسلوب في تقويم الطلبة و التنوع في أساليب و وسائل التقويم ويوفر فيه الصفات العلمية الأساسية **(الصدق ، الثبات ، الموضوعية)** و ضرورة أن يتصف التقويم بالصفة العلمية بكل أنواعه إبتداءا من التقويم التمهيدي الى الختامي لجميع المراحل الدراسية ، اما العنصر الأخير من عناصر المنهج الخاص بالإعداد

المهني للطلبة / المعلمين لمهنة التعليم و الذي يمثل الجانب التطبيقي لعناصر المنهج الآنفة الذكر ، فالتربية العملية الوسيلة الأساسية في تدريب الطلبة / المطبقين على إكتساب المهارات الادائية بصورة مباشرة و ذلك لأنها تتم بصورة واقعية ، وهكذا يتضح أن العلاقة بين عناصر المنهج علاقة دائرية تبدأ و تنتهي من نقطة (هدف) واحدة لتحقيق الغاية الأساسية في إعداد الطالب / المعلم

أنموذج (تايلر) للتقويم 1950 :

دعا تايلر الى العلاقة الوثيقة بين التقويم و تحديد الأهداف التربوية ، ففي رأيه أن التقويم "هو عملية منظمة لتحديد بعض الأهداف التربوية " وعليه فأن الأنموذج القائم على الأهداف يتضمن خمس خطوات أساسية هي :

أ- تحديد الأهداف المراد تحقيقها .

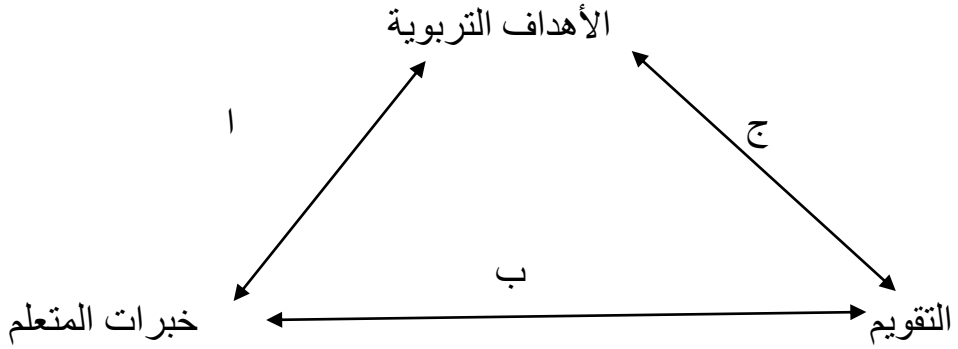
ب- تحويل هذه الأهداف الى أهداف سلوكية .

ت- بناء و تطوير وسائل التقويم المناسبة .

ث- فحص و تدقيق المعلومات المجتمعة في ضوء محكات مناسبة .

ج-الوصول الى قرارات نهائية ذات علاقة بالأهداف المرسومة سابقا.

و الشكل الآتي يوضح مخططا لأنموذج تايلر للتقويم



اختبار التحصيل

شكل (٢)

مخطط يوضح أنموذج تايلر للتقويم

(Tylor, 1950, p: 36)

ويشير السهم (ا) الى المطبق بين الأهداف التربوية و الخبرات المقترحة اما السهم (ب) فيمثل الصلة بين الأختبارات و خبرات المتعلم في حين يشير السهم (ج) الى قياس مدى تحقيق الأهداف كما تظهر ذلك أختبارات التحصيل و لقد شاع استعمال هذا الأنموذج بين الكثير من علماء التقويم، واقبل عليه الكثير من المقومين لابراز مفهوم الأهداف التربوية و ضرورة تحويلها الى أهداف سلوكية . (Tylor , 1950 :p 35)

أنموذج ستيك Stake , Model (1967)

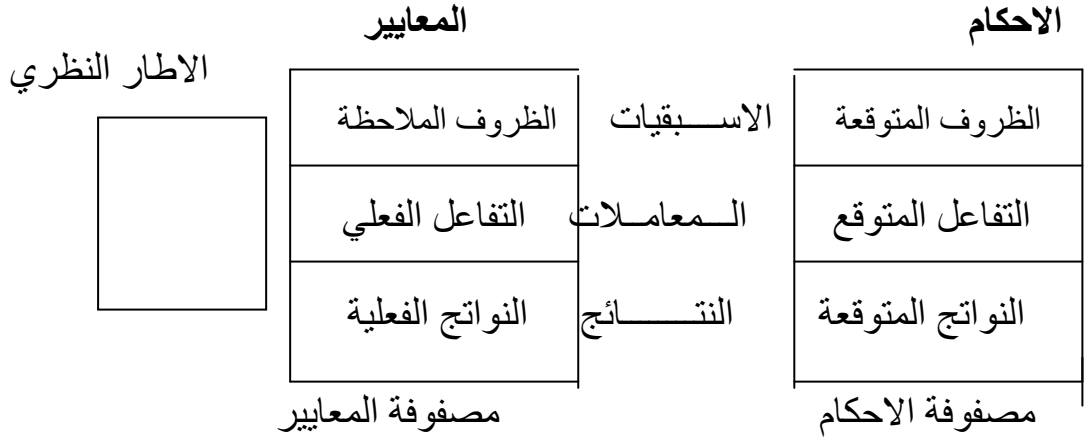
يسمى أنموذجه بـ (احتمال التطابق) Countenance Model على أن التقويم التربوي يؤكد عمليتين رئيستين هما الوصف Discription و الحكم Judgment و

لتنفيذ هاتين العمليتين – لاي برنامج تربوي – وضع ستيك إجراءات و خطوات محددة :

١-**الاسبقيات** Antecedents وهي الشروط المتاحة قبل تأثير البرنامج أي الواقع .

٢-**التفاعلات** Transaction وهي النشاطات المتتابعة و التي تشكل عملية التدريس .

٣-**النتائج** Outcomeوهي التأثيرات الناتجة عن البرنامج التربوي .



شكل (٣)
مخطط يوضح أنموذج ستيك للتقويم

ويقسم ستيك النشاطات الوصفية على ملاحظة Observed و متوقعة (Warthen, 1973, p: 124)
Intended اما النشاطات و اصدار الاحكام فيقسمها على معايير Standards و احكام Judgment و كما هو موضح في المخطط .

و يؤكد الأنموذج استمرارية التقويم في بداية البرنامج التربوي و في اثنائه و نهايته ، كما أنه يؤكد أن اصدار الاحكام على البرنامج التربوي قد يتطلب مقارنات نسبية Relative أي مقارنة جوانب برنامج معين ببرنامج آخر مشابه و مقارنات مطلقة Absolute أي مقارنة البرنامج بمعايير ليست لها علاقة ببرنامج اخر (Warthen , 1973 :p125) .

أنموذج (استفبليم) 1971 Stuflebeam Model

التقويم وفقا لهذا الأنموذج – عبارة عن عملية توافر و تجهيز المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرار ، والهدف من اجرائه هو خدمة متخذي القرارات و هناك ثلاث خطوات رئيسة في عملية التقويم هي :

١-**التخطيط** Planning و التي تعني التركيز على تحديد و توضيح وتعريف المعلومات المطلوبة لمتخذي القرار .

٢-**الحصول** Obtaining و تعني جمع المعلومات و تنظيمها و تحليلها بأستخدام الأساليب الفنية في الاحصاء و القياس .

٣-**التجهيز** Providing و تعني تنظيم المعلومات بشكل يؤدي الى الإفادة القصوى منها في عملية التقويم التربوي

ويمكن أستخدام هذه الخطوات الثلاث في اربعة أنواع من التقويم :

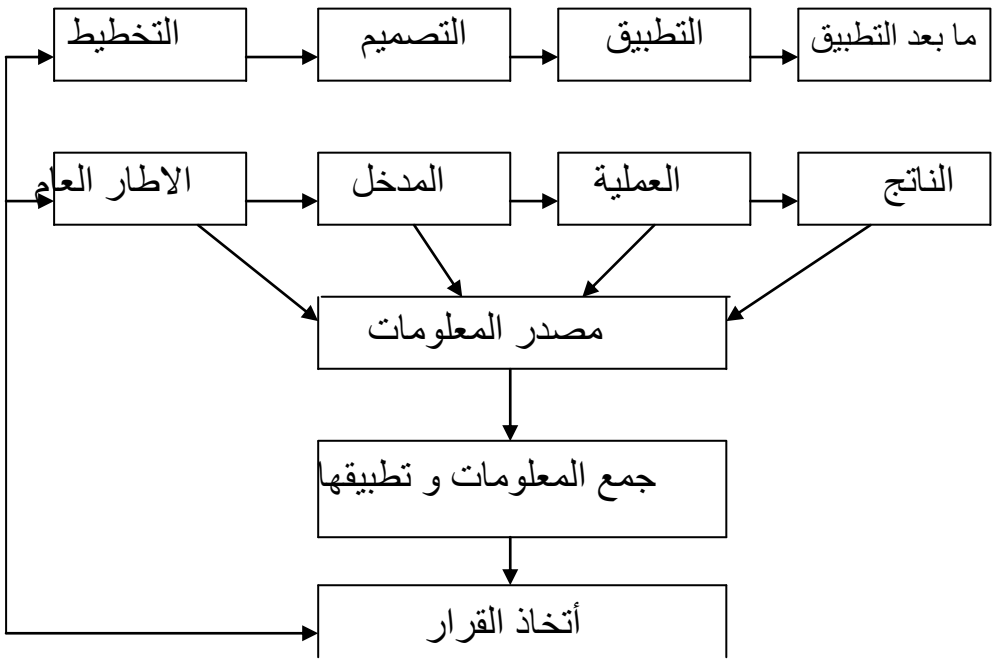
١-تقويم البيئة المحيطة Context Evaluation

ب-تقويم المدخلات Input Evaluation

ج- تقويم العمليات Process Evaluation

د- تقويم المخرجات Output Evaluation

(الصانع ، ١٩٨١ : ص ٥٩)



شكل (٤)
مخطط يوضح أنموذج استقبليم

أنموذج اللقاني للتقويم ١٩٨١

يعد أنموذج اللقاني أنموذجا للتقويم النهائي للمنهج ، و أهم ما أكده هذا الأنموذج هو دراسة الأهداف العامة للتربية و ما تتضمنه من أهداف خاصة ، ويتم التقويم في أنموذجه في ضوء معايير وذلك لتقويم الأهداف و المحتوى و عملية التدريس و المواد الدراسية ، كما أكد أيضاً الأخذ بالتجريب الأولي للمواد التعليمية و الطرق و مراجعتها و التجريب على نطاق واسع ، و التقويم في مرحلة التصميم و أخيرا أكد الضبط النوعي للمنهج المطور .

و الشكل الآتي يوضح ذلك

٦	الضبط النوعي للمنهج المقرر	دراسة الأهداف العامة وما تتضمنة من أهداف	١
٥	التقويم في مرحلة التعميم	التقويم في مراحل تقويم المنهج	٢
٤	التقويم عند التجريب	التقويم في مراحل التجريب الأول للمواد و الطرائق	٣

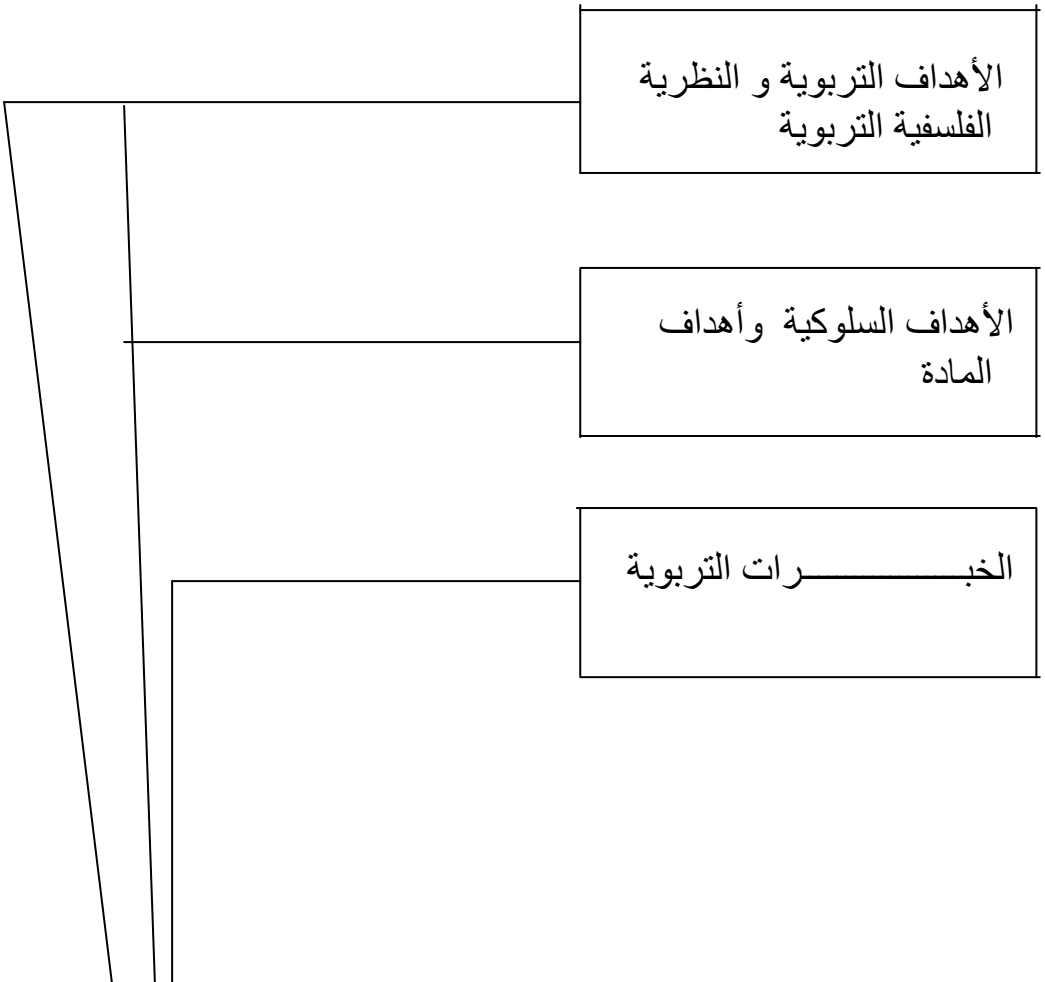
شكل (٥)

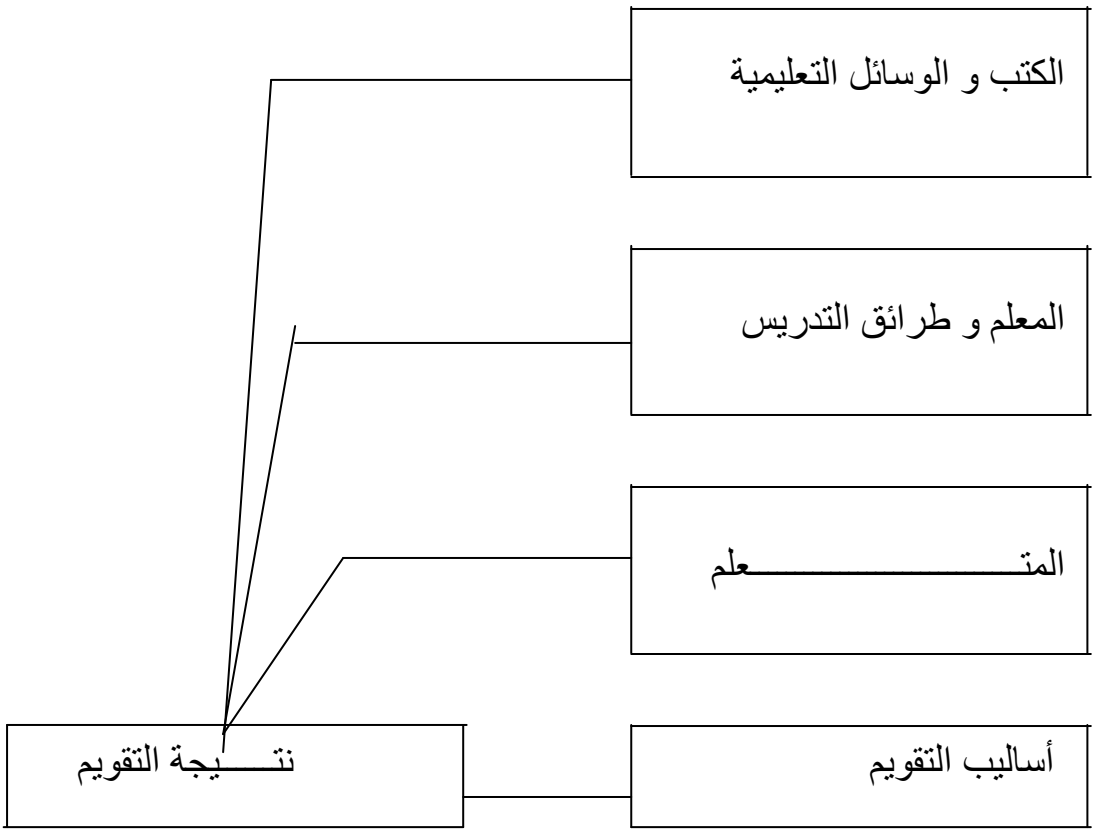
مخطط يوضح أنموذج اللقاني للتقويم

(اللقاني ، ١٩٨١ : ص ٢٦٢- ٣٠٥)

أنموذج الشبلي – التراجعي ١٩٨٤

سبق أن قدم الشبلي أنموذجا لتقويم العملية التعليمية عام ١٩٧٦ ، وفي عام ١٩٨٤ قدم الأنموذج نفسه لاكتشاف الخلل في المنهج ، أي أنه يبدأ بأول مرحلة من النتائج وهي التقويم و ينتهي بابعد مرحلة وهي الفلسفة التربوية . وبعد فحص كل عنصر من عناصر المنهج يمكن أستعمال المعايير التي اقترحها للحكم على مدى سلامة ذلك العنصر وفي ضوء مدى سلامة العنصر موضوع الفحص ليكشف الخلل فيه او لينتقل الى العنصر الاخر في حالة سلامته و المخطط التوضيحي الآتي يلخص مراحل الأنموذج .





شكل (٦)

مخطط الأنموذج التراجعي لتقويم المنهج

ويشير الشبلي إلى أهم مراحل تقويم المنهج كالآتي :. (الشبلي ، ١٩٨٤ ، ص ١٣٦)

- ❖ أساليب التقويم المستعملة .
- ❖ طبيعة المتعلم .
- ❖ الكتاب و الوسائل التعليمية .
- ❖ أساليب التدريس .
- ❖ الخبرات التربوية .
- ❖ الأهداف السلوكية وأهداف المواد .
- ❖ الأهداف التربوية العامة و الفلسفة التربوية (الشبلي ، ١٩٨٤ : ص ١٢٥- ١٣٦) .

أنموذج الشبلي (التقويم النهائي) ١٩٨٦

يرى الشبلي في أنموذجه هذا أن التقويم النهائي ينظر للمنهج "نظرية و تطبيقا" "وخططا و تنفيذا" بهدف اعطاء صورة كاملة و شاملة عنه مبينة سلبياته و ايجابياته على صعيد النظرية و التطبيق و التخطيط و التقويم .

ويرى كذلك امكان تطويع هذا الأنموذج لإجراء تقويم بنائي لكل مرحلة من مراحل بناء المنهج بوصفها مراحل مستقلة .

يتضمن هذا الأنموذج ست مراحل هي :

٧- **المرحلة الأولى** : وهي مرحلة بناء برنامج التقويم أي وضع خطة التقويم للمنهج الدراسي .

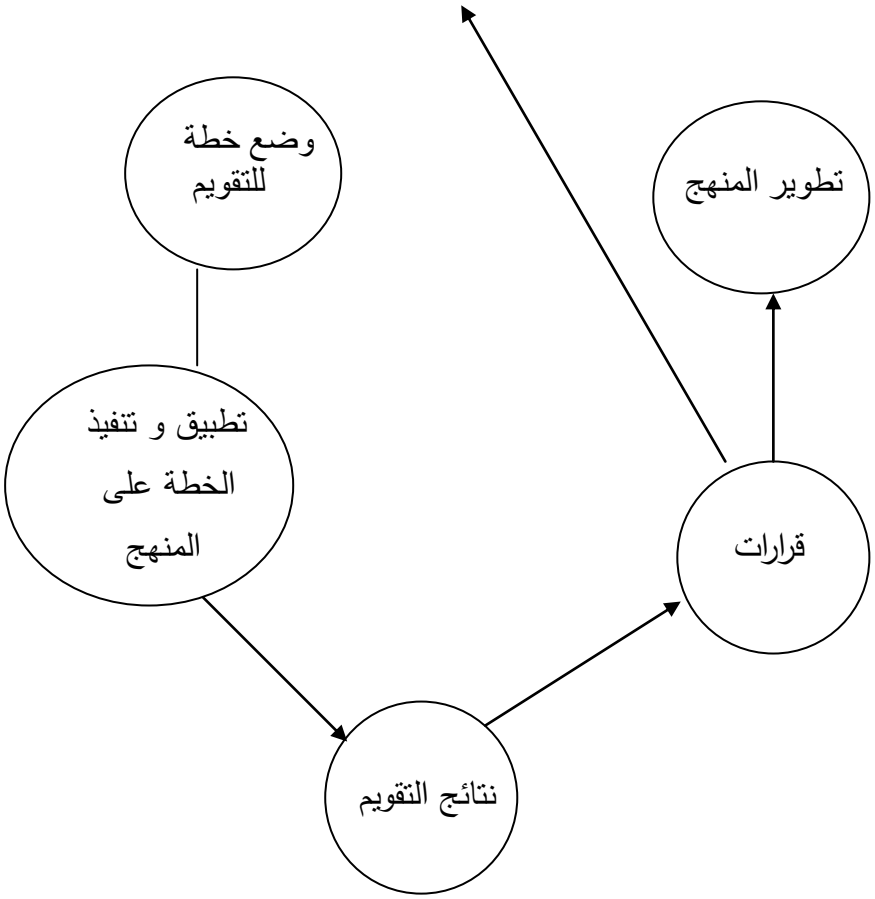
٨- **المرحلة الثانية** : وهي مرحلة تنفيذ او تطبيق خطة التقويم على المنهج الدراسي .

٩- **المرحلة الثالثة** : و هي مرحلة نتائج التقويم .

١٠- **المرحلة الرابعة** : وهي مرحلة أتخاذ القرارات .

١١- **المرحلة الخامسة و السادسة** : وهما المرحلتان لتنفيذ القرارات لتطوير المنهج و تطوير برامج التقويم .

وقد بين الأنموذج أهمية حسن عرض المعلومات وحسن التفسير و الاستنتاج في مرحلة نتائج التقويم "المرحلة الثالثة" بهدف إتخاذ القرارات المناسبة في المرحلة ، أن يكون إتخاذ القرارات اما بإلغاء المنهج او اعتماده او تطويره وأن تشمل القرارات أيضاً ما يترتب على برامج التقويم ، و الشكل الآتي يمثل خطوات الأنموذج النهائي (الشبلي ، ١٩٨٦ : ص ٩٦) .



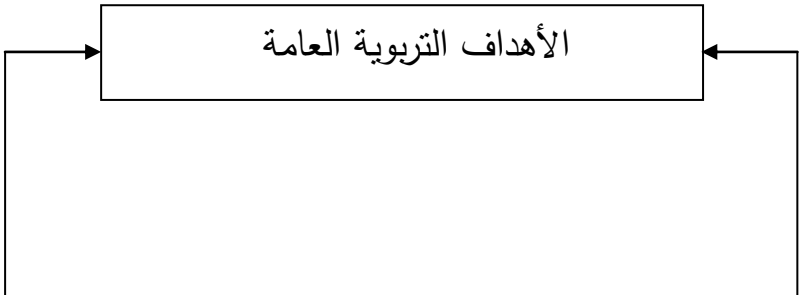
شكل (٧)

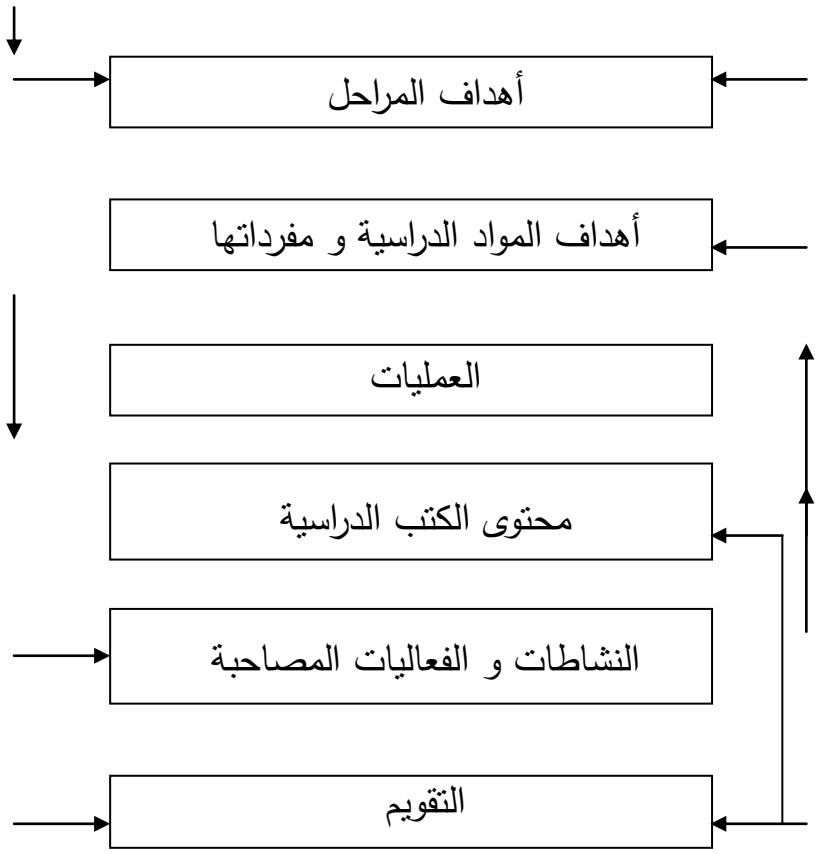
مخطط أنموذج الشبلي النهائي للتقويم

(الشبلي ، ١٩٨٦ ، ص ٩٦)

أنموذج الجعفري ١٩٨٩

أعتمد الجعفري أنموذجا خاصا لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق و أعتمد في البناء مفهوما خاصا هو مفهوم التقويم التكويني او البنائي و يسمى أيضاً التطويري ، ومن خصائص هذا الأنموذج هو أهتمامه بمفهوم التغذية الراجعة لكل مجال من مجالات الأنموذج ويسهم هذا الأنموذج في تعديل مسار عملية التعليم و ذلك لأن التقويم التكويني عملية مستمرة متصلة بفترة عمل المنهج والتقويم عملية متكاملة مع عملية بناء المنهج وتنفيذه و متابعة نتائج التنفيذ ،و الشكل الآتي يوضح خطوات الأنموذج :





شكل (٨)

مخطط يوضح أنموذج الجعفري للتقويم

(الجعفري ، ١٩٨٩ ، ص ٨٩)

وقسم الجعفري أنموذجه على أربعة مجالات هي :

١٢- مجال الأهداف التربوية العامة و أهداف المراحل .

١٣- مجال المواد الدراسية و مفرداتها .

١٤- مجال محتوى الكتب الدراسية .

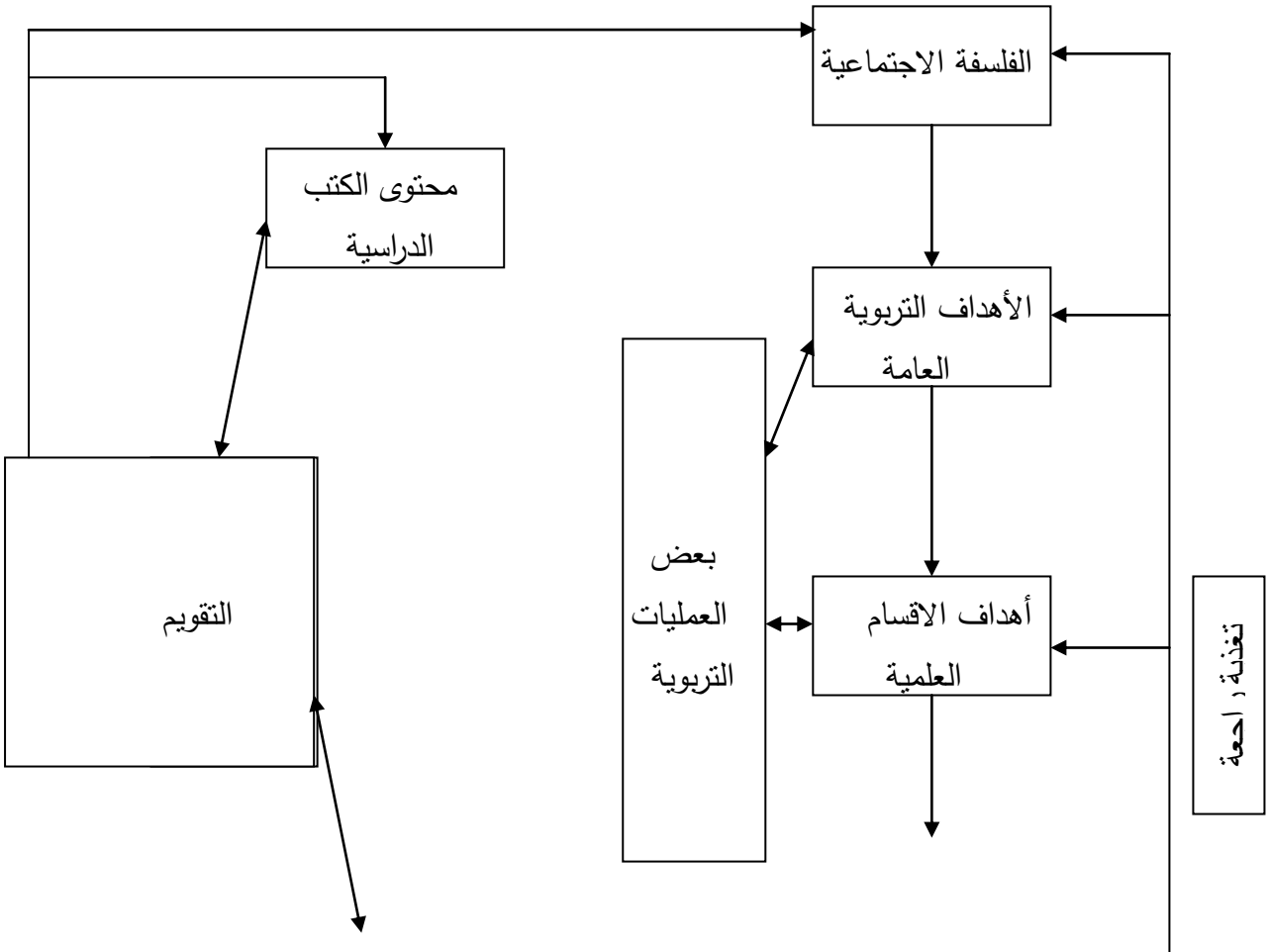
١٥- مجال النشاطات و الفعاليات المصاحبة . (**الجعفري** ، ١٩٨٩ ،: **ص** ٨٨) .

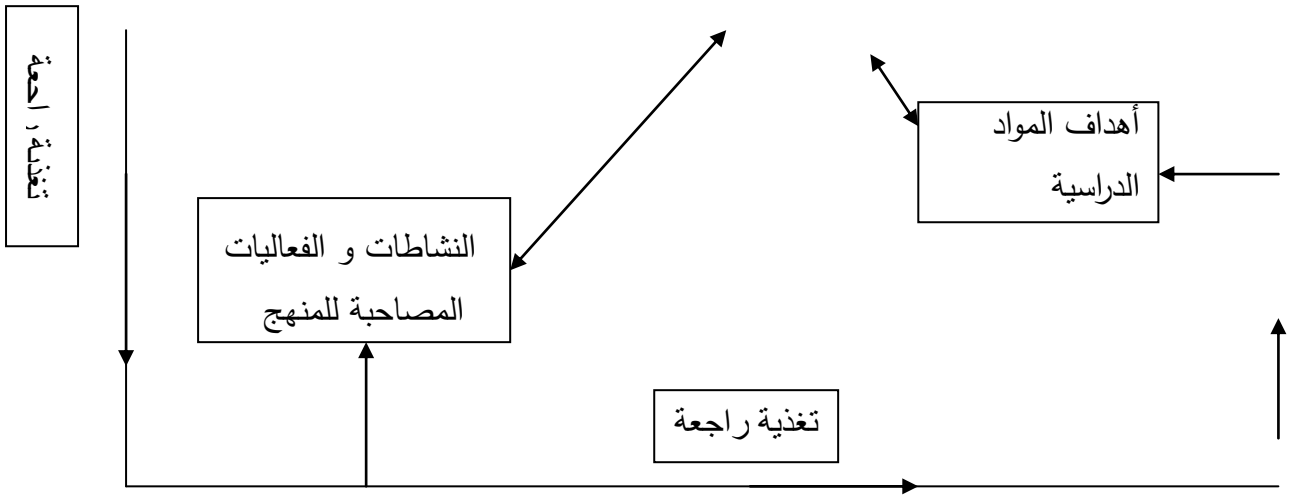
ما يميز أنموذج الجعفري عن غيره قدرة الباحث على استعمال كل مجال من مجالات الأنموذج على نحو منفصل ، وكل هذا الجزء او المجال أنموذجا قائما بذاته

أنموذج الحلبوسي ١٩٩٤

أكد الحلبوسي أهمية التقويم في بناء المناهج الدراسية لا سيما التقويم البنائي المعتمد على التغذية الراجعة ، لأن عملية التقويم تكون مستمرة مع تطبيق المنهج ، و تتكامل في تنفيذه و متابعة نتائجه ويتضمن الأنموذج خمسة مجالات وهي :

- ❖ الأهداف التربوية العامة .
- ❖ أهداف الاقسام و الفروع العلمية .
- ❖ أهداف المواد الدراسية و مفرداتها .
- ❖ محتوى الكتب الدراسية .
- ❖ النشاطات و الفعاليات المصاحبة للمنهج .





شكل (٩)

مخطط يوضح أنموذج الحلبوسي للتقويم

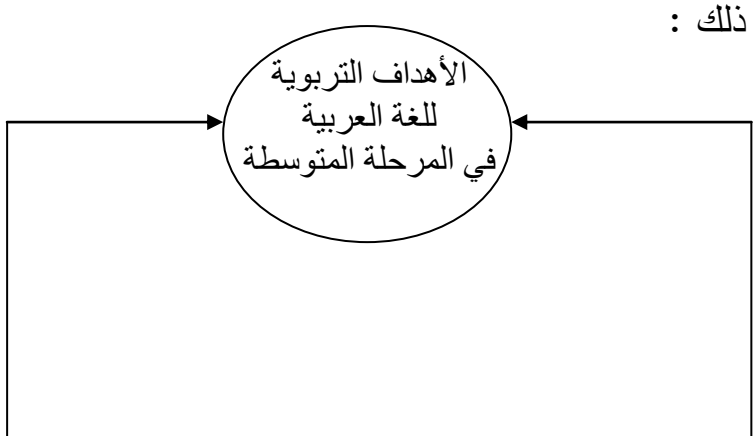
(الحلبوسي ، ١٩٩٤ : ص ١١٠- ١١١)

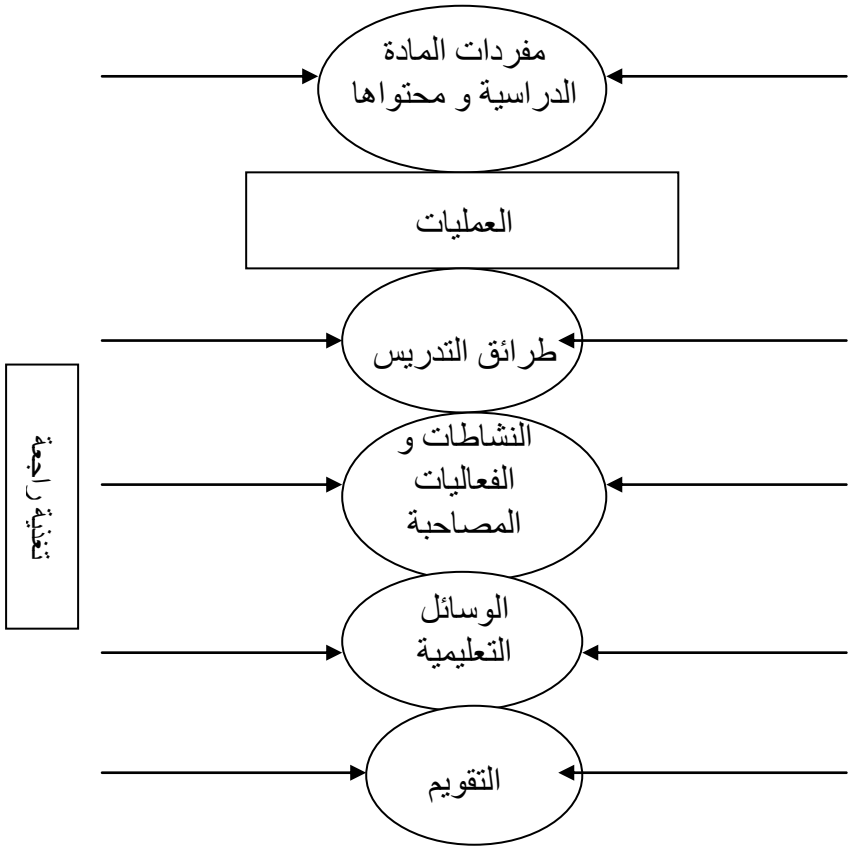
---

* المقصود بالعمليات في الأنموذج الحالي هي عملية التفاعل و الترابط بين مكونات الأنموذج (الحلبوسي ، ١٩٩٤ : ص ١١٠- ١١١)

أنموذج الشمري للتقويم ٢٠٠١

أعتمدت الشمري أنموذجا خاصا لتقويم المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة في العراق ، وأعتمدت في البناء مفهوما هو أن كل الفقرات في كل مجال من المجالات الستة التي تضمنها الأنموذج يكون منظومة متكاملة للتقويم يمكن استعمالها في التقويم و أن هذه المجالات تتفاعل فيما بينها لوضع الشكل النهائي لأنموذج تقويم المناهج للمراحل المتوسطة وعلى الرغم من تفاعل هذه المجالات الا أنه يمكن أن يستعمل كل مجال على نحو منفرد بوصفه أنموذجا قائما بذاته و الشكل الآتي يوضح ذلك :





شكل (١٠)

مخطط يوضح أنموذج الشمري للتقويم

(الشمري ، ٢٠٠١ ، ص ١٧٠)

ثالثا :. الإعداد المهني

أ- نبذة تاريخية عن الإعداد المهني للمعلم في العراق :-

تأسست دار المعلمين العالية في ١٩٢٣/١٢/١ ، يلتحق بها خريجو دور المعلمين الابتدائية أو ممن أكمل المرحلة الثانوية العامة ، وذلك لحاجة المدارس الثانوية والابتدائية إلى مدرسين ومعلمين أكفاء في مجالي العلوم الطبيعية مثل الفيزياء والكيمياء ، وعلم الحيوان والنبات ، والصحة ، والجيولوجيا ، والعلوم الاجتماعية مثل علم الاجتماع ، والتاريخ ، وعلم الاقتصاد ، والجغرافية الاقتصادية والطبيعية والعلوم السياسية . . . الخ ، أما المواد المهنية فكانت تقتصر على موضوعات التربية وفلسفة العلوم وتاريخها وهذه المواد تدرس لطلبة المجالين ، أما مدة الدراسة فكانت سنتين بمعدل (١٢) درسا أسبوعيا ، وفي عام ١٩٢٦ اضطرت

دار المعلمين الى توجيه طلبتها للتدريس الفعلي ، بما يعادل نصف الوقت المخصص للدراسة وذلك لحاجة المدارس الثانوية آنذاك للمدرسين (جامعة الدول العربية، ١٩٧٢:ص٢) وفي عام (١٩٢٩) تم غلق دار المعلمين مع جملة من المعاهد العراقية وذلك بسبب الوضع الاقتصادي المتدهور آنذاك في العراق ،وفي عام ١٩٣٥ أعيدت الدراسة في دار المعلمين ، وفي عامي ١٩٣٧ ،١٩٣٩ مددت الدراسة في الدار إلى ثلاث سنوات وأربع سنوات على التوالي ، واستمر النظام فيها مستقرا حتى ١٩٥٧. وفي ١٩٥٨/١/١ تم إرتباط دار المعلمين فنيا وإداريا بجامعة بغداد ، هذا ما قرره المجلس التأسيسي لجامعة بغداد وتم استبدال اسم دار المعلمين العالية إلى كلية التربية وقد بقيت على نظامها التكاملي سائدا في إعداد طلبتها عمليا ومهنيا (الدجيلي،١٩٦٤:ص٩٢) برزت الحاجة إلى تأسيس مؤسسات تربوية تعنى بإعداد معلمين ومدرسين كل على حدة ونتيجة للتطور المجتمعي والمعرفي الحاصل منذ أكثر من قرن و الإعداد المتزايدة من طلبة العلم والمعرفة أدى إلى ضرورة الاعتماد على خطة جديدة في تهيئة فرص التعلم لكافة الفئات العمرية ، وبعد الاستعراض التاريخي لإعداد المعلم هذا ،أخذت كلية التربية منحى محددا في إعداد المدرسين للمرحلة

الثانوية ولهذا الغرض تم تأسيس أكثر من كلية للتربية وحسب الاختصاصات العلمية والأنسانية ،وبهذا أصبح إعداد معلم المرحلة الابتدائية يأخذ منحى أخر بتأسيس معاهد خاصة لإعداد المعلمين والمعلمات في بادئ الأمر اقتصرت المعاهد في تواجدها في محافظة بغداد وبعد ذلك شملت محافظات القطر كافة تقريبا وأصبح للطلبة الذكور معاهد خاصة بإعدادهم معلمين ، للطالبات معاهد بإعدادهن معلمات ، هذه الأمور تقع على عاتق وزارة التربية العراقية في التخطيط والتنفيذ لها ،التي حددت مدت الدراسة فيه خمس سنوات لمن يحملون شهادة مرحلة المتوسطة وبالنسبة للمعاهد المركزية مدة الدراسة فيها سنتين لمن يحلمون شهادة مرحلة الإعدادية ويمنح المتخرج دبلوما في التربية وعلم النفس بلغ عدد المعاهد للعام الدراسي ١٩٨٧ . ١٩٨٨ ،(٣٩) معهدا في جميع محافظات القطر ، وقد خصصت

السنوات الثلاث الأولى من المعهد للدراسة العامة وفي السنتين الأخريين تشمل التخصصات الدقيقة (الموسوي ،٢٠٠٤:ص٤١٨) وفي ظل التوجه العالمي لإعداد المعلم على مستوى التعليم الجامعي لتحقيق النمو بصورة شاملة ولمسايرة التقدم والتطور الحاصل عالميا ، تبرز أهمية إعداد المعلم مهنيا لماله من دور فعال و إستراتيجي في العملية التربوية ومن هذا المنطلق بدأ العمل بتأسيس كليات خاصة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلمات لمرحلة رياض الأطفال ولذوي الحاجات الخاصة من الأطفال و سميت هذه الكلية بكلية المعلمين .

كلية المعلمين :-

تم تأسيس ثلاثة كليات للمعلمين (كليات التربية الأساسية حاليا) في عام ١٩٩٣ في جامعات (المستنصرية ، الموصل ،البصرة) وفي عام ١٩٩٤ أفتتحت كليتان أخريان في جامعة ديالى وجامعة بابل إذ يقبل الطالب في هذه الكلية بعد حصوله على الشهادة الثانوية من خريجي القسم الأدبي أو القسم العلمي والإعداديات الإسلامية، وحسب القبول المركزي ، مدة الدراسة فيها أربع سنوات . إذ يقوم برنامج كليات المعلمين في العراق على نظام الفصول الدراسية ، كما تقوم بتدريس المواد التربوية ومقررات تخصصية حيث تتضمن مقرراتها ثلاثة جوانب أساسية وهي الثقافة العامة ونسبتها (٥٠٪) والدروس المهنية التربوية بنسبة (٣٣٪) والمواد التخصصية بنسبة (١٧٪) ويتفرغ الطالب في النصف الثاني من الفصل الدراسي الأخير إلى التربية العلمية (التطبيق). تتألف هذه الكلية من مجموعة من الأقسام وهي :.

١. قسم التربية الإسلامية
٢- قسم اللغة العربية
٣- قسم اللغة الأنكليزية
٤- قسم الرياضيات
٥- قسم العلوم.

٦- قسم معلم الصف الأول
٧- قسم التربية الفنية
٨- قسم التربية الرياضية
٩- قسم الاجتماعيات
١٠- قسم رياض الأطفال
١١- قسم الأرشاد التربوي
١٢- قسم التربية الخاصة
١٣- قسم التربية الأسرية والمهنية .

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم مناهج الإعداد المهني لكلية التربية الأساسية وتمثل مناهج الإعداد المهني (المواد التربوية والنفسية) الوسيلة الأساسية في تحقيق الغاية المبتغاة وهي إعداد المعلم لمهنة التعليم ويمكن استعراض بعض المواد التربوية والنفسية التي تدرس كمقررات دراسية في كلية التربية الأساسية وهي :.

١ـ علم النفس العام :تدرس هذه المادة للمرحلة الأولى في الفصل الأول وبمعدل زمني (٣) ساعات ، فدراسة علم النفس لها أهمية في حياة المعلم المهنية ، إذ أنه يرمي إلى دراسة السلوك الأنساني دراسة علمية ، ويتضمن ذلك دراسة استعدادات الأنسان وقدراته ودوافعه ، ودراسة اتجاهاته نحو بيئته ، سواء كانت إيجابية أو سلبية ، ومن واجب المعلم أن يكون مُلمّاً بالجوانب النفسية و العقلية للمتعلم ، و المعلم يجب أن يعرف أهمية علم النفس بالنسبة للتربية ، فالتربية تسعى لتعديل سلوك الافراد ، بما يلائم المجتمع (الجسماني ، ١٩٨٤ : ص ٢١) .

٢- مبادئ التربية : تدرس هذه المادة للمرحلة الأولى في الفصل الدراسي الأول و بمعدل زمني قدره ساعتان ، أن دراسة هذه المادة لها أهمية في مساعدة الطالب/ المعلم في التعرف على الفلسفات التربوية المتعددة و معرفة اتجاهاتها وذلك يمكنه من إداء عمله بصورة واضحة ، فضلا عن معرفة تاريخ التربية

و التعرف على شؤون التربية و التعليم في مجتمعه و المجتمعات الاخرى ، وبهذا تكون مبادئ التربية همزة الوصل بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي للمقررات التربوية (عباس ، ١٩٨٥ : ص ٤٣) .

٣. علم النفس النمو : يعطى هذا المقرر الدراسي للمرحلة الأولى في الفصل الثاني وبمعدل زمني (٣) ساعات ، تبرز الحاجة لهذا المقرر الدراسي في تعريف الطالب / المعلم بمراحل النمو تبدأ بمرحلة الطفولة وتفاصيلها الدقيقة وهذا بدوره له أهمية في التعرف على تكوين الطفل بايولوجيا وسيكولوجيا وذلك يساعد المعلم في تهيئة الظروف التعليمية المناسبة للفئة العمرية وفقا لحاجاتها ومتطلباتها الأساسية في تحقيق النمو الشامل لها ، إذ ماجاء في هذا المقرر كفيل أن يعين المعلم ويهيئه للأجابة عن اسئلة أساسية في اختبار وعيه لمهنته وقدرته على النجاح فيها وهي :- لماذا اعلم ؟ . من اعلم ؟. ماذا اعلم ؟. وكيف اعلم ؟. تظهر أهمية السؤال الثاني من بين الأسئلة المطروحة بصورة واضحة وذلك من الضروري التعرف على خصائص المتعلم كافة (الألوسي وخان ١٩٨٣ ص ٢) .

٤. التعليم العام : تعد احدى المواد التربوية التي يدرسها طلبة المرحلة الأولى وفي الفصل الدراسي الثاني وبمعدل زمني قدره ساعتان ، يستعرض هذا المقرر تاريخ التعليم ونظمه في حقب زمنية متعاقبة بدءا من رياض الاطفال وأنتهاء الى التعليم العالي كما يعرض أهمية التعليم بالنسبة لكل فترة زمنية و يعكس تصرف القوى البشرية الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية . هذا يوضح للطالب / المعلم تطور الواقع التعليمي من أهداف وبرامج ونشاطات تربوية منظمة تهدف الى بناء الفرد الجديد المتطور والقادر على التكيف مع الظروف والموافقة التعليمية المختلفة ، والتمكن من مواجهة بعض المشكلات .

هذا يساعد المعلم في تطوير مهاراته الادائية وفقا لأهداف معينة من خلال اطلاعه على تأريخ التعليم (العارف ، ١٩٩٣ ، ص٣) .

٥- علم النفس التربوي : تتضح أهمية هذه المادة الدراسية في أنها تعرض مجموعة من النظريات النفسية الخاصة بسلوك المتعلم في الميدان التربوي وتعرض أيضاً التطبيقات التربوية الخاصة بكل نظرية هذا يعطي للطالب / المعلم الضوء الاخضر في الدخول إلى معترك العملية التربوية لأنه يمتلك قدرة لملاحظة ما يحدث في الصف من قبل التلاميذ ويستطيع أن يفسر المواقف التعليمية ويناقشها مع القائمين على العملية التربوية في المؤسسة التربوية . ومن ثم يستنتج المواقف اللاحقة غالبا ، مثلا عندما يتطلب الامر إكساب التلميذ معرفة الحساب او أي مادة اخرى ، ضرورة أن يتعرف المعلم على نفسية هذا التلميذ ومستواه العقلي وعمره الزمني ومن ثم تحديد السبل المسؤولة عن إيصال محتويات هذه المادة والهدف منها الى المتعلم (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص ٢٠) وتدرس هذه المادة في المرحلة الثانية في الفصل الأول بمعدل زمني (٣) ساعات .

٦. الصحة النفسية : تمثل مادة من المواد النفسية التي تساهم في إعداد المعلم مهنيا تدرس هذه المادة لطلبة المرحلة الثانية وفي الفصل الدراسي الأول لهذه المرحلة بمعدل زمني قدره ساعتان .إذ يتجه هذا الكتاب اتجاها علميا وتربويا يحقق لمن يدرسه ويستوعب مضامينه قدرة على إدراك السلوك الشاذ وتشخيص بعض عوامله والأساليب المناسبة للتعامل معه على وفق المبادىء الرئيسية بإبعاد تربوية دقيقة لتحقيق أهداف مرغوب فيها . فهذا الامر له أهمية كبيرة للطلبة / المعلمين والمدرسين لما يتضمنه من مفردات مقررة لطلبة كلية التربية الأساسية بحيث تلتزم باحداث الآراء في موضوع الصحة النفسية في اطارها العام ومبادئها الرئيسية وفي الوقت ذاته تركز على حاجات الطلبة في الوقت الحاضر وكمعلمين في المستقبل يمارسون عملهم التربوي في رياض الاطفال و المدارس الابتدائية

وضـــرورة أن يكونـــوا قـــدوة للتلاميـــذ ومـــوجهين لســـلوكهم ونشـــاطاتهم (الالوسي ، ١٩٩٠ ، ص ٧. ٨) .

٧. المنهج وتحليل الكتاب : إنّ الغرض الأساس من هذا المقرر التربوي هو تقديم بعض المعلومات لطلبة كلية التربية الأساسية عن الموضوعات الحيوية الرئيسة في نجاح العملية التربوية التعليمية ، إذ يوفر معلومات وحقائق تتعلق بجوانب محددة من المنهج الدراسي لتوسيع الثقافة التربوية والمهنية لمن سيعمل في ميدان التعليم مما يزيد من قدراتهم على مجابهة ما يعترضهم من مشكلات مهنية وفي أتخاذ القرارات المناسبة وفي بناء الموقف والاتجاهات السليمة تجاه مختلف قضايا المنهج الدراسي ، كما يمكن هذا المقرر الطلبة/ المعلمين من إدراك تأثير المنهج كوسيلة في نجاح العملية التربوية التعليمية ولا يقل أهمية عن دور المعلم وعن تأثير التلاميذ في هذه العملية حيث أن التفاعل الناجح لهذه الجوانب الثلاثة أنما يعتمد على جودة مستوى كل منها ، لذا فأن دراسة الطلبة للمنهج أساسية في إعدادهم المهني وفي زيادة قدرتهم على تحسين إداءهم زيادة قد ترتقي لدى البعض منهم الى مستوى الابداع في أنجاح العملية التربوية (بحري وحبيب ، ١٩٨٦ ، ص ٢) ويعطى هذا المقرر لطلبة المرحلة الثانية في الفصل الثاني وبمعدل زمني قدره ساعتان فقط .

٨ . التقنيات التربوية : تعد هذه المادة الدراسية من المواد التربوية التي يدرسها طلبة المرحلة الثانية وللفصل الدراسي الثاني بمعدل زمني (٣) ساعات تتجلى أهمية هذه المادة في أن يهتم الطلبة بدور التقنيات التربوية المختلفة في تسهيل مهمة المعلم التعليمية اليومية ، فالتقنيات التربوية احدى المرتكزات لإعداد المعلمين تربويا وعلميا خاصة وأن أنسان العصر الحديث متأثر تأثيرا كبيرا بالتقنيات الحديثة والتكنولوجية الحديثة التي دخلت معظم مجالات حياته وعليه يجب أن يكون للطالب / المعلم الوعي الكامل في كيفية أستخدامها وفهمها ومعرفة مميزاتها وفوائد كل نوع منها ، هذا يساهم في التنوع في أستخدام أساليب تعليمية لغرض إيصال المادة العلمية للتلاميذ (بحري واخرون ، ١٩٩٠ ، ص ٢) .

٩ . الاحصاء التربوي : تدرس هذه المادة لطلبة المرحلة الثانية وبمعدل زمني قدره ساعتان في الفصل الثاني ، أن الاحصاء يساعد المتخصصين في حقل التربية على إداء عملهم بشكل أكثر كفاءة وفعالية فقد أصبح الاحصاء ضروريا للمعلم إذا أراد تقييم تلاميذه بصورة موضوعية وأن يتابع تقدمهم في تحصيلهم خلال السنة الدراسية فهو بحاجة على الاقل لمعرفة كيفية مقارنة درجات التلاميذ في الأختبارات المختلفة عن طريق ملاحظة متوسط درجاتهم او الاشكال البيانية الموضحة لتلك الدرجات . كما أنه يستطيع باستعمال طرق احصائية بسيطة التعرف على المتفوقين والمتخلفين من التلاميذ مما يساعده على استعمال الأساليب التربوية الكفيلة بتنمية قدرات كل من الفريقين (البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ١٢) ومن هذا المنطلق تتجلى أهمية هذه المادة في مساعدة الطالب / المعلم في تخطي الصعوبات التعليمية في تشخيص التلاميذ .

١٠ . القياس والتقويم : يعد القياس والتقويم من الوسائل المهمة في تطوير العملية التربوية ، كما يعد عنصرا من عناصرها في الوقت ذاته ، لذلك أصبح احد مقررات التأهيل التربوي في الكليات المسؤولة عن إعداد المدرسين والمعلمين . إذ يساعد الطلبة في استيعاب خصائص وسائل التقويم وادواته المختلفة وإكسابهم مهارات إعداد الأختبارات التحصيلية بأنواعها وأستخدامها في تقويم الطلبة او التلاميذ الذين سيقيمون بتدريسهم او تعليمهم (العجيلي ، ٢٠٠٥ ، ص ٣) للقياس والتقويم أهمية في تحديد فاعلية البرامج التربوية وهي التي تحدد أنتقال الطلبة الى مراحل اخرى في السلم التعليمي ، ولهذا تعنى المؤسسات التربوية بهذا المقرر (العجيلي ، ٢٠٠١ ، ص ١) يعطى هذا المقرر الى طلبة المرحلة الثالثة في الفصل الأول وبمعدل زمني (٣) ساعات .

١١ . طرائق تدريس عامة : تدرس بمعدل زمني قدره ساعتان في الفصل الأول لطلبة المرحلة الثالثة ، تم إعداد مقرر طرائق التدريس العامة لتلبية متطلبات إعداد المعلمين حيث تزود الطلبة / المعلمين بالخلفيات النظرية والإجراءات العملية التطبيقية التي تسهم في إفادة الطلبة من التنوع بطرائق التدريس باستعمال أكثر من

طريقة في الدرس او استعمال طريقة واحدة والتنوع في الأساليب الادائية بغية إيصال المادة الدراسية ، هذا يعمل على تنمية المهارات العقلية والعلمية الضرورية للمعلم المعاصر في ظل التغيرات السريعة كما تتضمن مفردات هذا المقرر الدراسي تعريف الطلبة / المعلمين بمهارات التخطيط للدرس من أهداف سلوكية ومقدمة وعرض وخاتمة وواجب بيتي ..... الخ (الحصري ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥ ـ ١٦) . ومن خلال ماتقدم تسهم طرائق التدريس العامة برفع مستوى الامكانات التربوية ، ويسهم التدريب العملي على التخطيط للدرس واستعمال الطرائق المناسبة وهذا يمثل جانبا مهما من جوانب الإعداد الجيد للمعلم .

١٢ . منهج البحث التربوي : نتيجة لزيادة الأهتمام بالبحث العلمي وباستعمال أساليبه في تحديد المشكلات اليومية الذي يتطلب تفكيرا علميا ومنهجا منظما لحلها وطابعا خاصا للتخطيط العلمي ، إذ قاد هذا الأهتمام بالبحث العلمي في الجامعات وأصبح ضرورة قائمة لكل طالب جامعي ، لما له من دور في مساعدة الطالب / المعلم الايفاء بمتطلبات التخرج بتقديم بحث في مجال تخصصه وبهذا أصبح الطالب مطالبا باستعمال كفايات البحث العلمي وصارت هذه المادة مطلبا من المتطلبات الأساسية لطلبة الجامعات (داؤد ، وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ ، ص ٩) . حيث تتضح أهمية هذه المادة في إعداد طلبة كلية التربية الأساسية كمعلمين من خلال عملية التكيف مع متغيرات العملية التربوية ومدخلاتها عن طريق الملاحظة والبحث والاستقصاء لأي ظاهرة تربوية او نفسية متكونة من مجموعة من المتغيرات ، وتعطى هذه المادة لطلبة المرحلة الثالثة وفي الفصل الدراسي الثاني وبمعدل زمني قدره ساعتان فقط .

١٣. الأرشاد التربوي : أن الحاجة الى الأرشاد التربوي والتوجيه المهني نتيجة ولدتها الحاجة العصرية والتغيرات التي حدثت في المهن ونمو الوعي بالتعليم وبهذا اتضحت اهميته للطلبة / المعلمين لأن الأرشاد يعمل على توجيههم وفقا لقدراتهم وامكانياتهم العقلية والعملية وميولهم التربوية . هذا يساعد الطالب في تحقيق الثبات النسبي لشخصيته مما ينعكس ذلك إيجاباً على دوره في العملية التربوية التعليمية في

المستقبل ويبرز فعاليته في تحقيق أهداف التربية والتعليم ووفقا لما ورد من مفردات لهذا المقرر الدراسي الذي اخذ بنظر الاعتبار إعداد ملاكات مؤهلة للعمل التربوي ليس معلمين فقط وأنما مرشدين وموجهين للتلاميذ (الداهري واخرون ، ١٩٩١ ، ص ٣) . يدرس هذا المقرر الدراسي لطلبة المرحلة الثالثة وبمعدل زمني (٣) ساعات في فصل الدراسة .

١٤ـ المشاهدة : تمثل المشاهدة الشق الأول للتربية العملية تتجلى الحاجة للمشاهدة من خلال ما تقدمه من مساهمة فعالة في تعريف وتعليم الطلبة / المعلمين للمواقف التربوية . التعليمية في المؤسسات التربوية المسؤولة عن تربية وتعليم الفئة العمرية التي تتراوح الاعمار فيها مابين (٤ – ١٢) سنة تقريبا . حيث يستطيع الطلبة أستيعاب الواقع التعليمي في التخطيط والتنفيذ له وهذا بدوره يساعده في تنمية قدراتهم على تحمل المسؤولية بداية في مرحلة التطبيق وتستمر خلال فترة الممارسة الفعلية في إداء المهام الوظيفي لهذه المهنة .

١٥ـ فلسفة التربية : يدرس طلبة المرحلة الرابعة هذا المقرر الدراسي في الفصل الأول وبمعدل زمني قدره ساعتان ، يوضح هذا المقرر الفلسفات والنظريات التربوية التي استهدفت طبيعة الأنسان ومكوناتها الأساسية . فأختلفت وتباينت في نظرتها لحقيقة الأنسان وطبيعته . من خلال الاطلاع على تعريف الفلسفة واهم الأسس والمبادئ والمفاهيم الفلسفية والنظرية للتربية ممّا يساعد في بناء الفكر الأنساني وذلك له انعكاساته على التربية ، وأن البدء بمرحلة التفلسف التربوي القائم على أساس الحوار والمناقشة ، والذي سيكون مدخلا لتحليل ونقد قضايا التربية داخل مؤسساتنا التعليمية والمهم هو اثارة رغبة الطالب / المعلم في التساؤل والبحث عن المعرفة . بما يخدم أهداف فلسفة التربية التي تعد بمعناها الواسع التطبيق العملي للأسلوب الفلسفي في ميدان الخبرة الأنسانية ، هذا يساهم في استيعاب المفاهيم الأساسية للنظام التربوي وأيضاح حجم المسؤلية التربوية التي ستقع على عاتق الطالب / المعلم في المستقبل القريب (الجعفري واخرون ، ١٩٩٣ ، ص ٣ . ٤ . ٢١) .

١٦ـ الادارة والاشراف : تكمن أهمية هذه المادة التربوية في أنها من المدخلات الرئيسة للعملية التربوية التي تلعب دورا مهما في صياغة وتعديل وأنجاز أهداف المجتمع وتحقيق طموحاته ، من خلال ما تهيئه الادارة من تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج باقل جهد ووقت ممكنين ، وتأكيد الاشراف على أهمية مساعدة الطلبة / المعلمين والمعلمين والعاملين في المجال التربوي على النمو المهني وتحسن مستوى ادائهم (الدويك واخرون ، ١٩٨٩ ، ص ٥ـ ١٠ . ١١٥) . تدرس هذه المادة لطلبة المرحلة الرابعة وبمعدل زمني قدره ساعتان في الفصل الدراسي الأول .

١٧ـ مشروع البحث : يعد هذا المشروع التربوي مهما لإبراز القدرات والمهارات والمعلومات التي اكتسبها الطالب / المعلم خلال سنوات إعداده ، من خلال اختباره في عدة امور منها اختياره لموضوع بحثه وحسب تخصصه والأساليب التي يستخدمها في جمع المصادر والمعلومات ، وكذلك كيفية تعامله مع متغيرات الجانب العملي التطبيقي من منهجية اجرائية وعرض الافكار والاقتراحات التي يمكن الإفادة منها عن طريق تنمية التفكير العلمي والبحثي ، هذا يجعل لدى الطالب إمكانية في إعداد البحوث مستقبلا فضلا عن تفهمه للبحوث المنشورة التي لها علاقه بالمجال التربوي ويمكن الإفادة منها ، هذه المؤشرات تساهم في إعداد المعلم لجوانب العملية التربوية كافة . فترة أنجاز هذا المشروع خلال الفصل الدراسي الأول والثاني للمرحلة الرابعة .

١٨ـ التطبيقات التدريسية : يمثل التطبيق اخر مقرر دراسي تربوي خاص بالإعداد المهني ، يقوم به الطلبة خلال الفصل الثاني في المرحلة الرابعة ، إذ يتوجه الطلبة الى إداء التطبيق كلا حسب اختصاصه ، وتكمن أهمية التطبيق في تعويد الطلبة / المعلمين على مواجهة المواقف التعليمية بصورة واقعية ، يتمثل التطبيق بداية للممارسة العملية في النظام التعليمي .

ب :. أهمية الإعداد المهني للطالب / المعلم :

يمثل الإعداد المهني جانبا بالغ الأهمية ينبغي أن يوضع ضمن أهتمامات المؤسسات التربوية المسؤولة عن إعداد المعلم ، " إذ أن الارتقاء بهذا الإعداد لا يتم الا عن طريق تنمية قدرات الطالب / المعلم من الناحيتين الثقافية والتخصصية وتطوير مهاراتهم مهنيا من خلال مناهج معدة على وفق أسس علمية تستند الى الاتجاهات الحديثة في هذا المجال والمنجزات التكنولوجية التي تساعد في تحقيق هذا الإعداد . ولأن مهنة التعليم هي مهنة أنسانية " (الموسوي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٤) .

ولقد اشار العديد من الباحثين في هذا المجال بأن هذا الجانب من إعداد المعلم مهم لأن برامج إعداد المعلمين تفقد فعاليتها وصلاحيتها العامة وتعد تربويا قاصرة وغير بناءة ، إذا لم تتضمن جانبا مهنيا رصينا من مقررات دراسية عالية المستوى من المفردات ذات العلاقة المباشرة بهذا الجانب فضلا عن الأنشطة التعليمية والتقنيات الحديثة اللازمة و مراعاة أساسيات التربية التعليمية (حمدان . ١٩٨٤ ، ص ٢) .

أن عملية الإعداد المهني ترتكز على جانبين متكاملين هما جانب الإعداد النظري المتعلق بالدراسات المهنية النظرية في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس ، والجانب العملي المتعلق بالتدريب العملي الذي يضع الطالب / المعلم في الواقع التعليمي بصورة مباشرة ، ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة . يعد المعلم في اليابان وامريكا والدول الاوربية عصب النظام التعليمي والفني للعملية التعليمية ، فضرورة أن يزود بثقافة مهنية عريضة فضلا عن إكتسابه المهارات التعليمية من خلال الدراسة والممارسة والتأكيد على أهمية المناهج الدراسية ومواكبتها والتركيزعلى أهمية التربية العملية(راشد ، ١٩٩٨ ، ص ٧٩) .

وفي هذا الصدد يتبين (قطب ١٩٧٧) أهمية الإعداد المهني للمعلم من خلال ما يتركه من اثار على جانب مهم وهو إداء المعلم للمواقف التعليمية . فينبغي رفع مستوى المعلم فمستواه يؤثر على تحصيل التلاميذ ، إذ أن تطوير عملية إعداده يمكنه من تحمل مسؤولية المهنة بصورة كاملة وبكل كفاءة ، بمعنى تمكنه من أن

يتخذ القرارات المهنية السليمة التي تتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة ، حيث أن مميزات المعلم وقدرته على أتخاذ القرار المهني الاقل تعرضا للخطأ ، لأن القرار المهني الجديد ليس عملا سهلا وأنما يتطلب قدرا من المهارة والثقافة المهنية يتمتع بها المعلم ليمهد الطريق امام تلاميذه لافاق اوسع من النمو والتوجيه ، اما المعلم الذي لا يدرك طبيعة عمله فأنه يتخذ من القرارات الارتجالية ما يؤدي الى تقليل نسبة النمو والتوجيه بصورة كبيرة وواضحة مما يجعل التلاميذ اقل أثراً وإسهاما في تحقيق الأهداف التربوية (
قطب ، ١٩٧٧ ، ص ١١، ٢٦) .

كما ويشير (بيير فورتز ١٩٧٥) إلى أهمية الإعداد المهني للمعلم وأثره على المنهج الدراسي من مؤشرات القصور المهني للمعلم في عدم تمكنه من التعبير عن آرائه تجاه مشكلات النظام لأنه لم يعد الإعداد المناسب ، ويتضح هذا الأمر في عدم افساح المجال للمعلم بأتخاذ القرارات التربوية خاصة مثل التي تتعلق بمحتوى المنهج الدراسي الذي أصبح بحاجة ماسة الى التعديل والتطوير ، وأن الموقف الجديد يتطلب منه وعيا كاملا بالمسؤولية تجاه مهنة التعليم وعلى نحو أفضل (بيير فورتز ، ١٩٧٥ ، ص ٦٠) .

وكما ترى الباحثة أن أهمية المهني للطالب / المعلم فضلا عن اهميته في المواقف التعليمية من تحقيق الإداء الوظيفي على اكمل وجه ممكن والى اهميته للمنهج الدراسي في منح المعلم الفرص الكافية للتعبير عن آرائه في إجراء تعديل او تحسين او تطوير للمنهج الدراسي على وفق ما يوفره الإعداد المناسب لتحقيق ذلك الهدف التربوي من خلال الملاحظة الدقيقة والتحليل ونقد ومناقشة مشكلات النظام التعليمي ، يساهم الإعداد المهني الجيد للمعلم تهيئة فرص تربوية تساعد على رسم خطط تخص العملية التربوية بجوانبها كافة ، كذلك يساعد هذا الجانب من الإعداد الالمام بالظروف المحيطة بالتلميذ وملاحظة تأثيرها عليه سواء كان في الجانب التحصيلي او الاجتماعي او الاقتصادي ....الخ هذا يؤدي الى التعاون بين المعلم من جهة والتلميذ وذويه من جهة اخرى للتحقيق النمو الشامل له ، وهذا يؤكد أنّ وجود العلاقات الأنسانية بين المعلم والتلميذ امر ضروري . كما يساعد الإعداد الجيد لهذه

المهنة في التطور المستمر ، وبمعنى عندما يتم إعداد المعلم وفقا لمتطلبات التنمية يساهم في نجاح العملية التربوية . التعليمية بصورة مستمرة للأبعاد الثلاثة في هذه العملية **(المعلم . المتعلم . المنهج)** أي عند ما يحقق العلم الغاية الأساسية لهذه العملية بأستخدامه الوسيلة وهو المنهج الدراسي وما يحتويه من أنشطة ووسائل تعليمية سوف تتضح فاعلية كل بعد وقصورها على حدة ، خلاصة القول الأهتمام بهذا الجانب يهيىء الفرص المناسبة لإعداد معلم يستطيع ممارسة مهنة التعليم بسهولة وفي الوقت ذاته بفعالية كبيرة .

ج . الصفات المهنية :

من الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم هي الصفات المهنية التي تتمثل في نقاط عدة منها :.

١ . التمكن من المادة العلمية والاطلاع على كل جديد في مجال العمل .
٢ . احترام شخصيات التلاميذ وتشخيص حاجاتهم ومراعاة قدراتهم .
٣ . القدرة على ضبط الصفوف من دون عنف او قسوة .
٤ . الاستماع من التلاميذ حينما يتحدثون عن أنفسهم وحاجاتهم .
٥ . المهارة في التخطيط والتنفيذ وبناء الخبرات وتقويمها .
٦ . تشجيع التلاميذ على المشاركة في النشاطات المدرسية .
٧ . القدرة على توظيف أساليب الثواب والعقاب في اطار تربوي .
٨ . القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .
٩ . القدرة على تدريس المنهاج وأثرائه .
١٠ . العدالة والموضوعية في تشخيص مستوى التحصيل الدراسي .
١١ . القدرة على أنتقاء أساليب التعليم المناسبة وتنويعها .

١٢-القدرة على أنتقاء الوسائل المعينة المناسبة وتوظيفها (الجاغوب ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٥٩) .

د . أساليب الإعداد المهني :

"في اواخر القرن العشرين بدأ أهتمام العالم بمؤسسات إعداد المعلمين وبشكل واضح ، فقامت بإدخال أنظمة تعليمية عديدة ومستجدات في الأهداف والمحتوى والطرائق والأساليب لمواكبة التطور الحاصل وتجديد دور المعلم في المستقبل حتى يتمكن من القيام بالمسؤولية الملقاة على عاتقه " (الموسوي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٦) .

جاءت هذه الأساليب نتيجة لعدة امور منها:.

١. تزايد الأهتمام المجتمعي بالمعلم وما صاحبه من تنظيمات مهنية مؤثرة في أتخاذ القرارات المهنية .

٢ـ تبني قيمة السلطة السياسية في بلدان كثيرة من العالم لرفع مستوى العملية التعليمية ومن ثم رفع مستوى برنامج الإعداد .

٣ـ تمهين مهنة التعليم وما رافقها من معرفة بخصائص المعلم وادواره الجديدة في عالم التطور .

٤ـ وضع المتقدم لهذه المهنة تحت أختبارات عدة سواء في سياسة القبول ام تقويم الخريجين تقويما موضوعيا .

٥. التركيز على نوعية الإعداد المهني للمعلمين . ومن البرامج المطروحة التي لاقت قبولا في كثير من دول العالم .

٦ـ تبني أسلوب المشاركة المجتمعية والادارية في عملية الإعداد (اللقاني ، ١٩٧٦ ، ص ٩) .

ولقد أكد العديد من التربويين أثر الجانب المهني في إداء المعلم وأنجاز تلاميذه وقد تم تحديد عدد من الكفايات التدريسية كرد فعل للأساليب التقليدية للمعلمين حيث

تتكون الكفاية التدريسية من إداءات عديدة تتصف بالمعرفة العامة او المهارات المكتسبة التي ترتبط سببا بسلوك الفرد المؤثر الذي يمكن معرفته من خلال عمله الظاهري (عبد المعطي ، ١٩٨٨ ، ص ٩٦) .

وأن برنامج الإعداد القائم على الكفايات التدريسية يستعمل تنظيمات للتربية العملية في أن واحد كالملاحظة ، والتعلم الفردي ، والمعلم المساعد ، والمعلم المقيم ، وتدريس الفريق ، والتدريس المصغر ، ارتأت الباحثة عرض التدريس المصغر والمعلم المصاحب وذلك لأنهما من أكثر الأساليب إرتباطا في إعداد الطلبة / المعلمين وخاصة الطلبة الجامعيين لأن آلية عملهم تتركز على التدريب لأنجاز مهام تعليمية واضحة الأهداف كمساهمة فعالة في إعداد الطلبة / المعلمين للعمل التربوي .

التدريس المصغر Micro Teaching

أ . نشأته :

شهدت سنة ١٩٦٣ أحداث أول مختبر للتدريس المصغر بقسم إعداد المدرسين بجامعة (ستانفورد) Stanford . حيث واجه هذا القسم مشكلة نفور المجازين المتهيئين للتعليم من الدراسة في القسم للحصول على شهادة التأهيل التربوي مما دفع ببعض اساتذة هذا القسم للبحث عن وسائل تشبع حاجات المتدربين وترغب اليهم حصص التأهيل لمزاولة المهنة .

وفي هذا المختبر ولدت أسس هذه الطريقة حيث يعلم الطلبة المتدربون دروسا مدتها قصيرة لتلاميذ عاديين . وبعد الدرس مباشرة تعقد جلسة مناقشة ونقد يحاول الاستاذ المشرف خلالها أن يسترجع مع المتدربين صورة الدرس القادم . وبعد ذلك يستطيع هؤلاء أن يعيدوا الدرس أمام مجموعة اخرى من التلاميذ . وتلي ذلك أيضاً جلسة مناقشة ونقد (عبد الدائم ، ١٩٨١ ، ص ٢٠٦) .

فضلا عن البحث الأساسي الذي أجري في جامعة ستانفورد ظهرت جهود في معاهد اخرى ، فمثلا قام المختبر التربوي في بركلي بجهود للتطوير إذ وصلت لدرجة وضع مقررات تعليمية قصيرة معدة لإكتساب المعلمين المهارات السلوكية المرغوب فيها .
واكب تلك الجهود دراسات تناولت هذه الطريقة بالبحث والتجريب ، ومن بين هذه الدراسات دراسة أجريت في جامعة كاليفورنيا توصلت الى ادماج التدريس المصغر وتحليل التفاعلات في برنامج الإعداد وقد ادى هذا البرنامج الى تغير ملحوظ في سلوك المعلمين ، إذ أظهرت المجموعة التجريبية ما يأتي :.

١ . أظهرت قدرا أكبر من المعرفة بالعادات الشخصية والطرق المميزة لهم سواء في الكلام او الأسلوب او السلوك .

٢ . أثبتت زيادة في المعرفة بالافعال الخاصة بالتعليم ، وخاصة من النمط غير اللفظي .

٣ . أكتسبت عمقا في التبصر بالأنشطة المتبادلة بين التلاميذ في القاعة الدراسية ٤ ـ أثبتت معرفة اوسع بمشاكل التوزيع الزمني في برنامجهم التدريسي (أوليفرو ، ١٩٧٨ ، ص ٦٥) .

ب . معناه :

يعد التدريس المصغر أسلوبا تقنيا لتدريب المعلمين والمدربين التقنيين وتزويدهم بالمعلومات وأسس التدريب على التعليم ، يتم فيه تخفيض التعقيدات العادية في غرفة الدراسة . وهو مصمم لتطوير مهارات جديدة ، وتنقيح مهارات سابقة ، وأن حجم الصف محدد مابين متعلم واحد ، وعدد من المتعلمين ، ووقت التعليم محدد ما بين (٥-١٠) دقائق ، ويتلقى فيه المعلم قدرا كبيرا من رد فعل الاخرين بازاء عمله (التغذيه الراجعة الفورية) ، أن التدريس المصغر وليد تزاوج بين طريقة وأداة في سبيل تدريب وتطوير إعداد المعلمين لمهنتهم وقوام الطريقة، تحليل العمل التربوي الى جملة من أنماط السلوك والكفايات ،يتم الكشف عنها وملاحظتها ومناقشتها وتجربتها، وامتلاكها اخيرا،اما الأداة فهي جهاز تسجيل صوتي او مرئي الذي يتيح للمعلم الملاحظة الذاتية لسلوكه ،تلك الملاحظة التي لايستغني عنها تدريب سليم ،وينطلق التدريس المصغر من أن السلوك لا يتعدل

بمجرد المعرفة النظرية الإدراكية ،وأن تعديل السلوك هذا يستلزم إكتساب بعض المهارات ليستطيع العمل على تأديتها بيسر وسهولة ورغبة (الحيلة،١٩٩٩، ص ٣٥٤ _٣٥٥) .

ج- المبادىء الأساسية للتدريس المصغر :

يقوم التدريس المصغر على المبادىء الأساسية الآتية :.

١ . اختزال المهمة التعليمية :.

يقوم التدريس المصغر على مبدأ اختزال المهمة التعليمية ، وتحديدها بمهارة تعليمية صغيرة ليتم التدريب على التمهيد للدرس ، واختتام الدرس ،او اشراك التلاميذ بالدرس ، او أستخدام السبورة ...الخ.

ويتم تعليم هذه المهارات في جو صفي حقيقي ،كما يتم فيه تعليم حقيقي للطلبة على الرغم من اختزال العملية التعليمية ،وتبسيطها .

٢. التحكم بالعملية التعليمية :.

نظرا الى صغر المهمة ،فأنه يمكن التخطيط للتنفيذ بدقة أكثر من الدروس العادية كما تساعد المراقبة ،والتسجيل الصوتي .او التلفازي على التقويم الموضوعي (لاستعمال الملاحظة المسجلة) الذي يمكن من التحكم من جديد بالعملية المتعلقة بالمهمة التي يقوم بتعليمها (طعيمة ،١٩٩٣ :ص ٢٠ . ٢١) .

٣. اختصار مدة التنفيذ :.

ما دام العمل الموكل للمعلم يقتصر على تنفيذ مهمة مختزلة ،او تعليم مهارة محددة فأن هذا العمل لايحتاج الى وقت طويل .ويتم عن طريق تنفيذ أنشطة محددة وهذا يجعل المعلم يتقبل العمل ،ويقدم عليه ويستعد للقيام به ويمكنه من فرصة اوفر للنجاح فيه . وإذا كانت مدة التنفيذ قصيرة . والأنشطة محددة ، فيمكن مراجعتها وتحسينها ، والتدريب على تنفيذها ، وتجنب وضع المعلم امام النسيان او الأرتباك لكثرة الأنشطة وتنوعها .

٤ . تحديد عدد الطلبة :.

يتراوح عدد الطلبة في التدريس المصغر بين (٤ . ٦) طالب ، وقد يزيد العدد عن ذلك قليلا ، وتحديد عدد الطلبة هكذا له مجموعة من الفوائد منها .

. يسهل عملية الاشتراك الفعلي للطلبة في تنفيذ الأنشطة ، وفي الأنشطة التقويمية

. يسهل عملية التحكم بالعملية التعليمية .

. يوفر الوقت .

. يساعد المعلم على التعرف بسرعة الى طلبته (الحيلة ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٣٨) .

٥ . توفير التغذية الراجعة :.

يجري تقويم الدرس المعطى بعد أنتهاء المهمة التدريسية فتعطى التغذية الراجعة للمعلم حال أنتهائه من تعليم المفهوم او المهارة المصغرة ، ويحصل المتدرب على مصادر عديدة للتغذية الراجعة منها :.

. التعليقات والمقترحات التي يقدمها المشرف .

ـ التعليقات والمقترحات التي يقدمها زملاء المتدرب الذين حضروا درس التدريس المصغر .

. ردود فعل التلاميذ في اثناء الدرس .

. التسجيل المرئي او الصوتي إذ اتم مثل هذا التسجيل للدرس المصغر .

هذا يساعد المعلم على التخلص من التردد والجوانب الأنفعالية السلبية التي تعرقل القيام بالتعليم فضلا عن ذلك فأن الشعور بالنجاح في المراحل الأولى يدفع الى نجاحات اخرى ابعد أثرا في العملية التربوية (صيام ، ١٩٩٥ ، ص ٢٣) .

د . شروط التدريس المصغر :.

١ . تحديد الأهداف .

٢ . تنظيم بيئة تعليمية فعالة .

٣ . إعداد المشرف .

٤ . اختيار طلبة التدريس المصغر .

٥ . تسجيل التدريس المصغر .

٦ . التدريب على استعمال الشريط (صيام ، ١٩٩٥ ، ص ٢٥) .

هـ مجالات أستخدام التدريس المصغر :.

يستند التدريس المصغر الى استيراتيجية التعليم المتقن . والى مبادئ أساسية في علم التعليم منها مبادئ التعليم الفوري باعطاء التغذية الراجعة الفورية التي تثبت التعلم ، وتقوية وترفع من مستوى إداء المتدربين وهي مجالات خاصة بإعداد المعلم منها :.

أولا :. التدريس المصغر في تدريب المعلمين في الخدمة :

أن إعداد المبتدئين لتجربتهم الأولى في التدريس كان وما زال نقطة من النقاط الحساسة في التربية العملية ، فالطالب / المعلم يخرج عادة الى المدارس ويشاهد المعلمين ذوي المهارة . ومن فوائد تدريب المعلمين قبل الخدمة :.

. **ممارسة المهارة التعليمية من قبل الطالب** / المعلم يقوم في التدريس المصغر بردم الهوة بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي مما يجعل التعليم عملية ميدانية وهذا عنصر أساسي في تدريب المعلم على المهارات .

ـ **إدراك نواحي القوة والضعف لدى الطلبة / المعلمين** : يتركز برنامج استعمال التدريس المصغرفي تدريب المعلمين قبل الخدمة على دور المدربين الفعال ، مما يؤدي الى إدراك نواحي قدرتهم وضعفهم .

ـ **الممارسة في حضور الاخرين** :- يمكن التدريس المصغر المعلم المتدرب من حضور الاخرين مثل المشرف ، الزملاء المتدربين . يساعد على التعويد على أساليب المناقشة المفيدة .

- **اتقان بعض الأنشطة المصاحبة الضرورية** :- يساعد برنامج التدريس المصغر قبل الخدمة على صقل شخصية المتدرب مما يتيح له المرونة في الحركة والتفاعل.

- **حل المشكلات الصعبة** :- فتح التدريس المصغر مجالا واسعا للسيطرة على التحديات المختلفة ، ومواجهة المشكلات الواقعية ، والتمكن من المهارات المتعددة الكفيلة بمواجهتها وحلها (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٦٢) .

ثانيا :- التدريس المصغر في تدريب المعلمين في اثناء الخدمة :-

هناك شعور لدى الكثيرين بأن خريجي المؤسسات التربوية المسؤولة عن إعداد المعلمين ليسوا على خير حال ، ولم يمتلكوا بعد تلك المهارات الأساسية الكافية للقيام

بما هو مرجو منهم ، ولعل هذا الشعور يعود الى أن هناك قصورا واضحا في الإعداد الذي تقدمه تلك المؤسسات بسبب الفجوة الكبيرة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي وأن بعضا من مظاهر المعرفة اللازمة للتعليم الناجح يجب أن يتم تعلمها في اثناء الخدمة ، ولذلك فأن كثيرا من فرص تثقيفهم وتطويرهم يصبح من مسؤوليات مدارسهم بعد التحاقهم بالعمل بها ، حيث يستطيع التدريس المصغر أن يساعد جميع الذين لم يسيطروا سيطرة كاملة على جميع المهارات المكونة للتعليم (صيام واخرون ، ١٩٩٥ ، ص ٢٤٥) .

تشكل النساء في بعض البلدان معظم اعضاء مهنة التعليم ، والأسلوب الشائع في الحياة العملية عند بعضهن هو التعليم لبضع سنوات ثم العودة الى البيت سنة ، او سنوات متعددة للاشراف على شؤون تربية الاطفال ، وتحمل أعباء المنزل ومن ثم الرجوع الى التعليم ثانية ، ويستطيع التدريس المصغر ، أن يعطيهن الشعور بالاطمئنان ويساعدهن على تطوير أساليب تعليمية جديدة ، كما ويمثل الأنفجار المعرفي احدى حقائق الحياة ، وهذه المشكلة من الخطورة بحيث تتطلب أساليب جديدة لتناول التدريب العملي في التربية ، والتدريس المصغر احد هذه الأساليب (الحيلة ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٤٥) .

ترى **الباحثة** أن الحاجة الى هذا الأسلوب للمساهمة في تحقيق إعداد مهني عالي المستوى خاصة في مؤسسات التعليم العالي . تتجلى لعدة أمور منها :.

١ . أن التدريس المصغر اقتصادي في الوقت والجهد وذلك لأن عدد التلاميذ قليل فضلا عن حجم الصف الدراسي الذي يستوعب التقليص .

٢ . يوفر التدريس المصغر تعليما حقيقيا على الرغم من أن المواقف التعليمية اصطناعية تجريبية حيث يكتسب المتدرب مهارات مهنية .

٣ . يتيح الفرص اللازمة في تحديد الأهداف السلوكية من خلال اتقان مهارات تخطيطية للعملية التربوية .

٤ . يتبع نتائج البحوث التربوية والنفسية كتطبيق نظريات التعلم الجيد من قوانين ومبادئ مثل التدعيم والتعزيز الايجابي والسلبي .... الخ .

٥ . يمثل مجالا لاستعمال التقنيات التربوية الحديثة من التسجيل والتصوير و هذا له أثر في رفع مستوى إداء الطالب / المعلم من خلال اطلاعه على ادائه بالصوت والصورة بعد اكماله للمهمة المنوطة به فيعزز نقاط القوة ويزيل نقاط الضعف وهذا ما يسمى بالتقويم الذاتي .

. المعلم المصاحب :. Old Master Approach

تسمى هذه الطريقة في بعض الدول طريقة المعلم المتعاون . وتقضي هذه الطريقة بأن يلازم المعلم القديم المتعاون الطالب / المعلم في أثناء فترة التطبيق داخل المدرسة وطوال اليوم الدراسي وفي تفاصيل الأنشطة الصيفية والاجتماعية المختلفة ، ففي بريطانيا وفي أكثر مؤسسات الإعداد التي تستعمل هذه الطريقة او الأسلوب فأن الإعداد المهني يكون تتابعيا ، وقد يتم في بعضها بإضافة فصل دراسي للإعداد المهني ، او اضافة سنة كاملة ، إذ يمثل هذا النظام اشكالا عدة لتوفر الفرص المناسبة لتحقيق أهداف التربية العملية منها المصاحبة (التعاون) بين الطرفين (المعلم المصاحب الطالب / المعلم) التي توفر وقتا كافيا في إكتساب المهارات التربوية والثقافة المهنية خاصة وأن المعلم المصاحب من ذوي الكفاءة ولديه اطلاع واسع على مسار العملية التربوية التعليمية خاصة في الجوانب العلمية الادائية كتخطيط الدرس وتنفيذه وطريقة التدريس والتفاعل مع التلاميذ (ارنست ، ١٩٦٣ : ص ١٣-٢٢) . كما تضيف الباحثة أن الطالب / المعلم في فترة التربية العملية يتحمل مسؤولية تربوية من الضروري أن يتكيف معها هنا يأتي دور المعلم المصاحب بتوضيح المهام التربوية التي سوف تقع على عاتق الطالب / المعلم فيساعد على تجاوز عقبات تلك العملية التي تحتاج الى أهتمام بالغ خاصة في الموقف التعليمي ، وذلك لأن المعلم يتعامل مع فئة تتعلم عن

طريق المحسوس (التطبيع) بصورة أكبر من بقية الفئات العمرية الاعلى منها .

المبحث الثاني

دراسات سابقة

أولا :- دراسات عربية :

- دراسة الربيعي (١٩٧٥)
- دراسة مهدي (١٩٨٠)
- دراسة محمود (١٩٨٠)
- دراسة مزعل ومحمد (١٩٨٥)
- دراسة بهنام (١٩٩٣)
- دراسة غليمات (١٩٩٤)
- دراسة الموسوي (٢٠٠٢)
- دراسة السعدي (٢٠٠٢)
- دراسة صبري (٢٠٠٣)

ثانيا : - دراسات اجنبية :-

دراسة لوبون Orlandj . Lupon (1961)

دراسة هول Hall (1964)

دراسة كند جير kindagaire (1976)

دراسة فرانكل Frankel(1979)

ثالثا :- مقارنة الدراسات السابقة ومناقشتها .

الفصل الثاني

المبحث الثاني

دراسات سابقة Previous Literature

بعد التقصي الذي قامت به الباحثة على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بموضوع الدراسة الحالية ستعرض بعضها من خلال الموازنة بينها ثم مناقشتها وعلى وفق الآتي:-

. دراسات عربية

١-دراسة الربيعي (١٩٧٥)

(تقويم مناهج إعداد المعلمين في العراق من وجهة نظر طلابها ومدرسيها) أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد ، وهدفت الى تقويم مناهج إعداد المعلمين في العراق ذات نظام السنتين واقتصرت الراسة على ثلاثة معاهد في محافظة بغداد ونينوى والبصرة.

ولغرض التحقق من ذلك فقد صيغت أهداف الدراسة على الوجه الآتي :-

٤-ما وجهة نظر طلاب الصف المنتهي في معاهد إعداد المعلمين في محتويات وأساليب تطبيق منهج إعدادهم لمهنة التعليم ؟

٥-ما اهم مقترحات طلاب الصف المنتهي لتطوير مناهج معاهد إعداد المعلمين ؟

٦- ما وجهة نظر الهيئة التدريسية في معاهد إعداد المعلمين في العراق بمحتويات وأساليب تطبيق المنهج في معاهدهم ؟

٧-ما اهم مقترحات الهيئة التدريسية لتطوير معاهد إعداد المعلمين في العراق ؟

تألفت عينة البحث من (٤٩٤) فردا ، كان منهم (١١٩) مدرسا ومدرسة و (٣٧٥) طالبا وطالبة .

وقد استعمل الباحث الأستبانة أداة لبحثه ، حيث قام الباحث بإعداد استبانتين احداهما مقدمة للمدرسين . والاخرى لعينة الطلبة . استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية (النسبة المئوية ، ومتوسط التقدير) وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية : لم تظهر نتائج البحث التي أشارت اليها عينة طلاب الصف المنتهي بشأن المعلومات المهنية والعلمية والثقافية التي وفرها المنهج لهم في اثناء فترة إعدادهم لم توفر لهم المعلومات المهنية والعلمية والثقافية بصورة كافية .

١ـ كذلك لم تظهر النتائج بالنسبة لممارسة النشاطات والفعاليات مؤشرات إيجابية بهذا الشأن الا قليلا مما يدل على أنها لاتمارس في معاهدهم بصورة كافية .

٢ . أما من حيث مدى توفر الوسائل التعليمية الحديثة في المعهد فقد أظهرت نتائج البحث في ضوء استجابة عينة الطلبة والمدرسين ، عدم توافرها بشكل كاف .

٣ . أشارت نتائج البحث الى أن الطريقة الالقائية وطريقة المناقشة هما المستخدمتان في معاهدهم .

٤ . أوضحت نتائج البحث بالنسبة للتقويم أن هناك شبه إجماع بين استجابات الطلبة والمدرسين ، وأن أختبارات المقال هي المستعملة في التقويم ، اما بالنسبة لبقية طرق التقويم ، فقد جاءت متوسطات التقدير لها اقل .

٥ . 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 الى أنها كانت غير كافية لإعداد الطلبة لمهنة التعليم .

٦ . اما فيما يخص مدى رضا الطلبة والمدرسين عن مناهج معاهد إعداد المعلمين ، أن السبب في عدم رضا الطلبة والمدرسين يعود الى أهتمام تلك المناهج بالنواحي النظرية أكثر من أهتمامهم بالنواحي العلمية والتطبيقية (الربيعي ، ١٩٧٥ ، ص ١٨٦) .

٢- دراسة مهدي (١٩٨٠)

(**الجانب المهني في مناهج إعداد المعلمين والمعلمات في العراق**) أجريت هذه الدراسة في كليات البنات . جامعة عين شمس ، بمصر وقد تركزت مشكلة البحث بالاسئلة الآتية :

أولا :- ما الادوار المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية بالعراق ، التي ينبغي أن تعد معاهد إعداد المعلمين والمعلمات طلبتها اليها ؟

ثانيا :- الى أي مدى يهيئ الجانب المهني الحالي من برنامج إعداد المعلمين والمعلمات بالعراق الطلبة لكي يقوموا بهذه الادوار المهنية ؟

ثالثا :. ما الاقتراحات لتطوير هذا الجانب وتجويده لكي يعد طالب المعهد للقيام بالادوار المطلوبة منه ، إعدادا أفضل ؟

ولتحقيق الاجابة عن الاسئلة السابقة قام الباحث بالإجراءات الآتية :.

١. تحديد الادوار التي يقوم بها معلم المرحلة الابتدائية بوجه عام ، ومعلم المرحلة الابتدائية في العراق بوجه خاص في ضوء الاتجاهات العالمية ، وحاجة المجتمع في العراق .

٢. تقويم الجانب المهني في برامج الإعداد الحالي في العراق ، وذلك عن طريق تحليل الجانب المهني في برنامج الإعداد .

٣. اقتراح مجموعة من التعديلات المناسبة على الجانب المهني في برنامج إعداد المعلم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات .

تألفت عينة البحث من (١١١) طالبا (١١٤) خريجا و (٢٣) مدرسا للموضوعات المهنية وهم يمثلون جميع المدرسين الذين يقومون بتدريس موضوعات الإعداد المهني .

استعمل الباحث المقابلة الشخصية والأستبانة أداة لدراسته ، إذ قام بإعداد ثلاث استبانات ، الأولى تخص طلبة الصفوف الثانية في معهدي المعلمين والمعلمات والأستبانة الثانية للمعلمين والمعلمات من خريجي المعهدين المذكورين لسنتين سابقتين . اما الأستبانة الثالثة فقد طبقت على القائمين بتدريب الموضوعات المهنية في تلك المعاهد

وقد استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية :. النسبة المؤية ، التكرارات .

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية

ـ كانت نتائج الدراسة المتعلقة بأستجابات الخريجين فقط ان الجانب المهني قد حقق فيهم القابلية على اختيار طرائق التدريس المناسبة ، ومعرفة الفروق الفردية بين التلاميذ ومراعاتها ، والقابلية على تحديد مستوى التلاميذ وارشادهم وتوجيههم والأنسجام مع الادارة المدرسية والمعلمين .

ـ أما بالنسبة للمقررات الدراسية التي كانت أكثر فائدة لهم وهي (علم نفس الطفل ، ومبادئ التربية ، وعلم النفس التربوي ، والوسائل التعليمية) فضلا عن تأكيدهم فائدة التطبيق العملي في السنة الثانية ، واقتراح قسم من افراد العينة زيادة مدته . واعادة النظر في عمليتي التوجيه والاشراف وأن يكون التطبيق خلال السنتين التي يعد فيها الطالب ، وأكد الخريجون عدم ملائمة أسلوب التقويم المتبع من المدرسين للطلبة المطبقين ، اما مدرسو المواد المهنية فقد اقترحوا زيادة فاعلية نظام التقويم (مهدي ، ١٩٨٠ ، ص ٢. ٢٢٦) .

٣- دراسة محمود (١٩٨٠)

(الإعـــداد المهنـــي للمعلـــم وعلاقتـــه بمهـــارات التـــدريس الفعـــال فـي المدرسـة الابتدائيـة) أجريت هذه الدراسة في كلية التربية . جامعة عين شمس بمصر ، وهدفت الى :.

أولا :. تحديد مهارات التدريس الفعال Effietive teaching skills التي تميز الإداء التدريسي الناجح لمعلم المدرسة الابتدائية .

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

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

تالفت العينة من (١٢٠) معلما ومعلمة يعلمون في (٣٩) مدرسة ابتدائية بمحافظة بني سويف وغرب الجيزة وطنطا وتم اختبار هذه العينة بالطريقة العشوائية الطبقية في مصر .

اما الادوات التي استعملها الباحث في هذه الدراسة فهي :.

. بطاقة تقويم المدرس المعدة من قبل احمد زكي صالح ، الهدف من هذه البطاقة تقويم المدرس من حيث أنه اخصائي مهني يمارس عملا معينا وتتضمن هذه البطاقة (٤٠) صفة للمعلم مقسمة على مجموعتين :.

المجموعة الأولى :.، تتضمن الصفات الشخصية وعددها عشرون صفة .

المجموعة الثانية :. تتضمن الصفات المهنية وعددها عشرين صفة .

. مقياس المهارات للتدريس الفعال لمعلم المدرسة الابتدائية . من إعداد الباحث . الهدف من هذا المقياس هو تحديد المهارات التي تميز الإداء والتميز بين المعلم الفعال والمعلم الأقل فعالية .

اما الوسائل الاحصائية المستخدمة هي :ـ حساب المتوسط ، الأنحراف المعياري ، تحليل التباين ، معادلة (فيشر) ، اختبار (ت) .

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية :.

١ . بالنسبة للغرض الأول :

أوضح تحليل التباين وجود فروق بين درجات المهارات التدريسية وبين مجموع المعلمين الذين قدر اداؤهم التدريسي على أنه فعّال ، والمعلمين الذين وصف اداؤهم بأنهم أقل فعّالية . ويرى الباحث أن هذه الفروق ترجع الى ثلاث عوامل هي :.

ا . عامل الإعداد المهني ، حيث وجد أن ٨٩ % من عينة المعلمين الذين قدروا على أنهم فعالون في الإداء التدريسي داخل حجرة الدرس ممن تلقوا إعداد مهنيا قبل ممارستهم المهنة .

ب . عامل الخبرة : فقد أشارت بيانات المعلمين الفعالين الى أن متوسط مدة عملهم بالتدريس هو (١١) سنة ، ولا شك في أن الممارسة تؤدي الى إكتساب مهارات التدريس ، ويساعد في ذلك ما يتعرف عليه المعلم خلال هذه المدة من عمليات التوجيه التربوي ، وحضور برامج التدريب المختلفة او الاستفادة من خبرة زملائه المعلمين .

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

٢ :. اما بالنسبة للغرض الثاني : أشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائية بين درجات المعلمين المؤهلين تربويا في قياس مهارات التدريس المستخدمة في الدراسة ودرجات المعلمين غير المؤهلين تربويا (محمود ، ١٩٨٠ ، ص ١ . ٣٦١) .

٤ . دراسة مزعل ومحمد (١٩٨٥)

(**تقويم إداء مؤسسات إعداد المعلمين في عملية إعداد المعلمين**) أجريت هذه الدراسة في كلية التربية . جامعة الموصل . هدفت الدراسة الى تقويم برامج إعداد

المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين من خلال تقويم الجوانب الثلاثة الآتية في الإعداد :

١ . مدى تحقق المواصفات الشخصية في عملية الإعداد .

٢ . مدى تحقق المواصفات العلمية في عملية الإعداد .

٣ . مدى تحقق المواصفات المهنية التطبيقية في عملية الإعداد .

ولغرض تحقيق أهداف البحث ، صممت استبانة بنيت فقراتها في ضوء نظام إعداد المعلمين في العراق وخبرة اصحاب الاختصاص . ثم عرضت الأداة لإجراءات علمية معروفة للتأكد من سلامة فقراتها ومدى موضوعيتها وصدقها يبلغ عدد أفراد المجتمع المشمولين بالدراسة (١١٧) فردا موزعين على المؤسسات الثلاث كما ياتي :.

. معهد إعداد المعلمين ، عدد المشمولين (٥٠) .

. دار المعلمين الابتدائية ، عدد المشمولين (٣٥) .

. دار المعلمات الابتدائية ، عدد المشمولين (٣٢) .

غير أنه استحصلت (٥٧) استمارة من مجموع المشمولين على الرغم من أن الاستمارات وزعت على الجميع عن طريق الاتصال الشخصي من قبل الباحثين ثم اهملت ثماني استمارات لعدم توفر شروط الاجابة وعليه فقد بلغت الاستمارات العلمية للتحليل (٤٩) استمارة فقط . استعمل الباحث الوسائل الاحصائية : الوسط الحسابي ، الوسط المرجح ، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية : .

١ . عدم تحقق الأهداف التربوية المرسومة لهذه المؤسسات ويرجع ضعف هذا الدور الى عدم أمتلاكهم للمؤهلات العلمية والفنية الضرورية لإداء مهامهم في هذه المؤسسات . إذ ينظر الكادر التدريسي فيها الى حملة الشهادات العلمية (ماجستير ، دكتوراه) والمؤهلين تربويا .

٢ . ضعف قادة البرامج التعليمية ، النظرية والتطبيقية .

واستنادا الى الاستنتاجات المذكورة ولمعالجة الاسباب المؤدية الى التحليل الشخصي اوصت هذه الدراسة بما يأتي :.

١ . ضرورة رفع الكفاءة العلمية والمهنية للكادر التدريسي في هذه المؤسسات .

٢ . ضرورة التعاون بين المديرية العامة للتربية وكلية التربية في مجال تجديد المعارف النظرية والتطبيقية للكادر التدريسي ، بحيث ينظم برنامج علمي متكامل يؤدي الى تطوير كفاءة إداء الكادر التدريسي .

٣ . ضرورة اعادة النظر في مفردات البرنامج النظرية والتطبيقية في هذه المؤسسات وجعلها تشمل الأهداف المطلوبة في إعداد المعلم بجميع تفاصيلها .

٤ . ضرورة متابعة وتقويم برنامج إعداد المعلمين في ضوء الأهداف المرسومة وبصورة مستمرة وصولا الى صيغ أفضل في تحقيق الأهداف (مزعل ومحمد ، ١٩٨٥ ، ص ٣٢ . ٥٢) .

٥ . دراسة بهنام (١٩٩٣)

(تقويم نظامي إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات المهنية / دراسة مقارنة) أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كلية التربية . وهدفت الى تقويم إعداد المعلمين او المعلمات . من خلال الكشف عن الفروق في الكفايات المهنية ، والاتجاهات التربوية لدى الطلبة من النظامين ، ولدى المعلمات الخريجات من النظامين ، ومعرفة أي النظامين أكثر كفاية ومقدرة على إكسابهم الكفايات المهنية والاتجاهات التربوية .

تألفت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلمة ، تم اختيارها بالطريقة العشوائية (١٠٠٠) طالب وطالبة يتم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي . منهم (٤٠٠) طالب وطالبة اختيروا لغرض الكفايات المهنية في اثناء التطبيق والباقي منها (٦٠٠) طالب وطالبة اختيروا لقياس اتجاهاتهم التربوية نحو مهنة التعليم .

أعتمدت الباحثة استمارة الملاحظة . ومقياس معدل الاتجاهات التربوية أداتين لدراستها وأعتمدت في إعداد استمارة الملاحظة على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، والقيام بدراسة إستطلاعية ، تضمنت استمارة

الملاحظة (٩٢) كفاية مهنية وزعت على سبعة مجالات رئيسة هي :.

١ . مجال التخطيط للموقف التعليمي ويشمل (١٠) كفايات .

٢ . مجال التدريس ويشمل (٢٣) كفاية .

٣ . مجال التقويم (١١) كفاية .

٤ . مجال الخصائص الشخصية ويشمل (١٥) كفاية .

٥ . مجال العلاقات الأنسانية ويشمل (١٠) كفايات .

٦ . مجال الوسائل التعليمية ويشمل (١١) كفاية .

٧ . مجال النشاطات التربوية ويشمل (١٢) كفاية .

بينت استمارة الملاحظة على وفق التدرج الخماسي : جيد جدا (٥) ، جيد (٤) . وسط (٣) ، دون وسط (٢) وضعيف (١) .

ولقياس الاتجاهات التربوية استعملت الباحثة مقياس (زكي) المكيف عن (إبراهيم) للبيئة العراقية

اما الوسائل لاحصائية فقد استخدمت الباحثة :.

١ . معادلة إرتباط بيرسون لايجاد معامل ثبات استمارة الملاحظة .

٢ . معادلة سبيرمان . بروان لتصحيح معمل الإرتباط .

٣ . الاختبار التائي وتحليل التباين الثنائي (Twoway ANO VA) للتعرف على دلالة الفروق .

وتوصلت هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج اهمها :.

١ . لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المطبقين من نظام الخمس سنوات .

٢ . لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين خريجات نظام السنتين وخريجات نظام الخمس سنوات .

٣ . لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المطبقين في المجالات الآتية :.

أ . مجال التقويم .

ب . مجال الخصائص الشخصية .

ج . مجال العلاقات الأنسانية .

في حين ظهرت مثل تلك الفروق لصالح نظام الخمس سنوات في مجالات : .

أ . التخطيط للتدريس .

ب- الوسائل التعليمية والنشاطات التربوية الاخرى (بهنام ، ١٩٩٣ ، ص ٤ . ١٢٠) .

٦ . دراسة غليمات (١٩٩٤)

(المهارات المهنية اللازمة للطالب . المعلم خلال فترة الإعداد)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية ، جامعة اليرموك ، في المملكة الاردنية الهاشمية وهدفت الدراسة الى تحديد المهارات المهنية اللازمة للطالب / المعلم خلال فترة الإعداد من خلال التطبيق التدريسي من وجهة نظر المطبقين أنفسهم .

كانت عينة البحث من طلبة مستوى السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة اليرموك وبلغ عددهم (١٧٥) طالبا وطالبة وقد اختار الباحث عينة تكونت من شعبتين بطريقة عشوائية (٣٨) طالبا وطالبة وقد اعد الباحث فقرات الأستبانة من خلال خبرته في مجال (التعليم المدرسي) ومن خلال خبرته التي أكتسبها من اطلاعه على نظام التطبيق الميداني للتربية العملية في المدارس الامريكية خلال زيارتهم التدريسية لمدارس امريكا إذ كانت الزيارة التدريسية ممولة من المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي ، وذلك ضمن برنامج التطوير التربوي للنظام التربوي الاردني كما إفادة أيضاً من الادبيات البحثية المماثلة ، وبلغ مجموع فقرات الأستبانة (٦٥) فقرة عرضها على لجنة من المحكمين للتحقق من صلاحية الفقرة وصدق الأستبانة وبعد الأخذ برأي المحكمين استبعد بعض

الفقرات إذ استقر العدد على (٥٠) فقرة . اما الوسائل الاحصائية المستعملة في هذه الدراسة هي : النسب المئوية ، ومعادلة الحدة .

وأهم النتائج التي توصل اليها الباحث هي :

١ . أن الطلبة اعطوا أهمية كبيرة للتخطيط التعليمي بتحديد الأهداف والإلمام بأساليب التدريس المتنوعة وتطبيقها وإداء الحصة الصفية بطريقة تربوية مع مراعاة الوقت المحدد .

٢ . اعطى الطلبة / المعلمين أهمية كبيرة للتقويم من حيث الالمام بأساليب التقويم وادواته المتنوعة والقدرة على أستخدامها واداراتها والإفادة من نتائجها في التطوير التربوي ومعالجة جوانب الضعف .

اما أهم التوصيات التي اوصى بها الباحث فهي تحسين التربية العملية التطبيقية في برنامج إعداد الطلبة (غليمات ، ١٩٩٤ ، ص ١٠ . ٩٩) .

٧ . دراسة الموسوي (٢٠٠٢)

(الافاق المستقبلية للتربية العملية في برامج كليات التربية)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية . ابن رشد . جامعة بغداد الهدف منها الكشف عن واقع التربية العملية في برامج كليات التربية في العراق ، وتحديد الافاق المستقبلية التي يمكن التوصل اليها من خلال تطوير واقع التربية العملية وقد استعمل الباحث المنهج الكيفي (Qualitive Approach) في تحقيق أهداف بحثه ، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في ظروفها الطبيعية ، من حيث كونها مصدرا مباشرا للبيانات الوصفية ، وكذلك الملاحظة المباشرة والمقابلة ، ثم الطريقة الاستقرائية في تحليل البيانات ، وكانت أداة البحث استمارة مقابلة تتكون من أربعة محاور :

ا . كيف يتم ربط النظرية بالتطبيق ؟

ب . كيف تعزز الصلة بين الكلية والمدارس الثانوية .

ج . كيف يتم ربط الإعداد بالكلية بالتدريب في اثناء الخدمة .

د . التقويم ومن يساهم في تنفيذه .

وكانت عينة البحث (٦٠) فردا موزعين على خمس فئات منهم : (٥) من المتخصصين في التربية العملية ، و (٥) اشخاص من المسؤولين عن إعداد وتدريب المدرسين و (١٠) افراد من التدريسيين المشرفين على الطلبة المطبقين و (٢٠) من مديري ومديرات المدارس ، (٢٠) طالبا من الطلبة المطبقين ، وكان من نتائج البحث :.

. قصر مدة التطبيقات التدريسية .

. عدم قبول اغلب المدارس عن استقبال الطلبة المطبقين لعدم وجود تنسيق بين وزارتي التعليم العالي والتربية .

. عدم وجود مدارس ثانوية تجريبية .

ـ الفجوة الواسعة بين ما يدرس من نظريات تربوية وأساليب تدريسية وما يطبق منها في الواقع .

. ضعف العلاقة بين مؤسسات الإعداد من جهة والمدارس من جهة اخرى .

. ضعف عملية التقويم .

وقد اوصى الباحث بضرورة اسهام المدرسين بعملية الإعداد والعناية بطرائق التدريس وما يترتب عليها من تطبيقات تربوية ، وضرورة توثيق الصلة بين كليات التربية والمدارس الواقعة في بيئاتها ، واخيرا تزويد الطلبة بدليل أرشادي حول التربية العملية (الموسوي ، ٢٠٠٢ ، ص ١٥٧ . ١٨٣) .

٨ ـ دراسة السعدي (٢٠٠٢)

(تقويم المناهج الدراسية لاقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين) أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) هدفت الدراسة الى تقويم المناهج الدراسية لأقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية على وفق المجالات الخمسة الآتية :.

. مجال الأهداف التربوية .

. مجال مفردات المادة الدراسية .

. مجال طرائق التدريس .

. مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة .

. مجال التقويم .

تألفت عينة الدراسة من (٧٤) تدريسيا تم اختيارها بصورة عشوائية من المجتمع الاصلي (١٣٢) تدريسيا .

وتحقيقا لهدف الدراسة استعمل الباحث الأستبانة أداة لبحثه ، مكونة من (٧٥) فقرة موزعة على المجالات الخمسة الآنفة الذكر.

اما الوسائل الاحصائية فقد استعمل الباحث . مربع كاي لقياس دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من الحكمين لقياس صدق الأداة .

ـ الوسط المرجح والوزن المئوي وذلك لقياس مدى تحقق كل فقرة من فقرات الأستبانة .

. معامل إرتباط بيرسون لمعرفة معامل الثبات .

أظهرت النتائج أن هناك (٣٣) فقرة تمثل جوانب متحققة في المناهج الدراسية لاقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية موزعة على المجالات الخمسة للاستبانة . وأن هناك (٤٢) فقرة تمثل جوانب غير متحققة في المناهج الدراسية الخمسة للاستبانة .

واوصى الباحث بتوصيات عدة في ضوء نتائج البحث :.

. ضرورة أنفتاح المناهج الدراسية على معطيات العصر وتطوراته العلمية وبشكل واسع جدا من اجل اللحاق بركب التقدم المتسارع .

. إعادة النظر في صياغة الأهداف التربوية بما يتضمن الدقة والوضوح .

ـ الأهتمام بموضوع المكتبة المتخصصة التي تحتوي على الكتب الملائمة والحديثة لكل قسم من اقسام الكلية (السعدي ، ٢٠٠٢ ، ص ١ . ١٢٠) .

٩ ـ دراسة صبري (٢٠٠٣)

(تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق) أجريت هذه الدراسة في كلية التربية . ابن رشد . بجامعة بغداد وهدفت الى تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة على وفق مجالات الإعداد وتشمل :

١ . الأهداف .

٢ . المحتوى .

٣ . طرائق التدريس .

٤ . التقنيات التربوية .

٥ . الأنشطة المصاحبة .

٦ . التقويم .

٧ . التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) .

تألفت عينة الدراسة من (١٤٠) مدرسا ومدرسة بواقع (٤٥) مدرسا و (٩٥) مدرسة اختيرت بالطريقة العشوائية من المجتمع الاصلي (٢٢٦) مدرسا ومدرسة .

اما بالنسبة لعينة الطلبة فقد تألفت من (٤٥٠) طالبا وطالبة بواقع (١٧٥) طالبا و(٢٧٥) طالبة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (١٠ %) من المجتمع الاصلي (٤٥٠٧) طالبا وطالبة .

وأعتمد الباحث الأستبانة أداة لبحثه لغرض تحقيق أهداف الدراسة ، أعدها في ضوء الادبيات والدراسات السابقة والعينة الاستطلاعية ، ولتحديد الفقرات التي تمثل المجالات السبعة التي شملتها عملية التقويم الآنفة الذكر . وتأكد الباحث من صدق الأداة وثباتها وتوصل الى الصيغة النهائية للاستبانتين كل على حدة حيث تكونت استبانة المدرسين والمدرسات من (١٤٥) فقرة موزعة على المجالات السبعة . واستبانة الطلبة تكونت من (١٥٠) فقرة موزعة على المجالات السبعة .

اما الوسائل الاحصائية التي استعملها الباحث فهي : الوسط المرجح ، الوزن المئوي ومعامل إرتباط بيرسون للتوصل الى النتائج التي منها :

١ . تحقق (١٠٤) فقرة موزعة على سبعة مجالات ، وعدم تحقق (٤١) فقرة بحسب استجابات مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها .

٢ . تحقق (١٢١) فقرة موزعة على سبعة مجالات وعدم تحقق (٢٩) فقرة بحسب استجابات الطلبة .

واوصى الباحث بتوصيات عدة منها :

١ . التجديد والتنقيح للكتب التربوية والنفسية عن طريق تقويمها والأخذ بمقترحات المدرسين وملاحظاتهم واستطلاع آرائهم في موضوعات الكتب .

٢ . ضرورة أنفتاح المناهج الدراسية على معطيات العصر وتطوراته العلمية وبشكل واسع من اجل ركب التقدم المتسارع .

٣- زيادة مدة التربية العملية (المشاهد والتطبيق) (صبري ، ٢٠٠٣ ، ص ١ . ١٩٩) .

دراسات اجنبية

١ . دراسة لوبون Orlandj Lupon (1961)

(أثر الإعداد المهني في إداء المعلم)

أجريت هذه الدراسة في نيويورك بالولايات المتحدة ، وكان الهدف من الدراسة معرفة أثر الإعداد المهني في فاعلية المعلم . تألفت العينة من (٢٤٠) معلما ، أعدّ (١٢٠) معلما إعدادا مهنيا ، ولم يُعدّ النصف الثاني هذا الإعداد ، وطبق عليهم (لوبون) استبانة اشتملت على سبعة مجالات لها علاقة بفاعلية المعلم وهي :.

١ . العلاقات الأنسانية .

٢ . الإعداد للدرس .

٣ . التخطيط والادارة .

٤ . محتوى الدرس .

٥ . العلاقات بين المعلم وأولياء الامور .

٦ . العلاقة بين المعلم والتلميذ .

٧ . التقويم .

ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة:.

١ . المعلمون الذين اعدوا إعداد مهنيا أكثر نجاحا وفعالية في التعليم من غيرهم الذين لم يعدوا ذلك الإعداد . إذ ظهرت فروق ذات دلالة احصائية في صالحهم في خمسة مجالات لها علاقة بفاعلية المعلم وهي :

١ . الإعداد للدرس .

٢ . التخطيط وإدارة الدرس .

٣ . محتوى الدرس .

٤ . العلاقة بين المعلم .

٥ . التقويم .

٢ . لم يظهر أي فرق ذو دلالة احصائية في مجال العلاقة بين المعلم وأولياء الامور (Orland.J. Lupone ،1961 ، p : 13.28) .

٢ . دراسة (هول) Hall (1964)

(الإعداد المهني وفاعلية المعلم)

أستهدفت هذه الدراسة ايجاد أثر التأهيل المهني على فاعلية المعلم ، وكان المقياس لهذه الفاعلية هو مدى تقدم التلاميذ في تحصيلهم لبعض المجالات اللغوية والرياضيات مثل (معاني الجمل ومعاني الكلمات اللغة والتفكير الحسابي ...الخ)

وتألفت عينة البحث من (٣٨) معلما ومعلمة من الذين زأولوا التدريس للسنوات الأولى ، فكان (١٧) فردا من المؤهلين تربويا يقابلهم (٢١) فردا غير مؤهلين الا أنهم منحوا شهادات وقتية او طارئة لمهنة التدريس .

وكانت المجموعتان متشابهتين أيضاً من حيث العمر والمستوى الاكاديمي و لم تكن لأي فرد منهم خبرة سابقة في التدريس .

وكان الفرق الرئيس بين افراد المجموعتين هو أن افراد المجموعة الأولى قد اتجهوا الى التدريس واتخذوه مهنة لهم وكانوا مؤهلين له بينما دخل افراد المجموعة الثانية بعض الدورات القصيرة ولم يكملوها وحتى أن بعضا منهم لم يدخلوا اية دورة تربوية .

لقد كانت الطريقة التي اتبعت في هذه الدراسة متابعة تحصيل (٧٨٥) تلميذا وتلميذة ، وكان كل واحد منهم قد داوم لمدة سنة دراسية كاملة تحت ارشاد واحد من المعلمين المذكورين اعلاه ، إذ أن (٣٧٤) تلميذاً وتلميذة في عهدة المعلمين المؤهلين و (٤١١) تلميذاً وتلميذة في عهدة المعلمين غير المؤهلين وطبقت على هؤلاء التلاميذ أختبارات مقننة في مجالات اللغة والرياضيات خلال الاسابيع الثلاثة الأولى من كل سنة دراسية .

عدّ الفرق بين نتائجهم في هذه الأختبارات هو مقياس لتقدم التلاميذ في تلك المجالات ، وقد أجريت الأختبارات لكل موضوع في بداية السنة الأولى ولمدة ثلاثة اسابيع . واجري الاختبار الثاني للموضوع نفسه خلال الاسابيع الثلاثة الأولى من السنة الدراسية الثانية .

أما الأسلوب الاحصائي المستعمل فكان معادلة أنحدار الفروق . وكان الاستنتاج العام من هذه الدراسة ، هو أن المعلمين المؤهلين في سنتهم الأولى هم أفضل من غير المؤهلين في تدريس الموضوعات اللغوية ، وأن تحصيل طلابهم كان أعلى من تحصيل الطلبة الذين درسهم معلم غير مؤهل (Hall ، 1964 ، p: 15) .

٣ . دراسة (كند جير) Kindagaire (1976)

(تقويم برنامج الأسس الاجتماعية للتربية في الإعداد المهني في جامعة ميكريري) أجريت هذه الدراسة في اوغندا وهدفت الى استقصاء طبيعة ومجال

برنامج الأسس الاجتماعية للتربية في الإعداد المهني ، لإعداد مدرسي المرحلة الثانوية في جامعة (ميكريري) . وذلك عن طريق وصف البرنامج وتحديد ما كان يفترض أن يؤديه في إعداد مدرسي المرحلة الثانوية في اوغندا

تم دراسة الكثير من الادبيات في مجال الأسس الاجتماعية للتربية ، فضلا عن تشخيص القضايا موضوع النقاش . وتم تحديد الموقف الذي تتبناه هذه الدراسة في هذا المجال . وكذلك تحليل مواد وثائقية تتعلق بالبرنامج لوصف طبيعته ومجاله . استخدمت هذه الدراسة الأستبانة أداة لها :. فقد صمم الباحث استبانتين احداهما لجمع المعلومات من خريجي عام ١٩٧٣ . ١٩٧٤ والاخرى الحصول على استجابات من خريجي عام ١٩٧٤ . ١٩٧٥ . لقد تم بوساطتها استخلاص إداء الخريجين عن البرنامج في الأسس الاجتماعية للتربية في جامعة ميكريري ، فضلا عن إجراء مقابلات مبرمجة مع التدريسين الذين يقومون بتدريس البرنامج لمعرفة طبيعته ومعالجته .

كشفت نتائج الدراسة أنه على الرغم من الجهود التي بذلت لوضع تعريف لمصطلح (الأسس الاجتماعية للتربية) فأن هذا التعريف لم يكن شاملا بشكل واف ، يوضح تماما معناه ومضامينه بالنسبة لإعداد المدرسين في جامعة ميكريري . ولقد تضمن البرنامج الموضوعات الآتية :.

{ تاريخ التربية ، فلسفة التربية ، الادارة التربوية ، الجوانب الاجتماعية والاقتصادية للتربية ، التربية المقارنة }.

توصلت الدراسة الى التوصيات الآتية :.

١ . أن يحدد مفهوم الأسس الاجتماعية للتربية بشكل علمي لتوضيح علاقته بإعداد المدرسين .

٢ . أن يكون الهدف من تقديم هذا البرنامج واضحا لتسويغه وادخاله في منهج إعداد المدرسين .

٣ . أن يكون مضمون البرنامج واضح المعالم وقابلا للتطبيق في مجال إعداد المدرسين .

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

٥ . توضيح الهدف من تقويم البرامج التربوية كالأسس الاجتماعية وعلاقتها بالأهداف التربوية في اوغندا .

٦ . إعادة تنظيم الوقت لتغطية مضمون البرنامج بشكل مناسب .

٧ . نظرا لاحتواء البرنامج على خمسة موضوعات ، يجب أن يتم التخطيط لها بشكل مشترك من قبل القائمين على تدريس الموضوعات .

٨ . نظرا لأن برنامج إعداد المدرسين كان مزدحما بالمواد ، فأن موضوعات الأسس الاجتماعية يجب أن توضح بشكل يضمن الاستقرارية والتكامل

(Kinda gaire 1976 ،p:76 99) .

٤ . دراسة (فرانكل) Frankel (1979)

(تقويم منهج مادة تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية)

أجريت هذه الدراسة في نيويورك في كلية . هنتر . في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت الدراسة الى تقويم منهج مادة العلوم في المرحلة الابتدائية . شملت عينة البحث على (٥٠) معلما من معلمي المدارس الابتدائية و (٧٤) طالبا / معلما في فترة الإعداد .

أعتمد الباحث الأستبانة أداة لبحثه ، تم توزيعها على عينة البحث ، وحصل الباحث على معلومات أولية ثبت وجود تسع مشكلات شائعة يواجهها تعليم مادة العلوم .

وتوصلت الدراسة الى نتائج عدة منها :.

. أن المشكلة الرئيسية التي يواجهها معلم العلوم المبتدئ هي المواد التعليمية إذ لا بد من اطلاع المعلم على المواد التعليمية والمصادر الخاصة . وإجراء مقابلة

مع معلمي العلوم ومساعدي المختبرات والمشرفين لمعرفة كيفية ادارة مثل هذه الامور .

. أن معلمي مادة العلوم كانت خلفيتهم العلمية في مادة العلوم لاتؤهلهم لتعليم هذه المادة .

. يؤكد المعلمون أن المحتوى يحتاج الى تطوير ، اما الطلبة / المعلمين فيؤكدون أنّ طرائق التدريس تحتاج الى معرفة علمية أكثر .

اما التوصيات التي جاءت بها هذه الدراسة :.

ـ ضرورة التقويم المستمر للمناهج الدراسية لتلبية المتطلبات المتغيرة في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية التي تشهد تغييرا كبيرا في المحتوى والطريقة التدريسية (Frankel ، 1979 ، p:4 . 65) .

موازنة الدراسات السابقة :.

من المعروف أن للدراسات السابقة الأثر الواضح في مساعدة الباحثة في أن تختط طريقا خاصا بها ، ومن خلال الأختلاف والأتفاق في الرأي لكن النتيجة دائما تصب في مصلحة الباحثة في تحقيق هدف دراستها الحالية ، وتم استخلاص بعض المؤشرات والاستدلالات للدراسات السابقة منها :.

١ . امتدت الرقعة الجغرافية التي جرت فيها هذه الدراسات من القطر العراقي مثل (دراسة الربيعي ١٩٧٥ ، ودراسة مزعل ومحمد ١٩٨٥ ودراسة بهنام ١٩٩٣، ودراسة الموسوي ٢٠٠٢ ، ودراسة السعدي ٢٠٠٢ ودراسة صبري ٢٠٠٣) وبعض الاقطار العربية مثل دراسة (مهدي ١٩٨٠ ، ودراسة محمود ١٩٨٠ في مصر) ودراسة (غليمات ١٩٩٤ في المملكة الاردنية الهاشمية) .

وأيضاً امتدت الى بعض الدول الاجنبية مثل دراسة (فرانكل ١٩٧٩ ، ودراسة لوبون ١٩٦١ في الولايات الامريكية المتحدة) ودراسة (كند جير ١٩٧٦ في أوغندا) .

مما يعكس الأهمية الكبيرة التي تمثلها عملية الإعداد المهني للمعلم ، ولكافة المستويات ، لما للمعلم من أثر واضح وفعال في العملية التربوية وأهمية العمل على تطوير مهاراته الأدائية وذلك خلال توفير فرص ملائمة من مناهج دراسية عالية المستوى وابنية مناسبة وتقنيات تربوية حديثة .... الخ فهذه الدراسات التي شملت عدة دول تؤكد ضرورة إعداد المعلم إعدادا جيدا أينما وجد . اما الدراسة الحالية فقد تم اجراؤها في القطر العراقي .

٢ . تفاوتت الدراسات السابقة من حيث المستوى التعليمي الذي تناولته ، فقد تناولت دراسة (فرانكل ١٩٧٩) تقويم منهج مادة في المرحلة الابتدائية بينما تناولت دراسة (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة (مهدي ١٩٨٠) ودراسة (بهنام ١٩٩٣) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وكانت دراسة (الموسوي ٢٠٠٢) تناولت مقرر التربية العملية في الكلية . ودراسة (كندجير ١٩٧٦) ودراسة (السعدي ٢٠٠٢) تناولت المستوى التعليمي الجامعي أيضاً . بينما أخذت دراسة كل من (لوبون ١٩٦١) و(هول ١٩٦٤) و (محمود ١٩٨٠) على عاتقها البحث في تأكيد أهمية إعداد المعلم وأثر ذلك في فاعليته إداءا مهاريا لمهنة التعليم . اما الدراسة الحالية فقد تناولت بالبحث عن المناهج الدراسية لكلية التربية الأساسية وهي بذلك تتفق مع دراسة كل من (الموسوي والسعدي ، وكند جير) في المستوى التعليمي (الجامعي) .

٣ . أنقسمت الدراسات السابقة الى ستة اقسام من حيث الأهداف التي سعت الى تحقيقها . وعلى النحو الآتي :.

أ . هدف بعض من الدراسات الى تقويم منهج الإعداد المهني للمعلمين كدراسة (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) ودراسة (كندجير ١٩٧٦) .

ب . بينما هدف البعض الاخر من الدراسات الى تحديد مهارات التدريس الفعال للمعلم كدراسة (محمود ١٩٨٠) ودراسة (غليمات ١٩٩٤) .

ج . في حين هدفت دراسات اخرى إلى تقويم إعداد المعلمين والمعلمات في اثناء الخدمة وفي طور الإعداد كدراسة (محمد ومزعل ١٩٨٥) ودراسة (بهنام ١٩٩٣) .

د . وقد هدفت دراسة (الموسوي ٢٠٠٢) إلى الكشف عن واقع التربية العملية في برامج إعداد طلبة كلية التربية / ابن رشد .

هـ . و هدف دراستا (لوبون عام ١٩٦١ و هول عام ١٩٦٤) الى معرفة أثر الإعداد المهني أو التأهيلي للمعلم.

و . وهدف دراستا (السعدي ٢٠٠٢) و دراسة (فرانكل ١٩٧٩) الى تقويم المناهج الدراسية لأقسام العلوم التربوية والنفسية ، أما الدراسة الحالية فتتفق مع دراسة (صبري ٢٠٠٣) بأنها تهدف الى تقويم مناهج الإعداد المهني وكذلك مع دراسة (السعدي ٢٠٠٢) بأنها تهدف الى تقويم المواد التربوية والنفسية (مناهج الإعداد المهني) ومع المستوى التعليمي وهو المستوى الجامعي .

٤ . أختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث أساليب ومناهج البحث المعتمد ، و يلاحظ أن اغلب الدراسات أعتمدت المنهج الوصفي كدراسة (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة (مهدي ١٩٨٠) ودراسة (محمود ١٩٨٠) ودراسة (محمد ومزعل ١٩٨٥) ودراسة (غليمات ١٩٩٤) ودراسة (السعدي ٢٠٠٢) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) ودراسة (فرانكل ١٩٧٩) أما دراسة كل من (كند جير ١٩٧٦) و (بهنام ١٩٩٣) فقد أعتمدت منهج

التحليل المقارن ، أما المنهج التجريبي فقد أعتمدته دراسة (هول ١٩٦٤) ودراسة (لوبون ١٩٦١) .

أما الدراسة الحالية فقد أعتمدت المنهج الوصفي لملائمة إجراءاته لمتطلبات الدراسة الحالية .

٥ . استعملت معظم الدراسات السابقة الأستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات منها دراسة (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة (غليمات ١٩٩٤) ودراسة (السعدي ٢٠٠٢) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) ،. ودراسة (فرانكل ١٩٧٩)

بينما استعملت دراسة كل من (كند جير ١٩٧٦) ودراسة (مهدي ١٩٨٠) الأستبانة والمقابلة أداتين للدراسة معا ، أما دراسة (محمود ١٩٨٠) فقد أعتمد الباحث بطاقة تقويم ومقياس مهارات أداتين لبحثه ، واستعمل مقياس الاتجاهات التربوية واستمارة الملاحظة في دراسة (بهنام ١٩٩٣) ، وأن أداة الاستمارة استعملت في دراسة (الموسوي ٢٠٠٢) وكانت الاستمارة للمقابلة كما استعملت الاستمارة للتقويم في دراسة (مزعل ومحمد ١٩٨٥) أما دراسة (هول ١٩٦٤) فقد أعتمد الباحث الاختبارات أداة لتحقيق أهداف بحثه نتيجة لاستعمال معظم الدراسات السابقة الأستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة، أدى الى دعم الباحثة في استعمال الأستبانة أداة لبحثها . فضلا عن ذلك فقد افادت الباحثة من بعض الاستبانات في بناء فقرات الأستبانة الخاصة بعنوان دراستها الحالية .

٦ . أختلفت الدراسات السابقة من حيث أنواع العينات التي طبقت عليها الدراسة وحجمها ، فهناك دراسات طبقت أداة بحثها على مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وطلبتها كدراسة (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة صبري ٢٠٠٣) كما تتفق دراسة (مهدي ١٩٨٠) في تطبيق أداتها مع الدراستين السابقتين فضلا عن عينة الخريجين لتلك المعاهد ، كما تشترك دراسة (مزعل ومحمد ١٩٨٥) في جزء من عينته (معاهد إعداد المعلمين) مع الدراسات السابقة لها ، أضافة الى دار المعلمين والمعلمات ، أما الدراسات

السابقة التي كانت نوعية عينتها من المعلمين كدراسة (محمود ١٩٨٠) ودراسة (لوبون ١٩٦١) واضيفت عينة الطلبة الى عينة المعلمين في دراسة كل من (فرانكل ١٩٧٩) ودراسة (بهنام ١٩٩٣) . دراسة (هول ١٩٦٤) نوعية عينتها تتفق مع دراسة (بهنام ١٩٩٣) بأختلاف المستوى التعليمي للجزء الثاني من العينة وهم التلاميذ .

تشترك دراسة كل من (غليمات ١٩٩٤) ودراسة (الموسوي ٢٠٠٢) في نوعية العينة وهم الطلبة المطبقون (طلبة المرحلة الرابعة) الا أن دراسة

(الموسوي) تعد الدراسة الوحيدة من بين الدراسات السابقة المطروحة و اخذت ما يقارب خمسة أنواع لتطبيق أداة بحثهم منهم المتخصصين والمشرفين على التربية العملية ، المسؤولين عن إعداد المدرسين ومدراء المدارس .

أما دراسة كل من (السعدي ٢٠٠٢) كانت عينتها التدريسيين ودراسة (كند جير ١٩٧٦) اخذت تدريسيين وخريجين .

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (السعدي ٢٠٠٢) في نوعية عينتها ، لأن هدفها يختص بمستوى التعليم العالي (الجامعة)

يوضح اختلاف نوعية العينة للدراسات السابقة أهمية الإعداد للمعلمين او المدرسين والتدريسيين والمدرسين والمدرسات والمعلمين والمعلمات والخريجين والطلبة والتلاميذ .... الخ من المكونات التي تساهم كعينات في معرفة واقع المؤسسة التربوية المعنية بالإعداد .

أما بالنسبة لحجم العينات فقد تباينت في الدراسات السابقة وتقاربت فيما بينها وجدت الباحثة أن هناك تقاربا نسبيا بين دراسة (الربيعي ، ١٩٧٥) إذ بلغت العينة (١١٩) مدرسا ومدرسة و (٣٧٥) طالبا وطالبة ، ودراسة (صبري ٢٠٠٣) حيث بلغت العينة (١٤٠) مدرسا ومدرسة و (٤٥٠) طالبا وطالبة ، أما دراسة (هول ١٩٦٤) فقد تقاربت بصورة نسبية لعينة المعلمين فقد بلغت نحو (٣٨) معلما ومعلمة مع دراسة (فرانكل ١٩٧٩) إذ

بلغت عينة المعلمين (٥٠) معلما ومعلمة بينما اختلفت الدراستان بالنسبة لحجم عينة الطلبة والتلاميذ ، فقد بلغ عدد التلاميذ في دراسة هول ، نحو (٧٨٥) تلميذا وتلميذة حيث بلغ عدد الطلبة في دراسة " فرانكل " (٧٤) طالبا في طور الإعداد . كما وتشترك دراسة (السعدي ٢٠٠٢) في حجم العينة مع الدراسة السابقة لها إذ بلغ عدد افراد العينة (٧٤) تدريسيا وتدريسية . بينما بلغت عينة دراسة (بهنام ١٩٩٣) بالنسبة للطلبة(١٠٠٠) طالب وطالبة و (٢٠٠) معلما ومعلمة وتتقارب هذه النسبة لعينة المعلمين مع حجم عينة المعلمين في دراسة (لوبون ١٩٦١) إذ بلغ (٢٤٠) معلما ومعلمة بينما

اخذت دراسة (محمود ١٩٨٠) نصف هذا العدد تماما لعينة المعلمين إذ بلغ (١٢٠) معلما ومعلمة موزعين على (٣٩) مدرسة ابتدائية بلغ عدد افراد العينة لدراسة (محمد ومزعل ١٩٨٥) حوالي (١١٧) فردا موزعين على معاهد إعداد المعلمين ودار إعداد المعلمين والمعلمات في العراق ، فيما جاءت دراسة (مهدي ١٩٨٠) بعينة عددها (١١١) طالبا وطالبة و (١١٤) خريجا وخريجة ، (٢٣) مدرسا ومدرسة لمعاهد إعداد المعلمين في العراق . بينما أنفردت دراسة (غليمات ١٩٩٤) بعينة للطلبة المطبقين إذ بلغ عددهم (٣٨) طالبا وطالبة . أما دراسة (الموسوي ٢٠٠٢) فقد شلمت عينتها افرادا يختلفون في المستوى العلمي والوظيفي إذ بلغ عددهم (٦٠) فردا موزعين على (١٠) من المتخصصين والمشرفين على التربية العملية و(١٠) من المسؤولين عن إعداد المدرسين و (٢٠) من مديري ومديرات المدارس و (٢٠) طالبا وطالبة من المطبقين.

اما الدراسة الحالية فكانت عينة البحث الخاصة بالتطبيق النهائي و عدد افرادها (٩٢) تدريسيا وتدريسية

٧ . أما فيما يتعلق بالوسائل الاحصائية التي استعملتها الدراسات السابقة فقد تشابهت بعض الدراسات وأختلفت اخرى ، ومن هذه الوسائل : .

المتوسط الحسابي ، الأنحراف المعياري ، تحليل التباين ، معادلة فيشر الاختبار التائي ، الوسط المرجح ، الوزن المئوي ، معامل إرتباط بيرسون سبيرمان . بروان ، معادلة الأنحدار لايجاد الفروق ، متوسط التقدير ، النسب المئوية ، التكرارات .

أما الدراسة الحالية فقد استعملت معامل إرتباط بيرسون ومربع كاي والنسب المئوية ، والوسط المرجح ، والوزن المئوي وبهذا اتفقت مع دراسة (السعدي ٢٠٠٢) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) .

٨ . أما النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة .

أظهرت نتائج الدراسات السابقة اتفاقا فيما بين الدراسات لبعض من هذه النتائج مثلا :ـ ضعف الترابط بين الجوانب النظرية والتطبيقية . إذ من الضروري أن تهتم المناهج بين الجانبين . هذا ما اتفقت عليه دراسة كل من (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة (محمد ومزعل ١٩٨٥)

أما دراسة كل من (غليمات ١٩٩٤) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) اتفقت في النتيجة الآتية :ـ تحديد الأهداف بصورة واضحة ، ومراعاتها للجوانب الأساسية في تحقيق النمو الشامل المرغوب فيه .

تتجلى أهمية أن يقدم المنهج معلومات حديثة عن الإعداد المهني لأن الإعداد الجيد والذي يتوفر فيه المحور التنظيمي في محتواه ، هذا بدوره يؤدي الى تأهيل أفضل للمعلمين ، لذلك فأن التطوير ضروري لمحتوى منهاج الإعداد المهني لتحقيق الأهداف التي وضع من اجلها ، هذه النتيجة اتفقت عليها دراسة كل من (صبري ، ٢٠٠٣ ، هول ١٩٦٤ ، فرانكل ١٩٧٩ ، محمود ١٩٨٠ مهدي ١٩٨٠ ، كند جير ١٩٧٦) .

الالمام بأساليب التدريس وتطبيقها بطريقة تلائم الطرائق التدريسية المستعملة وأهمية التنوع فيها . والتخطيط بصورة مستمرة ، لأن هذا يساعد على رفع الكفاءة الأدائية للمعلم ، اتفقت على هذه النتيجة دراسة كل من (غليمات ١٩٩٤ ، محمود ١٩٨٠ ، السعدي ٢٠٠٢ ، لوبون ١٩٦١) .

الالمام بأساليب التقويم وادواته المتنوعة والقدرة على استعمالها لغرض الإفادة من نتائجه في التطوير التربوي ، في حين أن الأساليب المستعملة تقليدية وأن لاتحدث التطور المرغوب فيه ، هذا ماجاءت به من نتائج في دراسة (غليمات ،١٩٩٤،) ودراسة (الربيعي، ١٩٧٥) والتي أكدت أيضاً أن النشاطات التربوية تكاد تخلو من المؤشرات الإيجابية في مؤسسات الإعداد .

أظهرت نتائج دراسة (الموسوي ٢٠٠٢) ودراسة (الربيعي ١٩٧٥) أن نسبة من الطلبة لم يحضروا دروس المشاهدة ، هذا يؤدي الى ضعف اتصالهم بالنظام التعليمي الواقعي قبل الخدمة ، مما ينتج أيضاً عن ضعف العلاقة بين مؤسسات

الإعداد من جهة والمدارس من جهة اخرى . وعدم معرفة مشكلات النظام التعليمي والمساهمة في ايجاد الحلول المناسبة .

أتفقت الدراسة الحالية في بعض من نتائجها مع الدراسات السابقة سواء كانت في مجال الأهداف ، او المحتوى ، او طرائق التدريس ، او الأنشطة ، او التقويم ، او التربية العملية.

تتجلى أهمية الدراسات السابقة في مدى الإفادة منها ولجوانب عدة منها :.

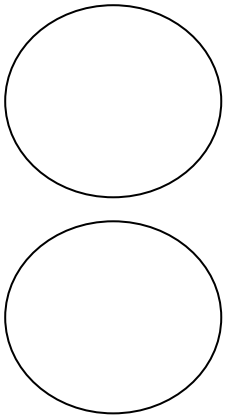
ـ لقد استفادت الباحثة من دراسة (السعدي ٢٠٠٢) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) في تنظيم وترتيب الاطار النظري المحور الثاني الفصل الثاني للدراسة الحالية .

ـ تم الأعتماد على بعض الدراسات السابقة في بناء فقرات الأستبانة للدراسة الحالية وبصورة جزئية وخاصة الدراسات ذات العلاقة المباشرة بهدف البحث وخاصة دراسة (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة (مهدي ١٩٨٠) ودراسة (السعدي ٢٠٠٢) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) . وكذلك في تحديد مجالات هدف الدراسة لتحقيق الغاية منه .

ـ الإطلاع على منهجية الدراسات السابقة ساهمت في توضيح تنظيم الإجراءات المنهجية المطلوبة بصورة غير مباشرة .

ـ تم الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة من خلال استيعاب الواقع الأدائي أو التعليمي لمؤسسات إعداد المعلمين فضلا عن الوقوف على بعض المحاور المهمة التي أكدت نتائج معظم الدراسات السابقة عدم تحققها وخاصة المتعلقة بالجوانب التطبيقية .

. ساهمت نتائج الدراسات السابقة المشابهه في جزء منها مع الدراسة الحالية في بلورة الأفكار لكتابة عدد من التوصيات المتضمنة مجالات عدة .



الفصل الثاني

المبحث الأول

الخلفية النظرية

أولا : التقـويم

نبذة تأريخية عن تطور التقويم

إن المتتبع لتاريخ البشرية يجد أن عملية التقويم كانت ملاصقة لاي نشاط او جهد يقوم به الأنسان ، و هذه العملية كانت الأساس لتطور الأنسان عبر القرون المختلفة .فالأنسان كان يقوّم سلوكه في ضوء حاجاته الأولية ضمن الظروف الخارجية التي تحيط به ، و يطور ذلك السلوك بما يلبي تلك الحاجات .

وعندما بدأت بوادر التعليم تظهر للوجود ولو بصورتها الأولية مثل تعليم الحرف و الاعمال البسيطة ، بدأت صورة التقدم تتضح شيئا فشيئا ، إذ كان معلم الحرفة او الصنعة يقوم بعملية التقويم من خلال اصدار حكم على مدى اتقان الطالب للإداء في تلك الحرفة (العجيلي و اخرون ، ١٩٩٠ : ص ٢٥) .

تطورت عملية التقويم بتطور عملية التعلم منذ ظهور الكتابة ، على الرغم من أن هذا التطور كان يتسم بالبطء الشديد في بدايته ، وكلما ظهرت حضارة انسانية الى الوجود صاحبها تعليم و تقويم واضحين . ففي المجتمع اليوناني القديم مثلا ، استعمل المعلمون الاوائل ، امثال سقراط وأفلاطون وسائل تقويم شفوية (حوارية) تتناسب مع أسلوب التعليم الشائع انذاك (علام ، ٢٠٠٢ : ص ٩٨) .

كما عرف العرب قبل الاسلام التقويم و خاصة في مجال الشعر إذ وضعوا المعايير التي يفترض أن تتواجد في القصائد المتميزة ، كان سوق عكاظ مثالا حيا لمعرفتهم اسس التقويم ، حيث كانت تعقد الندوات التي كان يتم فيها طرح فنون الشعر و العلم

و الادب ثم يتم اصدار حكم على هذه الفنون (الزوبعي و العاني ، ١٩٩٨ : ص ٧٠) .

ظهرت أول بادرة للتقويم في بريطانيا عام (١٨٦٤) على يد العالم (فشر) (J. Fisher) حيث قام بتجهيز عملية التعليم بأختبارات مقننة استطاع بواسطتها اختبار و معرفة كل طالب و تصنيفها لا في مادة دراسية فحسب ، بل في كل المواد الدراسية او في مجموعة مختارة منها . بعد فيشر جاء العالم جالتون حيث أكد الفروق الفردية بين الافراد و اثبت ذلك بالطرق الاحصائية (حمادة ، ١٩٧٠ : ص ١٩) .

أول طرق التقويم التي استعملتها المدارس النظامية التقليدية التسميع الشفهي ، فقد كان الهدف الأكبر للتعليم الصفي تدريب التلاميذ على حفظ الحقائق او مقطوعات معينة و اعادتها للذاكرة ، وشيوع هذه الطريقة يعود الى أن أهداف التعليم كانت محددة جدا و المواد المكتوبة لم تكن متيسرة دائما وأن وجدت فأن استعمالها كان صعبا و في النصف الثاني من القرن التاسع عشر اخذ المربون يدركون مساوئ الاعتماد كليا على التسميع الشفهي ، وظهر اقتراح دعا الى استعمال الأختبارات الكتابية من اجل دعم الطريقة القائمة على التسميع الشفهي ، و أدى هذا الاتجاه الى ازدياد اقبال المعلمين على استعمال الأختبارات الكتابية و مما شجعهم على ذلك ازدياد سهولة الحصول على المواد المكتوبة (التميمي ، ١٩٩٤ : ص ١٥).

تطورت الأختبارات بعد الحرب العالمية إذ تركزت على التوجيه و الأرشاد المهني و التربوي للافراد و الحكم عليهم بحسب قدراتهم و استعداداتهم و ذلك توفيرا للوقت و الجهد ، وفي تطورات اخرى في مجال التقويم و القياس استخدم الاحصاء الوصفي و التحليلي بأستخدام الحاسوب الالي الذي اضفى لعملية التقويم التربوي كثيرا من الدقة و العلمية و الشمولية (حمدان ، ١٩٨٦ : ص ٢٠) .

ونتيجة لأستمرارية هذا التطور و تطور وعي الفرد و زيادة حاجاته بصورة متواصلة ادى ذلك الى إجراء عمليات تقويم مستمرة لجوانب الحياة المختلفة . لذلك فأن عملية التقويم مستمرة ما دامت التربية تتغير في أهدافها و وسائلها و هذا التغيير

يخضع لعملية تقويم معينة فالمجتمع يراجع بين فترة و اخرى اغراضه العامة و الأسس التي تبنى عليها و هو بذلك ينهج أي يتبنى تقويم اغراضه السابقة و تحديد الأهداف الجديدة و قد تقوم السلطات التعليمية بتعديل وسائلها و طرق تعليمها ، واهمها تعديل المناهج (صالح ، ١٩٧٢ : ص ٥٢٦) .

تطور مفهوم التقويم تطورا واضحا خلال الخمسين سنة الاخيرة نتيجة لعوامل عدة منها : تأثر التقويم بالنظريات التربوية الحديثة ، فضلا عن التغير في النظرة للدور المتوقع من التقويم أن يؤديه ، وأن هذا التطور نتيجة للتقدم التقني في ادوات القياس الذي يعد أساسا لعملية التقويم (الشمري و الدليمي ، ٢٠٠٣ : ص ١٠٧) .

مفهوم التقويم

يعد التقويم (Evaluation) أعم و أشمل من التقييم (Valuation) و يقصد به التعديل او التحسين الى جانب تقدير القيمه من الكم و الكيف ، فكلمة تقويم تأتي من كلمة قوّم ، وقوّم الشيء أي اعدله ، اما مصطلح التقييم فيعني تحديد قيمة الشيء او مقداره او اعطاء قدرا او قيمة لشيء (Cronbach ,1973: p145) .

هناك مفهومان للتقويم : **المفهوم القديم** : كان التقويم قديما مرادفا لمفهوم الامتحانات ، و همه الأول قياس الجانب المعرفي من دون الأهتمام بجوانب النمو الاخرى لدى الطالب اما **المفهوم الحديث** يعّد أكثر من اعطاء الطالب درجات وأنما هو عملية تشمل عدة خطوات منها تحديد الأهداف التعليمية ، و توافر مجموعة من الأساليب و الطرق لتحقيق تلك الأهداف ، وتحليل البيانات و ترجمة تلك البيانات الى خطة عمل لتوجيه الطلبة و تنمية معارفهم و مهاراتهم للتغلب على نواحي الضعف لديهم (ابو جلالة ، ١٩٩٩ : ص ٢١- ٢٢) .

يرى (فرانكلين) في تحديد مفهومه للتقويم و الغاية من هذه العملية هي تحسين المنهج و تطوير جوانبه النوعية ، إذ يرى أن التقويم "عملية توفير معلومات عملية صالحة و موثوق بها تتعلق بالمنهج مثل مكوناته وعملياته و نتائجه و آثاره لأتخاذ

قرارات لتحسينه او للاستجابة للاستفسارات العامة حول اهليته التربوية " (Blaine, 1981: p149) .

ويشير (الحيلة) الى أن التقويم عملية منهجية ، منظمة ، مخططة ، تتضمن اصدار الاحكام على السلوك (او الفكر او الوجدان) او الواقع المقيس ، وذلك بعد موازنة المواصفات و الحقائق لذلك السلوك او (الواقع) التي تم التوصل اليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ، و وضوح . لذا تتطلب عملية التقويم إجراء عمليات القياس بغرض اصدار الاحكام على السلوك في ضوء معيار او هدف محدد (الحيلة ، ١٩٩٩ : ص ٤٠٢) .

ويعد التقويم عملية لازمة لاي مجال من مجالات الحياة ، وهو جزء من العملية التربوية ، يحدد مدى تحقيق الأهداف و يحدد نقاط الضعف و نقاط القوة في مختلف جوانب المواقف التعليمية بهدف تطوير وتحسين عملية التعلم (جامل ، ٢٠٠٠ : ص ١٦٩) .

أهمية التقويم :

التقويم عملية مهمة ليس فقط في مجال التربية ، وإنما في جميع مجالات الحياة ، فطالما قام الأنسان بإداء عمل ما ، فأن عليه ان يعرف نتيجة هذا الإداء وهل حقق الهدف منه على النحو المنشود ؟ وإذا لم يتحقق ، فما المعوقات التي اعترضته ؟ وكيف يمكن تلافيها فيما بعد ؟ بحيث لو قام بنفس الإداء مرة اخرى فأنه يكون قادرا على تحسينه و الوصول به الى احسن وضع ممكن ، وبهذا لا تنحصر عملية التقويم في كونها تشخيصا للواقع ، بل هي أيضاً علاج لما به من عيوب ، إذ لايكفي تحديد اوجه القصور ، وإنما يجب العمل على تجاوزها والتغلب عليها (قنديل و بدوي ، ٢٠٠٣ : ص ١٥٤) .

اما تربويا فيمكن أن تتجلى **أهمية التقويم** في نقاط عدة منها :

١-أهمية التقويم بالنسبة للمعلمين :

فهو يفيدهم في تحديد الوضع الحالي لطلبتهم ، في اعادة صياغة الأهداف الخاصة ، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلبة من نتائج ،وفي تحديد أنجع الطرق التي تؤدي الى ادخال التحسينات في مجال التعليم ، وفي اختبار و أستخدام المصادر و الوسائل الأكثر فعالية للتعلم و في مقارنة نتائج تعلم الطلبة في مدارسهم بنتائج الطلبة في اجزاء اخرى من القطر الذي يعيشون فيه (الشافعي و اخرون ، ٢٠٠٢ : ص ٢٤٠) .

٢- أهمية التقويم بالنسبة للطلبة :

يزودهم التقويم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي احرزوه او نقاط الضعف التي مازالوا يعانون منها كما تؤدي عملية التقويم الى توضيح الأهداف الخاصة بهم ، بحيث يساعدهم ذلك على معرفة ما هو مهم كي يتعلموه ، وتعمل على تنمية قدرتهم على التفكير الناقد ، والقيام بأعمال تفيدهم في المستقبل (سعادة و ابراهيم ، ٢٠٠١ : ص ١٨٢) .

٣- أهمية التقويم بالنسبة للاباء و أولياء امور الطلبة:

التقويم يفيد الاباء في توضيح نقاط القوة و الضعف عند ابنائهم ، ويزودهم بمعلومات عن درجة التقدم التي احرزها ابناؤهم ، و اكتشاف قدراتهم و مواهبهم ، و توضيح الأساليب التي يستطيعون عن طريقها مساعدتهم (الازيرجاوي ، ١٩٩١ : ص ٧٨) .

٤- أهمية التقويم بالنسبة للقائمين او المشرفين على المؤسسات التربوية :

فالتقويم عملية مهمة ، وذلك من اجل التعرف على مدى فعالية البرامج الدراسية و التحقق من جوانب القوة و الضعف في المنهج الدراسي ، وتوضيح نقاط القوة و الضعف عند المعلمين مما يساعد في تحسين طرق تدريسهم او مقارنة نتائج العملية التعليمية ، مثلا في مدرسة ما ، بنتائج عملية التدريس في مدرسة ثانية

على مستوى القطر ، ثم تحديد جوانب المنهج الدراسي التي تحتاج الى إجراء بحوث او دراسات علمية حولها ، لغرض معرفة مدى نجاح البرامج الدراسية ، في تحقيق أهداف استراتيجية للعملية التربوية (عاشور ، ٢٠٠٤ : ص ١٩٩) .

مجالات التقويم :

لقد ظلت فكرة التقويم الى عهد قريب مقتصرة على مدى تحسن الطلبة و افادتهم من التعليم ، وكانت الامتحانات الوسيلة المستخدمة لذلك و الصحيح أن التقويم يجب أن يتناول مجالات العملية التربوية برمتها وهي :

١-تقويم المنهج الدراسي و البرنامج التربوي :

لما كان تطوير المنهج الدراسي عملية ضرورية لتحسين العملية التعليمية – التعلمية ، كان لابد من تقويم هذا المنهج من نتائج التقويم من اعادة بناء المنهج او تحسين بعض جوانبه (الجاغوب ، ٢٠٠٢ : ص ٢٢٨) يشمل المنهج الحديث جانبين هما : **التخطيط** و **التنفيذ** يجب وضعهما بعين الاعتبار عند تقويم المنهج .

أ- **تقويم تخطيط المنهج** : يشمل تخطيط المنهج ثلاث خطوات

١-وضع الأهداف التعليمية العامة و الخاصة .

٢-وضع الخطة و اختيار نوع الخبرات التعليمية التي تمثل محتوى المادة الدراسية .

٣-تنظيم الخبرات التعليمية .

و يجب أن يتضمن برنامج تقويم المنهج الخطوات السابقة لكي يستفاد في النهاية من نتائج التقويم في تطوير المنهج ومن ثم تحسين العملية التعليمية ، باعتبار ان المنهج هو في الأساس خطة لمساعدة الطلبة على التعلم ، ويسير المنهج على وفق الخطوات الآتية :

أولا : . تحديد الأسس التي تقوم عليها الأهداف .

ثانيا : . مراجعة المنهج الدراسي في ضوء الأسس المتفق عليها (ملحم ، ٢٠٠٢ : ص ١٨-٢٠) .

تقويم تنفيذ المنهج :

تتضمن عملية تنفيذ المنهج الدراسي الكيفية التي يعالج بها المنهج في الموقف التعليمي ، وتشمل هذه العملية طرق التدريس المتبعة و المادة الدراسية ، وأنواع الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلبة بأنفسهم ، وفيما يتعلق بتقويم البرامج التربوية فأن التقويم يلعب دورا مهما في كل مرحلة من مراحل إعدادها و تنفيذها ، فأن البيانات و المعلومات التي يمكن جمعها في هذا المجال تشكل تقويما يكشف عن مدى مسار البرامج التربوية و تطوير مكوناتها و مدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها .

وأن تقويم البرامج التربوية تقويما بنائيا يفيدنا في أتخاذ قرارات أفضل نحو تحسين إعداد و تنفيذ تلك البرامج ، كما يفيدنا التقويم الختامي (النهائي) في تحديد فاعلية تلك البرامج بعد أتخاذ القرارات الناجمة عن البيانات التي افرزها التقويم البنائي المستمر (ابو جلالة ، ١٩٩٩ : ص ٣٢- ٣٣) .

٢- تقويم المعلم :

يعد تقويم المعلم ضروريا لتحقيق الأهداف التربوية ، كما أن معرفة السمات التي تؤدي الى النجاح في مهنة التعليم تعد من العمليات الأساسية في التربية الحديثة ، ومن المعايير التي يتم من خلالها تقويم المعلم ما يأتي :

- قدرته على معاملة الطلبة بالرفق و العدل .
- قدرته على مراعاة استعداد الطلبة و قدراتهم .
- مهارته في تبسيط المعلومات و إيصالها بسهولة ويسر .
- مهارته في تفعيل دور الطلبة في الموقف التعليمي عموما .

– القدرة و الخبرة في التعامل مع الموهوبين وضعاف التحصيل كل وفق ما يحتاجه .

– قدرته و مهارته في أنتقاء الوسائل المعينة و توظيفها .

– لياقته الشخصية وتشمل المظهر و حسن الهندام و طلاقة الحديث و حسن التصرف ولطف المعشر .

الهدف من تقويم المعلم تبصيره بنفسه و مكانته و توضيح نواحي التفوق و نواحي الضعف لديه ، و كذلك تكوين أساس عادل يمكن الرجوع اليه و الاستناد عليه عند النظر في ترقية المعلم او نقله الى موقع تربوي يتناسب مع كفاياته العلمية و المهنية و الشخصية (مركز التدريب التربوي ، ١٩٩٥ : الأنترنت) .

٣– تقويم الطالب :

يعتبر الطالب محور العملية التربوية ، ويكون مفيدا للمربين الالمام بحالته النفسية و الشخصية و قدراته و مواهبه من اجل تسهيل تحقيق التغير المنشود في سلوكه وزيادة دافعيته لذلك عدة مداخل منها: ـ

– خبرات النجاح و الفشل في النشاطات المدرسية و الامتحانات ومالها من تأثير على طموح الطالب واثارة دافعيته .

– إدراك الطالب أن الاخرين يقدرون عمله و مشاركته و يكوّنون آراء عنه على أساس جهوده و نشاطاته.

– إدراكه بأن تقدير المدرسة له سيصبح سجلا تراكميا و جزءا من تاريخه الدراسي .

أن التقويم لابد من أن يكون عملية تعاونية يشترك فيها واضع الامتحان و المعلمون و الاباء ، وربما يشترك الطلبة أنفسهم باطلاعهم على الأهداف المنشودة ، حتى يتبينوا بأنفسهم مقدار التقدم الذي احرزوه ، ونواحي القصور حتى يتجنبوها، و يمكن أن يتوثق التعاون بين البيت و المدرسة عن طريق ارسال بطاقات التقرير عن الطالب الى اهله ، وترتيب لقاءات دورية بين ولي الامر و المعلم (سلانكلي ، ١٩٩٩ : الأنترنت) .

وظائف التقويم :

يؤدي التقويم وظائف كثيرة في العملية التعليمية و من اهم هذه الوظائف :

أ- الوظائف التعليمية .

ب- الوظائف التنظيمية .

أ- **الوظائف التعليمية :**

١-الكشف عن حاجات الطلبة و مشكلاتهم و ميولهم وقدراتهم بقصد إعداد منهج متكيف مع هؤلاء الطلبة .

ب-تحديد ما حصل عليه الطلبة من نتائج التعلم المقصود و غير المقصود و مقارنتها بالأهداف المطلوب تحقيقها .

ج- توجيه عملية التعلم توجيها سليما و اختيار طرائق تدريس مناسبة .

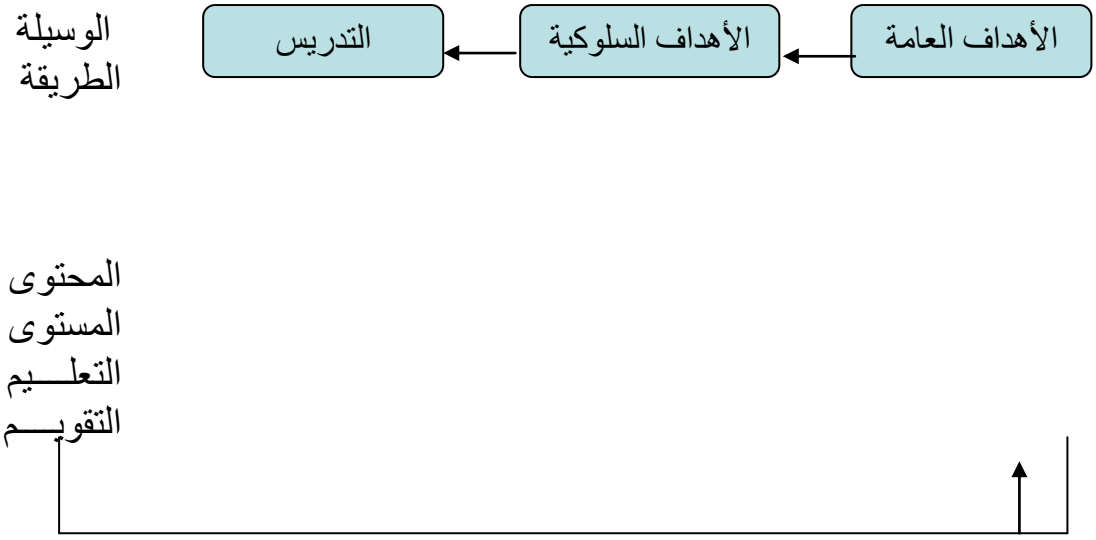
ب- الوظائف التنظيمية :

١-الحصول على المعلومات اللازمة لتوجيه الطلبة علميا و مهنيا .

ب-الحصول على معلومات عن مدى كفاية المعلم في طريقة تدريسه و أسلوبه .

ج- قياس كفاية اجهزة المؤسسة التربوية و وسائلها و بيان نواحي القصور فيها .

د- لأن التقويم يمثل جزءا أساسيا من النسق او النظام التربوي و العلاقة أساسية بين التقويم ومقومات العملية التعليمية كما في الشكل الآتي :



شكل (١) (محمد ، ٢٠٠٤ : ص ٤٠٠)

يوضح الوظائف التعليمية و التنظيمية للتقويم

وحدد **(كرونباخ)** Cronbach (١٩٧٣) ثلاث وظائف للتقويم هي :

١- **تحسين القرارات** : وذلك بتحديد أساليب التعليم و ادواته و الطرائق التي يمكن من خلالها تحقيق التغيير المطلوب .

٢- **أتخاذ القرارات الخاصة بالافراد** : ويتم ذلك بالتعرف على حاجات الطلبة لغرض تخطيط البرنامج الذي يتناسب معهم ، وأيضاً الحكم على كفاءة الطلبة للتعرف على جوانب القوة و الضعف لديهم .

٣- **النظام الاداري** : و ذلك بالحكم على مدى كفاءة النظام الاداري المتبع في المؤسسة التربوية و كفاءة العاملين فيها (Bloom , 1973: p44) .

كما أكد **(اللقاني** ١٩٨٩) أهمية التقويم لوظائفه المتعددة في البرنامج التعليمي و حددها في نقاط عدة منها :

١- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية و التثبت في مراعاتها لخصائص و طبيعة الفرد المتعلم و حاجات المجتمع و طبيعة المادة الدراسية .

٢- اكتشاف نواحي القوة و الضعف في عمليات التنفيذ و تصحيح مسار العمل في البرنامج التعليمي ، فالتقويم عملية تشخيصية علاجية .

٣- الحكم على مدى فاعلية المستجدات التربوية في اثناء تجريبها و قبل تعميمها يساعد على ضبط التكلفة و تقليل المفقود .

٤- مساعدة كل من المعلم و الطالب على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ الأهداف .

٥- الكشف عن حاجات الطلبة و مشكلاتهم و قدراتهم و ميولهم و وضع البرنامج في ضوء هذه النتائج (اللقاني ، ١٩٨٩ : ص ٨٣) .

ويحدد **جاغوب** (٢٠٠٢) وظائف التقويم في نقاط عدة وهي :

١- توضيح الأهداف التربوية و الحكم على مدى التقدم في تحقيقها .

٢- تشخيص جوانب القوة و الضعف لكل عناصر العملية التربوية و مكوناتها ، كالطالب و المعلم و المنهج و الادارة المدرسية .

٣- معرفة ميول الطلبة و اتجاهاتهم و توجيه هذه الميول في المسارات التعليمية الصحيحة .

٤- تعديل جوانب القصور في مكونات العملية التربوية .

٥- اثارة دافعية الطلبة نحو التعلم و تحفيزهم عليه .

٦- أتخاذ قرارات ادارية ذات شأن كالترفيع و الترسيب و التشعيب للطلبة و الترقية و المكافأة او اللوم للمعلم .

٧- تطوير التعليم و تحسينه في ضوء نتائج التقويم الشامل .

٨- تدريب الطالب على النقد الذاتي باسهامه في الحكم على نفسه و اعماله (الجاغوب ، ٢٠٠٢ : ص ٢٣٠) .

ويحدد **عاشور و ابو الهيجاء** (٢٠٠٤) وظائف التقويم بما يأتي :

١- **توجيه الطلبة الى نواحي التقدم التي احرزوها** :- إذ تمثل أكبر نتائج التقويم أهمية ما يحدث مع الطالب نفسه ، و الذي يحتاج لأن يدرك طبيعة المادة الدراسية المطلوب تعلمها .

٢- **تحديد نقطة البداية عند الطلبة** :- إذ ينبغي على أي برنامج تربوي يرفع شعار استمرارية التقدم و النمو ، أن يتحقق من نقطة البداية عند الطلبة .

٣- **تنقيح المنهج او مراجعته** : - للعملية التقويمية وظيفة أساسية تتمثل في تحسين المنهج الذي تم تطويره او تصميمه من قبل .

٤- **الحكم على فعالية العملية التربوية و تطويرها** :- إذ يتم تطبيق التقويم بأساليبه لجميع المراحل و المستويات التعليمية للعمل على تكامل العملية التربوية و تناسقها ويؤدي ذلك الى أتخاذ قرار في الحكم على نجاح تلك العملية او فشلها .

٥- **الحكم على طرائق التدريس المتبعة** :- عندما يحصل الطلبة على علامات منخفضة في الأختبارات ، فأن ذلك وقوع خطا ما ، فعلى الطالب الواعي أن ينظر الى جوانب اخرى للمشكلة كالطلبة و ادوات القياس و طرائق التدريس المستخدمة .

٦- **البرهنة على أن طبيعة المعرفة تراكمية و متداخلة** :- حيث يمكن لأي اختبار او امتحان نهائي لأي مادة دراسية ، أن يصبح خبرة تعليمية ، إذ طلب من الطلبة أن يعملوا على تجميع البيانات من المادة الدراسية نفسها و الاستفادة منها في تشكيل سؤال لم يسبق الاجابة عنه .

٧- **الوظيفة التشخيصية** :-تتركز هذه الوظيفة حول تشخيص كل من المنهج الدراسي القائم ، و عملية التدريس المتبعة ، و الطالب من حيث تعلمه و الخبرات التي مر بها الطالب في أي مؤسسة تربوية (عاشور و ابو الهيجاء ، ٢٠٠٤ : ص ٢٠٠-٢٠١) .

أنواع التقويم :

تم تقسيم التقويم على أنواع متعددة ، سنعرض قسما من هذه الأنواع :

بحسب الشمول يقسم الى نوعين هما :

١- التقويم الشامل (المكبّر) Macro- Evaluation

وهو تقويم شامل يهتم بنتاجات البرنامج التعليمي بفروعه جميعها ، وعلاقاته بأهداف المادة التعليمية و من ثم أهداف التعليم .

ب-التقويم الجزئي (المصغر) Micro- Evaluation

ويهتم هذا النوع من التقويم بما يجري داخل الوحدة الدراسية من دون ربطها بوحدات دراسية اخرى (ابو جلالة ، ١٩٩٩ : ص ٣٧) .

بحسب وقت الإجراء يقسم الى :

١- التقويم القبلي (التمهيدي) Initial- Evaluation

يتم هذا التقويم قبل البدء بتطبيق البرنامج للحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي في تطبيقه ، ويهدف الى قياس مدى استعداد الطلبة و امتلاكهم لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق ، لتسهيل عملية التعلم و التعليم ، ويقاس ذلك اما بأختبار استعداد او بأختبار قبلي (الظاهر ، ١٩٩٩ : ص ٥٣) .

ب-التقويم التكويني (البنائي) Formative- Evaluation

يعرف بأنه عملية تقويمية منهجية (منظمة) تحدث في اثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم و الطالب بتغذية راجعة ، لتحسين عمليتي التعلم و التعليم ، و معرفة مدى تقدم الطالب و سمي تكوينا لأنه يتم في اثناء التعلم ويكون هدفه تصحيح مسار العملية التعليمية ، ومعرفة مدى تقدم الطالب .

ويتعرض التقويم التكويني الى المحتوى ، الوسائل و الطرائق المستخدمة و القدرة على أستخدام التقنيات ، ومستوى إداء العاملين في البرنامج ، وهي عملية متصلة و مستمرة ، تحدث خلال حياة البرنامج ، ومن خلال القائمين على تنفيذه (الحسن ، ١٩٩٥ : ص ٢٠٨) .

ج- التقويم الختامي (النهائي) Summative- Evaluation

عملية اجرائية تقويمية يتم القيام بها بعد نهاية البرنامج التعليمي لاعطاء تقدير وحكم على المحصلة النهائية من سلوك الطالب إذ يتم في ضوء محددات معينة ابرزها تحديد موعد اجرائه ، وتعيين القائمين به و مراعاة سرية الاسئلة و وضع الاجابات النموذجية لها ، الهدف الأساسي هو قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الأنتهاء منها ، ومن الامثلة لهذا النوع الامتحانات التي تجري في نهاية كل فصل دراسي ، او سنة دراسية ، وامتحانات الثانوية العامة و الامتحانات الشاملة (الزند ، ٢٠٠٤ : ص ٤٩٤)

ويصنف التقويم بحسب مجال اصدار الحكم الى نوعين هما :

١- التقويم معياري المرجع Norm- Referenced- Evaluation

وهو عملية اصدار الحكم على إداء الطالب عن طريق مقارنة أدائه بإداء اقرانه الاخرين على نفس المقياس او الاختبار المستخدم وبهذا فأن درجة الطالب تفسر من خلال متوسط إداء الجماعة ثم تحديد الزيادة او النقصان عن هذا المتوسط (المعيار) أي أن هذا النوع من التقويم يعتمد على مقارنة إداء المجموعة التي ينتسب اليها للحصول على معنى للدرجة التي حصل عليها (الزبيدي ، ٢٠٠٣ : ص٣٨) .

٢- التقويم محكي المرجع Criterion- Referenced- Evaluation

وهو عملية تحديد مستوى الطالب بالنسبة الى محك (مستوى) ثابت من دون الرجوع الى إداء الافراد الاخرين ، و هذا المستوى يرتبط عادة بالأهداف السلوكية للمادة الدراسية ، فالتقويم المحكي ينسب إداء الطالب الى محتوى الاختبار نفسه وليس الى إداء الافراد الاخرين ، كما في التقويم المعياري فالتقويم المحكي يعتمد على نقطة مرجعية تحدد مسبقا وبشكل مستقل عن مستوى إداء الجماعة كأن تكون أهدافا تعليمية او مستوى معينا من الاتقان يحدده اشخاص مختصون كأساس مرجعي او محك متفق عليه .

وقد يكون المحك نوعيا او كميا و المحك النوعي عبارة عن وصف نوعي للإداء مرتبط بالأهداف السلوكية للوحدة الدراسية ، ولقد شاع أستخدام هذا النوع من

التقويم حديثا في مجال التربية والتعليم لما له من فائدة في الحكم على مستوى الطالب و معرفة مدى تحصيله و اتقانه لموضوعات المادة الدراسية (الزبيدي ، ٢٠٠٣ : ص ٤٠) .

الأسس التي يقوم عليها التقويم :

هناك مجموعة من الأسس او المعايير التي لابد من مراعاتها عند تخطيط عملية التقويم و تنفيذها ، ومن هذه الأسس :

١-**ينبغي أن يكون التقويم هادفا** : أي يبدأ بأغراض واضحة محددة فالأهداف هي نقطة البداية وهي التي ترشد و توجه في عملية التقويم و الإرتباط بين الأهداف و التقويم إرتباط وظيفي بحيث إذا تغير هدف تغيرت تبعا له اغراض التقويم ، وهو في نفس الوقت إرتباط حركي لأن الأهداف ليست ثابتة او جامدة ، و هذا يتطلب بالضرورة ان يتسم التقويم بالمرونة و لكن في اتجاه الأهداف دائم (محمد ، ٢٠٠٤ : ص ١٧٤) .

٢-**ينبغي أن يكون التقويم شاملا** : أي أن يشمل جميع الأهداف المنشودة فإذا كانت المدرسة تهدف الى تنمية شخصية الطلبة ثقافيا و اجتماعيا و نفسيا فلابد من أن يتضمن برنامج التقويم الطرق و الوسائل الكفيلة بتوضيح مدى نمو الطلبة في هذه الأهداف (شحاتة ، ١٩٩٨ : ص ٢١٠) .

٣-**أن يكون التقويم مستمرا** : من الضروري أن تكون عملية التقويم مستمرة و ملازمة للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها ، و على ذلك فأن عملية التقويم التي تجرى في نهاية العام الدراسي في صورة مجموعة امتحانات يؤديها الطلاب ، وأن استمرارية التقويم تساعد على التوصل الى نتائج دقيقة صادقة وثابتة عن طريق أستخدام أكثر من وسيلة لأكثر من مرة وتشخيص نقاط الضعف و نقاط القوة ، واختبار صحة الخطوات المتبعة و الطرق المستخدمة لتلافي نقاط الضعف ، وتعطي الفرصة أيضاً لتغطية الجوانب المراد تقويمها (زيتون ، ٢٠٠٣ : ص ٨٣) .

٤-**ينبغي أن يكون التقويم تعاونيا و ديمقراطيا** : و المقصود بالتقويم التعاوني الديمقراطي هنا هو أن يشترك في التقويم أفراد عديدون في تخصصات او مجالات مختلفة أي أن تكون عملية التقويم مشتركة بين المعلمين و الطلبة كما يتعاون الطلبة فيما بينهم لتقويم أنفسهم ،و يتعاون المعلمون معا على تقويم نمو الطلبة (المعرفي الوجداني النفسحركي) (ثورندايك ،١٩٩١ : ص ٤١) .

٥-**ينبغي أن يكون التقويم علميا** : يمتاز التقويم العلمي بسمات معينة تكون عونا على إصدار الأحكام السليمة وأتخاذ القرارات المناسبة و أهم السمات ما يأتي :

a. **الصدق** يقصد به أن تكون أداة التقويم قادرة على أن تقيس ما وضعت لقياسه .

ب-**الثبات** : ويقصد أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبيا عند تكرار أستخدامها ، والمقاييس في مجال العلوم الطبيعية مثل المتر و الميزان و مقياس الحرارة و الضغط ، تعطي نتائج على درجة كبيرة من الثبات اما المقاييس التربوية فتتأثر بكثير من العوامل الاجتماعية و النفسية لذلك فأننا نكتفي فيها بدرجة معقولة من الثبات .

ج- **الموضوعية** : ويقصد بها عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم وحالته النفسية ، ومن مظاهر الموضوعية أن لاتختلف نتائج التقويم من مقوم الى آخر ولا مع الشخص الواحد من وقت لآخر (الامام ، ١٩٩٣ : ص ٨٤) .

وبعد استعراض مفهوم التقويم ، واهميته لمجالات عدة ، و الأسس التي يقوم عليها ، وأنواعه ، استنتجت الباحثة أن التقويم مجال واسع ، يمكن أن يحقق الكثير من الأهداف و الغايات وفي مجالات عدة لأنه يمثل وسيلة رئيسة في

التعديل او التغيير او التطوير ، خاصة وإنّ وظائفه و اغراضه عديدة و تشمل جوانب الحياة كافة ،وذلك لأن أنواعه متعددة كل نوع من أنواعه يختص بجانب معين ، فضلا عن هذا يمكن الإفادة من نتائجه على أن تكون تلك النتائج موضوعية خاصة في المجال التربوي لغرض إجراء اللازم في احداث التغيير خاصة ، وأن هذا المجال له أهمية وتأثير واسع النطاق على مجالات الحياة ، وبهذا يمكن القول أن التقويم مفهوم لايمكن الاستغناء عنه في أي وقت او مجال او تخصص لأنه يوفر معلومات وفيرة .

ثانيا :. المنهج

نبذة تاريخية عن المنهج :

لقد وردت كلمة منهاج في القران الكريم ، قال تعالى **(لِكُلٍّ جَعَلنَا مِنكُم شِرعَةً وَمِنْهَاجًا)** سورة المائدة / اية ٤٨ بمعنى الطريق الواضح ،فالمنهج في اللغة معناه الطريق الواضح و يقابله في اللغات الاجنبية كلمة Curriculum او ما يماثلها ، وهي مشتقة من اصل لاتيني معناه ميدان السباق ، وعليه فأن أفضل مايعرف به منهاج التعلم "هو الطريق الذي يسلكه المعلم و المتعلم او المضمار الذي يجريان فيه بغية الوصول لأهداف منشودة " (شهلا واخرون ، ١٩٦١ : ص ٣٠٣) .

وظهرت كلمة (Curriculum) أي المنهج لأول مرة في قاموس وبستر عام ١٨٥٦ م و عرفها بأنها مقرر دراسي ، و أضيف تعريف آخر للمنهج في القاموس نفسه في طبعة (١٩٥٥)، يقول بأن المنهج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي (عميرة ، ١٩٩١ : ص ٢٩) .

لقد تطور مفهوم المنهج مثلما تطورت المفاهيم التربوية الاخرى ، فإذا عرف على أنه مجموعة الموضوعات المختلفة المحددة لكل مادة دراسية ،او مجموعة المعلومات التي يجب أن يتعلمها الطالب في كل مادة دراسية ، فأن هذا المفهوم لايخرج عن كونه محتوى مقررا للمادة الدراسية ، وفي بادىء الأمر تم بناء

المناهج على أساس المعرفة المتراكمة عن الاجيال السابقة المتمثلة للتراث الثقافي و الاجتماعي وأن وظيفة المدرسة فيها ينحصر في تقديم المعرفة، ولتدفع الفرد في المشاركة في بناء الحضارة ، فكيان المجتمعات واستمرارها يتوقفان على عملية نقل المعرفة ، والمبادىء و الاتجاهات من القديم الى الحديث وهذا المفهوم يتسم بالنظرة ذات الافق الضيق (جبرائيل ، ١٩٨٦ : ص ٩-١٠) .

و يعد **(بوبيت)** Bobbit أول من ألف كتابا في المنهج عام (١٩١٨) وقد عرف المنهج "بأنه سلسلة من الخبرات التعليمية يتعين على الاطفال و الشباب أن يحصلوا عليها عن طريق تحقيق الأهداف " في حين أشار مولنر و زاهورك (Molnar and Sahorik) الى أنّ نشوء علم المناهج جاء نتيجة التغيير السريع الذي ساد النصف الأول من القرن العشرين (الشمري و الدليمي ، ٢٠٠٣ : ص ٣١) .

وقد أشار (الجعفري ١٩٨٩) الى أن "مصطلح المنهج مر بتطورات و عرف وفقا للفلسفات التربوية التي أثرت فيه ، وبرزت تعاريف متعددة تتسم بشمولية النظرة للمنهج أن يتعلم الفرد داخل المدرسة و خارجها بتوجيه المدرسة " وينعكس هذا الامر على تصورات القائمين بعملية وضع المناهج و تدريسها و تقويمها ، وبهذا أصبح العمل المدرسي على وفق الشمولية الواسعة أكثر سعة و تعقيدا و مرونة و فاعلية" (الجعفري ، ١٩٨٩ : ص ١٣) .

كما يرى (الدمرداش) بأن المنهج مجموعة من الخبرات التربوية و الثقافية و الاجتماعية و الرياضية و الفنية التي يتم تهيئتها للطلبة داخل المدرسة و خارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي العقلية و الجسمية و الاجتماعية و الروحية، وتعديل سلوكهم طبقا لفلسفتها (الدمرداش ، ١٩٧٩ : ص ٧) .

و اخذ (المنهج) تعريفات مختلفة ، و تطورت هذه التعاريف حتى اخذت شكلا جديدا خلال السنوات الاخيرة ، وكان الفضل في الوصول الى شكل محدد للمنهج يعود الى : .

أولا : الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان العلوم التربوية و النفسية و التي غيرت الكثير مما كان شائعا عن طبيعة المتعلم و سيكولوجيته .

ثانيا : التحولات الاجتماعية المهمة التي نالها المجتمع منذ اوائل هذا القرن .

ثالثا : تطور الحركة العلمية و تقدمها ، التي غيرت الكثير من القيم و المفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطا اجتماعيا سائدا و التي جعلت التكنولوجيا تمثل مرافق الحياة فأصبح المنهج علما تطبيقيا له لغته الخاصة و مفاهيمه و منظوره و المتخصصون به (الدليمي ، ١٩٩٥ : ص ٨-٩) .

المفهوم التقليدي او الضيق للمنهج :

يستمد هذا المنهج مقوماته من مفاهيم العصور الوسطى و مقوماتها ، حيث كانت الفلسفة الموجهة له و المحددة لأهدافه هي نفسها التي كانت تحكم مناهج تلك العصور ، فالمفهوم الضيق او التقليدي يرجع تاريخه الى الوقت الذي كانت فيه أهداف التربية مقتصرة على جانب المعلومات و المعرفة ، فقد كانت جهود المدرسة تتركز حول المعرفة فالمنهج في ظل المدرسة التقليدية ، لم يكن يتضمن سوى المقررات الدراسية ثم التأكد من حسن استيعابهم لتلك المقررات عن طريق الأختبارات (ولاسيما الحفظ) (هندام و اخرون ، ١٩٨٥ : ص ٩١) .

وبذلك يمكن القول أن المفهوم التقليدي للمنهج يعني مجموعة المعلومات و الحقائق و المفاهيم و الافكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها المقررات الدراسية ، و المنهج بهذا المعنى جعل دور التربية يتركز حول الناحية الذهنية و اتقان المادة الدراسية ، واهملت الجوانب الاخرى للنمو ، كما يتضح أيضاً أن المفهوم التقليدي يدور حول عمليات التعليم

و الجهود المبذولة من جانب المعلم او المدرسة وكما يدور حول إيجابية المعلم و سلبية الطالب (الوكيل ، ١٩٨٢ : ص ٣١) .

ولقد ظهرت اثار تربوية سيئة أنعكست على عناصر العملية التعليمية التربوية منها :

أولا : بالنسبة للطالب

١-تركز الأهتمام حول الناحية الذهنية .

٢-اهملت الفروق الفردية بين الطلبة .

٣-أصبحت مهمة الطالب تلقي المعلومات ، والنجاح في الامتحان هو الهدف الأول و الأخير .

٤-الأهتمام بالنواحي النظرية و اهملت كافة النشاطات الاخرى المرتبطة بحياة الطالب و أصبح متلقيا من دون أي تفاعل واغفلت لديه روح الابتكارو التقدم .

٥-في ظل المنهج التقليدي تم مصادرة حريات الطالب و المعلم معا ، فالمنهج يوضع مسبقا ويلزم الجميع بتنفيذه و ادى ذلك الى قمع روح التفكير الابداعي لدى المعلمين و الطلبة .

ثانيا : بالنسبة للمادة الدراسية

١-تركز الأهتمام في ظل هذا المفهوم حول الموضوعات التي يعدها القائمين على إعدادها مهمة للطلبة من دون مراعاة ميول و حاجات الطلبة .

٢-أصبحت الخبرة مجزأة بالنسبة للطلبة نتيجة عدم ترابط الموضوعات بعضها ببعض ، وأصبح الطالب لا يستفيد من دراسته في مواقف الحياة .

٣-ازدحام المنهج بمعلومات و موضوعات و مواد كثيرة يصعب على الطالب أن يستوعبها او يلم بها و أن اتقان المادة الدراسية غاية بحد ذاته وليس وسيلة لتحقيق أهداف الطالب (نشوان ، ١٩٩١ : ص ٦٣) .

ثالثا : بالنسبة للطريقة و عمل المعلم (آلية التدريس)

١-اقتصر عمل المعلم على تلقين المادة الدراسية (الطريقة الإلقائية).

٢-أصبح المعلم مقيدا بما جاء في المنهج وليس له الحق في الخروج عنه وبذلك يكون غير قادر على القيام بأي نشاط خارجي يساعد فيه الطلبة في توجيه سلوكهم و يساعدهم على الابتكار.

٣-التقيد بالمفهوم الضيق حرم المعلم من فرص النمو المهني و جعله معرض لحالة الجمود الفكري لأنه حصر ذهنه و فكره بما جاء في المنهج فقط نتيجة لتزويده بتلك المعلومات لسنوات .

٤-أصبحت نتائج الطلبة ، ومدى اتقانهم للمادة الدراسية هي أساس للحكم على عمل المعلم .

رابعا : بالنسبة للمدرسة و المجتمع

ادى التقيد بالمعنى القديم للمنهج الى الآتي :

١-أنعزال التربية عن المجتمع و عن البيئة المحلية التي يعيش فيها الطلبة .

٢-تركز هدف المدرسة حول أتقان الطلبة للمادة الدراسية للحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات بغض النظر عن الفائدة .

٣-طريقة الحفظ و التسميع للمواد الدراسية هي الطريقة التي كانت تعد بها المدرسة طلبتها و اهملت النشاطات الاخرى و ادى ذلك الى عدم قدرة الطلبة على التكيف الاجتماعي .

٤-من خلال هذا المفهوم للمنهج و طريقته لم تستطع التربية و التعليم أن تقدم للمجتمع المواطن الكفء الذي يستطيع أن يعايش مجتمعه (هندي و عامر ، ١٩٩٥ : ص ٣٥) .

خلاصة القول أن المفهوم التقليدي للمناهج قد أسند الى النظريات التربوية التقليدية التي كانت تبرز أهمية المعرفة و تؤكد أن دور التربية هو تزويد الطالب بأكبر قدر من المعرفة باعتبار أن ذلك هو السبيل الى نقل التراث الأنساني من جيل لاخر ، كما أكدت تنمية العقل حتى يتمكن من إدراك المعرفة التي تقدم

للطلبة ، و من هنا أنطلقت نظريات المنهج التقليدي على اعتبار المنهج هو المقررات الدراسية و أن هذه المقررات يجب أن توضع بتسلسل منطقي مترابط حتى

يسهل على الطالب دراستها ، و أعتبر الكتاب المدرسي الغاية الأساسية في العملية التعليمية ، وهو في الوقت نفسه يعد مصدرا وحيدا للمعرفة .

المفهوم الحديث او الواسع للمنهج :

لقد أنبثق المفهوم الواسع او الحديث كرد فعل للمفهوم الضيق او التقليدي الذي يقتصر على المقررات الدراسية ، ويهتم بالناحية العقلية من العملية التربوية من دون سواها ، عن طريق المنهج الواسع اتسعت الخبرات و الفعاليات و ازداد عدد ما يقدم منها الى الطالب و امتدت الى ما وراء حجرة الصف لتشمل المدرسة و الملعب و النادي و كل ما يمارسه الطالب خارج المدرسة (مجاور و الديب ، ١٩٧٧ : ص ١٠٦) .

وعليه فأن **المفهوم الحديث للمنهج** يعني : **مجموعة من الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة الى الطلبة داخل المدرسة و خارجها لتحقيق النمو الشامل و المتكامل في بناء الأفراد ، على وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا و عقليا و نفسيا و اجتماعيا و دينيا .**

و هذا التعريف الواسع و الحديث لمفهوم المنهج يشير الى مجموعة من الدلالات و المعاني و الافكار التربوية و السيكولوجية(يونس واخرون ، ٢٠٠٤ : ص ١٧) .

ويعرف علماء التربية الحديثة المنهج بأنه : مجموع الخبرات التربوية و الثقافية و الاجتماعية و الرياضية و الفنية التي تهيؤها المدرسة لطلبتها ، داخل المدرسة و خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية .

و لقد اهتم المفهوم الحديث للمنهج بجميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها فضلا عن المواد الدراسية وأصبح المنهج هو حياة الطلبة التي توجهها المدرسة وتشرف عليها سواء في داخلها او خارجها ، ويعتني المنهج الواسع عناية فائقة بكافة جوانب النمو المختلفة من ميول وحاجات ، والعمل على تنشئة الطلبة التنشئة

التربوية السليمة التي تتلاءم مع ظروف المجتمع و متطلباته (جامل ، ٢٠٠٠ : ص ٢٨) .

الأنعكاسات التربوية للمفهوم الحديث للمنهج :

أولا : بالنسبة للطالب :

أهتم المنهج الحديث بالنواحي الآتية:.

١-مساعدة الطالب على النمو الشامل في كافة النواحي وتعديل سلوكه على وفق الهدف التربوي .

٢-أصبح الطالب في ظل هذا المفهوم ايجابيا فهو يختار من الأنشطة ما يشبع حاجاته و رغباته .

٣-يجد الطالب في ظل هذا المفهوم اشباعا لحاجاته و رغباته و مراعاة الفروق الفردية الموجودة فيهم .

٤-أصبحت هناك علاقة و تفاعل بين المعلم و الطالب و ذلك من خلال مراعاة النقاط الآنفة الذكر اعلاه ، مما يؤدي الى اتاحة الفرصة للابتكار و المشاركة الإيجابية.

ثانيا : بالنسبة لعمل المعلم

اتاح المنهج الحديث للمعلم الآتي :

١-أتاح له فرصة التجديد و الابتكار .

٢-أعطاء الحرية الكاملة في اختيار الأنشطة و الوسائل التعليمية و الطرق التدريبية التي تتلاءم مع طلبته و تخدم الأهداف التربوية المنشودة .

٣-لم يعد المعلم ملقنا للمعلومات بل أصبح موجها و مرشدا و مشجعا لطلبته على تقديم مقترحاتهم كافة .

٤- لم يعد الحكم على عمل المعلم من خلال نتائج الطلبة كما في المفهوم القديم ، بل أصبح بمدى قدرة المعلم على مساعدة الطلبة في النمو في الجوانب كافة (نشوان ، ١٩٩١ : ص ٦٥) .

ثالثا : بالنسبة للمواد الدراسية

اهتم المنهج الحديث بالمواد الدراسية للاعتبارات الآتية :

١-عدّ المواد الدراسية ليست كل شيء وأنما هي أداة فعالة تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية الموضوعة .

٢-تختار المادة الدراسية وفقا لامكانات المدرسة و البيئة و امكانات الطلبة و قدراتهم .

٣-إرتباط المواد الدراسية بعضها ببعض و أصبحت ذات فائدة كبيرة في إعداد الطلبة و أن تكون الخبرة في هذه المواد متصلة و الأهتمام بالكيفية و الكمية .

٤-يراعي عند اختيار المواد ظروف الطلبة و استعدادتهم و ميولهم وحاجاتهم و أن يكون وحدة متصلة في السنوات جميعها.

رابعا : بالنسبة لعلاقة المدرسة و المجتمع

١-أصبحت المدرسة تقدم من الخبرات ماهو وثيق الصلة بالحياة العامة في المجتمع .

٢-أصبحت العلاقة وثيقة بين المدرسة و الاسرة ، وأصبحت المدرسة تشارك في الأنشطة المختلفة المتعلقة بالبيئة التي توجد فيها ، وأن اختيار الأنشطة متوائما مع امكانيات المدرسة و امكانيات البيئة المحيطة و متمشيا مع قدرات الطلبة و استعداداتهم (المطلس ، ١٩٩٦ : ص ٢٨-٢٩) .

نظريات المنهج

يعد المنهج أداة التربية في تحقيق أهدافها التربوية ، وإنّ دراسة نظرية المنهج تهدف الى التخطيط و التنفيذ و التقويم للمنهج و مواكبة ظهور مفاهيم جديدة في المناهج التربوية و تنفيذ مواقف التعليم ، وتعد نظرية المنهج جزءا من نظرية التربية و النظرية مجموعة من العبارات المترابطة لتفسير سلسلة من الاحداث و يعرفها (كيرلنجر) بأنها "مجموعة من المفاهيم و التعاريف و الافتراضات المتداخلة و التي تطرح منظورا نظاميا للظاهرة و ذلك بتحديد العلاقات بين

المتغيرات"بفرض التفسير و التنبؤ لهذه الظاهرة (بوشامب ، ١٩٨٧ : ص ٢٧) .

و النظرية تتكون من المفاهيم لمجموعة من الاحداث التي تفسرها النظرية و تنقسم الى :

١- أحداث من أبعاد معلومة (الحقائق و القوانين).

٢- أحداث خاصة بالأبعاد المفترضة و التي يمكن التعبير عنها بالافتراضات (الفروض و المسلمات).

٣- احداث تعد جزءا من المجموعة العامة او الكلية التي لم يتوفر لها تفسير دقيق وتعبر عن احداث (ابعاد مجهولة).

فالنظرية تحقق ثلاث وظائف الوصف و التنبؤ و التفسير . (بوشامب ، ١٩٨٧ : ص ٣٥) أن المناهج التربوية تعتمد على النظريات التربوية النظريات التربوية تعتمد على فلسفات عامة و هكذا ، وأن مكونات النظريات التربوية تعتمد على افكار الفلاسفة و نتائج البحوث و الدراسات و الاحكام القيمية مثل المواطنة و بناء الأنسان الصالح و كذلك الافكار و المعلومات و الخبرات الناتجة عن الممارسات التربوية (هندي ، ١٩٨٤ : ص ٣٨) .

مما تقدم يتضح أنّ نظريات المنهج و بناءه كل متكامل قد يكون من الصعب ايجاد حدود فاصلة بينهما ، فقد مرت نظرية المنهج بمراحل تطور منذ عشرينيات القرن الماضي و مازالت تتطور ، فقد أنجز الكثير من المتخصصين بحوثا متباينة في بناء المنهج وتطوره و هدفهم في ذلك تحديد طبيعة نظرية المنهج ووصفها وبيان مكانتها و وضع مفاهيمها ، وهي المادة و التصميم و التقويم و الأنموذج وما الى ذلك (بوشامب ، ١٩٨٧ : ص ٦٨) .

ويعرف (**بوشامب**)مفهوم **نظرية المنهج** بأنه "**مجموعة الاحداث المترابطة بقرارات أستخدامات المنهج وتطويره و تصحيحه و تقويمه ، و بالعمليات التي تتخذ بها قرارات المنهج** ".

اما عند (درسل) Dressl فأن نظرية المنهج تعمل على تحديد العناصر الأساسية في بنائه ، ثم العموميات ، ولايجاد العلاقة بين العناصر الأساسية وطبيعة بنائها و أتخاذ القرار بشأن أساسيات بناء المنهج . (الشمري و الدليمي ، ٢٠٠٣ : ص ٣٤) الا أن الجوانب الفنية في بناء نظرية المنهج لم تدخل حقيقة في التراث التربوي الا بعد مؤتمر شيكاغو عام (١٩٤٧) الذي نوقشت فيه نظرية المنهج أول مرة على نطاق واسع ، ونشرت الاطروحات المقترحة الى هذا المؤتمر في كتاب سنة (١٩٥٠) و أشارت في احد اقسامه الى أنّ هناك **ثلاث مهام لنظرية المنهج :**

١-تحديد القضايا المهمة في تطوير المنهج و ما تضمنه من تعميمات .
٢-ابراز العلاقات الموجودة بين هذه القضايا المهمة .
٣-التنبؤ بمستقبل المدخلات التي وضعت لحل هذه القضايا .

وفي سنة (١٩٦٣) قدمت لمؤتمر جمعية الاشراف و تطوير المناهج ورقتان بوساطة **(بوشامب) ، الأولى** : حللت فيها مداخل العالم في مهام بناء النظرية في المنهج ، و **الثانية** بين فيها دور الفلسفة في تطوير نظرية عملية للمنهج ولخص (سمث Smith) فيها ثلاث مهام يمكن أن تتنأولها الفلسفة في مساعدة منظر المنهج وهي "تكوين الأهداف التعليمية ، اختيار و تنظيم المعرفة ، و التعامل مع مشكلات لفظية " . ويعتقد كل من (مولنر و زاهوريك Molnar and Zahorik) في كتابهما (نظرية المنهج) أن أكثر الطرق المناسبة لفهم الواقع الحالي للتنظير المنهجي ماطرحه (مأكدونالد Macdonald) إذ صنف نظريات المناهج الى ثلاثة أنماط :

١-**النمط الضابط لنظرية المنهج** : هو نمط خطي تكون بدايته تحديد الأهداف ثم طرائق تنفيذها و تحقيقها أنتهاءا بالتقويم .
٢-**النمط التفسيري** : وينظر هذا النمط الى المعنى المتضمن للافكار بوصفه عنصرا أساسيا في تخطيط المناهج ، وأن رواد هذه النظرية لا يقفون عند الاعتبارات العلمية بقدر ما يهتمون بالتوصل الى تعديلات و تفسيرات جديدة و العمل على تنميتها .

٣-**نمط النظرية الناقدة** : يركز اصحاب هذه النظرية على الجانبين النظري و العملي ذلك لأن تكامل الجانبين لديهم يؤدي الى التمكن من تخطيط المنهج (ابراهيم و عبد الرزاق ، ١٩٨٢ : ص ١٤-١٥) .

وهكذا يمكن ملاحظة ثلاثة اتجاهات رئيسة في نظريات المنهج :

- **الاتجاه الأول** : أتخذ المعرفة محورا له فهي غاية الغايات .
- **الاتجاه الثاني** : أتخذ الطالب و امكاناته و قدراته و ميوله و خبراته أساسا في اختيار محتوى المنهج و تنظيمه .
- **الاتجاه الثالث** : أتخذ المجتمع محورا له ، إذ ركز على فلسفته و ثقافته و حاجاته فضلا عما يتعرض له من تغير ملحوظ .

ولقد اقترح هولمز (B.Holmes) في نشرة المكتب العالمي للتربية صدرت عام (١٩٧٤) اربع نظريات رئيسة للمناهج التي تحكم معظم الممارسات التربوية في العالم و هي :

١-النظرية الأساسية (الجوهرية) Essentialism theory

٢-النظرية الموسوعية (الطبيعية) Encyclopedism theory

٣-النظرية العملية (البراجماتية) Pragmatism theory

٤-النظرية التطبيقية (البوليتكنيكية) Polyecnicalisation

(مدكور ، ١٩٨٤ : ص ١٢٠) .

أولا : النظرية الأساسية او الجوهرية

أن هذه النظرية من النظريات التقليدية التي ظهرت في القرن الثامن عشر و بداية القرن التاسع عشر و تعتمد هذه النظرية على خاصية الثبات و عدم الخضوع لعملية التغيير او التطور ، وتؤمن هذه النظرية بتربية الأنسان من جميع الجوانب ولكن العقل هو صاحب الأهتمام الأكثر في مناهجها ، كما تؤمن بأهمية الحق و الخير و الجمال ،و كذلك تهتم بالرياضة البدنية من اجل "العقل السليم في الجسم السليم " (قورة ، ١٩٨٦ : ص ١٨٦) .

و جعلت الهدف الأساس من المنهج هو الارتفاع المتدرج للوصول الى الاثبات المطلق و تؤكد أنّ المادة الدراسية و العقل هو المهم في تحصيل محتوى المادة و العودة الى أساسيات التعلم ، و العقل لابد من أن يكون نشطا في التعلم لأنه مركز العملية التربوية ، و المعرفة تحدث عن طريق ملاحظة الحقائق ، وتعد المادة الدراسية مركز الأهتمام و التدريس عن طريق الحفظ و التسميع . (Holmes,1974: p 23)

و يهدف المنهج الى تنمية العقل و تدريبه على الفهم من دون تفاوت بين الناس و العقل مركز الواقع ويهدف أيضاً الى تطبيع الطالب اجتماعيا على القيم و الأخلاق و المثل ، و إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفكير و التأمل و معرفة جواهر الأشياء ، ويؤكد أنصار هذه النظرية أهمية النجاح الأكاديمي و مراعاة المناهج لحاجات المجتمع النفعية و المهنية على أساس الدراسة النظرية من دون التجريب .

اما بالنسبة للمادة الدراسية فأنّ لها صلة مباشرة بالنواحي العقلية و المنطقية و شملت عددا من المواد الدراسية المختارة بعناية كبيرة للفنون الحرة السبعة وهي المنطق و الحساب و الهندسة ، و الفلك ، و الموسيقى ، واللغة و الادب ، وكذلك العلوم الأنسانية كالتاريخ و الجغرافية و علم الاجتماع فضلا عن علوم الدين و الاخلاق ، وترى ضرورة فرض هذه المواد الدراسية على الطلبة و اجبارهم على دراستها من غير أنْ تاخذ بنظر الاعتبار ميولهم ورغباتهم . (Holmes,1974: p 24)

لقد أولت هذه النظرية أهمية للمعلم و عدته أساس العملية التعليمية ، وأكدت توفير قدر كاف له من السلطة ، كما لابد من أن يكون مؤهلا تأهيلا عاليا في المجال العلمي و المجال التربوي و النفسي ، إذ أن الخبرة المتنوعة تتيح له القدرة على فهم سيكولوجية كل من الطفل و المراهق و الراشد ، كما تتيح له القدر الكافي من الخبرة في توصيل الحقائق و المفاهيم و القوانين للأجيال الصاعدة .

اما بالنسبة للمتعلم فموقفه سلبي ، فعقله أناء يملأ بالمعلومات ، وهو مجرد مستقبل وليس من حقه أن يعرف أهمية ما يتعلم ، وكانت وسيلة هذه النظرية في التربية التلقين و الحفظ بالضغط و الاجبار و العقاب أن لزم الامر و أصبح واجبا ولازما ، فهو علاج لقمع الجسد من اجل أن تسمو الروح (عبد النور ، ١٩٧٨ : ص ٢١٤) .

اما فيما يتعلق بطرائق التدريس المتبعة في هذه النظرية فهي الطرائق التي تعتمد على الحفظ و الاستظهار و الملاحظة و ذلك عن طريق المحاضرة و المناقشة و أكدت أن يبدأ التدريس بالواقع المحسوس الذي يحيط بالطالب ثم السير شيئا فشيئا الى المجرد و يستمر المعلم و الطالب بالتعمق معا حتى يصلوا الى جوهر المادة و حقائقها الكلية (الدليمي ، ٢٠٠٠: ص ٣٨) .

اما الأختبارات فمحأولة للوقوف على مدى التقدم للدراسة او التنبؤ بالنجاح وليس للتشخيص و العلاج و اعادة تطوير و تخطيط المنهج بناءا على النتائج ولهذا فأن عملية التقويم طبقا لهذه النظرية ماهي الا عملية ختامية و ليست بنائية و يتم تقويم الطالب بمقارنته بأعضاء جماعته ، و النمط التقليدي للامتحانات كأختبارات المقال و الأختبارات الشفوية هي الأكثر شيوعا لتقدير مدى استيعاب المواد الدراسية (مدكور ، ١٩٨٤ : ص ١٢٩) .

- **ايجابيات هذه النظريات :**
- الأهتمام بما هو أساسي و جوهري ، وعده صالحا لكل العصور .
- الأهتمام بالاصالة ، وهذا الاتجاه من الاتجاهات المعاصرة .
- الأهتمام بدور المعلم و بإعداده و بتكوين شخصيته و هو اتجاه معاصر أيضاً ذلك لأن تنفيذ المنهج يتوقف و بدرجة كبيرة على المعلم في العملية التعليمية .

-اما السلبيات لهذه النظرية :

- اعتمادها على نظرية الملكات العقلية المستقلة .
- تدرب كل ملكة على حدة عن طريق أستخدام المواد الدراسية الأساسية .

– و إذا جاز هذا في الماضي فأنه أصبح غير جائز الأن بعد أن تقدم علم النفس نتيجة للأبحاث و الدراسات الكثيرة التي تقام فيه و التي تؤكد الدور الايجابي للطالب (ابراهيم و رجب ، ٢٠٠٠ : ص ٣٤) .

ثانيا : النظرية الموسوعية (الطبيعية)

أن الجذور التآريخية لهذه النظرية تمتد الى فكرة الحكمة الشاملة التي تتنأولها دراسة الاله ، و الطبيعة ، و الفن ، وقد عرفت هذه النظرية منذ عصر التنوير و يرى اصحابها "كل أنسان يجب أن يتعلم تعليما شاملا ، و يشكل تشكيلا صحيحا و يبنى بناء سليما في الامور جميعها التي تحقق كمال الطبيعة البشرية "، وتذهب النظرية الى أن الأنسان بمقدوره السيطرة و التحكم في الطبيعة ، وقدرته على السيطرة و التحكم في ذاته ، ولا سيما العقل الذي يعمل بطريقة صحيحة ، وأن سعادة الأنسان تكمن في تطوير ذهنه لمعرفة الحقيقة بل لاكتشافها (الكلزة ، ١٩٨٣ : ص ٨) و يؤمن منظروها ايمانا قويا بالتطور البشري و من ثم فقد نادوا بضرورة أن تهدف التربية الى بناء المجتمع الديمقراطي ، وأن يكون التعليم عالمي التوجيه لأن الجهل سيعرض الحرية و المساواة للخطر و يؤدي الى التحكم و الاستبداد ، ومن هنا يجب أن يكون التعليم عالمي التوجيه ، ويجب الا تتجه المؤسسات و الهيئات التربوية الى شيئ غير الحقيقة و حدها .

مهمة التربية عند الموسوعيين هي الوصول الى معرفة الحقيقة إذ أنّ التربية تتضمن التعليم و هو بدوره يتضمن المعرفة بوصفها الحقيقة ، فالأنسان يصبح انسانا بجهود الأنسانية عندما يكون التعليم عملا جادا أكثر من كونه نقلا للمعلومات و تدريبا على المهارات (مدكور ، ١٩٨٤ : ص ١٣٢) .

و لكي يحقق الأنسان تطوره الفكري يعتقد (**جيفرسون**) احد منظري الموسوعية بان تقدم البشرية أنما بالعقل و العلم و التجريب و حرية البحث ومن أهداف هذه النظرية التدريب العقلي إذ تؤكد أهمية التفكير المنطقي و الاستنتاج و

العقلانية ، وترى أن يوجه الطالب لمساعدته على تنمية الفهم و كذلك العقل و تنمية ميوله و مواهبه الطبيعية ، وكذلك يعد الهدف الاخلاقي من الأهداف الرئيسة لهذه النظرية إذ تؤكد ضرورة أنتقاء الخبرات التعليمية التي توجه الى النضج العقلي و التحكم في النفس و احترام الاخرين و احترام العلاقات الاجتماعية ، وتحسين العلاقات بين المدرسة و المجتمع .

ويهدف المنهج الموسوعي الى إكتساب المعرفة من اجل المعرفة في حد ذاتها ، ومن اجل الأنتفاع بها و الى ضرورة إعداد الطالب مهنيا و فنيا (مدكور ، ١٩٨٤ : ص ١٤٩) .

و أكد منهج هذه النظرية إنّ كل معارف العالم الحقيقي مفيدة و يجب أن تكون متضمنة في المنهج و منها اللغات الاجنبية ، و العلوم الطبيعية ، و المواد التطبيقية و فضلتها على اللغات الكلاسيكية و المواد الادبية (King , 1973 : p 167) .

اما تنظيم المحتوى فيجب أن يقوم بتحديد مضمونه مجموعة من الخبراء الذين يعطون قيمة كبيرة للعقل و الترتيب المنطقي للمواد الدراسية .

و في ضوء آراء النظرية الموسوعية ، تعد طرائق التدريس الوسيلة لإكتساب الطلبة الحقائق و المفاهيم و المبادئ (القوانين) خطوة خطوة مع التركيز على عملية التلقين وتتمثل في المحاضرات ، إذ يصبح المعلم (المرسل) و الطالب (المستقبل) وقد تجري بعض المناقشات .

أن الشائع في هذه النظرية وضع الطلبة و مشكلاتهم في المرتبة الثانية من الأهمية ، إذ أن المادة و ترتيبها المنطقي هي الأساس في عملية التعليم و يرى المنهج الموسوعي ضرورة إعداد المعلم إعدادا أكاديميا ، و أن يكون ناقلا للمعلومات ليساعد الطلبة على استيعابها (الجعفري ، ١٩٨٩ : ص ١٨-١٩) .

اما عملية التقويم لهذه النظرية نهائي الغرض منه النتائج التي يحصل عليها المتعلم لقياس مدى استيعابه للمواد ، وحتى هذا النوع من التقويم لا يقوم على الإداء ولا يعدل مسار العملية التعليمية ، أن المهم في هذا الامر هو مقارنة

الطالب بغيره ، بمعنى اخر أن معيار الحكم هنا هو المجموعة التي ينتمي اليها الطلبة في المدرسة و هذا ضمن ما يوجه الى هذه النظرية من نقد ، ومع ذلك فأن هذه النظرية أثرت في تنظيم محتويات المناهج لدى الكثير من البلدان سواء أكان ذلك في امريكا أم في شرق اوربا و الاتحاد السوفيتي سابقا (مدكور ، ٢٠٠١ : ص ١٥٠-١٥١) .

من مزايا هذه النظرية :

- النظرة الشاملة للمعرفة الأنسانية .
- الإيمان بتحرير العقل الأنساني .
- تحرير الفكر الذي يساعد على تكوين المنهج الصالح لخلق مواطن قادر على التفكير و الخلق و الابداع و مواجهة المشكلات و الاعتماد على نفسه في حلها

اما عيوب هذه النظرية :

- لا يمكن أن تصلح هذه النظرية للتطور العصري الحالي و الذي يمتاز بالأنفجار المعرفي لذا يجب أن تضيف الى شمولية المعرفة في المنهج تخصيص المعرفة من اجل تمكين الفرد من مواجهة متطلبات العصر الذي نعيش فيه (ابراهيم و رجب ، ٢٠٠٠ : ص ٣٣) .

ثالثا : النظرية العملية (البراجماتية)

ترتبط البراجماتية بالتراث الفلسفي اليوناني القديم و الاوربي الحديث فقد كانت البراجماتية تعبر عن أسلوب الحياة ، ويرى عدد من الباحثين إرتباط البراجماتية بالتراث التجريبي البريطاني الذي يؤكد الخبرات و العلاقة بين الفكر و العمل ، وتعد هذه الفلسفة الامريكية التي قام بتطويرها ثلاثة من المفكرين وهم (بيرسي Pirce) و (وليم جميس James Willaiam) و (جون ديوي Dewey John) ولكنهم كانوا يختلفون في وجهات نظرهم ولكن استطاع ديوي

أن يحدد معالم هذه النظرية و جعلها منهجا عمليا و تجريبيا محددا .

ودعت البراجماتية الى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها من الماضي و هي أسلوب الحياة باعتبارها خطة عمل حيث نادت بالتخطيط للواقع و التغلب على مشكلاته .

كما ترفض هذه النظرية أن تكون التربية عملية بث المعرفة للطالب من اجل المعرفة ، وإنما يجب أن تساعد الطالب على مواجهة احتياجات البيئة البايولوجية و الاجتماعية (مرسي ، ١٩٨٨ : ص ١١٩) .

ويرى البراجماتيون أن التربية هي الحياة و ليست الإعداد للحياة ، وأن من واجب المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية ، حيث يعد جون ديوي التربية بأنها "عملية مستمرة من إعداد بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي و تعميقه ، وأن الفرد في الوقت نفسه يكتسب ضبطا و تحكما في الطرائق المتضمنة في العملية " (محمود ، ١٩٨٧ : ص ١٣) .

وأن وظيفة التربية في المدرسة هي المشاركة الفاعلة في صنع التغيير ، وأن الحرية أساسها الديمقراطية في ممارسة الأنشطة المرغوب فيها و التركيز على الخبرة و التجربة أي أن المنهج التجريبي يتجلى عن طريق الممارسة بدراسة كل ما يقابله الفرد من معارف و مفاهيم ، وكل ما يمكن إكتسابه من مهارات علمية و اجتماعية . (الاهواني ، ١٩٦٨ : ص ١٦٥) بهذا عدت هذه النظرية المعرفة صورة عملية تتفاعل فيها الأنسانية مع البيئة ، فالأنسان لايقتصر على مجرد استقبال المعرفة بل أنه يصنعها .

و تؤكد هذه النظرية أهمية أن يتسم محتوى المناهج الدراسية بالمرونة و أنْ تستوعب التغيرات التي تطرأ على المعرفة و الحقائق الحالية ، كذلك ضرورة ايجاد المواد الدراسية و الربط بين ما يتعلمه الطالب في المدرسة و مواقف الحياة اليومية من اجل أن يستطيع تطبيقها في مواجهة المشكلات ، كما أكدت ضرورة

التركيز على الفروق الفردية بين الافراد و مراعاة حاجاتهم و ميولهم و رغباتهم ، مما ادى الى تنوع في طرائق التدريس و الوسائل التعليمية لتناسب التنوع في المعرفة و اثارة الطالب على بذل النشاط الذاتي في التعلم (الحسن ، ١٩٩٠ : ص ٨٦) .

ويتمثل دور المعلم في النصح و الاستشارة و تنظيم ظروف الخبرة و الامكانات التي تساعد على تعلم الفرد ، كما اهتمت بالطالب من النواحي الجسمية و العقلية و الخلقية و الاجتماعية و العمل على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجاته و تمكنه من التعبير عن ذاته و تأكيد حرية الطالب في أتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه وهذا ضروري لنمو الذكاء نموا حرا كاملا

وتدعو هذه النظرية الى أستخدام أنواع التقويم المختلفة ، كالتقويم الابتدائي و التقويم الختامي و التقويم عندها لايهدف الى معرفة سيطرة الطلبة على المعارف و المهارات فحسب و أنما عليه أن يهتم بمعرفة مدى تقدم النمو في العلاقات الاجتماعية و التفكير النقدي ، و الاتجاهات و الأهتمامات (مدكور ، ١٩٨٤ : ص ١٨٦) .

لهذه النظرية مزايا عدة منها :

١-إرتباط المنهج بالحياة و المجتمع .

٢-نتيجة لمراعاة جوأنب الطالب كافة و هذا يؤدي الى تطور المنهج بتطور الحياة .

٣-الإرتباط بين المنهج و الحياة المجتمعية يجعل المنهج ذات قيمة في حياة الطالب .

٤-أهتمت بمبدأ احترام التفكير النشط الفعال و الذي يمكن الطالب من حل المشكلات ، و التشجيع على الخلق و الابتكار و الابداع أيضاً .

اما سلبيات هذه النظرية :

١-تركزت على الطالب فأدّى هذا الامر الى عدم الموازنة بين المواد الدراسية و الاحتياجات الأساسية للمجتمع في مقابل الاحتياجات الأساسية للفرد (ابراهيم و رجب ، ٢٠٠٠ : ص ٣٦) .

رابعا : النظرية التطبيقية

وضع الفيلسوف الالماني (كارل ماركس Karle Markis) وزميله الالماني (فردريك انجلسن Fridrick Enjelsin) المبادئ الأساسية لهذه الفلسفة و اتخذها الزعيم السوفيتي (لينين) (١٨٧٠-١٩٢٤)منهجا له ووضعها موضع التطبيق .

تقوم هذه الفلسفة على النظرة المادية الى الكون و المجتمع ، ترفض الثنائية بين الجسم و العقل ، وبين الروح و المادة ، وبين الاله و الطبيعة ، فالمادة هي اصل كل الوجود ، و أن الحياة و العقل ما هما الا وظائف لاشكال دقيقة و معقدة للمادة ، يعد التفسير المادي للتاريخ و المجتمع الأنساني من المكونات الأساسية لها ، وعلى هذا الأساس نشأت النظرية التربوية البوليتكنيكية التي تركز على المجتمع ، وتؤكد الاتجاه الاجتماعي في التربية (نوفل ، ١٩٨١ : ص ١٥٤) .

لقد قدمت الماركسية نظريا و عمليا التعليم البولتيكنيكي بوصفه تجسيدا لنظريتها في العمل المنتج تقوم النظرية على أساس ممارسة الطلبة العمل بأنفسهم ومشاركتهم في العمل الأنتاجي ، و أوضحت النظرية الأثر الايجابي للتربية في الحياة الاجتماعية ، فهي تحدد درجة نمو الأنسان واتجاهه .

و تؤمن هذه النظرية بأن النمو العقلي و البدني متوقف على البيئة و الظروف ، و تقييم العمل في المجتمع ، وأن المواهب و القدرات ليست فطرية و لاتحددها العوامل الوراثية ، بل أشياء مكتسبة تأتي نتيجة عمل الأنسان ونشاطه و تفاعله مع بيئته ، فأن المحور الأساس لهذه النظرية هو كسر الحواجز وازالة الازدواجية بين التعليم العام و التدريب المهني (نوفل ، ١٩٨١ : ص ١٦٦) (مدكور ، ٢٠٠١ : ص ٣٠) ومن الأهداف الرئيسة لهذه النظرية ربط المدرسة بالسياسة و الأهتمام بزيادة معارف الطلبة العلمية من اجل تحقيق عملية التكامل لديهم ، كما تؤكد أهمية النمو العقلي و البدني و رعاية المواهب و القدرات التي

يمتلكها الطلبة و يتجلى دور المعلم في بناء الأنسان و المجتمعات (مدكور ، ٢٠٠١ : ص ٤١) . و أوضحت أهمية الفروق الفردية من خلال المبدأ القائل "كل حسب قدرته و الكل حسب حاجته " وهو المبدأ المثالي الذي تسعى الى تحقيقه ، فهي ترى أن الطبيعة قد منحت كل فرد السمات النفسية و الفردية التي تمثل طاقاته الكامنة و المحتملة.

ولقد أكدت هذه النظرية أهمية التتابع و التنظيم عند وضع المادة الدراسية و توحيد المنهج للطلبة جميعهم ، وتشمل خطة الدراسة على جزأين ، إذ يحتوي (**الجزء الأول**) على مقدمة توضح فيها أهداف المادة الدراسية و تعليمات و مقترحات للطلبة ، اما(**الجزء الثاني**) فيشر على محتوى المادة الدراسية وكذلك شجعت على العمل داخل المدرسة و خارجها ، كما أن جميع المواد الدراسية اجبارية ، حيث تعد وحدة المناهج و الالتزام من جميع المدارس في كافة أنحاء البلاد من اهم الشروط لتحسين العمل في المدارس (سمعان ، ١٩٨٢ : ص ٣١٩) .

اما طرائق التدريس المتبعة فلاتعتمد على الحلول الجاهزة للمشكلات التي يواجهها الطالب ، بل لابد من دفعه للتفكير و التحليل ،لذا تعتمد على ربط التعليم العقلي و التعليم المهاري و كلاهما على نفس المستوى في هذه النظرية ، كذلك يجب أن يتم ايجادهما في مكان واحد ، إذن طرائق التدريس السائدة هي طريقة العمل الجماعي عن طريق المشروعات الجماعية ، إذ يتم فيها التعليم عن طريق العمل (مدكور ، ١٩٨٤ : ص ٢٠٤) .

و التقويم في ظل هذه النظرية الزامي على جميع الطلبة و في كل المدارس ، مع تأكيدها على الواجب المنزلي كجزء متكامل و مهم في العملية التربوية ، وعليه فهو يخضع أيضاً لعملية التقويم ، وذلك من اجل ضمان سيطرة الدولة على العملية التعليمية و التأكد من تمكن الطلبة من فرض سيطرتهم على المعارف و المعلومات لذا يتم أستخدام جميع أنواع الأختبارات في تقدير اعمالهم (مدكور ، ٢٠٠١ : ص -٢١٢) .

بعد اطلاع **الباحثة** على نظريات المنهج من مصادر عدة و كتابة أبرز النقاط التي جاءت بها كل نظرية على حدة ، يمكن استنتاج ما يأتي :

١-أعتمدت النظريات على الفلسفات التربوية الموجودة في تلك الحقب التاريخية و مدى تأثير تلك الفلسفات على النظام الاجتماعي السائد ومدى تقيد و التزام الأنظمة الاجتماعية بما جاءت به الفلسفات من نظريات و تفسيرات و توجهات سواء كانت متعلقة بالحياة و طبيعتها ، اوماهية افراد المجتمع و متطلباته فضلا عن الى التأثير المتبادل بين الفلسفة و النظام الاجتماعي هل يحدث التغيير الايجابي المطلوب؟ يمكن الاجابة عن السؤال في معرفة طبيعة تلك الفلسفة من خلال نظرتها للمجتمع من جميع الجوانب ، وكذلك طبيعة المجتمع و مكوناته من عادات وتقاليد و نوعية الثقافات السائدة .

وهكذا يمكن القول بأن لكل شيء جذورا متأصلة تنبع منها أساسيات الحياة و التربية احدى تلك الأساسيات التي تسعى دائما الى تنشئة الاجيال ، والأنظمة التربوية من المحاور الرئيسة للتربية ، و المناهج الدراسية بعد من الابعاد الثلاثة المهمة للعملية التربوية ، وبهذا ضرورة اعتماد النظريات في بناء المناهج التي تتلائم وطبيعة المجتمع و أفراده و متطلبات الحياة بجوانبها كافة لتساهم تلك المناهج في تحقيق التغيير الملحوظ للفرد و مساعدته في التكيف مع مواقف الحياة المختلفة .

٢-ركزت النظريات على مجموعة من المحاور الأساسية كما يراها المنظرون لكل نظرية على حدة ، في تحديد آلية العمل التربوي من بناء المناهج وما تتضمنه من محتويات توزع على شكل مفردات دراسية ، وأن جوهر المعرفة الوسيلة المتمثلة في تحقيق الأهداف التربوية للنظرية ،هذا يعتمد على طبيعة المعرفة في أنها غير مباشرة من خلال الملاحظة او حقيقة تركز على تنمية المهارات لدى الافراد.فيما يتعلق بالمعلم و دوره الذي يتحدد على أساس اهميته في العملية التعليمية و المهام التي تقع على عاتقه سواء كان منظما للخبرات و المعارف او موجها و مرشدا للطلبة لأنجاز التدريب العقلي و البدني ، اما دور

الطالب فبدأ سلبيا في النظرية الأولى و تدرج دوره الى ايجابي فعال و منتج من خلال تحقيق الازدواجية بين الجانب النظري و التطبيق العملي .

اما طرائق التدريس فكانت تعتمد على طبيعة محتوى المناهج و دور المعلم منها تقليدية مثل المحاضرة و المناقشة البسيطة ، وتتأولت قسم من هذه النظريات الطرائق التي على حل المشكلات وهذا ما يتطلبه الموقف التعليمي لأنجاز المطلوب ، اما بالنسبة لأنواع التقويم فقد اختلفت من نظرية الى اخرى فقد استخدم التقويم الختامي و المعياري و تدرج التقويم من ابتدائي الى ختامي و كانت الأختبارات الوسائل الرئيسة في التعرف على مدى ما اتقنه الطالب من المواد الدراسية .

٣-أن التأثير المباشر او غير المباشر الذي تحدثه كل نظرية في الطلبة يؤكد أهمية المبادئ و الأساسيات و الأهداف لاي نظرية عن بقية النظريات مما اظهر مواطن القوة والضعف ، ووجه التشابه و الاختلاف بين النظريات الخاصة بالمنهج التي استعرضتها الباحثة .

خلاصة القول لقد تطورت المفاهيم الأساسية لنظريات المنهج من خلال التطور المعرفي الحاصل عبر العصور فبدأت من نظرية ضيقة تعتمد على محاور محدودة في نوعيتها و دورها في العملية التربوية و النتائج المتوقعة من هذه العملية بالاضافة الى ذلك فنتيجة التحولات و التغيرات التي ادركت العالم بجوانبه كافة ، كان لها الأثر الواضح في تطوير تلك النظريات حيث أن اختلاف نمط العيش بين عصر و اخر ادى الى تجديد المهام الواقعة على عاتق المنظرين و الفلاسفة و المختصين و الخبراء في مجيء ما يكفل مواكبة التقدم الحاصل ، وإنّ تعقد الحياة و كثرة متداخلاتها و متغيراتها التي جعلت من البساطة المتعارف عليها سابقا امرا حال دون و جوده في يومنا هذا ، وذلك ادى الى تفعيل دور الفرد في الحياة لغرض تحقيق التكيف الذاتي لمواصلة الحياة بمتطلباتها ، هذا جعل دور المؤسسات التربوية احدى الجهات المسؤولة عن إعداد الاجيال للحياة بشكل بارز و واضح فكلما كان الدور فعالا كانت النتيجة إيجابية ، ومن أبرز

المظاهر في تفعيل دورها توفر مناهج دراسية تلبي حاجات المجتمع بهدف تحقيق الغرض من العملية التربوية – التعليمية بصورة خاصة و أهداف التربية بصورة عامة .

أسس بناء المنهج

يقصد بأساسيات بناء المناهج القوى الأساسية التي لها تأثير في أهداف المنهج و محتواه و تنظيمه ، كما تعني كافة المؤثرات و العوامل التي تتأثر بها عملية المنهج في مراحل التخطيط و التنفيذ ، وهذه المؤثرات هي المصادر الرئيسة للافكار التربوية و أساس لبناء و تخطيط المنهج و تصميمه . والمنهج لابد من أن يستند الى فكر تربوي وفلسفة تربوية توجه العوامل التعليمية في مراحل إعداده و تنفيذه ، حتى تكون هذه الفلسفة او النظرية متكاملة يفترض أن تكون ذات ابعاد و أن تراعي فلسفة المجتمع ، و طبيعة الطالب و نوع المعرفة التي تقدم للطالب (جامل ، ٢٠٠٠ : ص ٤٣) .

وتقوم المناهج التعليمية عادة على مجموعة من الأسس التي تحدد جوانب المنهج في أهدافه و مضامينه ، ويرجع اليها خبراء المناهج عند عمليات تخطيط المنهج وتصميمه و بنائه و يتفق المختصون في تحديد هذه الأسس وهي الأسس الفلسفية ، و الأسس العلمية ، والأسس الاجتماعية و الثقافية و الأسس النفسية السيكولوجية ، وهي في مجموعها تؤكد أن المنهج يتأثر بثلاثة عوامل رئيسة هي الطالب و المجتمع ، و المعرفة ، كما يتأثر في تطويره بالاتجاهات العالمية المعاصرة ، وما تكشف عنه البحوث في مجال التربية و العلوم من حقائق علمية جديدة (هندي و عامر ، ١٩٩٥ : ص ٢٩) .

يسود ميدان المناهج **ثلاثة اتجاهات رئيسية تمثل الأسس** التي يقوم عليها بناء المنهج و هذه **الاتجاهات** هي :

١-**الاتجاه الأول** : يرى أن الطالب هو محور بناء المناهج ، وهذا الاتجاه يجعل من الطالب و قدراته و ميوله وخبراته السابقة أساسا

لاختيار محتوى المنهج و تنظيمه و هذا يمثل السيكولوجي النفسي للمنهج .

٢-**الاتجاه الثاني** : يرى أن المعرفة هي محور بناء المناهج ، وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية ، حيث توجه كافة الجهود و الامكانات لصب المعلومات في عقول الطلبة بصورة تقليدية .

٣-**الاتجاه الثالث** : يرى أن المجتمع هو محور بناء المناهج ، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته و فلسفته و ثقافته ، وهو يمثل الأساس الفلسفي (سمعان ، ١٩٨٢ : ص ٣٧) .

أولا :. الأسس الفلسفية للمنهج :

يقوم كل منهج على دعائم فلسفية تربوية معينة ، وهذه الفلسفة التربوية ترتبط بفلسفة المجتمع ، وتتصل بها اتصالا وثيقا ، وتعمل على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها ، وطرق التدريس بها في ضوء فلسفة التربية و المجتمع .

ويؤخذ بنظر الاعتبار في ضوء الأساس الفلسفي أن يكون المنهج أداة او وسيلة لتحقيق مايأتي :

بناء شخصية الطالب في مجال الخبرات الاجتماعية و العلاقات الأنسانية .

تقديم مادة تحفز الطالب على التفكير .

توفر صفة الجمع بين المادة و طريقة التدريس كي يمكن أستخدامه في ترجمة الأهداف المنهجية الى سلوك يؤديه الطالب .

تبصير الطالب بواقعه .

تقديم رصيد يحتوي على خلاصة تجارب الأنسان في مجال معين و ما توصل اليه من حلول في مشكلاته المختلفة كي ينتفع الطالب به في مواجهة خبرات الحياة .

تهيئة مواقف تعليمية معينة و تقديم التفسيرات اللازمة عنها (ابو الفتوح ، ١٩٨٢ : ص ١٨٧) .

ثانيا :الأسس المعرفية للمنهج

أن المعرفة من الامور الأساسية في النمو الأنساني ، إذ لا نمو من دونها و لذلك فقد عدّت احدى أهداف التربية الأساسية ، وأساسا مهما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج التعليمي ، وتعد المعرفة بعدا من الابعاد التي يرجع اليها مخططو المناهج ، لأن النظرة الى المعرفة (من حيث طبيعتها وطرق الحصول عليها ، ومصادرها ووظائفها) تؤثر بدرجة متفاوتة في تحديد مجال المنهج و تخطيطه و تنفيذه (اللقاني ، ١٩٨٩ : ص ٦٣) .

ويمكن تعريفها بأنها : مجموعة المبادئ و المعتقدات و الاحكام و المفاهيم و التصورات الفكرية التي تتكون لدى الأنسان نتيجة لمحأولاته المتكررة لفهم الظواهر و الاشياء المحيطة به (زكي ، ١٩٧٧ : ص ٢٣٤) .

و تشير الكتابات التربوية الى أن هناك **اتجاهين** في النظر الى طبيعة المعرفة التربوية التي تؤثر في تخطيط المناهج و تنظيمها :

الاتجاه الأول : يؤكد على اختيار المعرفة من مصادرها المحلية ثم تقديمها الى الطالب لغرض معرفة الوقائع و الحقائق .

الاتجاه الثاني : يقوم على أساس مساعدة الطالب في كيفية التوصل الى المعرفة ذاتيا وعلى نحو مستقل أي يتعلم الطالب ممارسة مهارات البحث و الاستقصاء و القيام بالعمل المعرفي بطريقة صحيحة .

معايير اختيار المعرفة

١-المنفعة الاجتماعية .

٢-المسؤولية الاجتماعية .

٣-الثقافة العامة .

٤-الرضا الذاتي .

٥-تنمية النواحي المعرفية .
٦-الضغوط الاجتماعية .
٧-الضغوط الاسرية .
٨-البناء القيمي . (جامل ، ١٩٩٨ : ص ٦٥)

معايير تصنيف الميادين المعرفية :

a. التصنيف القديم و يشمل :

١-ميادين العلوم الشرعية : وتشمل العلوم الدينية و علوم اللغة العربية
٢-العلوم العقلية و الطبيعية : وتشمل الفلسفة و المنطق و الطب و الموسيقى و العلوم المنطقية .

ب-التصنيف الحديث ويشمل :

١-المعرفة الرمزية : مثل اللغات ، الرياضيات ، المنطق .
٢-المعرفة التجريبية : مثل العلوم الطبيعية ، و الاجتماعيات .
٣-المعرفة الجمالية : الفنون ، الموسيقى ، الاداب .
٤-المعرفة الاخلاقية : الاخلاق ، الدين .
٥-المعرفة الشخصية : تتضمن الفلسفة ، التاريخ .

يرجع مخططو المناهج التعليمية الى هذه التصنيفات من اجل تحديد مجالات المناهج و تتم عملية الاختيار من هذه الميادين على أساس فلسفة المجتمع ، وثقافته وتراثه الوطني و التراث الأنساني .

ومن واجب المنهج أن يشمل هذه العلوم و يحقق الترابط و التكامل فيما بينها على نحو يؤدي الى وحدة المعرفة التي تقدم للطلبة (فيكس، ١٩٨٢: ص٤٧٨) .

ثالثا : الأسس الاجتماعية و الثقافية للمنهج :.

هي قوى تؤثر في وضع المنهج و تنفيذه، و تتمثل في التراث الثقافي للمجتمع و القيم و المبادئ التي تسوده ، و الحاجات و المشكلات التي يهدف الى حلها و الأهداف التي يحرص على تحقيقها وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية و النظام الاجتماعي لاي مجتمع من المجتمعات ، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية

التي بدورها تحدد محتوى المنهج و تنظيمه و استراتيجات التدريس و الوسائل التعليمية ، والأنشطة التي تعمل كلها في اطار منسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها ، ويعد التعليم ظاهرة اجتماعية مقصودة و منظمة ، وهو نظام مفتوح أي أنه يتأثر بكثير من العوامل الاقتصادية ، و الثقافية ، والسياسية و السيكولوجية ولايمكن و صفه او فهمه الا في اطاره الاجتماعي و الثقافي .

و يعتمد المنهج التعليمي على فلسفة المجتمع و ثقافته ، ومنها تشتق غاياته و مضامينه ، ولن يفلح أي مجتمع في تقدمه العلمي و الحضاري إذا أعتمد على مناهج منقولة من خارج إطارة الاجتماعي، فكل مجتمع له أسلوبه الخاص في الحياة وفي علاقته الاجتماعية التي تحكم حركته (ابراهيم ، ١٩٩١ : ص ٨٦) .

فالثقافة هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع ، بجوانبها الفكرية و المادية و تشمل الثقافة اللغة و التقاليد و المعارف العلمية ، والنظم العائلية و الاقتصادية و السياسية ، ما يفتقره الناس من قيم خلقية و دينية و آراء سياسية و غيرها من أساليب الحياة ، و تختلف الثقافة من مجتمع الى آخر ، وعن طريق هذه الثقافة يحأول كل مجتمع أن يحافظ على كيانه ، و يضمن لنفسه الاستقرار و التقدم و الرقي ، فالمنهج يوجه المجتمع في تطوره و انتقاله من مرحلة الى اخرى خاصة أن المجتمع يواجه بعض المشكلات و هذه المشكلات ليست كلها على نمط واحد او نوع معين ، منها مشكلات البيئة ،او مشكلات خاصة بالطاقة و المواصلات و منها مشكلات فكرية او فلسفية جدلية نتيجة للتطور و الصراع بين القيم القديمة و الجديدة ، لذلك من المهم أن يراعي المنهج تنمية قدرة الطالب على التفكير الناقد و تدريبه على أستخدام الطرق العلمية لحل تلك المشكلات (هندي و عامر ، ١٩٩٥ : ص ٣٦-٣٧) .

يجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار على ضوء هذا الأساس أن يكون المنهج وسيلة لتحقيق مايأتي :

- خدمة ما تستهدفه الدولة من اتجاهات اجتماعية و قومية و تنمية صفات المواطنة الصحيحة لدى النشئ .
- تعزيز مفاهيم و ممارسات النظام السياسي القائم كنظام اجتماعي و أسلوب تفكير .
- مراعاة مراكز الثقل في ثقافة المجتمع التي تتغير بتغير الظروف الاجتماعية .
- توفير صفة الحداثة في المعلومات .
- تقديم المادة الأساسية مع الحرص على ابراز الاتجاهات المشتركة العامة المحققة للتماسك الاجتماعي .
- توفير صفة امكانية الأستخدام الاجتماعي للمادة (بحري و حبيب ، ١٩٨٦ : ص ١٩٨-١٩٩) .

رابعا : الأسس النفسية (السيكولوجية) للمنهج

الأسس السيكولوجية هي التي توصلت اليها دراسات و بحوث علم النفس حول طبيعة الطالب و خصائص نموه و حاجاته و ميوله و قدراته و استعدادته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ المنهج ، لقد ادى تطور العلوم النفسية و ظهور الدراسات النفسية الحديثة الى تطور العملية التربوية إذ أنعكست هذه العلوم على التربية و أصبح اليوم لاغنى عنها عند بناء المناهج الدراسية ، او تحديد الطرق التربوية ، او اختيار المنهج الدراسي و طرق إعداده أو وضع الأهداف التربوية (مرعي و الحيلة ، ٢٠٠٠ : ص١٤٥) .

أن التعلم هو عملية تفاعلية بين الأنسان (الطالب) والمثيرات او الخبرات (البيئة التعليمية) و حدوث الاستجابة من الطالب لهذه المثيرات او الخبرات ثم تتويجها بعملية التعزيز و تدعيمها بالممارسات و التدريب حتى تتحول الى سلوكيات دائمة . لذلك يؤكد السلوكيون إلى أهمية التحليل الدقيق لخبرات التعلم و ترتيبها ترتيبا تتابعيا في صورة سلسلة من المثيرات و الاستجابات تؤدي إلى أنجاز

الهدف النهائي ، ومن أوضح التطبيقات السلوكية في ميدان المناهج نماذج لتخطيط المناهج القائمة على الأهداف السلوكية ، وبعض الاتجاهات الحديثة كالتعليم المبرمج ، حركة التربية القائمة على الكفايات و التعليم حتى التمكن (المطلس ، ١٩٩٦ : ص٥٤) .

الأسس النفسية للتعلم التي يجب أن تراعيها المناهج في :

١-مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .

٢-مراعاة استعدادات التعلم عند الطلبة باشكالها المختلفة العقلية ، والحسية و الأنفعالية و الاجتماعية .

٣-ضرورة تنظيم العملية التعليمية على أساس مبادئ النمو و التعلم .

٤-الأهتمام بالخبرات التربوية السابقة و اللاحقة .

٥-الأهتمام بأساليب التعزيز و آثاره الواقعية لدى الطالب .

٦-تهيئة و توفير البيئة المناسبة لحدوث التعلم .

٧-الأهتمام بالتعليم ذي المعنى و القيمة و الوظيفية بالنسبة للطلبة (حمدان ، ١٩٨٢ : ١٧٢) .

عناصرالمنهج :

هناك العديد من العناصر او المكونات التي تتفاعل و تتكامل فيما بينها لتكوين المنهاج في الوقت الحاضر يعد نظام يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية التي تتكامل و تتفاعل فيما بينها و مع عوامل البيئة المحيطة بها (الاحمد و يوسف ، ٢٠٠٣ : ص ٤٤) .

عناصر مناهج الإعداد المهني هي :

أولا : الأهداف التربوية :

الهدف في اللغة يرادف المرمى او الغرض الذي يقصد الأنسان الوصول اليه او تحقيقه ، ويتم من خلال إجراءات و عمليات محددة يقوم بها الشخص الذي يريد أنجاز الهدف المحدد و من لهم صلة مباشرة بذلك الهدف .

وفي التربية ، يعبر عن الهدف التعليمي بالسلوك المتوقع تحقيقه او اظهاره من قبل الشخص الطالب الذي يجري تعليمه ويتم ذلك من خلال تمرير هذا الطالب بمجموعة من الخبرات التعليمية التي يتفاعل فيها مع العديد من المكونات المادية و غير المادية ، و ينهمك فيها بممارسة العديد من الأنشطة التعليمية التي تسهم في مساعدة الطلبة في الوصول الى الهدف المنشود ، وعليه فأن محتوى الهدف التربوي هو السلوك و التربية أنما تستهدف احداث تعلم عند الفرد ، وهذا التعلم يقاس بالتغير الحاصل في السلوك (حسن ، ١٩٩٥ : ص ١٥٣) .

تختلف الدول و الشعوب في الأهداف التربوية التي تسعى الى تحقيقها من حيث الأبعاد و المفاهيم وأن هذا الاختلاف يكون نتيجة لاختلاف العوامل المحيطة التي تؤثر على تحديد هذه الأهداف و تحقيقها ، وبما أن المجتمعات و الافراد و الذين ينتمون اليها مختلفين في الحاجات فأن الاختلاف في الأهداف يكون امر طبيعي ، وبهذا يجد (تايلر) Tyler بأن الهدف التربوي يمثل المحصلة النهائية للعملية التربوية و الغاية المبتغاة و التي انشئت من اجلها المؤسسة التربوية و المصدر الذي يوجه الأنشطة التعليمية المختارة لتحقيق النتائج المرغوب فيها (Tyler , 1950 :p115) .

يسعى التربويون الى تحديد أهداف عامة تنسجم و تلبي حاجات المجتمع و طبيعة القيم و القوانين و العرف و التقاليد في المجتمع وبشكل عام فأن هذه الأهداف يمكن ايجازها بما يأتي و التي حددت في المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب ١٩٨٧ :

أ- إعداد المواطن القادر على الاسهام في بناء امة عربية واحدة قوية و متطورة .

ب- تعمل المؤسسات التربوية على نمو الفرد نموا كاملا .

ت- تعزيز و تنمية القيم الدينية لدى المواطنين .

ث- تعمل المؤسسات التربوية على تعزيز مفهوم الديمقراطية لدى الافراد فكرا و ممارسة .

ج- العمل على تنمية الأسلوب العلمي نظريا و تطبيقيا .

ح- العمل على تلبية حاجات المجتمع العربي من القوى البشرية القادرة على الاسهام في بناء حضارة متطورة .

خ-ترسيخ القيم العربية الاصيلة .

د- تنمية الاستعداد للتفاهم و التآخي و السلم بين الشعوب أنطلاقا من مفهوم القومية العربية .

ذ- تحقيق الأهداف الاقتصادية و الاجتماعية ، والسياسية ، والثقافية للمجتمع .

وهكذا تتجلى أهمية الأهداف التربوية في أنها تشير الى الاتجاهات المستقبلية العامة في حياة الامة و المجتمع ، إذ إنّ من الأهداف التربوية العامة هو إعداد معلمين و مدرسين يمتلكون الخبرات و المعلومات الأساسية في الموضوعات التي يقومون بتدريسها فضلا عن امتلاكهم الكفايات المهنية المرغوب فيها لتحقيق تلك الأهداف (ردينة ، ٢٠٠١ : ص ٢٠) .

و لقد اشار (ابو لبدة) بأن الأهداف التربوية هي "أهداف وقيم عامة تتضمنها الفلسفة التربوية ، وتنبثق منها الأهداف التعليمية ".

و نستنتج من الجملة الاخيرة أن الأهداف التعليمية تشتق من الأهداف التربوية و هي عادة تركز على الطالب أكثر من تركيزها على ما يتعلم .

اما الأهداف التعليمية فتعرف بأنها "ما يود المعلم أن يحققه لدى الطالب عند الأنتهاء من تدريس وحدة دراسية أو موضوع معين " (ابو لبدة ، ١٩٨٢ : ص ١٥٣) .

ويعرفها **توق و عدس** بأنها "توضيح رغبة في تغير متوقع في سلوك الطالب " فالهدف السلوكي و التعليمي يصف سلوكا معينا يمكن ملاحظته وقياسه ، ويتوقع من الطالب أن يكون قادرا على ادائه في نهاية نشاط تعليمي – تعلمي محدد (توق و عدس ، ١٩٨٢ : ص ٣٢) .

وقد صنف بلوم الأهداف التعليمية إلى ثلاثة اصناف هي :

١-الأهداف المعرفية .

٢-الأهداف الوجدانية .

٣-الأهداف النفسحركية .

وتقوم فكرة التصنيف على افتراض أنّ نتاجات التعلم يمكن أنْ توصف على صورة تغيرات معينة في سلوك الطلبة ، ويمكن للمعلمين أن يستفيدوا من هذا التصنيف في صياغة أهدافهم التعليمية في عبارات سلوكية ، ومن المهم أن تكون التغييرات مقصودة و مخططا لها لجعل العملية التعليمية عملية منظمة هادفة و متدرجة و متتابعة على وفق مراحل لتعطي نواتج إيجابية (قطامي ، ٢٠٠١ : ص ١٢٤) .

ثانيا : المحتوى

يمثل المحتوى ثاني المكونات الرئيسة للمنهج ، يأتي بعد الأهداف ليكون ترجمة صادقة لها بل يعد العنصر الذي تدور حوله بقية عناصر و طرق ووسائل و أنشطة و أساليب التقويم ... الخ ، فيمكن تعريف مفهوم محتوى المنهج :كالآتي مجموعة التعريفات و المفاهيم و العلاقات و الحقائق و القوانين و النظريات و المهارات و القيم و الاتجاهات التي تشكل مادة التعلم في احد المقررات الدراسية للطلبة ، يتم اختيارها على وفق معايير علمية محددة بهدف تحقيق أهداف خاصة و نحن في ظل

الثورة المعلوماتية و النمو المتزايد للمعرفة الأنسانية في كافة المجالات المختلفة باتت عملية اختيار المحتوى عملية معقدة و صعبة و تحتاج الى تضافر جهود الخبراء و المتخصصين في المجالات التربوية و الاكاديمية لاختيار المحتوى المناسب من بين الكم من المعرفة ، بحيث تحقق ما تم التوصل اليه من أهداف ، فالمحتوى ليس غاية و إنما هو وسيلة لغاية محددة هي تحقيق أهداف المنهج البعيدة و القريبة (يونس و اخرون ، ٢٠٠٤ : ص ٩٣) .

لذا يجب أن تتم عملية اختيار المحتوى في ضوء معايير أساسية ذات صلة بالجوانب الاجتماعية و السياسية و السيكولوجية و العلمية و التربوية ، ومن هذه المعايير الأساسية :

١-أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف .
٢-أن يكون المحتوى صادقا و ذا دلالة .
٣-أن يراعي حاجات و ميول الطلبة .
٤-مراعاة المحتوى للفروق الفردية .
٥-ربط المحتوى بالواقع الاجتماعي و الثقافي للطالب .
٦-التوازن بين الشمول و العمق .
٧-مراعاة ظروف تطبيق المحتوى (يونس و اخرون ، ٢٠٠٤ : ص ٩٣- ٩٥) .

وبعد اختيار المحتوى على وفق المعايير الأساسية تاتي عملية تنظيم المحتوى وهي عملية تستند الى نظريات عملية لها معايير خاصة بها و هي **(الاستمرار ، التتابع ، و التكامل)** و لتنظيم المحتوى مداخل مهمة منها :.

١-**التنظيم المنطقي** الذي يقوم على عدة مبادئ أساسية اهمها :
٤-التدرج من القديم الى الحديث (مبدأ التتابع الزمني).
٥-التدرج من البسيط الى المركب .
٦-التدرج من المحسوس الى المجرد .

ب-**التنظيم السيكولوجي** : يهتم بالمادة العلمية و يتخذها محورا لعملية التعلم بوصفها غاية في حد ذاتها ، فأن التنظيم السيكولوجي للمحتوى يهتم بالطالب و يتخذه محورا لعملية التعلم حيث يعتمد هذا التنظيم على الأسس النفسية المرتبطة بخصائص نمو الطلبة و ميولهم و حاجاتهم و مشكلاتهم ، ويعدها الأساس في أختيار المحتوى ، وتعد المفاضلة بين التنظيمين المنطقي و السيكولوجي قضية تاريخية فكل منهما له مزايا و عيوب و متطلبات تطبيق لذا لابد من الاستفادة من التنظيمين و تحقيق التوازن بينهما عند اختيار المحتوى . وهي تكون صورة المحتوى مفهومة و واضحة في اذهان التربويين لابد من التعرف على الطبيعة الخاصة لكل مبحث دراسي يضمها محتوى المنهج (هندي ، ١٩٨٩ : ص ١٦٣) .

ثالثا : طرائق التدريس

يتضمن التدريس مجموعة من الاستراتيجيات و الأساليب و الطرق و الأنشطة المختلفة ، ويمكن عدّ التدريس مجموعة من الأنشطة القصدية المعبرة ، التي يقوم بها المعلم مع طلبته بهدف الوصول الى التعلم ، وتحقيق أهداف سبق تحديدها وينبغي أن يكون التدريس عملية دينامية و متعددة العناصر ، وبهذا يعرف التدريس بأنه "عملية تربوية هادفة و شاملة ، تأخذ في اعتبارها كافة العوامل و العناصر المكونة للتعلم و التعليم ، وتتعاون من خلالها العناصر الأساسية في العملية التربوية – التعليمية لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية المنهجية (حمدان ، ١٩٨٨ : ص ٩٩ – ١٠٣) .

وينطلق التدريس من حدوث عملية تفاعل و حوار منظم و هادف و منضبط بين المعلم و الطلبة للوصول الى معارف و اتجاهات وقيم محددة ، لذلك يعرف **التدريس** احيانا بأنه " ضبط سلوك الطالب على اسس عملية تتيح تفسير الظواهر و التنبؤ بها ، و التحكم بسلوك الطالب للوصول الى أهداف محددة " ، و التدريس بهذا المعنى

يجمع بين الطريقة و الهدف الذي يجب أن يكون واضحا . (القلا و ناصر ، ١٩٩٨ : ص ٨-١٨)

وتعد **الطريقة** "مجموعة من الأنشطة و الإجراءات العقلية و السلوكية متسلسلة و مترابطة تسمح بتحقيق هدف ما ، أنها وسيلة لتحقيق غايات يسعى اليها الطلبة على أكمل وجه ممكن " (الحصري ، ١٩٩٥ : ص ٢١٣) .

و يختلف مفهوم الطريقة في مجال التربية و التعليم بأختلاف وجهات النظر من المتخصصين حول النظرة الى مفهوم المنهج و دور المعلم و الطالب في العملية التعليمية لذا من اهم العناصر التي ينبغي أن تتضمنها طريقة التدريس الجيدة هي :

١- إسهامها في تحقيق الأهداف التعليمية و التربوية التي ينبغي أن تتحقق في سلوك الطالب .

٢- إسهامها في اقامة الفرص الملائمة لمشاركة الطالب الإيجابية في المواقف التعليمية .

٣- إسهامها في تحديد دور المعلم المتمثل في الأرشاد و التوجيه مساعدة الطالب على الوصول الى الهدف او الأهداف المرجوة (احمد ، ١٩٩٢ : ص ١٦-١٧) .

هنالك اسس لنجاح الطريقة في التدريس هي :

١-أن تتوافق مع العمر الزمني و العقلي للطلبة .

٢-أن تأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة التعليمية ، فينتقل بالطلبة من المعلوم الى المجهول ، ومن السهل الى الصعب ، ومن البسيط الى المركب ، ومن المحسوس المجرد ... الخ .

٣-أن تأخذ بالأساس السيكولوجي في عرض المادة التعليمية فتراعي ميول و رغبات و قدرات و استعدادت الطلبة .
٤-أن تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .
٥-تهتم بفاعلية المتعلم في الدرس و تعمل على زيادة هذه الفاعلية من استثارة تفكير الطلبة .
٦-أن تتصف بالمرونة و القابلية للتكيف مع الظروف المحيطة .
٧-أن تراعي الوقت المخصص للحصة الدراسية .
٨-أن تستند الى طرق التعلم المشتقة من نظريات التعلم ، وتستفيد من قوانينه (احمد ، ١٩٩٢ :ص ٢٠-٢٤) .

تصنيف طرائق التدريس

تتعدد و تتنوع طرائق التدريس ، وقد جاء هذا التنوع نتيجة لطبيعة التطور في فلسفة التربية و تعدد أهدافها ، والتطور الذي حصل لنظريات التعلم و قوانينه و أيضاً لتطور وسائل التكنولوجيه و أضافته من طرائق جديدة ، وقد صنفت طرق التدريس الى ثلاث مجموعات رئيسة تنتمي كل منها الى إتجاه تربوي او فلسفة تربوية معينة و هذه المجموعات هي :

١-***المجموعة الأولى*** : مجموعة العرض : و تشمل هذه المجموعة الطرائق الآتية :
- طريقة المحاضرة .
- الطريقة الإلقائية .
- طريقة المشاهدة التوضيحية
- طريقة المناقشة
- طريقة القصة

٢- ***المجموعة الثانية*** : مجموعة الاكتشاف و تشمل هذه المجموعة الطرائق الآتية :

- طريقة حل المشكلات
- طريقة الزيارات الميدانية
- طريقة التدريب العملي
- طريقة الاستبصار و التفاعل
- طريقة الوحدات
- طريقة المشروعات .

٣- ***المجموعة الثالثة*** : مجموعة التعلم الذاتي و تشمل هذه المجموعة الطرائق الآتية :

- طريقة التعلم بالمجموعات الصغيرة
- طريقة التعليم المبرمج
- طريقة التعلم بالحاسوب
- طريقة التعلم عن طريق الحقائب التعليمية
- طريقة التعلم بالمراسلة (جامل ، ٢٠٠٠ : ص ١٢٠ - ١٢٢) .

رابعا : التقنيات التربوية

لقد مر مدلول هذا المفهوم بعدة اطوار او مراحل و يحمل اسماء خاصة تبعا للدور الذي يؤديه في العملية التربوية فقد كانت تسمى الوسائل السمعية و البصرية ، و وسائل الأيضاح ، و الوسائل المعينة للتدريس .

و تعد **التقنيات التربوية** : منهجا نظاميا او طريقة منهجية في تخطيط و تنفيذ و تقويم كامل للعملية التعليمية في ضوء أهداف محددة تقوم أساسا على البحث في التعليم الأنساني ، ونظريات التعليم ، ووسائل الاتصال ، وهي فوق ذلك أساليب جديدة في البحث و التفكير ، و التقنيات لها أهمية في التنظيم و التنسيق لاستيعاب المادة الدراسية (العبيدي ، ٢٠٠٤ : ص ٧١-٧٢) .

فالتقنيات التربوية بوصفها عنصرا مهما من عناصر المنهج ، لها مكانة مهمة لما تحققه من أهداف منها تعميق المفاهيم و المعلومات ، وإكتساب بعض

المهارات ،وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم ، و تنمية القدرات الابداعية ، ومراعاة الفروق الفردية ، والتغلب على بعض المشكلات التربوية (علي ، ١٩٩٠ : ص ٢٠) .

زاد الأهتمام بالتقنيات التربوية أو الوسائل التعليمية لما لها من أهمية و دور في عملية التعليم و التعلم لأنها تلعب دورا كبيرا في مساعدة المدرس او المعلم على تأدية دوره وما يجب أن يقدمه من أنشطة و تحسين عملية التعليم وتحقيق الأهداف التربوية (داود و مهدي ، ١٩٩١ : ص ١٤) ولقد زاد الأهتمام بها نتيجة للتطور التكنولوجي الحاصل في العالم و تبرز أهمية أستخدامها في :

١-إنّ الوسائل التقنية تقدم للطالب و المتدرب أساسا ماديا للتفكير الإدراكي و الحسي ، ومن ثم فهي تقلل من أستخدام الطالب او المتدرب لالفاظ لا يفهم لها معنى .

٢-أنها تثير أهتمام الطلبة كثيرا .

٣-تجعل ما يتعلمونه باقي الأثر .

٤-تقدم خبرات واقعية تدعو الطلبة و المتدربين الى النشاط الذاتي .

٥-تنمي في الطلبة و المتدربين استقرارا في الفكر ، كما هو الحال عند أستخدام الصور المتحركة و التمثيليات .

و فيما تقدم يتضح أن هناك حاجة لخلق توازن مناسب بين النواحي الاكاديمية و بين النواحي العملية في أي برنامج تدريبي و من الواجب التدريب على فن خلق المواقف التعليمية و تنظيم الامكانيات المتنوعة لمصادر التعليم المتاحة من خلال التقنيات التربوية (العبيدي ، ٢٠٠٤ : ص ٧٢-٧٣) .

خامسا : الأنشطة المصاحبة

ترى النظرة الحديثة للمنهج أهمية أن تتضمن مفردات المنهج الدراسي مفردات خاصة بالأنشطة المصاحبة و اخرى للأنشطة الحرة ، وقد أكد المفهوم الواسع للمنهج هذا المنحى لأنه يتناول جوانب شخصية الطالب العقلية و الجسمية و

الوجدانية بالرعاية من أجل أن يحقق نموا متوازنا لشخصية الطالب و أنه يحرص على تعديل سلوكه بشكل كامل ، ويجب أن يكون لكل مجال دراسي أنشطة خاصة به و أن تتم داخل المؤسسة التربوية و خارجها ، وأن تكون متنوعة لتساعد الطلبة على تنمية الخلق و الابتكار (الشبلي ، ٢٠٠٠ : ص ١٠١) فالنشاط يمثل عنصرا أساسيا من عناصر المنهج الدراسي فهو لا يعمل منفردا في اطار العملية التربوية ، ولكنه يعمل في علاقات تبادلية و تفاعلية في الوقت ذاته مع مكونات او عناصر المنهج الأخرى .

و النشاط المصاحب في المنهج الواسع يقترب كثيرا في معناه من مفهوم الخبرة المربية ، ذلك أن الخبرة المربية ماهي الا محصلة للتفاعل بين الطالب و البيئة ومن خلال التفاعل المتبادل المستمر يكتسب الطلبة هذا التعلم و المحصلة إذن التفاعل و التعلم الناتج عنه و إرتباطهما بمجموعة من الدوافع الذاتية و التلقائية وهو ما يمكن أن يطلق عليه مصطلح (**النشاط**) .و النشاط Activity هو ما يؤديه الكائن الحي من فعل عضوي أو عقلي ،و يتمثل تحليل النشاط في تصنيف الافعال التي يقوم بها الفرد في مجتمعه او التي تظهر في موقف اوعمل جماعي .

يعد النشاط في التربية وسيلة لأثراء المنهج ، وذلك من خلال تعامل الطلبة مع البيئة و مكوناتها المختلفة من طبيعة أنسانية ، بهدف إكسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي الى تنمية معارفهم و قيمهم و اتجاهاتهم بطريقة مباشرة (دروزة ، ١٩٩٩ : ص ٦٠) .

للأنشطة المصاحبة وظائف أساسية هي :

١-تنمية مهارات معرفية لدى الطلبة .

٢-تنمية ميول و اتجاهات وقيم .

٣-الربط بين النظرية و التطبيق .

٤-تنمية مهارات الاتصال .

٥-تعلم الطلبة التخطيط و العمل في فريق (تشجع العمل الجماعي).
٦-تساعد على تحقيق الصحة النفسية من خلال توجيه الطلبة دراسيا و مهنيا (زيتون ، ٢٠٠١ : ص ٤٧٠) .

تتعدد اشكال الأنشطة المصاحبة لتشمل الأنواع الآتية :

١- **نشاط هادف Purposeful activity** : وهو عمل يتم توجيهه في ضوء نتيجة متوقعه و يتضمن وضع الهدف المرغوب و رسم خطة عمل تؤدي الى تحقيق الهدف

٢- **أنشطة افتتاحية** : وهي الأنشطة التي تقدم في مستهل الدرس الجديد لتعرف الطلبة بالأهداف و المحتوى و الخبرات التعليمية و لحثهم على الأهتمام بالدراسة .

٣- **أنشطة وظيفية** : وهي انشطة مفيدة ذات طابع تربوي تتصل بحياة الطالب اليومية و تسهم في نموه .

٤- **الأنشطة التعليمية Educational activity** : و تشمل جميع الإجراءات التعليمية التي تنطوي على نشاطات يقوم بها الطالب باشراف و مشاركة المعلم ومن امثلتها ، الرحلات التعليمية و الزيارات الميدانية ، والمعارض التعليمية والمتاحف التعليمية و المسارح و النماذج التعليمية ، الندوات و المناقشات العروض العملية و إعداد التقارير و المواد المبرمجة (بحري و اخرون : ١٩٩٠ : ص ١١٣) .

وترى **الباحثة** من خلال ما تقدم أنّ النشاط هو كل ما يقوم به المعلم و الطالب من اجل تعليم و تعلم الموضوع او الوحدة داخل الفصل تحت اشراف المعلم او من دونه و تستهدف النشاطات تحقيق إيجابية الطالب و مشاركته في ممارسة المواقف التعليمية و الوصول الى الأهداف المرجوة الى اقصى حد ممكن .

<u>سادسا : التقويم</u>

يعد التقويم عنصرا مهما من عناصر المنهج و جزءا متكاملا من العملية التعليمية و مرحلة مهمة و ضرورية لأنها تقوم مقام التغذية الراجعة ، فعن طريق التقويم يتم صنع القرارات التربوية ومن ثم التعرف على فعالية البرامج التربوية و

توجيه مسارها في اثناء تنفيذها لتحسين العملية التعليمية و أثرائها ، ومن ثم تحديد مستوى الطلبة للتعرف على جوانب القوة و الضعف في هذا المجال ، وذلك في ضوء المعارف و المهارات و الاتجاهات ذات العلاقة بالمجالات الدراسية المختلفة بحيث يمكن توجيه الطلبة بما يتناسب و ميولهم و استعدادتهم و خصائص شخصياتهم .

و في التربية يعنى التقويم معرفة التغير الحادث في سلوك الطالب و تحديد درجة و مقدار هذا التغيير ، كما يمكن الحكم على نجاح الطالب او فشله في ضوء الدرجة التي يحصل عليها ، وحتى يتم الحكم على المنهج الدراسي في مدى تحقق الأهداف المرجوة ام لا ، و عليه يقوم المعلم بعملية القياس ، ثم في ضوء معايير معينة تجري عملية التقويم و الحكم على النتائج ، فإذا لم تتحقق الأهداف المرغوبة كان عليه أن يعيد النظر في المنهاج من حيث الأسلوب الذي اتبعه في تدريسه او في الوسائل المستخدمة او طرق القياس نفسها (مرعي و الحيلة ، ٢٠٠٠ : ص ٩٤-٩٥) .

تتجلى أهمية التقويم في أنه العملية التي بها نتعرف على قيمة الشئ ، و النشاط التربوي كأي نشاط اخر لا يستغني عن التقويم ، فالتقويم ملازم للعملية التعليمية في كل مراحلها ، وبهذا فهو يساعد المعلم على الآتي :

١-التعرف على مدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية و السلوكية منها .

٢-مساعدة المعلم في التعرف على طلبته فردا فردا و هذا بدوره يساعد على مراعاة الفروق الفردية .

٣-مساعدة المعلم في التعرف على ذاته ورغباته و قدراته و مهاراته وأنفعالاته وذلك من خلال ما ينجزه من أهداف .

٤-مساعدة القائمين على تطوير المناهج و متابعته في اصدار قرارات تفيد تعديل المسار حتى يتم أنجاز الأهداف المرجوة او إجراء التعديلات المطلوبة و مراجعتها بدلا من قيامهم بتعديلها بطريقة إرتجالية و عشوائية .

٥-يساعد في توجيه الطلبة علىوفق قدراتهم و استيعابهم حتى يكون أنتقالهم من مرحلة دراسية الى اخرى على وفق معايير دقيقة و أحكام موضوعية علمية

٦-يساعد الطالب في اختيار أنسب الطرق و الأساليب التي يستطيع بها تحقيق اتقان المادة المتعلمة (ابو جلالة ، ١٩٩٩ : ص ٢٠) .

سابعا : التربية العملية (المشاهدة و التطبيق)

التربية العملية كانت وستظل حجر الزاوية في عملية بناء و إعداد المعلم لأنها تكسب الطلبة المطبقين المهارات الأساسية ، والافكار و المواقف التربوية التعليمية التي تساعدهم في اضافة خبرات جديدة ، وهي حصيلة للتفاعل الذي يكتسبونه من خلال تدريباتهم التطبيقية لمعلوماتهم النظرية التي تم تدريسها لهم في الكلية ، والمواقف الجديدة التي يمارسونها في أثناء التدريس في المدارس المختلفة (بدران ، ١٩٨٠ : ص ١٠٢) .

أن إعداد الطالب / المعلم من خلال التطبيق العملي هو خطة مقترحة لائحيا في المؤسسات التربوية التي تعنى بإعداد الطالب / المعلم الى أفضل إداء تدريسي يختص بالمهنة التربوية ، (السايح ، ٢٠٠٣ : الأنترنت)

و تعرف **التربية العملية** بأنها "تلك المنظومة المتكاملة من الأنشطة النظرية و العملية الشاملة ، التي يتم التخطيط لها ، والتي يمكن من خلال عناصرها المختلفة أن يتعرف المطبق على جميع جوانب العملية التعليمية التي سوف يضطلع بها وكذلك تهيئة الطالب / المعلم للتفاعل مع عدد من المواقف المنظمة و المخططة الموجهة ، من اجل تزويدها بمجموعة من المعارف و المهارات و الكفايات التي يساعده على إداء عمله كمعلم و مسؤول عن ادارة الفصل و توجيهه، و القيام بدوره الشامل من تعليم ، وأرشاد و توجيه ، ومتابعة سلوك التلاميذ " (الخروصي ، ٢٠٠٥ : الأنترنت) .

وكذلك تعمل على إكساب الطالب / المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم وتقدير العاملين بها ، وتحقيق الالفة بينه و بين العناصر البشرية و المادية للعملية

التعليمية و بذلك تحقق التربية العملية تطبيق المعارف و المبادئ و النظريات في مواقف تربوية واقعية (الحرداني ، ٢٠٠٢ : الأنترنت) .

و تعد التربية العملية مرحلة مهمة من مراحل إعداد المعلمين و تأهيلهم ، وذلك لأنها تمثل الجانب التطبيقي و هذا بدوره يمثل الجزء المهم للمجال التربوي المهني ، وبهذا يجمع التربويون على أن التربية العملية من العناصر الأساسية لمناهج الإعداد المهني ، فمن دونها تصبح هذه البرامج نظرية تفتقر الى التطبيق و الممارسات الميدانية و هذا من شأنه أن يمثل عائقا كبيرا في أن كفاءة مخرجات المؤسسات التربوية لإعداد المعلمين (الشرق الاوسط ، ٢٠٠٦ : الأنترنت) .

وتبرز أهمية التربية العلمية من خلال تحقيق الأهداف المرجوة :

١-تهيئ تدريبا ميدانيا للطالب /المعلم لتطبيق المبادئ و المفاهيم و الخبرات التربوية و النفسية التي تعلمها خلال إعداده الوظيفي بالكلية .

٢-تهيئ فرصا عملية مباشرة للطالب / المعلم لدمج المبادئ و المفاهيم التربوية و النفسية الصالحة مع الخبرات و المتطلبات المعرفية للغرف الصفية و الاستفادة من ذلك في تطوير الأساليب التعليمية ، بحيث يتفق مع قدراته و ميوله الفردية و يستجيب في نفس الوقت لمتطلبات البيئة التعليمية

٣-تهيئ فرصا واقعية للطالب/ المعلم بملاحظة و معرفة فئة المرحلة التي سوف يقوم المعلم بتعليمها او تدريبها سواء كانت فئة رياض الاطفال او فئة التلاميذ (المرحلة الابتدائية) و الوقوف على حقيقتهم نفسيا و سلوكيا و تربويا ، إذ تساعد هذه المعرفة الطالب على تطوير الأساليب التربوية و السلوكية للتعامل و التفاعل مع هذه الفئات لمعالجة مشكلاتهم و تلبية حاجاتهم فيما بعد لتحقيق الإداء الجيد في العمل التربوي (الخروصي ، ٢٠٠٥ : الأنترنت) .

أستنتجت **الباحثة** أن عناصر المنهج الخاصة بالإعداد المهني للطالب/ المعلم تتفاعل و تتكامل فيما بينها ، لكل عنصر اهميته و وظيفته التي يؤديها ، فضلا عن

أن هناك عملية تأثير متبادلة بين العناصر سواء ايجابي التأثير ام سلبي ، فمثلا وضوح الأهداف و تأكيدها على جوانب عدة ، معرفية كانت او وجدانية ، او مهارية ذلك يجعل القائمين على وضع المناهج الدراسية يأخذون بعين الأعتبار تلك الجوانب التي تركز عليها الأهداف ، فتظهر أهمية المحتوى في ترجمة خطة الأهداف فيما يتضمنه المحتوى من مفردات تركز على تحقيق الغاية الأساسية من الأهداف، هذا يحدد نوع طرائق التدريس التي من المفروض أستخدامها لغرض إيصال المادة الدراسية التي تضمنتها تلك المفردات ، وأن طبيعة المادة الدراسية و مستوى الطلبة العقلي يحدد الأسلوب الذي يستخدمه المعلم (التدريسي) ، وأن بعض الطرائق و خاصة الحديثة منها تتطلب وسائل معينة تسهم في إيصال المادة الدراسية و هذه الوسائل (التقنيات) توفر من جهد المعلم (التدريسي) و وقت الطلبة أيضاً لإكتساب أكبر قدر ممكن من الخبرات و بهذا يكون لعنصر التقنيات التربوية دور مهم أيضاً في جعل تلك الخبرات و المعلومات أثراً باقياً و قلة تعرضها للنسيان ، وأنْ توجه بعض التقنيات و خاصة الحديثة منها التي وفرت للطالب فرصة أستخدامها بصورة مباشرة و غير مباشرة ، وهذا يعد مثابة نشاط تعليمي هادف يعزز من مشاركة الطالب الفعّالة في المحاضرة و من ثم احداث التفاعل التربوي بين التدريسي و الطلبة ، وهذا بدوره يساعد على أستخدام أكثر من أسلوب في تقويم الطلبة و التنوع في أساليب و وسائل التقويم ويوفر فيه الصفات العلمية الأساسية (**الصدق** ، **الثبات** ، **الموضوعية**) و ضرورة أن يتصف التقويم بالصفة العلمية بكل أنواعه إبتداءا من التقويم التمهيدي الى الختامي لجميع المراحل الدراسية ، اما العنصر الأخير من عناصر المنهج الخاص بالإعداد المهني للطلبة / المعلمين لمهنة التعليم و الذي يمثل الجانب التطبيقي لعناصر المنهج الآنفة الذكر ، فالتربية العملية الوسيلة الأساسية في تدريب الطلبة / المطبقين على إكتساب المهارات الادائية بصورة مباشرة و ذلك لأنها تتم بصورة واقعية ، وهكذا يتضح أن العلاقة بين عناصر المنهج علاقة دائرية تبدأ و تنتهي من نقطة (هدف) واحدة لتحقيق الغاية الأساسية في إعداد الطالب / المعلم

أنموذج (تايلر) للتقويم 1950 :

دعا تايلر الى العلاقة الوثيقة بين التقويم و تحديد الأهداف التربوية ، ففي رأيه أن التقويم "هو عملية منظمة لتحديد بعض الأهداف التربوية " وعليه فأن الأنموذج القائم على الأهداف يتضمن خمس خطوات أساسية هي :

أ- تحديد الأهداف المراد تحقيقها .

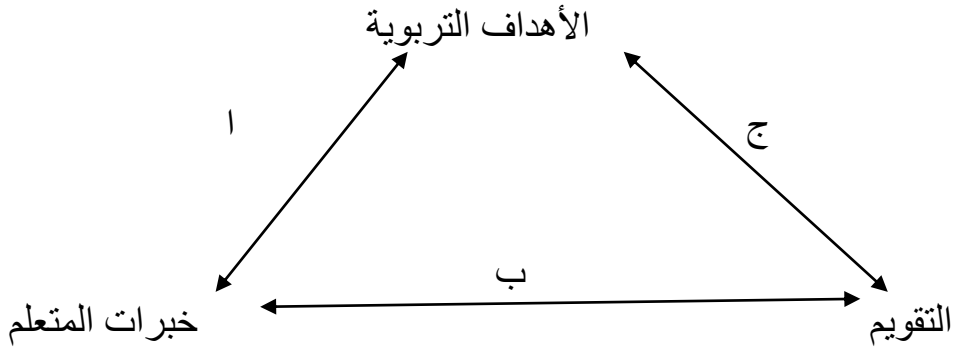
ب- تحويل هذه الأهداف الى أهداف سلوكية .

ت- بناء و تطوير وسائل التقويم المناسبة .

ث- فحص و تدقيق المعلومات المجتمعة في ضوء محكات مناسبة .

ج-الوصول الى قرارات نهائية ذات علاقة بالأهداف المرسومة سابقا.

و الشكل الآتي يوضح مخططا لأنموذج تايلر للتقويم



اختبار التحصيل

شكل (٢)

مخطط يوضح أنموذج تايلر للتقويم

ويشير السهم (ا) الى المطبق بين الأهداف التربوية و الخبرات المقترحة اما السهم (ب) فيمثل الصلة بين الأختبارات و خبرات المتعلم في حين يشير السهم (ج) الى قياس مدى تحقيق الأهداف كما تظهر ذلك أختبارات التحصيل و لقد شاع استعمال هذا الأنموذج بين الكثير من علماء التقويم، واقبل علية الكثير من المقومين لابراز

مفهـــوم الأهـــداف التربويـــة و ضـــرورة تحويلهـــا الـــى أهـــداف ســـلوكية (Tylor , 1950 :p 35) .

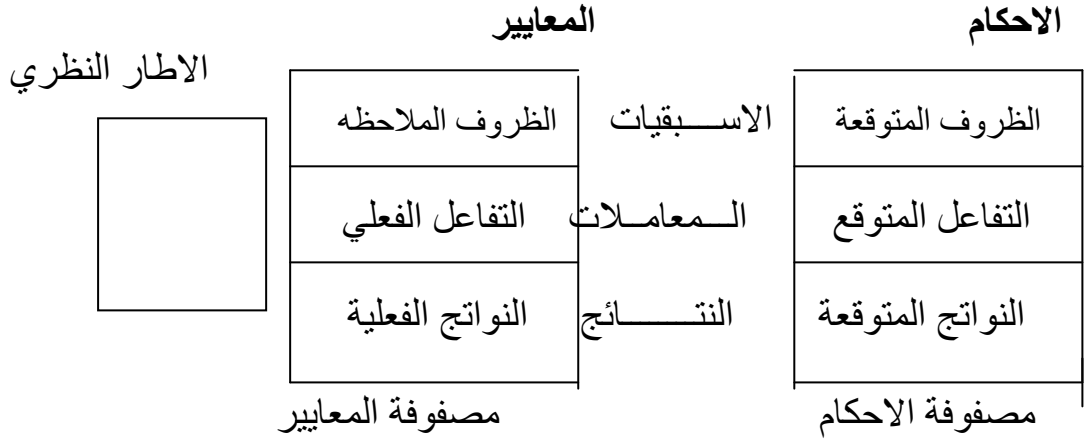
أنموذج ستيك Stake , Model (1967)

يسمى أنموذجه بـ (احتمال التطابق) Countenance Model على أن التقويم التربوي يؤكد عمليتين رئيستين هما الوصف Discription و الحكم Judgment و لتنفيـذ هـاتين العمليتـين – لاي برنـامج تربـوي – وضـع سـتيك إجـراءات و خطوات محددة :

١-**الاسـبقيات** Antecedents وهـي الشـروط المتاحـة قبـل تـأثير البرنـامج أي الواقع .

٢-**التفـاعلات** Transaction وهـي النشـاطات المتتابعـة و التـي تشـكل عمليـة التدريس .

٣-**النتائج** Outcomeوهي التأثيرات الناتجة عن البرنامج التربوي .



شكل (٣)
مخطط يوضح أنموذج ستيك للتقويم

ويقســم ســتيك النشــاطات الوصــفية علــى ملاحظــة Observed و متوقعــة Intended اما النشاطات و اصدار الاحكام فيقسمها على معايير Standards و احكام Judgment و كما هو موضح في المخطط .

و يؤكد الأنموذج استمرارية التقويم في بداية البرنامج التربوي و في اثنائه و نهايته ، كما أنه يؤكد أن اصدار الاحكام على البرنامج التربوي قد يتطلب مقارنات نسبية Relative أي مقارنة جوانب برنامج معين ببرنامج آخر مشابه و مقارنات مطلقة Absolute أي مقارنة البرنامج بمعايير ليست لها علاقة ببرنامج اخر (Warthen , 1973 :p125) .

أنموذج (استفبليم) 1971 Stuflebeam Model

التقويم وفقا لهذا الأنموذج – عبارة عن عملية توافر و تجهيز المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرار ، والهدف من اجرائه هو خدمة متخذي القرارات و هناك ثلاث خطوات رئيسة في عملية التقويم هي :

١-**التخطيط** Planning و التي تعني التركيز على تحديد و توضيح وتعريف المعلومات المطلوبة لمتخذي القرار .

٢-**الحصول** Obtaining و تعني جمع المعلومات و تنظيمها و تحليلها بأستخدام الأساليب الفنية في الاحصاء و القياس .

٣-**التجهيز** Providing و تعني تنظيم المعلومات بشكل يؤدي الى الإفادة القصوى منها في عملية التقويم التربوي

ويمكن أستخدام هذه الخطوات الثلاث في اربعة أنواع من التقويم :

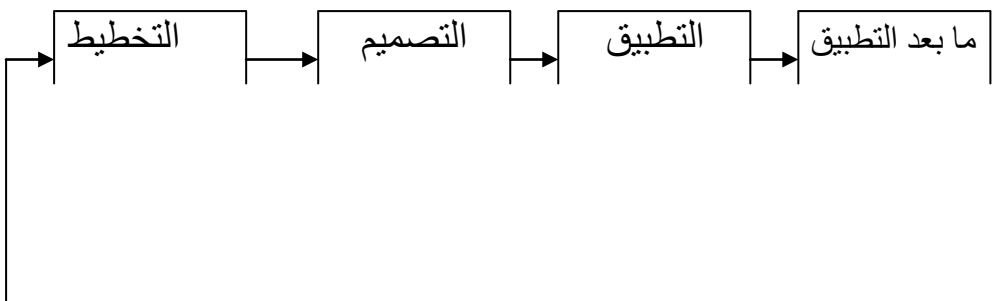
١-تقويم البيئة المحيطة Context Evaluation

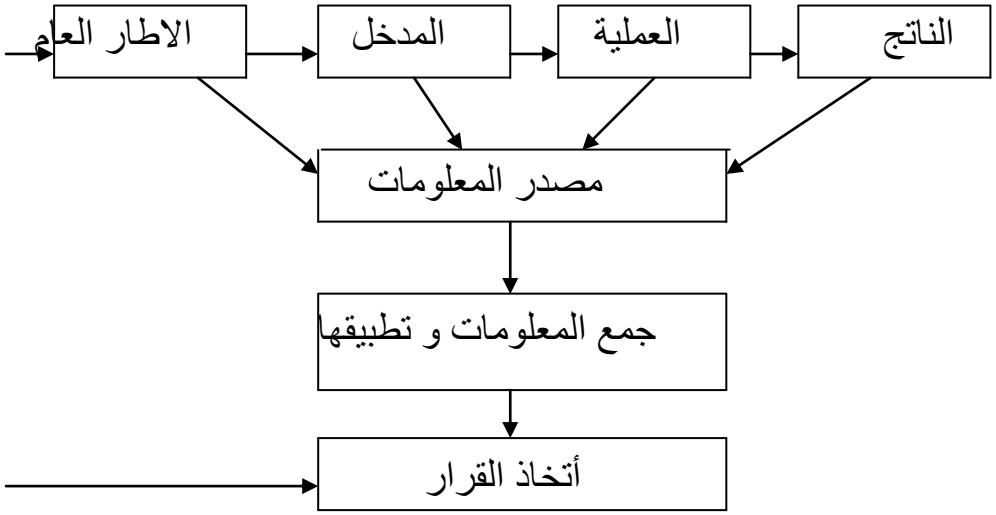
ب-تقويم المدخلات Input Evaluation

ج- تقويم العمليات Process Evaluation

د- تقويم المخرجات Output Evaluation

(الصانع ، ١٩٨١ : ص ٥٩)





شكل (٤)
مخطط يوضح أنموذج استقبليم

أنموذج اللقاني للتقويم ١٩٨١

يعد أنموذج اللقاني أنموذجا للتقويم النهائي للمنهج ، و أهم ما أكده هذا الأنموذج هو دراسة الأهداف العامة للتربية و ما تتضمنه من أهداف خاصة ، ويتم التقويم في أنموذجه في ضوء معايير وذلك لتقويم الأهداف و المحتوى و عملية التدريس و المواد الدراسية ، كما أكد أيضاً الأخذ بالتجريب الأولي للمواد التعليمية و الطرق و مراجعتها و التجريب على نطاق واسع ، و التقويم في مرحلة التصميم و أخيرا أكد الضبط النوعي للمنهج المطور .

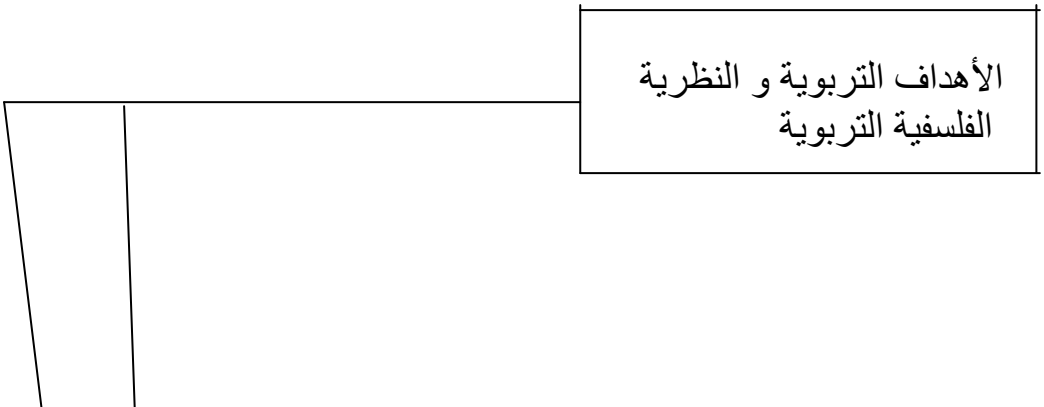
و الشكل الآتي يوضح ذلك

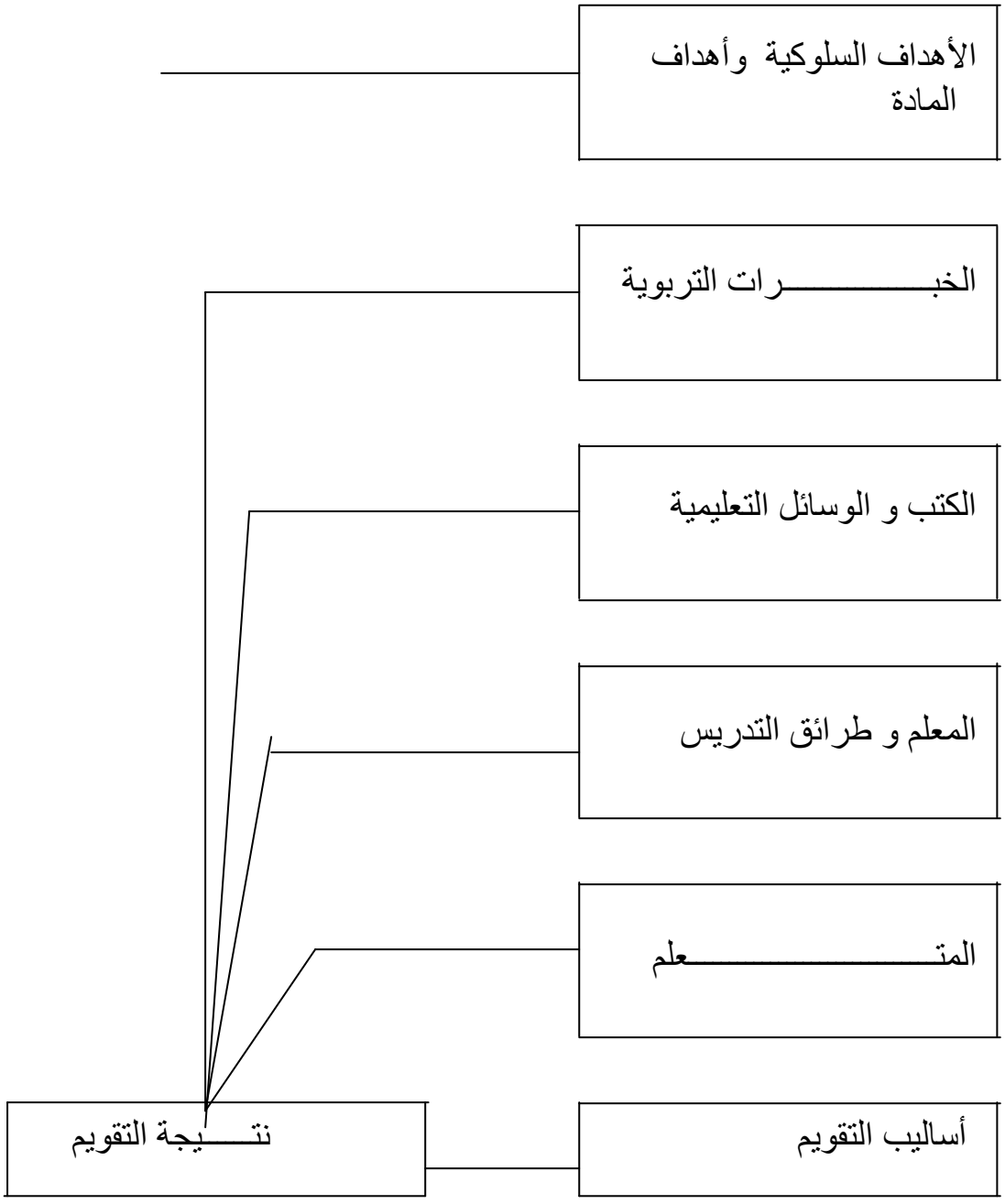
٦	الضبط النوعي للمنهج المقرر	دراسة الأهداف العامة وما تتضمنة من أهداف	١
٥	التقويم في مرحلة التعميم	التقويم في مراحل تقويم المنهج	٢
٤	التقويم عند التجريب	التقويم في مراحل التجريب الأول للمواد و الطرائق	٣

شكل (٥)
مخطط يوضح أنموذج اللقاني للتقويم
(اللقاني ، ١٩٨١ : ص ٢٦٢- ٣٠٥)

أنموذج الشبلي – التراجعي ١٩٨٤

سبق أن قدم الشبلي أنموذجا لتقويم العملية التعليمية عام ١٩٧٦ ، وفي عام ١٩٨٤ قدم الأنموذج نفسه لاكتشاف الخلل في المنهج ، أي أنه يبدأ بأول مرحلة من النتائج وهي التقويم و ينتهي بابعد مرحلة وهي الفلسفة التربوية . وبعد فحص كل عنصر من عناصر المنهج يمكن أستعمال المعايير التي اقترحها للحكم على مدى سلامة ذلك العنصر وفي ضوء مدى سلامة العنصر موضوع الفحص ليكشف الخلل فيه او لينتقل الى العنصر الاخر في حالة سلامته و المخطط التوضيحي الآتي يلخص مراحل الأنموذج .





شكل (٦)

مخطط الأنموذج التراجعي لتقويم المنهج

ويشير الشبلي إلى أهم مراحل تقويم المنهج كالآتي :.

- ❖ أساليب التقويم المستعملة .
- ❖ طبيعة المتعلم .

- ❖ الكتاب و الوسائل التعليمية .
- ❖ أساليب التدريس .
- ❖ الخبرات التربوية .
- ❖ الأهداف السلوكية وأهداف المواد .
- ❖ الأهداف التربوية العامة و الفلسفة التربوية (الشبلي ، ١٩٨٤ : ص ١٢٥- ١٣٦) .

أنموذج الشبلي (التقويم النهائي) ١٩٨٦

يرى الشبلي في أنموذجه هذا أن التقويم النهائي ينظر للمنهج "نظرية و تطبيقا" "وخططا و تنفيذا" بهدف اعطاء صورة كاملة و شاملة عنه مبينة سلبياته و ايجابياته على صعيد النظرية و التطبيق و التخطيط و التقويم .

ويرى كذلك امكان تطويع هذا الأنموذج لإجراء تقويم بنائي لكل مرحلة من مراحل بناء المنهج بوصفها مراحل مستقلة .

يتضمن هذا الأنموذج ست مراحل هي :

٧- **المرحلة الأولى** : وهي مرحلة بناء برنامج التقويم أي وضع خطة التقويم للمنهج الدراسي .

٨- **المرحلة الثانية** : وهي مرحلة تنفيذ او تطبيق خطة التقويم على المنهج الدراسي .

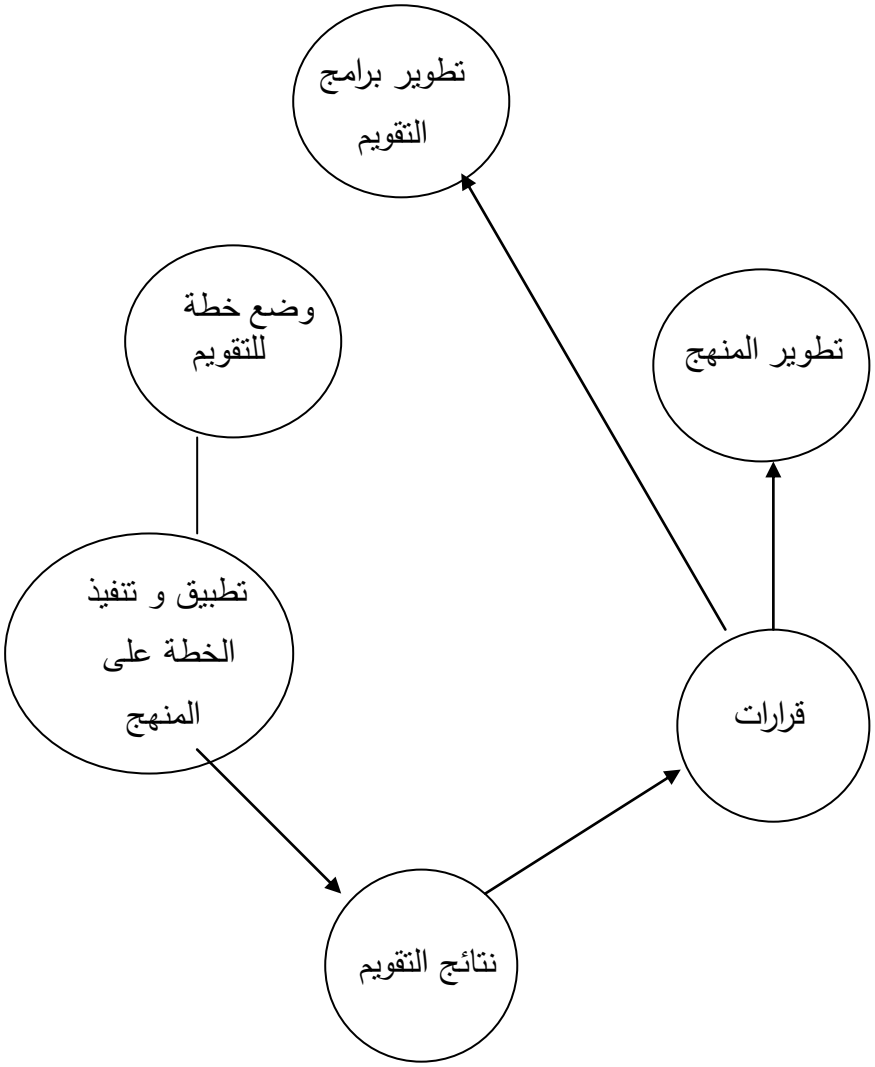
٩- **المرحلة الثالثة** : و هي مرحلة نتائج التقويم .

١٠- **المرحلة الرابعة** : وهي مرحلة أتخاذ القرارات .

١١- **المرحلة الخامسة و السادسة** : وهما المرحلتان لتنفيذ القرارات لتطوير المنهج و تطوير برامج التقويم .

وقد بين الأنموذج أهمية حسن عرض المعلومات وحسن التفسير و الاستنتاج في مرحلة نتائج التقويم "المرحلة الثالثة" بهدف أتخاذ القرارات المناسبة في المرحلة ،

أن يكـون أتخـاذ القـرارات امـا بالغـاء المـنهج او اعتمـاده او تطـويره وأن تشـمل القـرارات أيضـاً مـا يترتـب علـى بـرامج التقـويم ، و الشـكل الآتـي يمثـل خطـوات الأنموذج النهائي (الشبلي ، ١٩٨٦ : ص ٩٦) .



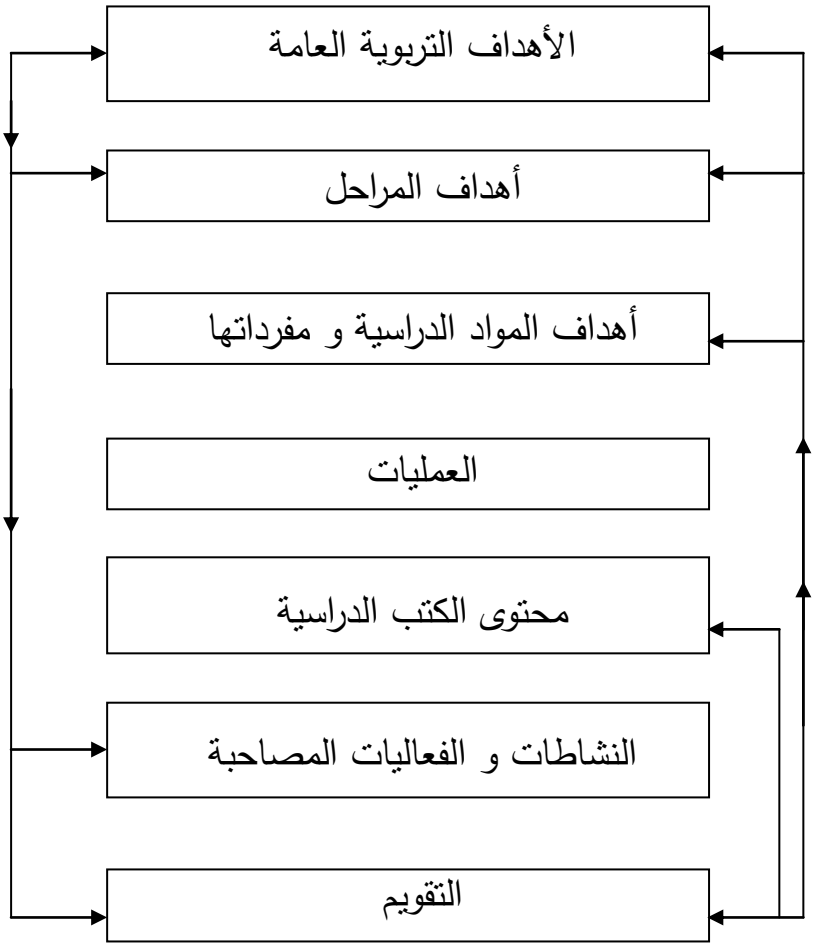
شكل (٧)

مخطط أنموذج الشبلي النهائي للتقويم

أنموذج الجعفري ١٩٨٩

أعتمـد الجعفـري أنموذجـا خاصـا لتقـويم المنـاهج الدراسـية للتعلـيم العـام فـي العـراق و أعتمـد فـي البنـاء مفهومـا خاصـا هـو مفهـوم التقـويم التكـويني او البنـائي و يسـمى أيضـاً التطويري ، ومن خصـائص هذا الأنموذج هو أهتمامـه بمفهوم التغذية الراجعة

لكل مجال من مجالات الأنموذج ويسهم هذا الأنموذج في تعديل مسار عملية التعليم و ذلك لأن التقويم التكويني عملية مستمرة متصلة بفترة عمل المنهج والتقويم عملية متكاملة مع عملية بناء المنهج وتنفيذه و متابعة نتائج التنفيذ ،و الشكل الآتي يوضح خطوات الأنموذج :



شكل (٨)

مخطط يوضح أنموذج الجعفري للتقويم

وقسم الجعفري أنموذجه على أربعة مجالات هي :

١٢- مجال الأهداف التربوية العامة و أهداف المراحل .

١٣- مجال المواد الدراسية و مفرداتها .

١٤- مجال محتوى الكتب الدراسية .

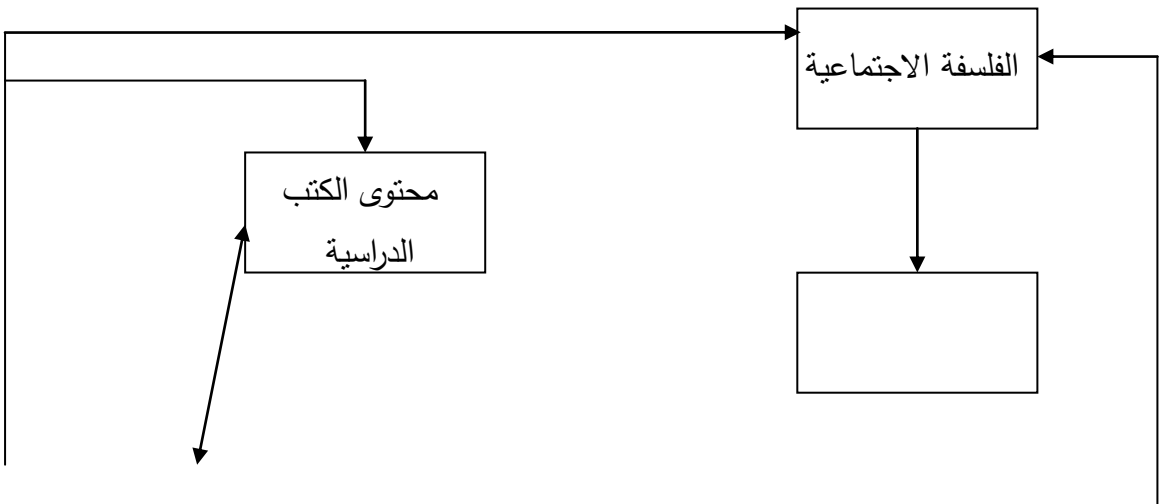
١٥- مجال النشاطات و الفعاليات المصاحبة .

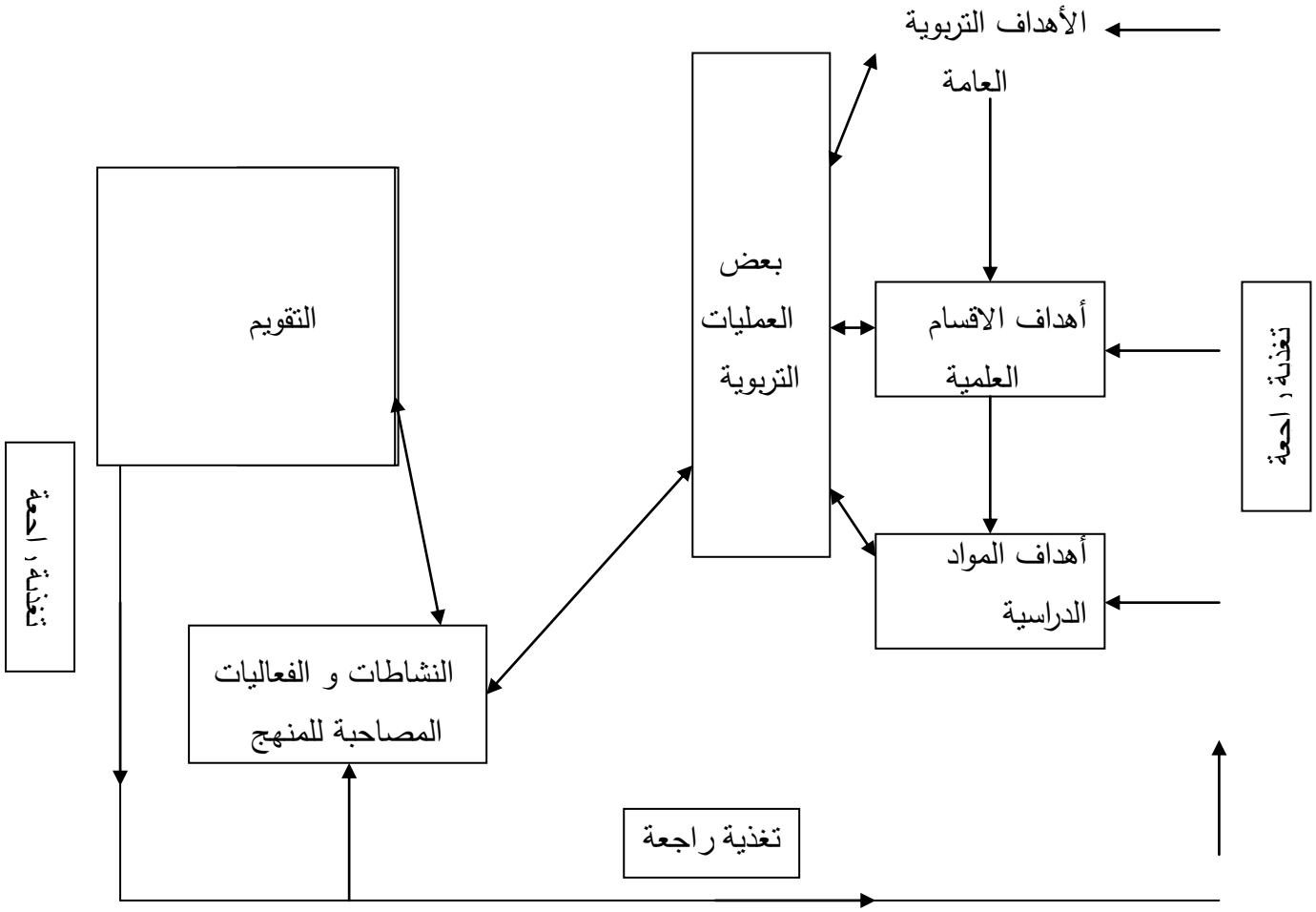
ما يميز أنموذج الجعفري عن غيره قدرة الباحث على استعمال كل مجال من مجالات الأنموذج على نحو منفصل ، وكل هذا الجزء او المجال أنموذجا قائما بذاته (الجعفري ، ١٩٨٩ ،: ص ٨٨) .

أنموذج الحلبوسي ١٩٩٤

أكد الحلبوسي أهمية التقويم في بناء المناهج الدراسية لا سيما التقويم البنائي المعتمد على التغذية الراجعة ، لأن عملية التقويم تكون مستمرة مع تطبيق المنهج ، و تتكامل في تنفيذه و متابعة نتائجه ويتضمن الأنموذج خمسة مجالات وهي :

- ❖ الأهداف التربوية العامة .
- ❖ أهداف الاقسام و الفروع العلمية .
- ❖ أهداف المواد الدراسية و مفرداتها .
- ❖ محتوى الكتب الدراسية .
- ❖ النشاطات و الفعاليات المصاحبة للمنهج .





شكل (٩)

مخطط يوضح أنموذج الحلبوسي للتقويم

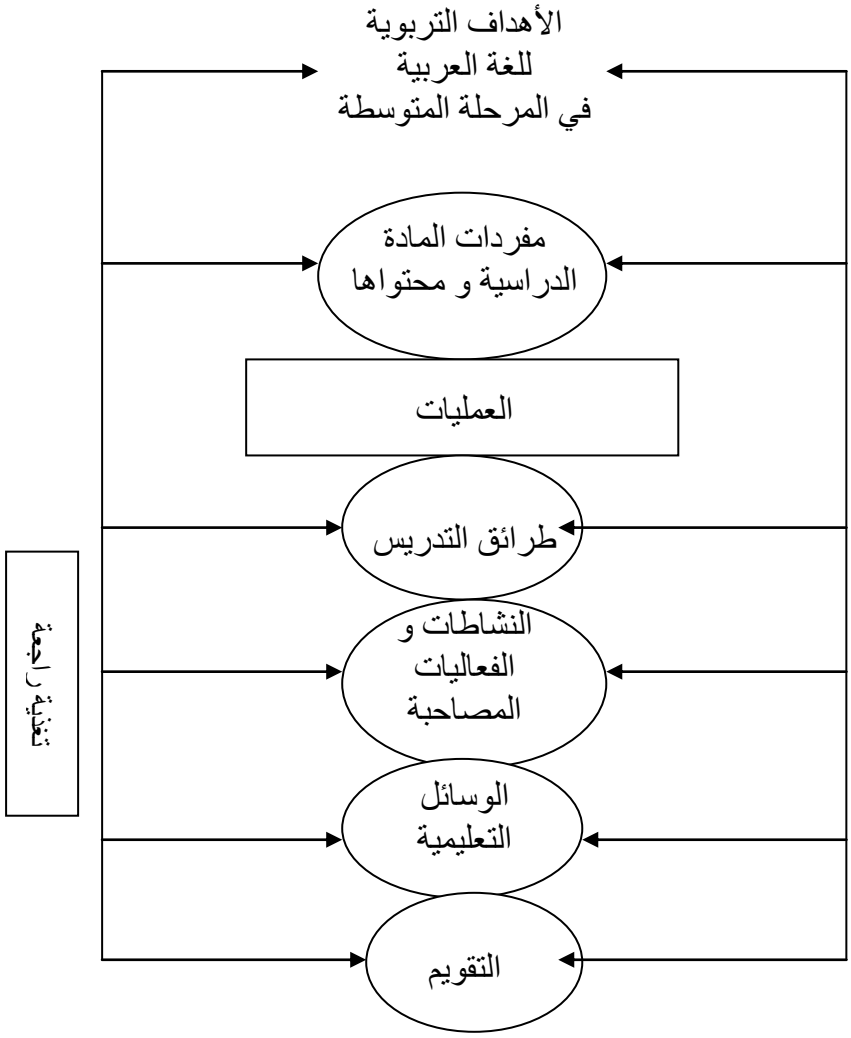
---

* المقصود بالعمليات في الأنموذج الحالي هي عملية التفاعل و الترابط بين مكونات الأنموذج (الحلبوسي ، ١٩٩٤ : ص ١١٠- ١١١)

أنموذج الشمري للتقويم ٢٠٠١

أعتمدت الشمري أنموذجا خاصا لتقويم المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة في العراق ، وأعتمدت في البناء مفهوما هو أن كل الفقرات في كل مجال من المجالات الستة التي تضمنها الأنموذج يكون منظومة متكاملة للتقويم يمكن استعمالها في

التقويم و أن هذه المجالات تتفاعل فيما بينها لوضع الشكل النهائي لأنموذج تقويم المناهج للمراحل المتوسطة وعلى الرغم من تفاعل هذه المجالات الا أنه يمكن أن يستعمل كل مجال على نحو منفرد بوصفه أنموذجا قائما بذاته و الشكل الآتي يوضح ذلك :



شكل (١٠)

مخطط يوضح أنموذج الشمري للتقويم

ثالثا :. نبذة تاريخية عن الإعداد المهني للمعلم في العراق :-

تأسست دار المعلمين العالية في ١٩٢٣/١٢/١ ، يلتحق بها خريجو دور المعلمين الابتدائية أو ممن أكمل المرحلة الثانوية العامة ، وذلك لحاجة المدارس

الثانوية والابتدائية إلى مدرسين ومعلمين أكفاء في مجالي العلوم الطبيعية مثل الفيزياء والكيمياء ، وعلم الحيوان والنبات ، والصحة ، والجيولوجيا ، والعلوم الاجتماعية مثل علم الاجتماع ، والتاريخ ، وعلم الاقتصاد ، والجغرافية الاقتصادية والطبيعية والعلوم السياسية . . . الخ ، أما المواد المهنية فكانت تقتصر على موضوعات التربية وفلسفة العلوم وتأريخها وهذه المواد تدرس لطلبة المجالين ، أما مدة الدراسة فكانت سنتين بمعدل (١٢) درسا أسبوعيا ، وفي عام ١٩٢٦ اضطرت دار المعلمين الى توجيه طلبتها للتدريس الفعلي ، بما يعادل نصف الوقت المخصص للدراسة وذلك لحاجة المدارس الثانوية آنذاك للمدرسين (جامعة الدول العربية، ١٩٧٢:ص٢) وفي عام (١٩٢٩) تم غلق دار المعلمين مع جملة من المعاهد العراقية وذلك بسبب الوضع الاقتصادي المتدهور آنذاك في العراق ،وفي عام ١٩٣٥ أعيدت الدراسة في دار المعلمين ، وفي عامي ١٩٣٧ ،١٩٣٩ مددت الدراسة في الدار إلى ثلاث سنوات وأربع سنوات على التوالي ، واستمر النظام فيها مستقرا حتى ١٩٥٧. وفي ١٩٥٨/١/١ تم إرتباط دار المعلمين فنيا وإداريا بجامعة بغداد ، هذا ما قرره المجلس التأسيسي لجامعة بغداد وتم استبدال اسم دار المعلمين العالية إلى كلية التربية وقد بقيت على نظامها التكاملي سائدا في إعداد طلبتها عمليا ومهنيا (الدجيلي،١٩٦٤:ص٩٢) برزت الحاجة إلى تأسيس مؤسسات تربوية تعنى بإعداد معلمين ومدرسين كل على حدة ونتيجة للتطور المجتمعي والمعرفي الحاصل منذ أكثر من قرن و الإعداد المتزايدة من طلبة العلم والمعرفة أدى إلى ضرورة الاعتماد على خطة جديدة في تهيئة فرص التعلم لكافة الفئات العمرية ، وبعد الاستعراض التاريخي لإعداد المعلم هذا ،أخذت كلية التربية منحى محددا في إعداد المدرسين للمرحلة الثانوية ولهذا الغرض تم تأسيس أكثر من كلية للتربية وحسب الاختصاصات العلمية والأنسانية ،وبهذا أصبح إعداد معلم المرحلة الابتدائية يأخذ منحى أخر بتأسيس معاهد خاصة لإعداد المعلمين والمعلمات في بادئ الأمر اقتصرت المعاهد في تواجدها في محافظة بغداد وبعد ذلك شملت محافظات القطر كافة تقريبا وأصبح

للطلبة الذكور معاهد خاصة بإعدادهم معلمين ، للطالبات معاهد بإعدادهن معلمات ، هذه الأمور تقع على عاتق وزارة التربية العراقية في التخطيط والتنفيذ لها ،التي حددت مدت الدراسة فيه خمس سنوات لمن يحملون شهادة مرحلة المتوسطة وبالنسبة للمعاهد المركزية مدة الدراسة فيها سنتين لمن يحلمون شهادة مرحلة الإعدادية ويمنح المتخرج دبلوما في التربية وعلم النفس بلغ عدد المعاهد للعام الدراسي ١٩٨٧ . ١٩٨٨ ،(٣٩) معهدا في جميع محافظات القطر ، وقد خصصت السنوات الثلاث الأولى من المعهد للدراسة العامة وفي السنتين الأخريين تشمل التخصصات الدقيقة (الموسوي ،٢٠٠٤:ص٤١٨) وفي ظل التوجه العالمي لإعداد المعلم على مستوى التعليم الجامعي لتحقيق النمو بصورة شاملة ولمسايرة التقدم والتطور الحاصل عالميا ، تبرز أهمية إعداد المعلم مهنيا لماله من دور فعال و إستراتيجي في العملية التربوية ومن هذا المنطلق بدأ العمل بتأسيس كليات خاصة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلمات لمرحلة رياض الأطفال ولذوي الحاجات الخاصة من الأطفال و سميت هذه الكلية بكلية المعلمين .

كلية المعلمين :-

تم تأسيس ثلاثة كليات للمعلمين (كليات التربية الأساسية حاليا) في عام ١٩٩٣ في جامعات (المستنصرية ، الموصل ،البصرة) وفي عام ١٩٩٤ أفتتحت كليتان أخريان في جامعة ديالى وجامعة بابل إذ يقبل الطالب في هذه الكلية بعد حصوله على الشهادة الثانوية من خريجي القسم الأدبي أو القسم العلمي والإعداديات الإسلامية، وحسب القبول المركزي ، مدة الدراسة فيها أربع سنوات . إذ يقوم برنامج كليات المعلمين في العراق على نظام الفصول الدراسية ، كما تقوم بتدريس المواد التربوية ومقررات تخصصية حيث تتضمن مقرراتها ثلاثة جوانب أساسية وهي الثقافة العامة ونسبتها (٥٠٪) والدروس المهنية التربوية بنسبة (٣٣٪) والمواد التخصصية بنسبة (١٧٪) ويتفرغ الطالب في النصف الثاني من

الفصل الدراسي الأخير إلى التربية العلمية (التطبيق). تتألف هذه الكلية من مجموعة من الأقسام وهي :.

١. قسم التربية الإسلامية
٢- قسم اللغة العربية
٣- قسم اللغة الأنكليزية
٤- قسم الرياضيات
٥- قسم العلوم.
٦- قسم معلم الصف الأول
٧- قسم التربية الفنية
٨- قسم التربية الرياضية
٩- قسم الاجتماعيات
١٠- قسم رياض الأطفال
١١- قسم الأرشاد التربوي
١٢- قسم التربية الخاصة
١٣- قسم التربية الأسرية والمهنية .

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم مناهج الإعداد المهني لكلية التربية الأساسية وتمثل مناهج الإعداد المهني (المواد التربوية والنفسية) الوسيلة الأساسية في تحقيق الغاية المبتغاة وهي إعداد المعلم لمهنة التعليم ويمكن استعراض بعض المواد التربوية والنفسية التي تدرس كمقررات دراسية في كلية التربية الأساسية وهي :.

١ـ علم النفس العام :تدرس هذه المادة للمرحلة الأولى في الفصل الأول وبمعدل زمني (٣) ساعات ، فدراسة علم النفس لها أهمية في حياة المعلم المهنية ، إذ أنه يرمي إلى دراسة السلوك الأنساني دراسة علمية ، ويتضمن ذلك دراسة استعدادات الأنسان وقدراته ودوافعه ، ودراسة اتجاهاته نحو بيئته ، سواء كانت

إيجابيـة أو سـلبية ، ومـن واجـب المعلـم أن يكـون مُلمّـاً بالجوانـب النفسـية و العقليـة للمتعلم ، و المعلم يجب أن يعرف أهمية علم النفس بالنسبة للتربية ، فالتربية تسعى لتعديل سلوك الافراد ، بما يلائم المجتمع (الجسماني ، ١٩٨٤ : ص ٢١) .

٢- ***مبادئ التربية :*** تدرس هذه المادة للمرحلة الأولى في الفصل الدراسي الأول و بمعدل زمني قدره ساعتان ، أن دراسة هذه المادة لها أهمية في مساعدة الطالب/ المعلم في التعرف على الفلسفات التربوية المتعددة و معرفة اتجاهاتها وذلك يمكنه من إداء عمله بصورة واضحة ، فضلا عن معرفة تاريخ التربية و التعرف على شؤون التربية و التعليم في مجتمعه و المجتمعات الاخرى ، وبهذا تكون مبادئ التربية همزة الوصل بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي للمقررات التربوية (عباس ، ١٩٨٥ : ص ٤٣) .

٣. علم النفس النمو : يعطى هذا المقرر الدراسي للمرحلة الأولى في الفصل الثاني وبمعدل زمني (٣) ساعات ، تبرز الحاجة لهذا المقرر الدراسي في تعريف الطالب / المعلم بمراحل النمو تبدأ بمرحلة الطفولة وتفاصيلها الدقيقة وهذا بدوره له أهمية في التعرف على تكوين الطفل بايولوجيا وسيكولوجيا وذلك يساعد المعلم في تهيئة الظروف التعليمية المناسبة للفئة العمرية وفقا لحاجاتها ومتطلباتها الأساسية في تحقيق النمو الشامل لها ، إذ ماجاء في هذا المقرر كفيل أن يعين المعلم ويهيئه للأجابة عن اسئلة أساسية في اختبار وعيه لمهنته وقدرته على النجاح فيها وهي :. لماذا اعلم ؟ . من اعلم ؟. ماذا اعلم ؟. وكيف اعلم ؟. تظهر أهمية السؤال الثاني من بين الأسئلة المطروحة بصورة واضحة وذلك من الضروري التعرف على خصائص المتعلم كافة (الألوسي وخان ١٩٨٣ ص ٢) .

٤. التعليم العام : تعد احدى المواد التربوية التي يدرسها طلبة المرحلة الأولى وفي الفصل الدراسي الثاني وبمعدل زمني قدره ساعتان ، يستعرض هذا المقرر تاريخ التعليم ونظمه في حقب زمنية متعاقبة بدءا من رياض الاطفال وأنتهاء الى

التعليم العالي كما يعرض أهمية التعليم بالنسبة لكل فترة زمنية و يعكس تصرف القوى البشرية الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية . هذا يوضح للطالب / المعلم تطور الواقع التعليمي من أهداف وبرامج ونشاطات تربوية منظمة تهدف الى بناء الفرد الجديد المتطور والقادر على التكيف مع الظروف والموافقة التعليمية المختلفة ، والتمكن من مواجهة بعض المشكلات .

هذا يساعد المعلم في تطوير مهاراته الادائية وفقا لأهداف معينة من خلال اطلاعه على تأريخ التعليم (العارف ، ١٩٩٣ ، ص٣) .

٥- علم النفس التربوي : تتضح أهمية هذه المادة الدراسية في أنها تعرض مجموعة من النظريات النفسية الخاصة بسلوك المتعلم في الميدان التربوي وتعرض أيضاً التطبيقات التربوية الخاصة بكل نظرية هذا يعطي للطالب / المعلم الضوء الاخضر في الدخول إلى معترك العملية التربوية لأنه يمتلك قدرة لملاحظة ما يحدث في الصف من قبل التلاميذ ويستطيع أن يفسر المواقف التعليمية ويناقشها مع القائمين على العملية التربوية في المؤسسة التربوية . ومن ثم يستنتج المواقف اللاحقة غالبا ، مثلا عندما يتطلب الامر إكساب التلميذ معرفة الحساب او أي مادة اخرى ، ضرورة أن يتعرف المعلم على نفسية هذا التلميذ ومستواه العقلي وعمره الزمني ومن ثم تحديد السبل المسؤولة عن إيصال محتويات هذه المادة والهدف منها الى المتعلم (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص ٢٠) وتدرس هذه المادة في المرحلة الثانية في الفصل الأول بمعدل زمني (٣) ساعات .

٦. الصحة النفسية : تمثل مادة من المواد النفسية التي تساهم في إعداد المعلم مهنيا تدرس هذه المادة لطلبة المرحلة الثانية وفي الفصل الدراسي الأول لهذه المرحلة بمعدل زمني قدره ساعتان .إذ يتجه هذا الكتاب اتجاها علميا وتربويا يحقق لمن يدرسه ويستوعب مضامينه قدرة على إدراك السلوك الشاذ وتشخيص بعض عوامله والأساليب المناسبة للتعامل معه على وفق المبادىء الرئيسية بإبعاد تربوية دقيقة لتحقيق أهداف مرغوب فيها . فهذا الامر له أهمية كبيرة للطلبة

/ المعلمين والمدرسين لما يتضمنه من مفردات مقررة لطلبة كلية التربية الأساسية بحيث تلتزم باحداث الآراء في موضوع الصحة النفسية في اطارها العام ومبادئها الرئيسية وفي الوقت ذاته تركز على حاجات الطلبة في الوقت الحاضر وكمعلمين في المستقبل يمارسون عملهم التربوي في رياض الاطفال و المدارس الابتدائية وضرورة أن يكونوا قدوة للتلاميذ وموجهين لسلوكهم ونشاطاتهم (الالوسي ، ١٩٩٠ ، ص ٧. ٨) .

٧. المنهج وتحليل الكتاب : إنّ الغرض الأساس من هذا المقرر التربوي هو تقديم بعض المعلومات لطلبة كلية التربية الأساسية عن الموضوعات الحيوية الرئيسة في نجاح العملية التربوية التعليمية ، إذ يوفر معلومات وحقائق تتعلق بجوانب محددة من المنهج الدراسي لتوسيع الثقافة التربوية والمهنية لمن سيعمل في ميدان التعليم مما يزيد من قدراتهم على مجابهة ما يعترضهم من مشكلات مهنية وفي أتخاذ القرارات المناسبة وفي بناء الموقف والاتجاهات السليمة تجاه مختلف قضايا المنهج الدراسي ، كما يمكن هذا المقرر الطلبة/ المعلمين من إدراك تأثير المنهج كوسيلة في نجاح العملية التربوية التعليمية ولا يقل أهمية عن دور المعلم وعن تأثير التلاميذ في هذه العملية حيث أن التفاعل الناجح لهذه الجوانب الثلاثة أنما يعتمد على جودة مستوى كل منها ، لذا فأن دراسة الطلبة للمنهج أساسية في إعدادهم المهني وفي زيادة قدرتهم على تحسين إداءهم زيادة قد ترتقي لدى البعض منهم الى مستوى الابداع في أنجاح العملية التربوية (بحري وحبيب ، ١٩٨٦ ، ص ٢) ويعطى هذا المقرر لطلبة المرحلة الثانية في الفصل الثاني وبمعدل زمني قدره ساعتان فقط .

٨ . التقنيات التربوية : تعد هذه المادة الدراسية من المواد التربوية التي يدرسها طلبة المرحلة الثانية وللفصل الدراسي الثاني بمعدل زمني (٣) ساعات تتجلى أهمية هذه المادة في أن يهتم الطلبة بدور التقنيات التربوية المختلفة في تسهيل مهمة المعلم التعليمية اليومية ، فالتقنيات التربوية احدى المرتكزات لإعداد المعلمين تربويا وعلميا خاصة وأن أنسان العصر الحديث متأثر تأثيرا كبيرا بالتقنيات الحديثة

والتكنولوجية الحديثة التي دخلت معظم مجالات حياته وعليه يجب أن يكون للطالب / المعلم الوعي الكامل في كيفية أستخدامها وفهمها ومعرفة مميزاتها وفوائد كل نوع منها ، هذا يساهم في التنوع في أستخدام أساليب تعليمية لغرض إيصال المادة العلمية للتلاميذ (بحري واخرون ، ١٩٩٠ ، ص ٢) .

٩ . الاحصاء التربوي : تدرس هذه المادة لطلبة المرحلة الثانية وبمعدل زمني قدره ساعتان في الفصل الثاني ، أن الاحصاء يساعد المتخصصين في حقل التربية على إداء عملهم بشكل أكثر كفاءة وفعالية فقد أصبح الاحصاء ضروريا للمعلم إذا أراد تقييم تلاميذه بصورة موضوعية وأن يتابع تقدمهم في تحصيلهم خلال السنة الدراسية فهو بحاجة على الاقل لمعرفة كيفية مقارنة درجات التلاميذ في الأختبارات المختلفة عن طريق ملاحظة متوسط درجاتهم او الاشكال البيانية الموضحة لتلك الدرجات . كما أنه يستطيع بأستخدام طرق احصائية بسيطة التعرف على المتفوقين والمتخلفين من التلاميذ مما يساعده على استعمال الأساليب التربوية الكفيلة بتنمية قدرات كل من الفريقين (البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ١٢) ومن هذا المنطلق تتجلى أهمية هذه المادة في مساعدة الطالب / المعلم في تخطي الصعوبات التعليمية في تشخيص التلاميذ .

١٠ . القياس والتقويم : يعد القياس والتقويم من الوسائل المهمة في تطوير العملية التربوية ، كما يعد عنصرا من عناصرها في الوقت ذاته ، لذلك أصبح احد مقررات التاهيل التربوي في الكليات المسؤولة عن إعداد المدرسين والمعلمين . إذ يساعد الطلبة في استيعاب خصائص وسائل التقويم وادواته المختلفة وإكسابهم مهارات إعداد الأختبارات التحصيلية بأنواعها وأستخدامها في تقويم الطلبة او التلاميذ الذين سيقيمون بتدريسهم او تعليمهم (العجيلي ، ٢٠٠٥ ، ص ٣) للقياس والتقويم أهمية في تحديد فاعلية البرامج التربوية وهي التي تحدد أنتقال الطلبة الى مراحل اخرى في السلم التعليمي ، ولهذا تعنى المؤسسات التربوية بهذا المقرر (العجيلي ، ٢٠٠١ ، ص ١) يعطى هذا المقرر الى طلبة المرحلة الثالثة في الفصل الأول وبمعدل زمني (٣) ساعات .

١١ . طرائق تدريس عامة : تدرس بمعدل زمني قدره ساعتأن في الفصل الأول لطلبة المرحلة الثالثة ، تم إعداد مقرر طرائق التدريس العامة لتلبية متطلبات إعداد المعلمين حيث تزود الطلبة / المعلمين بالخلفيات النظرية والإجراءات العملية التطبيقية التي تسهم في إفادة الطلبة من التنوع بطرائق التدريس بأستخدام أكثر من طريقة في الدرس او أستخدام طريقة واحدة والتنوع في الأساليب الادائية بغية إيصال المادة الدراسية ، هذا يعمل على تنمية المهارات العقلية والعلمية الضرورية للمعلم المعاصر في ظل التغيرات السريعة كما تتضمن مفردات هذا المقرر الدراسي تعريف الطلبة / المعلمين بمهارات التخطيط للدرس من أهداف سلوكية ومقدمة وعرض وخاتمة وواجب بيتي ..... الخ (الحصري ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥ ـ ١٦) . ومن خلال ماتقدم تسهم طرائق التدريس العامة برفع مستوى الامكانات التربوية ، ويسهم التدريب العملي على التخطيط للدرس وأستخدام الطرائق المناسبة وهذا يمثل جانبا مهما من جوانب الإعداد الجيد للمعلم .

١٢ . منهج البحث التربوي : نتيجة لزيادة الأهتمام بالبحث العلمي وبأستخدام أساليبه في تحديد المشكلات اليومية الذي يتطلب تفكيرا علميا ومنهجا منظما لحلها وطابعا خاصا للتخطيط العلمي ، إذ قاد هذا الأهتمام بالبحث العلمي في الجامعات وأصبح ضرورة قائمة لكل طالب جامعي ، لما له من دور في مساعدة الطالب / المعلم الايفاء بمتطلبات التخرج بتقديم بحث في مجال تخصصه وبهذا أصبح الطالب مطالبا بأستخدام كفايات البحث العلمي وصارت هذه المادة مطلبا من المتطلبات الأساسية لطلبة الجامعات (داؤد ، وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ ، ص ٩) . حيث تتضح أهمية هذه المادة في إعداد طلبة كلية التربية الأساسية كمعلمين من خلال عملية التكيف مع متغيرات العملية التربوية ومدخلاتها عن طريق الملاحظة والبحث والاستقصاء لأي ظاهرة تربوية او نفسية متكونة من مجموعة من المتغيرات ، وتعطى هذه المادة لطلبة المرحلة الثالثة وفي الفصل الدراسي الثاني وبمعدل زمني قدره ساعتان فقط .

١٣. الأرشاد التربوي : أن الحاجة الى الأرشاد التربوي والتوجيه المهني نتيجة ولدتها الحاجة العصرية والتغيرات التي حدثت في المهن ونمو الوعي بالتعليم وبهذا اتضحت اهميته للطلبة / المعلمين لأن الأرشاد يعمل على توجيههم وفقا لقدراتهم وامكانياتهم العقلية والعملية وميولهم التربوية . هذا يساعد الطالب في تحقيق الثبات النسبي لشخصيته مما ينعكس ذلك ايجابا على دوره في العملية التربوية التعليمية في المستقبل ويبرز فعاليته في تحقيق أهداف التربية والتعليم ووفقا لما ورد من مفردات لهذا المقرر الدراسي الذي اخذ بنظر الاعتبار إعداد ملاكات مؤهلة للعمل التربوي ليس معلمين فقط وأنما مرشدين وموجهين للتلاميذ . (الداهري واخرون ، ١٩٩١ ، ص ٣) . يدرس هذا المقرر الدراسي لطلبة المرحلة الثالثة وبمعدل زمني (٣) ساعات في فصل الدراسة .

١٤ـ المشاهدة : تمثل المشاهدة الشق الأول للتربية العملية تتجلى الحاجة للمشاهدة من خلال ما تقدمه من مساهمة فعالة في تعريف وتعليم الطلبة / المعلمين للمواقف التربوية . التعليمية في المؤسسات التربوية المسؤولة عن تربية وتعليم الفئة العمرية التي تتراوح الاعمار فيها مابين (٤ – ١٢) سنة تقريبا . حيث يستطيع الطلبة أستيعاب الواقع التعليمي في التخطيط والتنفيذ له وهذا بدوره يساعده في تنمية قدراتهم على تحمل المسؤولية بداية في مرحلة التطبيق وتستمر خلال فترة الممارسة الفعلية في إداء المهام الوظيفي لهذه المهنة .

١٥ـ فلسفة التربية : يدرس طلبة المرحلة الرابعة هذا المقرر الدراسي في الفصل الأول وبمعدل زمني قدره ساعتان ، يوضح هذا المقرر الفلسفات والنظريات التربوية التي استهدفت طبيعة الأنسان ومكوناتها الأساسية . فأختلفت وتباينت في نظرتها لحقيقة الأنسان وطبيعته . من خلال الاطلاع على تعريف الفلسفة واهم الأسس والمبادئ والمفاهيم الفلسفية والنظرية للتربية ممّا يساعد في بناء الفكر الأنساني وذلك له انعكاساته على التربية ، وأن البدء بمرحلة التفلسف التربوي القائم على أساس الحوار والمناقشة ، والذي سيكون مدخلا لتحليل ونقد قضايا التربية داخل

مؤسساتنا التعليمية والمهم هو اثارة رغبة الطالب / المعلم في التساؤل والبحث عن المعرفة . بما يخدم أهداف فلسفة التربية التي تعد بمعناها الواسع التطبيق العملي للأسلوب الفلسفي في ميدان الخبرة الأنسانية ، هذا يساهم في استيعاب المفاهيم الأساسية للنظام التربوي وأيضاح حجم المسؤلية التربوية التي ستقع على عاتق الطالب / المعلم في المستقبل القريب (الجعفري واخرون ، ١٩٩٣ ، ص ٣ . ٤ . ٢١) .

١٦. الادارة والاشراف : تكمن أهمية هذه المادة التربوية في أنها من المدخلات الرئيسة للعملية التربوية التي تلعب دورا مهما في صياغة وتعديل وأنجاز أهداف المجتمع وتحقيق طموحاته ، من خلال ما تهيئه الادارة من تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج باقل جهد ووقت ممكنين ، وتأكيد الاشراف على أهمية مساعدة الطلبة / المعلمين والمعلمين والعاملين في المجال التربوي على النمو المهني وتحسن مستوى ادائهم (الدويك واخرون ، ١٩٨٩ ، ص ٥- ١٠ . ١١٥) . تدرس هذه المادة لطلبة المرحلة الرابعة وبمعدل زمني قدره ساعتان في الفصل الدراسي الأول .

١٧. مشروع البحث : يعد هذا المشروع التربوي مهما لإبراز القدرات والمهارات والمعلومات التي اكتسبها الطالب / المعلم خلال سنوات إعداده ، من خلال اختباره في عدة امور منها اختياره لموضوع بحثه وحسب تخصصه والأساليب التي يستخدمها في جمع المصادر والمعلومات ، وكذلك كيفية تعامله مع متغيرات الجانب العملي التطبيقي من منهجية اجرائية وعرض الافكار والاقتراحات التي يمكن الإفادة منها عن طريق تنمية التفكير العلمي والبحثي ، هذا يجعل لدى الطالب إمكانية في إعداد البحوث مستقبلا فضلا عن تفهمه للبحوث المنشورة التي لها علاقه بالمجال التربوي ويمكن الإفادة منها ، هذه المؤشرات تساهم في إعداد المعلم لجوانب العملية التربوية كافة . فترة أنجاز هذا المشروع خلال الفصل الدراسي الأول والثاني للمرحلة الرابعة .

١٨ـ التطبيق المدرسي : يمثل التطبيق اخر مقرر دراسي تربوي خاص بالإعداد المهني ، يقوم به الطلبة خلال الفصل الثاني في المرحلة الرابعة ، إذ يتوجه الطلبة الى إداء التطبيق كلا حسب اختصاصه ، وتكمن أهمية التطبيق في تعويد الطلبة / المعلمين على مواجهة المواقف التعليمية بصورة واقعية ، يتمثل التطبيق بداية للممارسة العملية في النظام التعليمي .

ثانيا :. أهمية الإعداد المهني للطالب / المعلم :

يمثل الإعداد المهني جانبا بالغ الأهمية ينبغي أن يوضع ضمن أهتمامات المؤسسات التربوية المسؤولة عن إعداد المعلم ، " إذ أن الارتقاء بهذا الإعداد لا يتم الا عن طريق تنمية قدرات الطالب / المعلم من الناحيتين الثقافية والتخصصية وتطوير مهاراتهم مهنيا من خلال مناهج معدة على وفق اسس علمية تستند الى الاتجاهات الحديثة في هذا المجال والمنجزات التكنولوجية التي تساعد في تحقيق هذا الإعداد . ولأن مهنة التعليم هي مهنة أنسانية " (الموسوي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٤) .

ولقد اشار العديد من الباحثين في هذا المجال بأن هذا الجانب من إعداد المعلم مهم لأن برامج إعداد المعلمين تفقد فعاليتها وصلاحيتها العامة وتعد تربويا قاصرة وغير بناءة ، إذا لم تتضمن جانبا مهنيا رصينا من مقررات دراسية عالية المستوى من المفردات ذات العلاقة المباشرة بهذا الجانب فضلا عن الأنشطة التعليمية والتقنيات الحديثة اللازمة و مراعاة أساسيات التربية التعليمية (حمدان . ١٩٨٤ ، ص ٢) .

أن عملية الإعداد المهني ترتكز على جانبين متكاملين هما جانب الإعداد النظري المتعلق بالدراسات المهنية النظرية في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس ، والجانب العملي المتعلق بالتدريب العملي الذي يضع الطالب / المعلم في الواقع التعليمي بصورة مباشرة ، ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة . يعد المعلم في اليابان وامريكا والدول الاوربية عصب النظام التعليمي والفني للعملية التعليمية ،

فضرورة أن يزود بثقافة مهنية عريضة فضلا عن إكتسابه المهارات التعليمية من خلال الدراسة والممارسة والتأكيد على أهمية المناهج الدراسية ومواكبتها والتركيزعلى أهمية التربية العملية(راشد ، ١٩٩٨ ، ص ٧٩) .

وفي هذا الصدد يتبين (قطب ١٩٧٧) أهمية الإعداد المهني للمعلم من خلال ما يتركه من اثار على جانب مهم وهو إداء المعلم للمواقف التعليمية . فينبغي رفع مستوى المعلم فمستواه يؤثر على تحصيل التلاميذ ، إذ أن تطوير عملية إعداده يمكنه من تحمل مسؤولية المهنة بصورة كاملة وبكل كفاءة ، بمعنى تمكنه من أن يتخذ القرارات المهنية السليمة التي تتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة ، حيث أن مميزات المعلم وقدرته على أتخاذ القرار المهني الاقل تعرضا للخطأ ، لأن القرار المهني الجديد ليس عملا سهلا وأنما يتطلب قدرا من المهارة والثقافة المهنية يتمتع بها المعلم ليمهد الطريق امام تلاميذه لافاق اوسع من النمو والتوجيه ، اما المعلم الذي لا يدرك طبيعة عمله فأنه يتخذ من القرارات الارتجالية ما يؤدي الى تقليل نسبة النمو والتوجيه بصورة كبيرة وواضحة مما يجعل التلاميذ اقل أثراً وإسهاما في تحقيق الأهداف التربوية (
قطب ، ١٩٧٧ ، ص ١١، ٢٦) .

كما ويشير (بيير فورتز ١٩٧٥) إلى أهمية الإعداد المهني للمعلم وأثره على المنهج الدراسي من مؤشرات القصور المهني للمعلم في عدم تمكنه من التعبير عن آرائه تجاه مشكلات النظام لأنه لم يعد الإعداد المناسب ، ويتضح هذا الأمر في عدم افساح المجال للمعلم بأتخاذ القرارات التربوية خاصة مثل التي تتعلق بمحتوى المنهج الدراسي الذي أصبح بحاجة ماسة الى التعديل والتطوير ، وأن الموقف الجديد يتطلب منه وعيا كاملا بالمسؤولية تجاه مهنة التعليم وعلى نحو أفضل (بيير فورتز ، ١٩٧٥ ، ص ٦٠) .

وكما ترى الباحثة أن أهمية المهني للطالب / المعلم فضلا عن اهميته في المواقف التعليمية من تحقيق الإداء الوظيفي على اكمل وجه ممكن والى اهميته للمنهج الدراسي في منح المعلم الفرص الكافية للتعبير عن آرائه في إجراء تعديل او تحسين

او تطوير للمنهج الدراسي على وفق ما يوفره الإعداد المناسب لتحقيق ذلك الهدف التربوي من خلال الملاحظة الدقيقة والتحليل ونقد ومناقشة مشكلات النظام التعليمي ، يساهم الإعداد المهني الجيد للمعلم تهيئة فرص تربوية تساعد على رسم خطط تخص العملية التربوية بجوانبها كافة ، كذلك يساعد هذا الجانب من الإعداد الالمام بالظروف المحيطة بالتلميذ وملاحظة تأثيرها عليه سواء كان في الجانب التحصيلي او الاجتماعي او الاقتصادي ....الخ هذا يؤدي الى التعاون بين المعلم من جهة والتلميذ وذويه من جهة اخرى للتحقيق النمو الشامل له ، وهذا يؤكد أنّ وجود العلاقات الأنسانية بين المعلم والتلميذ امر ضروري . كما يساعد الإعداد الجيد لهذه المهنة في التطور المستمر ، وبمعنى عندما يتم إعداد المعلم وفقا لمتطلبات التنمية يساهم في نجاح العملية التربوية . التعليمية بصورة مستمرة للأبعاد الثلاثة في هذه العملية (**المعلم . المتعلم . المنهج**) أي عند ما يحقق العلم الغاية الأساسية لهذه العملية بأستخدامه الوسيلة وهو المنهج الدراسي وما يحتويه من أنشطة ووسائل تعليمية سوف تتضح فاعلية كل بعد وقصورها على حدة ، خلاصة القول الأهتمام بهذا الجانب يهيىء الفرص المناسبة لإعداد معلم يستطيع ممارسة مهنة التعليم بسهولة وفي الوقت ذاته بفعالية كبيرة .

ثالثا :. الصفات المهنية :

من الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم هي الصفات المهنية التي تتمثل في نقاط عدة منها :.

١ . التمكن من المادة العلمية والاطلاع على كل جديد في مجال العمل .

٢ . احترام شخصيات التلاميذ وتشخيص حاجاتهم ومراعاة قدراتهم .

٣ . القدرة على ضبط الصفوف من دون عنف او قسوة .

٤ . الاستماع من التلاميذ حينما يتحدثون عن أنفسهم وحاجاتهم .

٥ . المهارة في التخطيط والتنفيذ وبناء الخبرات وتقويمها .
٦ . تشجيع التلاميذ على المشاركة في النشاطات المدرسية .
٧ . القدرة على توظيف أساليب الثواب والعقاب في اطار تربوي .
٨ . القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .
٩ . القدرة على تدريس المنهاج وأثرائه .
١٠ . العدالة والموضوعية في تشخيص مستوى التحصيل الدراسي .
١١ . القدرة على أنتقاء أساليب التعليم المناسبة وتنويعها .
١٢-القدرة على أنتقاء الوسائل المعينة المناسبة وتوظيفها (الجاغوب ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٥٩) .

رابعا :. أساليب الإعداد المهني :

"في اواخر القرن العشرين بدأ أهتمام العالم بمؤسسات إعداد المعلمين وبشكل واضح ، فقامت بإدخال أنظمة تعليمية عديدة ومستجدات في الأهداف والمحتوى والطرائق والأساليب لمواكبة التطور الحاصل وتجديد دور المعلم في المستقبل حتى يتمكن من القيام بالمسؤولية الملقاة على عاتقه " (الموسوي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٦) .

جاءت هذه الأساليب نتيجة لعدة امور منها:.

١. تزايد الأهتمام المجتمعي بالمعلم وما صاحبه من تنظيمات مهنية مؤثرة في أتخاذ القرارات المهنية .
٢ـ تبني قيمة السلطة السياسية في بلدان كثيرة من العالم لرفع مستوى العملية التعليمية ومن ثم رفع مستوى برنامج الإعداد .
٣ـ تمهين مهنة التعليم وما رافقها من معرفة بخصائص المعلم وادواره الجديدة في عالم التطور .

٤ـ وضع المتقدم لهذه المهنة تحت أختبارات عدة سواء في سياسة القبول ام تقويم الخريجين تقويما موضوعيا .

٥. التركيز على نوعية الإعداد المهني للمعلمين . ومن البرامج المطروحة التي لاقت قبولا في كثير من دول العالم .

٦ـ تبني أسلوب المشاركة المجتمعية والادارية في عملية الإعداد (اللقاني ، ١٩٧٦ ، ص ٩) .

ولقد أكد العديد من التربويين أثر الجانب المهني في إداء المعلم وأنجاز تلاميذه وقد تم تحديد عدد من الكفايات التدريسية كرد فعل للأساليب التقليدية للمعلمين حيث تتكون الكفاية التدريسية من إداءات عديدة تتصف بالمعرفة العامة او المهارات المكتسبة التي ترتبط سببا بسلوك الفرد المؤثر الذي يمكن معرفته من خلال عمله الظاهري (عبد المعطي ، ١٩٨٨ ، ص ٩٦) .

وأن برنامج الإعداد القائم على الكفايات التدريسية يستخدم تنظيمات للتربية العملية في أن واحد كالملاحظة ، والتعلم الفردي ، والمعلم المساعد ، والمعلم المقيم ، وتدريس الفريق ، والتدريس المصغر ، ارتأت الباحثة عرض التدريس المصغر والمعلم المصاحب وذلك لأنهما من أكثر الأساليب إرتباطا في إعداد الطلبة / المعلمين وخاصة الطلبة الجامعيين لأن آلية عملهم تتركز على التدريب لأنجاز مهام تعليمية واضحة الأهداف كمساهمة فعالة في إعداد الطلبة / المعلمين للعمل التربوي .

التدريس المصغر Micro Teaching

أ . نشأته :

شهدت سنة ١٩٦٣ أحداث أول مختبر للتدريس المصغر بقسم إعداد المدرسين بجامعة (ستانفورد) Stanford . حيث واجه هذا القسم مشكلة نفور المجازين المتهيئين للتعليم من الدراسة في القسم للحصول على شهادة التأهيل

التربوي مما دفع ببعض اساتذة هذا القسم للبحث عن وسائل تشبع حاجات المتدربين وترغب اليهم حصص التأهيل لمزأولة المهنة .

وفي هذا المختبر ولدت أسس هذه الطريقة حيث يعلم الطلبة المتدربون دروسا مدتها قصيرة لتلاميذ عاديين . وبعد الدرس مباشرة تعقد جلسة مناقشة ونقد يحأول الاستاذ المشرف خلالها أن يسترجع مع المتدربين صورة الدرس القادم . وبعد ذلك يستطيع هؤلاء أن يعيدوا الدرس أمام مجموعة اخرى من التلاميذ . وتلي ذلك أيضاً جلسة مناقشة ونقد (عبد الدائم ، ١٩٨١ ، ص ٢٠٦) .

فضلا عن البحث الأساسي الذي أجري في جامعة ستانفورد ظهرت جهود في معاهد اخرى ، فمثلا قام المختبر التربوي في بركلي بجهود للتطوير إذ وصلت لدرجة وضع مقررات تعليمية قصيرة معدة لإكتساب المعلمين المهارات السلوكية المرغوب فيها .

واكب تلك الجهود دراسات تتأولت هذه الطريقة بالبحث والتجريب ، ومن بين هذه الدراسات دراسة أجريت في جامعة كاليفورنيا توصلت الى ادماج التدريس المصغر وتحليل التفاعلات في برنامج الإعداد وقد ادى هذا البرنامج الى تغير ملحوظ في سلوك المعلمين ، إذ أظهرت المجموعة التجريبية ما يأتي :.

١ . أظهرت قدرا أكبر من المعرفة بالعادات الشخصية والطرق المميزة لهم سواء في الكلام او الأسلوب او السلوك .

٢ . أثبتت زيادة في المعرفة بالافعال الخاصة بالتعليم ، وخاصة من النمط غير اللفظي .

٣ . أكتسبت عمقا في التبصر بالأنشطة المتبادلة بين التلاميذ في القاعة الدراسية ٤ ـ أثبتت معرفة اوسع بمشاكل التوزيع الزمني في برنامجهم التدريسي (أوليفرو ، ١٩٧٨ ، ص ٦٥) .

ب . معناه :

يعد التدريس المصغر أسلوبا تقنيا لتدريب المعلمين والمدربين التقنيين وتزويدهم بالمعلومات وأسس التدريب على التعليم ، يتم فيه تخفيض التعقيدات العادية في غرفة الدراسة . وهو مصمم لتطوير مهارات جديدة ، وتنقيح مهارات

سابقة ، وأن حجم الصف محدد مابين متعلم واحد ، وعدد من المتعلمين ، ووقت التعليم محدد ما بين (٥-١٠) دقائق ، ويتلقى فيه المعلم قدرا كبيرا من رد فعل الاخرين بازاء عمله (التغذيه الراجعة الفورية) ، أن التدريس المصغر وليد تزاوج بين طريقة وأداة في سبيل تدريب وتطوير إعداد المعلمين لمهنتهم وقوام الطريقة، تحليل العمل التربوي الى جملة من أنماط السلوك والكفايات ،يتم الكشف عنها وملاحظتها ومناقشتها وتجربتها، وامتلاكها اخيرا،اما الأداة فهي جهاز تسجيل صوتي او مرئي الذي يتيح للمعلم الملاحظة الذاتية لسلوكه ،تلك الملاحظة التي لايستغني عنها تدريب سليم ،وينطلق التدريس المصغر من أن السلوك لا يتعدل بمجرد المعرفة النظرية الإدراكية ،وأن تعديل السلوك هذا يستلزم إكتساب بعض المهارات ليستطيع العمل على تأديتها بيسر وسهولة ورغبة (الحيلة،١٩٩٩، ص ٣٥٤ _٣٥٥) .

ج- المبادىء الأساسية للندريس المصغر :

يقوم التدريس المصغر على المبادىء الأساسية الآتية :.

١ . **اختزال المهمة التعليمية :.**

يقوم التدريس المصغر على مبدأ اختزال المهمة التعليمية ، وتحديدها بمهارة تعليمية صغيرة ليتم التدريب على التمهيد للدرس ، واختتام الدرس ،او اشراك التلاميذ بالدرس ، او أستخدام السبورة ...الخ.

ويتم تعليم هذه المهارات في جو صفي حقيقي ،كما يتم فيه تعليم حقيقي للطلبة على الرغم من اختزال العملية التعليمية ،وتبسيطها .

٢. **التحكم بالعملية التعليمية :.**

نظرا الى صغر المهمة ،فأنه يمكن التخطيط للتنفيذ بدقة أكثر من الدروس العادية كما تساعد المراقبة ،والتسجيل الصوتي .او التلفازي على التقويم الموضوعي (لأستخدام الملاحظة المسجلة) الذي يمكن من التحكم من جديد بالعملية المتعلقة بالمهمة التي يقوم بتعليمها (طعيمة ،١٩٩٣ :ص ٢٠ . ٢١) .

٣. اختصار مدة التنفيذ :.

ما دام العمل الموكل للمعلم يقتصر على تنفيذ مهمة مختزلة ،او تعليم مهارة محددة فأن هذا العمل لايحتاج الى وقت طويل .ويتم عن طريق تنفيذ أنشطة محددة وهذا يجعل المعلم يتقبل العمل ،ويقدم عليه ويستعد للقيام به ويمكنه من فرصة اوفر للنجاح فيه . وإذا كانت مدة التنفيذ قصيرة . والأنشطة محددة ، فيمكن مراجعتها وتحسينها ، والتدريب على تنفيذها ، وتجنب وضع المعلم امام النسيان او الأرتباك لكثرة الأنشطة وتنوعها .

٤ . تحديد عدد الطلبة :.

يتراوح عدد الطلبة في التدريس المصغر بين (٤ . ٦) طالب ، وقد يزيد العدد عن ذلك قليلا ، وتحديد عدد الطلبة هكذا له مجموعة من الفوائد منها .

. يسهل عملية الاشتراك الفعلي للطلبة في تنفيذ الأنشطة ، وفي الأنشطة التقويمية

. يسهل عملية التحكم بالعملية التعليمبة .

. يوفر الوقت .

. يساعد المعلم على التعرف بسرعة الى طلبته (الحيلة ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٣٨) .

٥ . توفير التغذية الراجعة :.

يجري تقويم الدرس المعطى بعد أنتهاء المهمة التدريسية فتعطى التغذية الراجعة للمعلم حال أنتهائه من تعليم المفهوم او المهارة المصغرة ، ويحصل المتدرب على مصادر عديدة للتغذية الراجعة منها :.

. التعليقات والمقترحات التي يقدمها المشرف .

ـ التعليقات والمقترحات التي يقدمها زملاء المتدرب الذين حضروا درس التدريس المصغر .

. ردود فعل التلاميذ في اثناء الدرس .

. التسجيل المرئي او الصوتي إذ اتم مثل هذا التسجيل للدرس المصغر .

هذا يساعد المعلم على التخلص من التردد والجوانب الأنفعالية السلبية التي تعرقل القيام بالتعليم فضلا عن ذلك فأن الشعور بالنجاح في المراحل الأولى يدفع الى نجاحات اخرى ابعد أثرا في العملية التربوية (صيام ، ١٩٩٥ ، ص ٢٣) .

د . شروط التدريس المصغر :.

١ . تحديد الأهداف .

٢ . تنظيم بيئة تعليمية فعالة .

٣ . إعداد المشرف .

٤ . اختيار طلبة التدريس المصغر .

٥ . تسجيل التدريس المصغر .

٦ . التدريب على أستخدام الشريط (صيام ، ١٩٩٥ ، ص ٢٥) .

هـ مجالات أستخدام التدريس المصغر :.

يستند التدريس المصغر الى استيراتيجية التعليم المتقن . والى مبادئ أساسية في علم التعليم منها مبادئ التعليم الفوري باعطاء التغذية الراجعة الفورية التي تثبت التعلم ، وتقوية وترفع من مستوى إداء المتدربين وهي مجالات خاصة بإعداد المعلم منها :.

أولا :. التدريس المصغر في تدريب المعلمين في الخدمه :

أن إعداد المبتدئين لتجربتهم الأولى في التدريس كان وما زال نقطة من النقاط الحساسة في التربية العملية ، فالطالب / المعلم يخرج عادة الى المدارس ويشاهد المعلمين ذوي المهارة . ومن فوائد تدريب المعلمين قبل الخدمة :.

. **ممارسة المهارة التعليمية من قبل الطالب** / المعلم يقوم في التدريس المصغر بردم الهوة بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي مما يجعل التعليم عملية ميدانية وهذا عنصر أساسي في تدريب المعلم على المهارات .

ـ **إدراك نواحي القوة والضعف لدى الطلبة / المعلمين** : يتركز برنامج أستخدام التدريس المصغرفي تدريب المعلمين قبل الخدمة على دور المدربين الفعال ، مما يؤدي الى إدراك نواحي قدرتهم وضعفهم .

ـ **الممارسة في حضور الاخرين** :- يمكن التدريس المصغر المعلم المتدرب من حضور الاخرين مثل المشرف ، الزملاء المتدربين . يساعد على التعويد على أساليب المناقشة المفيدة .

- **اتقان بعض المصاحبة الضرورية** :- يساعد برنامج التدريس المصغر قبل الخدمة على صقل شخصية المتدرب مما يتيح له المرونة في الحركة والتفاعل .
- **حل المشكلات الصعبة** :- فتح التدريس المصغر مجالا واسعا للسيطرة على التحديات المختلفة ، ومواجهة المشكلات الواقعية ، والتمكن من المهارات المتعددة الكفيلة بمواجهتها وحلها (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٦٢) .

ثانيا :- التدريس المصغر في تدريب المعلمين في اثناء الخدمة :-

هناك شعور لدى الكثيرين بأن خريجي المؤسسات التربوية المسؤولة عن إعداد المعلمين ليسوا على خير حال ، ولم يمتلكوا بعد تلك المهارات الأساسية الكافية للقيام بما هو مرجو منهم ، ولعل هذا الشعور يعود الى أن هناك قصورا واضحا في الإعداد الذي تقدمه تلك المؤسسات بسبب الفجوة الكبيرة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي وأن بعضا من مظاهر المعرفة اللازمة للتعليم الناجح يجب أن يتم تعلمها في اثناء الخدمة ، ولذلك فأن كثيرا من فرص تثقيفهم وتطويرهم يصبح من مسؤوليات مدارسهم بعد التحاقهم بالعمل بها ، حيث يستطيع التدريس المصغر أن يساعد جميع الذين لم يسيطروا سيطرة كاملة على جميع المهارات المكونة للتعليم (صيام واخرون ، ١٩٩٥ ، ص ٢٤٥) .

تشكل النساء في بعض البلدان معظم اعضاء مهنة التعليم ، والأسلوب الشائع في الحياة العملية عند بعضهن هو التعليم لبضع سنوات ثم العودة الى البيت سنة ، او سنوات متعددة للاشراف على شؤون تربية الاطفال ، وتحمل أعباء المنزل ومن ثم الرجوع الى التعليم ثانية ، ويستطيع التدريس المصغر ، أن يعطيهن الشعور بالاطمئنان ويساعدهن على تطوير أساليب تعليمية جديدة ، كما ويمثل الأنفجار المعرفي احدى حقائق الحياة ، وهذه المشكلة من الخطورة بحيث تتطلب أساليب جديدة لتناول التدريب العملي في التربية ، والتدريس المصغر احد هذه الأساليب (الحيلة ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٤٥) .

ترى **الباحثة** أن الحاجة الى هذا الأسلوب للمساهمة في تحقيق إعداد مهني عالي المستوى خاصة في مؤسسات التعليم العالي . تتجلى لعدة أمور منها :.

١ . أن التدريس المصغر اقتصادي في الوقت والجهد وذلك لأن عدد التلاميذ قليل فضلا عن حجم الصف الدراسي الذي يستوعب التقليص .

٢ . يوفر التدريس المصغر تعليما حقيقيا على الرغم من أن المواقف التعليمية اصطناعية تجريبية حيث يكتسب المتدرب مهارات مهنية .

٣ . يتيح الفرص اللازمة في تحديد الأهداف السلوكية من خلال اتقان مهارات تخطيطية للعملية التربوية .

٤ . يتبع نتائج البحوث التربوية والنفسية كتطبيق نظريات التعلم الجيد من قوانين ومبادئ مثل التدعيم والتعزيز الايجابي والسلبي .... الخ .

٥ . يمثل مجالا لأستخدام التقنيات التربوية الحديثة من التسجيل والتصوير و هذا له أثر في رفع مستوى إداء الطالب / المعلم من خلال اطلاعه على ادائه بالصوت والصورة بعد اكماله للمهمة المنوطة به فيعزز نقاط القوة ويزيل نقاط الضعف وهذا ما يسمى بالتقويم الذاتي .

. المعلم المصاحب :. Old Master Approach

تسمى هذه الطريقة في بعض الدول طريقة المعلم المتعاون . وتقضي هذه الطريقة بأن يلازم المعلم القديم المتعاون الطالب / المعلم في أثناء فترة التطبيق داخل المدرسة وطوال اليوم الدراسي وفي تفاصيل الأنشطة الصيفية والاجتماعية المختلفة ، ففي بريطانيا وفي أكثر مؤسسات الإعداد التي تستخدم هذه الطريقة او الأسلوب فأن الإعداد المهني يكون تتابعيا ، وقد يتم في بعضها بإضافة فصل دراسي للإعداد المهني ، او اضافة سنة كاملة ، إذ يمثل هذا النظام اشكالا عدة لتوفر الفرص المناسبة لتحقيق أهداف التربية العملية منها المصاحبة (التعاون) بين

الطرفين (المعلم المصاحب الطالب / المعلم) التي توفر وقتا كافيا في إكتساب المهارات التربوية والثقافة المهنية خاصة وأن المعلم المصاحب من ذوي الكفاءة ولديه اطلاع واسع على مسار العملية التربوية التعليمية خاصة في الجوانب العلمية الادائية كتخطيط الدرس وتنفيذه وطريقة التدريس والتفاعل مع التلاميذ (ارنست ، ١٩٦٣ : ص ١٣-٢٢) . كما تضيف الباحثة أن الطالب / المعلم في فترة التربية العملية يتحمل مسؤولية تربوية من الضروري أن يتكيف معها هنا يأتي دور المعلم المصاحب بتوضيح المهام التربوية التي سوف تقع على عاتق الطالب / المعلم فيساعد على تجاوز عقبات تلك العملية التي تحتاج الى أهتمام بالغ خاصة في الموقف التعليمي ، وذلك لأن المعلم يتعامل مع فئة تتعلم عن طريق المحسوس (التطبيع) بصورة أكبر من بقية الفئات العمرية الاعلى منها .

المبحث الثاني

دراسات سابقة

<u>أولا :- دراسات عربية :</u>

دراسة الربيعي (١٩٧٥)

دراسة مهدي (١٩٨٠)

دراسة محمود (١٩٨٠)

دراسة مزعل ومحمد (١٩٨٥)

دراسة بهنام (١٩٩٣)

دراسة غليمات (١٩٩٤)

دراسة الموسوي (٢٠٠٢)

دراسة السعدي (٢٠٠٢)

دراسة صبري (٢٠٠٣)

ثانيا : – دراسات اجنبية :–

دراسة لوبون Orlandj . Lupon (1961)

دراسة هول Hall (1964)

دراسة كند جير kindagaire (1976)

دراسة فرانكل Frankel(1979)

ثالثا :– مقارنة الدراسات السابقة ومناقشتها .

المبحث الثاني

دراسات سابقة Previous Literature

بعد التقصي الذي قامت به الباحثة على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بموضوع الدراسة الحالية ستعرض بعضها من خلال الموازنة بينها ثم مناقشتها وعلى وفق الآتي:–

. دراسات عربية

١-دراسة الربيعي (١٩٧٥)

(تقويم مناهج إعداد المعلمين في العراق من وجهة نظر طلابها ومدرسيها) أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد ، وهدفت الى تقويم مناهج إعداد المعلمين في العراق ذات نظام السنتين واقتصرت الراسة على ثلاثة معاهد في محافظة بغداد ونينوى والبصرة.

ولغرض التحقق من ذلك فقد صيغت أهداف الدراسة على الوجه الآتي :-

ما وجهة نظر طلاب الصف المنتهي في معاهد إعداد المعلمين في محتويات وأساليب تطبيق منهج إعدادهم لمهنة التعليم ؟

ما اهم مقترحات طلاب الصف المنتهي لتطوير مناهج معاهد إعداد المعلمين ؟

ما وجهة نظر الهيئة التدريسية في معاهد إعداد المعلمين في العراق بمحتويات وأساليب تطبيق المنهج في معاهدهم ؟

ما اهم مقترحات الهيئة التدريسية لتطوير معاهد إعداد المعلمين في العراق ؟

تألفت عينة البحث من (٤٩٤) فردا ، كان منهم (١١٩) مدرسا ومدرسة و (٣٧٥) طالبا وطالبة .

وقد استخدم الباحث الأستبانة أداة لبحثه ، حيث قام الباحث بإعداد استبانتين احداهما مقدمة للمدرسين . والاخرى لعينة الطلبة . استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية (النسبة المئوية ، ومتوسط التقدير) وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية : لم تظهر نتائج البحث التي أشارت اليها عينة طلاب الصف المنتهي بشأن المعلومات المهنية والعلمية والثقافية التي وفرها المنهج لهم في اثناء فترة إعدادهم لم توفر لهم المعلومات المهنية والعلمية والثقافية بصورة كافية .

١ـ كذلك لم تظهر النتائج بالنسبة لممارسة النشاطات والفعاليات مؤشرات إيجابية بهذا الشأن الا قليلا مما يدل على أنها لاتمارس في معاهدهم بصورة كافية .

٢ . أما من حيث مدى توفر الوسائل التعليمية الحديثة في المعهد فقد أظهرت نتائج البحث في ضوء استجابة عينة الطلبة والمدرسين ، عدم توافرها بشكل كاف .

٣ . أشارت نتائج البحث الى أن الطريقة الالقائية وطريقة المناقشة هما المستخدمتان في معاهدهم .

٤ . أوضحت نتائج البحث بالنسبة للتقويم أن هناك شبه إجماع بين استجابات الطلبة والمدرسين ، وأن أختبارات المقال هي المستخدمة في التقويم ، اما بالنسبة لبقية طرق التقويم ، فقد جاءت متوسطات التقدير لها اقل .

٥ . 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 الى أنها كانت غير كافية لإعداد الطلبة لمهنة التعليم .

٦ . اما فيما يخص مدى رضا الطلبة والمدرسين عن مناهج معاهد إعداد المعلمين ، أن السبب في عدم رضا الطلبة والمدرسين يعود الى أهتمام تلك المناهج بالنواحي النظرية أكثر من أهتمامهم بالنواحي العلمية والتطبيقية (الربيعي ، ١٩٧٥ ، ص ١٨٦) .

٢- دراسة مهدي (١٩٨٠)

(**الجانب المهني في مناهج إعداد المعلمين والمعلمات في العراق**) أجريت هذه الدراسة في كليات البنات . جامعة عين شمس ، بمصر وقد تركزت مشكلة البحث بالاسئلة الآتية :

أولا :ـ ما الادوار المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية بالعراق ، التي ينبغي أن تعد معاهد إعداد المعلمين والمعلمات طلبتها اليها ؟

ثانيا :ـ الى أي مدى يهيئ الجانب المهني الحالي من برنامج إعداد المعلمين والمعلمات بالعراق الطلبة لكي يقوموا بهذه الادوار المهنية ؟

ثالثا :ـ ما الاقتراحات لتطوير هذا الجانب وتجويده لكي يعد طالب المعهد للقيام بالادوار المطلوبة منه ، إعدادا أفضل ؟

ولتحقيق الاجابة عن الاسئلة السابقة قام الباحث بالإجراءات الآتية :.

١. تحديد الادوار التي يقوم بها معلم المرحلة الابتدائية بوجه عام ، ومعلم المرحلة الابتدائية في العراق بوجه خاص في ضوء الاتجاهات العالمية ، وحاجة المجتمع في العراق .

٢. تقويم الجانب المهني في برامج الإعداد الحالي في العراق ، وذلك عن طريق تحليل الجانب المهني في برنامج الإعداد .

٣. اقتراح مجموعة من التعديلات المناسبة على الجانب المهني في برنامج إعداد المعلم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات .

تألفت عينة البحث من (١١١) طالبا (١١٤) خريجا و (٢٣) مدرسا للموضوعات المهنية وهم يمثلون جميع المدرسين الذين يقومون بتدريس موضوعات الإعداد المهني .

استخدم الباحث المقابلة الشخصية والأستبانة أداة لدراسته ، إذ قام بإعداد ثلاث استبانات ، الأولى تخص طلبة الصفوف الثانية في معهدي المعلمين والمعلمات والأستبانة الثانية للمعلمين والمعلمات من خريجي المعهدين المذكورين لسنتين سابقتين . اما الأستبانة الثالثة فقد طبقت على القائمين بتدريب الموضوعات المهنية في تلك المعاهد

وقد استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية :. النسبة المؤية ، التكرارات .

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية

ـ كانت نتائج الدراسة المتعلقة باستجابات الخريجين فقط ان الجانب المهني قد حقق فيهم القابلية على اختيار طرائق التدريس المناسبة ، ومعرفة الفروق الفردية

بين التلاميذ ومراعاتها ، والقابلية على تحديد مستوى التلاميذ وارشادهم وتوجيههم والأنسجام مع الادارة المدرسية والمعلمين .

ـ أما بالنسبة للمقررات الدراسية التي كانت أكثر فائدة لهم وهي (علم نفس الطفل ، ومبادئ التربية ، وعلم النفس التربوي ، والوسائل التعليمية) فضلا عن تأكيدهم فائدة التطبيق العملي في السنة الثانية ، واقتراح قسم من افراد العينة زيادة مدته . واعادة النظر في عمليتي التوجيه والاشراف وأن يكون التطبيق خلال السنتين التي يعد فيها الطالب ، وأكد الخريجون عدم ملائمة أسلوب التقويم المتبع من المدرسين للطلبة المطبقين ، اما مدرسو المواد المهنية فقد اقترحوا زيادة فاعلية نظام التقويم (مهدي ، ١٩٨٠ ، ص ٢. ٢٢٦) .

٣- دراسة محمود (١٩٨٠)

(الإعداد المهني للمعلم وعلاقته بمهارات التدريس الفعال في المدرسة الابتدائية) أجريت هذه الدراسة في كلية التربية . جامعة عين شمس بمصر ، وهدفت الى :.

أولا :. تحديد مهارات التدريس الفعال Effietive teaching skills التي تميز الإداء التدريسي الناجح لمعلم المدرسة الابتدائية .

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

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

تالفت العينة من (١٢٠) معلما ومعلمة يعلمون في (٣٩) مدرسة ابتدائية بمحافظة بني سويف وغرب الجيزة وطنطا وتم اختبار هذه العينة بالطريقة العشوائية الطبقية في مصر .

اما الادوات التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة فهي :.

. بطاقة تقويم المدرس المعدة من قبل احمد زكي صالح ، الهدف من هذه البطاقة تقويم المدرس من حيث أنه اخصائي مهني يمارس عملا معينا وتتضمن هذه البطاقة (٤٠) صفة للمعلم مقسمة على مجموعتين :.

المجموعة الأولى :.، تتضمن الصفات الشخصية وعددها عشرون صفة .

المجموعة الثانية :. تتضمن الصفات المهنية وعددها عشرين صفة .

. مقياس المهارات للتدريس الفعال لمعلم المدرسة الابتدائية . من إعداد الباحث . الهدف من هذا المقياس هو تحديد المهارات التي تميز الإداء والتميز بين المعلم الفعال والمعلم الأقل فعالية .

اما الوسائل الاحصائية المستخدمة هي :. حساب المتوسط ، الأنحراف المعياري ، تحليل التباين ، معادلة (فيشر) ، اختبار (ت) .

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية :.

١ . بالنسبة للغرض الأول :

أوضح تحليل التباين وجود فروق بين درجات المهارات التدريسية وبين مجموع المعلمين الذين قدر اداؤهم التدريسي على أنه فعّال ، والمعلمين الذين وصف اداؤهم بأنهم أقل فعّالية . ويرى الباحث أن هذه الفروق ترجع الى ثلاث عوامل هي :.

ا . عامل الإعداد المهني ، حيث وجد أن ٨٩ % من عينة المعلمين الذين قدروا على أنهم فعالون في الإداء التدريسي داخل حجرة الدرس ممن تلقوا إعداد مهنيا قبل ممارستهم المهنة .

ب . عامل الخبرة : فقد أشارت بيانات المعلمين الفعالين الى أن متوسط مدة عملهم بالتدريس هو (١١) سنة ، ولا شك في أن الممارسة تؤدي الى إكتساب مهارات التدريس ، ويساعد في ذلك ما يتعرف عليه المعلم خلال هذه المدة من عمليات التوجيه التربوي ، وحضور برامج التدريب المختلفة او الاستفادة من خبرة زملائه المعلمين .

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

٢ :. اما بالنسبة للغرض الثاني : أشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائية بين درجات المعلمين المؤهلين تربويا في قياس مهارات التدريس المستخدمة في الدراسة ودرجات المعلمين غير المؤهلين تربويا (محمود ، ١٩٨٠ ، ص ١ . ٣٦١) .

٤ . دراسة مزعل ومحمد (١٩٨٥)

(**تقويم إداء مؤسسات إعداد المعلمين في عملية إعداد المعلمين**) أجريت هذه الدراسة في كلية التربية . جامعة الموصل . هدفت الدراسة الى تقويم برامج إعداد المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين من خلال تقويم الجوانب الثلاثة الآتية في الإعداد :

١ . مدى تحقق المواصفات الشخصية في عملية الإعداد .

٢ . مدى تحقق المواصفات العلمية في عملية الإعداد .

٣ . مدى تحقق المواصفات المهنية التطبيقية في عملية الإعداد .

ولغرض تحقيق أهداف البحث ، صممت استبانة بنيت فقراتها في ضوء نظام إعداد المعلمين في العراق وخبرة اصحاب الاختصاص . ثم عرضت الأداة لإجراءات علمية معروفة للتأكد من سلامة فقراتها ومدى موضوعيتها وصدقها يبلغ عدد أفراد المجتمع المشمولين بالدراسة (١١٧) فردا موزعين على المؤسسات الثلاث كما ياتي :.

. معهد إعداد المعلمين ، عدد المشمولين (٥٠) .

. دار المعلمين الابتدائية ، عدد المشمولين (٣٥) .

. دار المعلمات الابتدائية ، عدد المشمولين (٣٢) .

غير أنه استحصلت (٥٧) استمارة من مجموع المشمولين على الرغم من أن الاستمارات وزعت على الجميع عن طريق الاتصال الشخصي من قبل الباحثين ثم اهملت ثماني استمارات لعدم توفر شروط الاجابة وعليه فقد بلغت الاستمارات العلمية للتحليل (٤٩) استمارة فقط . استعمل الباحث الوسائل الاحصائية : الوسط الحسابي ، الوسط المرجح ، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية : .

١ . عدم تحقق الأهداف التربوية المرسومة لهذه المؤسسات ويرجع ضعف هذا الدور الى عدم أمتلاكهم للمؤهلات العلمية والفنية الضرورية لإداء مهامهم في هذه المؤسسات . إذ ينظر الكادر التدريسي فيها الى حملة الشهادات العلمية (ماجستير ، دكتوراه) والمؤهلين تربويا .

٢ . ضعف قادة البرامج التعليمية ، النظرية والتطبيقية .

واستنادا الى الاستنتاجات المذكورة ولمعالجة الاسباب المؤدية الى التحليل الشخصي اوصت هذه الدراسة بما يأتي :.

١ . ضرورة رفع الكفاءة العلمية والمهنية للكادر التدريسي في هذه المؤسسات .

٢ . ضرورة التعاون بين المديرية العامة للتربية وكلية التربية في مجال تجديد المعارف النظرية والتطبيقية للكادر التدريسي ، بحيث ينظم برنامج علمي متكامل يؤدي الى تطوير كفاءة إداء الكادر التدريسي .

٣ . ضرورة اعادة النظر في مفردات البرنامج النظرية والتطبيقية في هذه المؤسسات وجعلها تشمل الأهداف المطلوبة في إعداد المعلم بجميع تفاصيلها .

٤ . ضرورة متابعة وتقويم برنامج إعداد المعلمين في ضوء الأهداف المرسومة وبصورة مستمرة وصولا الى صيغ أفضل في تحقيق الأهداف (مزعل ومحمد ، ١٩٨٥ ، ص ٣٢ . ٥٢) .

٥ . دراسة بهنام (١٩٩٣)

(تقويم نظامي إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات المهنية / دراسة مقارنة) أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كلية التربية .

وهدفت الى تقويم إعداد المعلمين او المعلمات . من خلال الكشف عن الفروق في الكفايات المهنية ، والاتجاهات التربوية لدى الطلبة من النظامين ، ولدى المعلمات الخريجات من النظامين ، ومعرفة أي النظامين أكثر كفاية ومقدرة على إكسابهم الكفايات المهنية والاتجاهات التربوية .

تألفت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلمة ، تم اختيارها بالطريقة العشوائية (١٠٠٠) طالب وطالبة يتم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي . منهم (٤٠٠) طالب وطالبة اختيروا لغرض الكفايات المهنية في اثناء التطبيق والباقي منها (٦٠٠) طالب وطالبة اختيروا لقياس اتجاهاتهم التربوية نحو مهنة التعليم .

أعتمدت الباحثة استمارة الملاحظة . ومقياس معدل الاتجاهات التربوية أداتين لدراستها وأعتمدت في إعداد استمارة الملاحظة على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، والقيام بدراسة إستطلاعية ، تضمنت استمارة الملاحظة (٩٢) كفاية مهنية وزعت على سبعة مجالات رئيسة هي :.

١ . مجال التخطيط للموقف التعليمي ويشمل (١٠) كفايات .
٢ . مجال التدريس ويشمل (٢٣) كفاية .
٣ . مجال التقويم (١١) كفاية .
٤ . مجال الخصائص الشخصية ويشمل (١٥) كفاية .
٥ . مجال العلاقات الأنسانية ويشمل (١٠) كفايات .
٦ . مجال الوسائل التعليمية ويشمل (١١) كفاية .
٧ . مجال النشاطات التربوية ويشمل (١٢) كفاية .

بينت استمارة الملاحظة على وفق التدرج الخماسي : جيد جدا (٥) ، جيد (٤) . وسط (٣) ، دون وسط (٢) وضعيف (١) .

ولقياس الاتجاهات التربوية استخدمت الباحثة مقياس (زكي) المكيف عن (إبراهيم) للبيئة العراقية

اما الوسائل لاحصائية فقد استخدمت الباحثة :.

١ . معادلة إرتباط بيرسون لايجاد معامل ثبات استمارة الملاحظة .

٢ . معادلة سبيرمان . بروان لتصحيح معمل الإرتباط .

٣ . الاختبار التائي وتحليل التباين الثنائي (Twoway ANO VA) للتعرف على دلالة الفروق .

وتوصلت هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج اهمها :.

١ . لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المطبقين من نظام الخمس سنوات .

٢ . لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين خريجات نظام السنتين وخريجات نظام الخمس سنوات .

٣ . لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المطبقين في المجالات الآتية :.

أ . مجال التقويم .

ب . مجال الخصائص الشخصية .

ج . مجال العلاقات الأنسانية .

في حين ظهرت مثل تلك الفروق لصالح نظام الخمس سنوات في مجالات : .

أ . التخطيط للتدريس .

ب- الوسائل التعليمية والنشاطات التربوية الاخرى (بهنام ، ١٩٩٣ ، ص ٤ . ١٢٠) .

٦ . دراسة غليمات (١٩٩٤)

(المهارات المهنية اللازمة للطالب . المعلم خلال فترة الإعداد)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية ، جامعة اليرموك ، في المملكة الاردنية الهاشمية وهدفت الدراسة الى تحديد المهارات المهنية اللازمة

للطالب / المعلم خلال فترة الإعداد من خلال التطبيق التدريسي من وجهة نظر المطبقين أنفسهم .

كانت عينة البحث من طلبة مستوى السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة اليرموك وبلغ عددهم (١٧٥) طالبا وطالبة وقد اختار الباحث عينة تكونت من شعبتين بطريقة عشوائية (٣٨) طالبا وطالبة وقد اعد الباحث فقرات الأستبانة من خلال خبرته في مجال (التعليم المدرسي) ومن خلال خبرته التي أكتسبها من اطلاعه على نظام التطبيق الميداني للتربية العملية في المدارس الامريكية خلال زيارتهم التدريسية لمدارس امريكا إذ كانت الزيارة التدريسية ممولة من المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي ، وذلك ضمن برنامج التطوير التربوي للنظام التربوي الاردني كما إفادة أيضاً من الادبيات البحثية المماثلة ، وبلغ مجموع فقرات الأستبانة (٦٥) فقرة عرضها على لجنة من المحكمين للتحقق من صلاحية الفقرة وصدق الأستبانة وبعد الأخذ برأي المحكمين استبعد بعض الفقرات إذ استقر العدد على (٥٠) فقرة . اما الوسائل الاحصائية المستخدمة في هذه الدراسة هي : النسب المئوية ، ومعادلة الحدة .

وأهم النتائج التي توصل اليها الباحث هي :

١ . أن الطلبة اعطوا أهمية كبيرة للتخطيط التعليمي بتحديد الأهداف والإلمام بأساليب التدريس المتنوعة وتطبيقها وإداء الحصة الصفية بطريقة تربوية مع مراعاة الوقت المحدد .

٢ . اعطى الطلبة / المعلمين أهمية كبيرة للتقويم من حيث الالمام بأساليب التقويم وادواته المتنوعة والقدرة على أستخدامها واداراتها والإفادة من نتائجها في التطوير التربوي ومعالجة جوانب الضعف .

اما أهم التوصيات التي اوصى بها الباحث فهي تحسين التربية العملية التطبيقية في برنامج إعداد الطلبة (غليمات ، ١٩٩٤ ، ص ١٠ . ٩٩) .

٧ . دراسة الموسوي (٢٠٠٢)

(الافاق المستقبلية للتربية العملية في برامج كليات التربية)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية . ابن رشد . جامعة بغداد الهدف منها الكشف عن واقع التربية العملية في برامج كليات التربية في العراق ، وتحديد الافاق المستقبلية التي يمكن التوصل اليها من خلال تطوير واقع التربية العملية وقد استخدم الباحث المنهج الكيفي (Qualitive Approach) في تحقيق أهداف بحثه ، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في ظروفها الطبيعية ، من حيث كونها مصدرا مباشرا للبيانات الوصفية ، وكذلك الملاحظة المباشرة والمقابلة ، ثم الطريقة الاستقرائية في تحليل البيانات ، وكانت أداة البحث استمارة مقابلة تتكون من أربعة محاور :

ا . كيف يتم ربط النظرية بالتطبيق ؟

ب . كيف تعزز الصلة بين الكلية والمدارس الثانوية .

ج . كيف يتم ربط الإعداد بالكلية بالتدريب في اثناء الخدمة .

د . التقويم ومن يسأهم في تنفيذه .

وكانت عينة البحث (٦٠) فردا موزعين على خمس فئات منهم : (٥) من المتخصصين في التربية العملية ، و (٥) اشخاص من المسؤولين عن إعداد وتدريب المدرسين و (١٠) افراد من التدريسيين المشرفين على الطلبة المطبقين و (٢٠) من مديري ومديرات المدارس ، (٢٠) طالبا من الطلبة المطبقين ، وكان من نتائج البحث :.

. قصر مدة التطبيقات التدريسية .

. عدم قبول اغلب المدارس عن استقبال الطلبة المطبقين لعدم وجود تنسيق بين وزارتي التعليم العالي والتربية .

. عدم وجود مدارس ثانوية تجريبية .

ـ الفجوة الواسعة بين ما يدرس من نظريات تربوية وأساليب تدريسية وما يطبق منها في الواقع .

. ضعف العلاقة بين مؤسسات الإعداد من جهة والمدارس من جهة اخرى .

. ضعف عملية التقويم .

وقد اوصى الباحث بضرورة اسهام المدرسين بعملية الإعداد والعناية بطرائق التدريس وما يترتب عليها من تطبيقات تربوية ، وضرورة توثيق الصلة بين كليات التربية والمدارس الواقعة في بيئاتها ، واخيرا تزويد الطلبة بدليل أرشادي حول التربية العملية (الموسوي ، ٢٠٠٢ ، ص ١٥٧ . ١٨٣) .

٨ . دراسة السعدي (٢٠٠٢)

(تقويم المناهج الدراسية لاقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين) أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) هدفت الدراسة الى تقويم المناهج الدراسية لأقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية على وفق المجالات الخمسة الآتية :.

. مجال الأهداف التربوية .

. مجال مفردات المادة الدراسية .

. مجال طرائق التدريس .

. مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة .

. مجال التقويم .

تألفت عينة الدراسة من (٧٤) تدريسيا تم اختيارها بصورة عشوائية من المجتمع الاصلي (١٣٢) تدريسيا .

وتحقيقا لهدف الدراسة استخدم الباحث الأستبانة أداة لبحثه ، مكونة من (٧٥) فقرة موزعة على المجالات الخمسة الآنفة الذكر.

اما الوسائل الاحصائية فقد استخدم الباحث . مربع كاي لقياس دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من الحكمين لقياس صدق الأداة .

ـ الوسط المرجح والوزن المئوي وذلك لقياس مدى تحقق كل فقرة من فقرات الأستبانة .

. معامل إرتباط بيرسون لمعرفة معامل الثبات .

أظهرت النتائج أن هناك (٣٣) فقرة تمثل جوانب متحققة في المناهج الدراسية لاقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية موزعة على المجالات الخمسة للاستبانة . وأن هناك (٤٢) فقرة تمثل جوانب غير متحققة في المناهج الدراسية الخمسة للاستبانة .

واوصى الباحث بتوصيات عدة في ضوء نتائج البحث :.

. ضرورة أنفتاح المناهج الدراسية على معطيات العصر وتطوراته العلمية وبشكل واسع جدا من اجل اللحاق بركب التقدم المتسارع .

. إعادة النظر في صياغة الأهداف التربوية بما يتضمن الدقة والوضوح .

ـ الأهتمام بموضوع المكتبة المتخصصة التي تحتوي على الكتب الملائمة والحديثة لكل قسم من اقسام الكلية (السعدي ، ٢٠٠٢ ، ص ١ . ١٢٠) .

٩ . دراسة صبري (٢٠٠٣)

(تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق) أجريت هذه الدراسة في كلية التربية . ابن رشد . بجامعة بغداد وهدفت الى تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة على وفق مجالات الإعداد وتشمل :

١ . الأهداف .

٢ . المحتوى .

٣ . طرائق التدريس .

٤ . التقنيات التربوية .

٥ . الأنشطة المصاحبة .

٦ . التقويم .

٧ . التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) .

تألفت عينة الدراسة من (١٤٠) مدرسا ومدرسة بواقع (٤٥) مدرسا و (٩٥) مدرسة اختيرت بالطريقة العشوائية من المجتمع الاصلي (٢٢٦) مدرسا ومدرسة .

اما بالنسبة لعينة الطلبة فقد تألفت من (٤٥٠) طالبا وطالبة بواقع (١٧٥) طالبا و(٢٧٥) طالبة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (١٠ %) من المجتمع الاصلي (٤٥٠٧) طالبا وطالبة .

وأعتمد الباحث الأستبانة أداة لبحثه لغرض تحقيق أهداف الدراسة ، أعدها في ضوء الادبيات والدراسات السابقة والعينة الاستطلاعية ، ولتحديد الفقرات التي تمثل المجالات السبعة التي شملتها عملية التقويم الآنفة الذكر . وتأكد الباحث من صدق الأداة وثباتها وتوصل الى الصيغة النهائية للاستبانتين كل على حدة حيث تكونت استبانة المدرسين والمدرسات من (١٤٥) فقرة موزعة على المجالات السبعة . واستبانة الطلبة تكونت من (١٥٠) فقرة موزعة على المجالات السبعة .

اما الوسائل الاحصائية التي استخدمها الباحث فهي : الوسط المرجح ، الوزن المئوي ومعامل إرتباط بيرسون للتوصل الى النتائج التي منها :

١ . تحقق (١٠٤) فقرة موزعة على سبعة مجالات ، وعدم تحقق (٤١) فقرة بحسب استيعابات مدرسي المواد التربوية والنفسية ومدرساتها .

٢ . تحقق (١٢١) فقرة موزعة على سبعة مجالات وعدم تحقق (٢٩) فقرة بحسب استجابات الطلبة .

واوصى الباحث بتوصيات عدة منها :

١ . التجديد والتنقيح للكتب التربوية والنفسية عن طريق تقويمها والاخذ بمقترحات المدرسين وملاحظاتهم واستطلاع آرائهم في موضوعات الكتب .

٢ . ضرورة أنفتاح المناهج الدراسية على معطيات العصر وتطوراته العلمية وبشكل واسع من اجل ركب التقدم المتسارع .

٣- زيـــادة مـــدة التربيـــة العمليـــة (المشـــاهد والتطبيـــق) (صبري ، ٢٠٠٣ ، ص ١ . ١٩٩) .

دراسات اجنبية

١ . دراسة لوبون Orlandj Lupon (1961)

(أثر الإعداد المهني في إداء المعلم)

أجريت هذه الدراسة في نيويورك بالولايات المتحدة ، وكان الهدف من الدراسة معرفة أثر الإعداد المهني في فاعلية المعلم . تالفت العينة من (٢٤٠) معلما ، اعد (١٢٠) معلما إعدادا مهنيا ، ولم يعد النصف الثاني هذا الإعداد ، وطبق عليهم (لوبون) استبانة اشتملت على سبعة مجالات لها علاقة بفاعلية المعلم وهي :.

١ . العلاقات الأنسانية .

٢ . الإعداد للدرس .

٣ . التخطيط والادارة .

٤ . محتوى الدرس .

٥ . العلاقات بين المعلم وأولياء الامور .

٦ . العلاقة بين المعلم والتلميذ .

٧ . التقويم .

ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة:.

١ . المعلمون الذين اعدوا إعداد مهنيا أكثر نجاحا وفعالية في التعليم من غيرهم الذين لم يعدوا ذلك الإعداد . إذ ظهرت فروق ذات دلالة احصائية في صالحهم في خمسة مجالات لها علاقة بفاعلية المعلم وهي :

١ . الإعداد للدرس .

٢ . التخطيط وإدارة الدرس .

٣ . محتوى الدرس .

٤ . العلاقة بين المعلم .

٥ . التقويم .

٢ . لم يظهر أي فرق ذو دلالة احصائية في مجال العلاقة بين المعلم وأولياء الامور (Orland.J. Lupone ،1961 ، p : 13.28) .

٢ . دراسة (هول) Hall (1964)

(الإعداد المهني وفاعلية المعلم)

أستهدفت هذه الدراسة ايجاد أثر التأهيل المهني على فاعلية المعلم ، وكان المقياس لهذه الفاعلية هو مدى تقدم التلاميذ في تحصيلهم لبعض المجالات اللغوية والرياضيات مثل (معاني الجمل ومعاني الكلمات اللغة والتفكير الحسابي ...الخ)

وتألفت عينة البحث من (٣٨) معلما ومعلمة من الذين زأولوا التدريس للسنوات الأولى ، فكان (١٧) فردا من المؤهلين تربويا يقابلهم (٢١) فردا غير مؤهلين الا أنهم منحوا شهادات وقتية او طارئة لمهنة التدريس .

وكانت المجموعتان متشابهتين أيضاً من حيث العمر والمستوى الاكاديمي و لم تكن لأي فرد منهم خبرة سابقة في التدريس .

وكان الفرق الرئيس بين افراد المجموعتين هو أن افراد المجموعة الأولى قد اتجهوا الى التدريس واتخذوه مهنة لهم وكانوا مؤهلين له بينما دخل افراد المجموعة الثانية بعض الدورات القصيرة ولم يكملوها وحتى أن بعضا منهم لم يدخلوا اية دورة تربوية .

لقد كانت الطريقة التي اتبعت في هذه الدراسة متابعة تحصيل (٧٨٥) تلميذا وتلميذة ، وكان كل واحد منهم قد داوم لمدة سنة دراسية كاملة تحت ارشاد واحد من المعلمين المذكورين اعلاه ، إذ أن (٣٧٤) تلميذاً وتلميذة في عهدة المعلمين المؤهلين و (٤١١) تلميذاً وتلميذة في عهدة المعلمين غير المؤهلين

وطبقت على هؤلاء التلاميذ أختبارات مقننة في مجالات اللغة والرياضيات خلال الاسابيع الثلاثة الأولى من كل سنة دراسية .

عدّ الفرق بين نتائجهم في هذه الأختبارات هو مقياس لتقدم التلاميذ في تلك المجالات ، وقد أجريت الأختبارات لكل موضوع في بداية السنة الأولى ولمدة ثلاثة اسابيع . واجري الاختبار الثاني للموضوع نفسه خلال الاسابيع الثلاثة الأولى من السنة الدراسية الثانية .

أما الأسلوب الاحصائي المستخدم فكان معادلة أنحدار الفروق . وكان الاستنتاج العام من هذه الدراسة ، هو أن المعلمين المؤهلين في سنتهم الأولى هم أفضل من غير المؤهلين في تدريس الموضوعات اللغوية ، وأن تحصيل طلابهم كان أعلى من تحصيل الطلبة الذين درسهم معلم غير مؤهل (Hall ، 1964 ، p: 15) .

٣ . دراسة (كند جير) Kindagaire (1976)

(تقويم برنامج الأسس الاجتماعية للتربية في الإعداد المهني في جامعة ميكريري) أجريت هذه الدراسة في اوغندا وهدفت الى استقصاء طبيعة ومجال برنامج الأسس الاجتماعية للتربية في الإعداد المهني ، لإعداد مدرسي المرحلة الثانوية في جامعة (ميكريري) . وذلك عن طريق وصف البرنامج وتحديد ما كان يفترض أن يؤديه في إعداد مدرسي المرحلة الثانوية في اوغندا

تم دراسة الكثير من الادبيات في مجال الأسس الاجتماعية للتربية ، فضلا عن تشخيص القضايا موضوع النقاش . وتم تحديد الموقف الذي تتبناه هذه الدراسة في هذا المجال . وكذلك تحليل مواد وثائقية تتعلق بالبرنامج لوصف طبيعته ومجاله . استخدمت هذه الدراسة الأستبانة أداة لها :. فقد صمم الباحث استبانتين احدأهما لجمع المعلومات من خريجي عام ١٩٧٣ . ١٩٧٤ والاخرى الحصول على استجابات من خريجي عام ١٩٧٤ . ١٩٧٥ . لقد تم بوساطتها استخلاص إداء الخريجين عن البرنامج في الأسس الاجتماعية للتربية في جامعة ميكريري ،

فضلا عن إجراء مقابلات مبرمجة مع التدريسين الذين يقومون بتدريس البرنامج لمعرفة طبيعته ومعالجته .

كشفت نتائج الدراسة أنه على الرغم من الجهود التي بذلت لوضع تعريف لمصطلح (الأسس الاجتماعية للتربية) فأن هذا التعريف لم يكن شاملا بشكل واف ، يوضح تماما معناه ومضامينه بالنسبة لإعداد المدرسين في جامعة ميكريري . ولقد تضمن البرنامج الموضوعات الآتية :.

{ تاريخ التربية ، فلسفة التربية ، الادارة التربوية ، الجوانب الاجتماعية والاقتصادية للتربية ، التربية المقارنة }.

توصلت الدراسة الى التوصيات الآتية :.

١ . أن يحدد مفهوم الأسس الاجتماعية للتربية بشكل علمي لتوضيح علاقته بإعداد المدرسين .

٢ . أن يكون الهدف من تقديم هذا البرنامج واضحا لتسويغه وادخاله في منهج إعداد المدرسين .

٣ . أن يكون مضمون البرنامج واضح المعالم وقابلا للتطبيق في مجال إعداد المدرسين .

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

٥ . توضيح الهدف من تقويم البرامج التربوية كالأسس الاجتماعية وعلاقتها بالأهداف التربوية في اوغندا .

٦ . إعادة تنظيم الوقت لتغطية مضمون البرنامج بشكل مناسب .

٧ . نظرا لاحتواء البرنامج على خمسة موضوعات ، يجب أن يتم التخطيط لها بشكل مشترك من قبل القائمين على تدريس الموضوعات .

٨ . نظرا لأن برنامج إعداد المدرسين كان مزدحما بالمواد ، فأن موضوعات الأسس الاجتماعية يجب أن توضح بشكل يضمن الاستقرارية والتكامل

(Kinda gaire 1976 ،p:76 .99) .

٤ . دراسة (فرانكل) Frankel (1979)

(تقويم منهج مادة تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية)

أجريت هذه الدراسة في نيويورك في كلية . (هنتر) في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت الدراسة الى تقويم منهج مادة العلوم في المرحلة الابتدائية . شملت عينة البحث على (٥٠) معلما من معلمي المدارس الابتدائية و (٧٤) طالبا / معلما في فترة الإعداد .

أعتمد الباحث الأستبانة أداة لبحثه ، تم توزيعها على عينة البحث ، وحصل الباحث على معلومات أولية ثبت وجود تسع مشكلات شائعة يواجهها تعليم مادة العلوم .

وتوصلت الدراسة الى نتائج عدة منها :.

. أن المشكلة الرئيسية التي يواجهها معلم العلوم المبتدئ هي المواد التعليمية إذ لا بد من اطلاع المعلم على المواد التعليمية والمصادر الخاصة . وإجراء مقابلة مع معلمي العلوم ومساعدي المختبرات والمشرفين لمعرفة كيفية ادارة مثل هذه الامور .

. أن معلمي مادة العلوم كانت خلفيتهم العلمية في مادة العلوم لاتؤهلهم لتعليم هذه المادة .

. يؤكد المعلمون أن المحتوى يحتاج الى تطوير ، اما الطلبة / المعلمين فيؤكدون أنّ طرائق التدريس تحتاج الى معرفة علمية أكثر .

اما التوصيات التي جاءت بها هذه الدراسة :.

ـ ضرورة التقويم المستمر للمناهج الدراسية لتلبية المتطلبات المتغيرة في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية التي تشهد تغييرا كبيرا في المحتوى والطريقة التدريسية (Frankel ، 1979 ، p:4 . 65) .

موازنة الدراسات السابقة :.

من المعروف أن للدراسات السابقة الأثر الواضح في مساعدة الباحثة في أن تختط طريقا خاصا بها ، ومن خلال الأختلاف والأتفاق في الرأي لكن النتيجة دائما تصب في مصلحة الباحثة في تحقيق هدف دراستها الحالية ، وتم استخلاص بعض المؤشرات والاستدلالات للدراسات السابقة منها :.

١ . امتدت الرقعة الجغرافية التي جرت فيها هذه الدراسات من القطر العراقي مثل (دراسة الربيعي ١٩٧٥ ، ودراسة مزعل ومحمد ١٩٨٥ ودراسة بهنام ١٩٩٣، ودراسة الموسوي ٢٠٠٢ ، ودراسة السعدي ٢٠٠٢ ودراسة صبري ٢٠٠٣)
وبعض الاقطار العربية مثل دراسة (مهدي ١٩٨٠ ، ودراسة محمود ١٩٨٠ في مصر) ودراسة (غليمات ١٩٩٤ في المملكة الاردنية الهاشمية) .
وأيضاً امتدت الى بعض الدول الاجنبية مثل دراسة (فرانكل ١٩٧٩ ، ودراسة لوبون ١٩٦١ في الولايات الامريكية المتحدة) ودراسة (كند جير ١٩٧٦ في أوغندا) .

مما يعكس الأهمية الكبيرة التي تمثلها عملية الإعداد المهني للمعلم ، ولكافة المستويات ، لما للمعلم من أثر واضح وفعال في العملية التربوية وأهمية العمل على تطوير مهاراته الأدائية وذلك خلال توفير فرص ملائمة من مناهج دراسية عالية المستوى وابنية مناسبة وتقنيات تربوية حديثة .... الخ فهذه الدراسات التي شملت عدة دول تؤكد ضرورة إعداد المعلم إعدادا جيدا أينما وجد . اما الدراسة الحالية فقد تم اجراؤها في القطر العراقي .

٢ . تفاوتت الدراسات السابقة من حيث المستوى التعليمي الذي تتأولته ، فقد تتأولت دراسة (فرانكل ١٩٧٩) تقويم منهج مادة في المرحلة الابتدائية بينما تتأولت دراسة (الربيعي ١٩٧٥ ودراسة (مهدي ١٩٨٠) ودراسة (بهنام ١٩٩٣) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، وكانت دراسة (الموسوي ٢٠٠٢) تتأولت مقرر التربية العملية في الكلية . ودراسة (كند جير ١٩٧٦) ودراسة (السعدي ٢٠٠٢) تتأولت المستوى

التعليمي الجامعي أيضاً . بينما أخذت دراسة كل من (لوبون ١٩٦١) و(هول ١٩٦٤) و (محمود ١٩٨٠) على عاتقها البحث في تأكيد أهمية إعداد المعلم وأثر ذلك في فاعليته إداءا مهاريا لمهنة التعليم . اما الدراسة الحالية فقد تتأولت بالبحث عن المناهج الدراسية لكلية التربية الأساسية وهي بذلك تتفق مع دراسة كل من (الموسوي والسعدي ، وكند جير) في المستوى التعليمي (الجامعي) .

٣ . أنقسمت الدراسات السابقة الى ستة اقسام من حيث الأهداف التي سعت الى تحقيقها . وعلى النحو الآتي :.

أ . هدف بعض من الدراسات الى تقويم منهج الإعداد المهني للمعلمين كدراسة (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) ودراسة (كند جير ١٩٧٦) .

ب . بينما هدف البعض الاخر من الدراسات الى تحديد مهارات التدريس الفعال للمعلم كدراسة (محمود ١٩٨٠) ودراسة (غليمات ١٩٩٤) .

ج . اما في حين هدفت اخرى الى تقويم إعداد المعلمين والمعلمات في اثناء الخدمة وفي طور الإعداد كدراسة (محمد ومزعل ١٩٨٥) ودراسة (بهنام ١٩٩٣) .

د . وقد هدفت دراسة (الموسوي ٢٠٠٢) إلى الكشف عن واقع التربية العملية في برامج إعداد طلبة كلية التربية / ابن رشد .

هـ . و هدف دراستا (لوبون عام ١٩٦١ و هول عام ١٩٦٤) الى معرفة أثر الإعداد المهني أو التاهيلي للمعلم.

و . وهدف دراستا السعدي ٢٠٠٢ و دراسة (فرانكل) ١٩٧٩ الى تقويم المناهج الدراسية لأقسام العلوم التربوية والنفسية ، أما الدراسة الحالية فتتفق مع دراسة (صبري ٢٠٠٣) بأنها تهدف الى تقويم مناهج الإعداد المهني وكذلك مع دراسة (السعدي ٢٠٠٢) بأنها تهدف الى تقويم المواد التربوية والنفسية (مناهج الإعداد المهني) ومع المستوى التعليمي وهو المستوى الجامعي .

٤ . أختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث أساليب ومناهج البحث المعتمد ، و يلاحظ أن اغلب الدراسات أعتمدت المنهج الوصفي كدراسة (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة (مهدي ١٩٨٠) ودراسة (محمود ١٩٨٠) ودراسة (محمد ومزعل ١٩٨٥) ودراسة (غليمات ١٩٩٤) ودراسة (السعدي ٢٠٠٢) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) ودراسة (فرانكل ١٩٧٩) أما دراسة كل من (كند جير ١٩٧٦) و (بهنام ١٩٩٣) فقد أعتمدت منهج التحليل المقارن ، أما المنهج التجريبي فقد أعتمدته دراسة (هول ١٩٦٤) ودراسة (لوبون ١٩٦١) .

أما الدراسة الحالية فقد أعتمدت المنهج الوصفي لملائمة إجراءاته لمتطلبات الدراسة الحالية .

٥ . استخدمت معظم الدراسات السابقة الأستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات منها دراسة (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة (غليمات ١٩٩٤) ودراسة (السعدي ٢٠٠٢) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) ،. ودراسة (فرانكل ١٩٧٩) بينما استخدمت دراسة كل من (كند جير ١٩٧٦) ودراسة (مهدي ١٩٨٠) الأستبانة والمقابلة أداتين للدراسة معا ، أما دراسة (محمود ١٩٨٠) فقد أعتمد الباحث بطاقة تقويم ومقياس مهارات أداتين لبحثه ، وأستخدم مقياس الاتجاهات التربوية واستمارة الملاحظة في دراسة (بهنام ١٩٩٣) ، وأن أداة الاستمارة استخدمت في دراسة (الموسوي ٢٠٠٢) وكانت استمارة للمقابلة كما استخدمت الاستمارة للتقويم في دراسة (مزعل ومحمد ١٩٨٥) ، أما دراسة (هول ١٩٦٤) فقد أعتمد الباحث الاختيارات أداة لتحقيق أهداف بحثه نتيجة لأستخدام معظم الدراسات السابقة استخدم الأستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة ، أدى الى دعم الباحثة في أستخدام الأستبانة أداة لبحثها . فضلا عن ذلك فقد افادت الباحثة من بعض الاستبانات في بناء فقرات الأستبانة الخاصة بعنوان دراستها الحالية .

٦ . أختلفت الدراسات السابقة من حيث أنواع العينات التي طبقت عليها الدراسة وحجمها ، فهناك دراسات طبقت أداة بحثها على مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وطلبتها كدراسة (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة صبري ٢٠٠٣) كما تتفق دراسة (مهدي ١٩٨٠) في تطبيق أداتها مع الدراستين السابقتين فضلا عن عينة الخريجين لتلك المعاهد ، كما تشترك دراسة (مزعل ومحمد ١٩٨٥) في جزء من عينته (معاهد إعداد المعلمين) مع الدراسات السابقة لها ، أضافة الى دار المعلمين والمعلمات ، أما الدراسات السابقة التي كانت نوعية عينتها من المعلمين كدراسة (محمود ١٩٨٠) ودراسة (لوبون ١٩٦١) واضيفت عينة الطلبة الى عينة المعلمين في دراسة كل من (فرانكل ١٩٧٩) ودراسة (بهنام ١٩٩٣) . دراسة (هول ١٩٦٤) نوعية عينتها تتفق مع دراسة (بهنام) بأختلاف المستوى التعليمي للجزء الثاني من العينة وهم التلاميذ .

تشترك دراسة كل من (غليمات ١٩٩٤) ودراسة (الموسوي ٢٠٠٢) في نوعية العينة وهم الطلبة المطبقون (طلبة المرحلة الرابعة) الا أن دراسة (الموسوي) تعد الدراسة الوحيدة من بين الدراسات السابقة المطروحة و اخذت ما يقارب خمسة أنواع لتطبيق أداة بحثهم منهم المتخصصين والمشرفين على التربية العملية ، المسؤولين عن إعداد المدرسين ومدراء المدارس .

أما دراسة كل من (السعدي ٢٠٠٢) كانت عينتها التدريسيين ودراسة (كند جير ١٩٧٦) اخذت تدريسيين وخريجين .

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (السعدي ٢٠٠٢) في نوعية عينتها ، لأن هدفها يختص بمستوى التعليم العالي (الجامعة)

يوضح اختلاف نوعية العينة للدراسات السابقة أهمية الإعداد للمعلمين او المدرسين والتدريسيين والمدرسين والمدرسات والمعلمين والمعلمات والخريجين والطلبة والتلاميذ .... الخ من المكونات التي تساهم كعينات في معرفة واقع المؤسسة التربوية المعنية بالإعداد .

أما بالنسبة لحجم العينات فقد تباينت في الدراسات السابقة وتقاربت فيما بينها وجدت الباحثة أن هناك تقاربا نسبيا بين دراسة (الربيعي ، ١٩٧٥) إذ بلغت العينة (١١٩) مدرسا ومدرسة و (٣٧٥) طالبا وطالبة ، ودراسة (صبري ٢٠٠٣) حيث بلغت العينة (١٤٠) مدرسا ومدرسة و (٤٥٠) طالبا وطالبة ، أما دراسة (هول ١٩٦٤) فقد تقاربت بصورة نسبية لعينة المعلمين فقد بلغت نحو (٣٨) معلما ومعلمة مع دراسة (فرانكل ١٩٧٩) إذ بلغت عينة المعلمين (٥٠) معلما ومعلمة بينما اختلفت الدراستان بالنسبة لحجم عينة الطلبة والتلاميذ ، فقد بلغ عدد التلاميذ في دراسة هول ، نحو (٧٨٥) تلميذا وتلميذة حيث بلغ عدد الطلبة في دراسة " فرانكل " (٧٤) طالبا في طور الإعداد . كما وتشترك دراسة (السعدي ٢٠٠٢) في حجم العينة مع الدراسة السابقة لها إذ بلغ عدد افراد العينة (٧٤) تدريسيا وتدريسية . بينما بلغت عينة دراسة (بهنام ١٩٩٣) بالنسبة للطلبة(١٠٠٠) طالب وطالبة و (٢٠٠) معلما ومعلمة وتتقارب هذه النسبة لعينة المعلمين مع حجم عينة المعلمين في دراسة (لوبون ١٩٦١) إذ بلغ (٢٤٠) معلما ومعلمة بينما اخذت دراسة (محمود ١٩٨٠) نصف هذا العدد تماما لعينة المعلمين إذ بلغ (١٢٠) معلما ومعلمة موزعين على (٣٩) مدرسة ابتدائية بلغ عدد افراد العينة لدراسة (محمد ومزعل ١٩٨٥) حوالي (١١٧) فردا موزعين على معاهد إعداد المعلمين ودار إعداد المعلمين والمعلمات في العراق ، فيما جاءت دراسة (مهدي ١٩٨٠) بعينة عددها (١١١) طالبا وطالبة و (١١٤) خريجا وخريجة ، (٢٣) مدرسا ومدرسة لمعاهد إعداد المعلمين في العراق . بينما أنفردت دراسة (غليمات ١٩٩٤) بعينة للطلبة المطبقين إذ بلغ عددهم (٣٨) طالبا وطالبة . أما دراسة (الموسوي ٢٠٠٢) فقد شلمت عينتها افرادا يختلفون في المستوى العلمي والوظيفي إذ بلغ عددهم (٦٠) فردا موزعين على (١٠) من المتخصصين والمشرفين على التربية العملية و(١٠) من المسؤولين

عن إعداد المدرسين و (٢٠) من مديري ومديرات المدارس و (٢٠) طالبا وطالبة من المطبقين.

اما الدراسة الحالية فكانت عينة البحث الخاصة بالتطبيق النهائي و عدد افرادها (٩٢) تدريسيا وتدريسية

٧ . أما فيما يتعلق بالوسائل الاحصائية التي استخدمتها الدراسات السابقة فقد تشابهت بعض الدراسات وأختلفت اخرى ، ومن هذه الوسائل : .

المتوسط الحسابي ، الأنحراف المعياري ، تحليل التباين ، معادلة فيشر الاختبار التائي ، الوسط المرجح ، الوزن المئوي ، معامل إرتباط بيرسون سبيرمان . بروان ، معادلة الأنحدار لايجاد الفروق ، متوسط التقدير ، النسب المئوية ، التكرارات .

أما الدراسة الحالية فقد استخدمت معامل إرتباط بيرسون ومربع كاي والنسب المئوية ، والوسط المرجح ، والوزن المئوي وبهذا اتفقت مع دراسة (السعدي ٢٠٠٢) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) .

٨ . أما النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة .

أظهرت نتائج الدراسات السابقة اتفاقا فيما بين الدراسات لبعض من هذه النتائج مثلا :ـ ضعف الترابط بين الجوانب النظرية والتطبيقية . إذ من الضروري أن تهتم المناهج بين الجانبين . هذا ما اتفقت عليه دراسة كل من (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة (محمد ومزعل ١٩٨٥)

أما دراسة كل من (غليمات ١٩٩٤) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) في النتيجة الآتية :ـ تحديد الأهداف بصورة واضحة ، ومراعاتها للجوانب الأساسية في تحقيق النمو الشامل المرغوب فيه .

تتجلى أهمية أن يقدم المنهج معلومات حديثة عن الإعداد المهني لأن الإعداد الجيد والذي يتوفر فيه المحور التنظيمي في محتواه ، هذا بدوره يؤدي الى تأهيل أفضل للمعلمين ، لذلك فأن التطوير ضروري لمحتوى منهاج الإعداد المهني لتحقيق الأهداف التي وضع من اجلها ، هذه النتيجة اتفقت عليها دراسة كل من

(صبري ، ٢٠٠٣ ، هول ١٩٦٤ ، فرانكل ١٩٧٩ ، محمود ١٩٨٠ مهدي ١٩٨٠ ، كند جير ١٩٧٦) .

الالمام بأساليب التدريس وتطبيقها بطريقة تلائم الطرائق التدريسية المستخدمة وأهمية التنوع فيها . والتخطيط بصورة مستمرة ، لأن هذا يساعد على رفع الكفاءة الأدائية للمعلم ، اتفقت على هذه النتيجة دراسة كل من (غليمات ١٩٩٤) (محمود ١٩٨٠ ، السعدي ٢٠٠٢ ، لوبون ١٩٦١) .

الالمام بأساليب التقويم وادواته المتنوعة والقدرة على أستخدامها لغرض الإفادة من نتائجه في التطوير التربوي ، في حين أن الأساليب المستخدمة تقليدية وأن لاتحدث التطور المرغوب فيه ، هذا ماجاءت به من نتائج في دراسة (غليمات ،١٩٩٤،) ودراسة (الربيعي، ١٩٧٥) والتي أكدت أيضاً أن النشاطات التربوية تكاد تخلو من المؤشرات الإيجابية في مؤسسات الإعداد .

أظهرت نتائج دراسة (الموسوي ٢٠٠٢) ودراسة (الربيعي ١٩٧٥) أن نسبة من الطلبة لم يحضروا دروس المشاهدة ، هذا يؤدي الى ضعف اتصالهم بالنظام التعليمي الواقعي قبل الخدمة ، مما ينتج أيضاً عن ضعف العلاقة بين مؤسسات الإعداد من جهة والمدارس من جهة اخرى . وعدم معرفة مشكلات النظام التعليمي والمساهمة في ايجاد الحلول المناسبة .

أتفقت الدراسة الحالية في بعض من نتائجها مع الدراسات السابقة سواء كانت في مجال الأهداف ، او المحتوى ، او طرائق التدريس ، او الأنشطة ، او التقويم ، او التربية العملية.

تتجلى أهمية الدراسات السابقة في مدى الإفادة منها ولجوانب عدة منها :.

ـ لقد استفادت الباحثة من دراسة (السعدي ٢٠٠٢) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) في تنظيم وترتيب الاطار النظري المحور الثاني الفصل الثاني للدراسة الحالية .

ـ تم الأعتماد على بعض الدراسات السابقة في بناء فقرات الأستبانة للدراسة الحالية وبصورة جزئية وخاصة الدراسات ذات العلاقة المباشرة بهدف البحث

وخاصة دراسة (الربيعي ١٩٧٥) ودراسة (مهدي ١٩٨٠) ودراسة (السعدي ٢٠٠٢) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) . وكذلك في تحديد مجالات هدف الدراسة لتحقيق الغاية منه .

ـ الإطلاع على منهجية الدراسات السابقة ساهمت في توضيح تنظيم الإجراءات المنهجية المطلوبة بصورة غير مباشرة .

ـ تم الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة من خلال استيعاب الواقع الأدائي أو التعليمي لمؤسسات إعداد المعلمين فضلا عن الوقوف على بعض المحاور المهمة التي أكدت نتائج معظم الدراسات السابقة عدم تحققها وخاصة المتعلقة بالجوانب التطبيقية .

. ساهمت نتائج الدراسات السابقة المشابهه في جزء منها مع الدراسة الحالية في بلورة الأفكار لكتابة عدد من التوصيات المتضمنة مجالات عدة .

الفصل الثالث

منهجية البحث و إجراءاته

يتناول هذا الفصل إلاجراءات التي اتبعتها الباحثة لغرض تحقيق هدف البحث ، وتسيير هذه إلاجراءات على وفق ما يأتي :

أولا : منهجية البحث

بما ان البحث الحالي يهدف الى " تقويم مناهج الاعداد المهني لكليات التربية الاساسية في العراق من وجهة نظر التدريسيين " فان المنهج المناسب لاجراءات هذا البحث هو المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه "كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقة بين عناصرها او بينها وبين ظواهر تعليمية واجتماعية أخرى " (فان دالين ، ١٩٧٩ : ص ٣١٣) .

واجراء البحث على وفق هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات و تبويبها وإنما يمضي إلى قدر من تفسير لهذه البيانات و تحليلها و يستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة بالنسبة الى المشكلة (داؤد ، ١٩٩٠ : ص ١٦٠).

ثانيا : مجتمع البحث

من أجل تحديد المجتمع الاصلي للبحث زارت الباحثة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / قسم الاحصاء المركزي لمعرفة عدد الجامعات العراقية التي احدى كلياتها ، كلية التربية الاساسية ، وعدد تدريسيي المواد التربوية والنفسية لتلك الكليات للعام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ .

ا – المجتمع الاصلي لكليات التربية الاساسية :

بلغ عدد الجامعات التي احدى كلياتها كلية التربية الاساسية (٥) جامعات موزعة على خمس محافظات عراقية عدا اقليم كردستان* و كما مبين بالجدول (١)

جدول (١)

يمثل توزيع المجتمع الاصلي لكليات التربية الاساسية في المحافظات حسب الجنس و النسبة المئوية *

ت	المحافظة	الجامعة	الكلية	عدد التدريسيين و التدريسيات				المجموع
				الذكور	النسبة المئوية	الإناث	النسبة المئوية	
١	بغداد	المستنصرية	التربية الأساسية	٣٥	%٣٧,٢٣	٣٠	%٣٨,٤٦	٦٥
٢	نينوى	الموصل	التربية الأساسية	١٥	%١٥,٩٦	٢٠	%٢٥,٦٤	٣٥
٣	ديالى	ديالى	التربية الأساسية	٢١	%٢٢,٣٤	١٠	%١٢,٨٢	٣١
٤	بابل	بابل	التربية الأساسية	١٣	%١٣,٨٣	١١	%١٤,١	٢٤
٥	ميسان	البصرة	التربية الأساسية	١٠	%١٠,٦٤	٧	%٨,٩٨	١٧
المجموع	٥	٥	٥	٩٤	%١٠٠	٧٨	%١٠٠	١٧٢

ب – المجتمع الاصلي للتدريسيين :

تألف المجتمع الاصلي للبحث من تدريسيي المواد التربوية و النفسية في كليات التربية الاساسية في العراق للعام الدراسي (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦) و البالغ عددهم (١٧٢) تدريسيا ، بواقع (٩٤) تدريسيا شكلوا نسبة (٥٤,٦٥%) و (٧٨) تدريسية شكلن نسبة (٤٥,٣٥%) ، وكما موضح في جدول (١)

---

*استثنت الباحثة الجامعات التي تحتوي على كلية التربية الاساسية في اقليم كردستان و الجامعات هي صلاح الدين في محافظة اربيل و جامعة السليمانية في محافظة السليمانية وجامعة دهوك في محافظة دهوك ، وذلك للظروف الحالية في القطر . وتدرس المقررات الدراسية باللغة الكردية .

* حسب الاحصائية التي حصلت عليها الباحثة من وزارة التعليم العالي و البحث العلمي / قسم الاحصاء المركزي.

ثالثا: أداة البحث :

تعددت أدوات البحث في مجال العلوم و اختلفت اساليبها ، لذا من الامور اللازمة تحديد أداة البحث التي تنسجم مع موضوع البحث لأن استعمال الأداة المناسبة تؤدي الى تحقيق هدف البحث وهو "تقويم مناهج الاعداد المهني لطلبة كليات التربية الاساسية من وجهة نظر التدريسيين في العراق " وبعد الاطلاع على الادبيات ارتأت الباحثة اختيار (الاستبانة) أداة لبحثها لأنها من الادوات التي تسمح للمستجيب الاجابة بحرية و صراحة .

اتبعت الباحثة بعض الاجراءات لاعداد الأداة وهي :

١. الاطلاع على البحوث و الدراسات و الادبيات ذات العلاقة بتقويم المناهج الدراسية .
٢. اجراء دراسة استطلاعية للحصول على بعض الفقرات التي تمثل الجوانب الاساسية التي تشملها عملية التقويم و هذه المجالات هي :
   ١. الاهداف التربوية .
   ٢. المحتوى .
   ٣. طرائق التدريس .
   ٤. التقنيات التربوية .
   ٥. الانشطة المصاحبة .
   ٦. التقويم .
   ٧. التربية العملية (المشاهدة و التطبيق) .

وقد تضمنت استبانة الدراسة الاستطلاعية سبعة اسئلة مفتوحة و تحت كل مجال سؤال واحد فقط ، وطلبت الباحثة من افراد العينة الاستطلاعية بيان رأيهم بشأن أهم الفقرات التي يجب ان تتضمنها المجالات السبعة الانفة الذكر التي تم

اعتمادها في البحث ، وكما هو موضح في ملحق (١) و بعد ان تم اعداد الاستبانة المفتوحة بشكلها النهائي تم توزيعها على افراد العينة الاستطلاعية وبعد استلام نسخ الاستبانة من المستجيبين ، قامت الباحثة بتصفية الفقرات التي حصلت عليها التي كان عددها (١٤٢) فقرة موزعة على المجالات السبعة كان بعضها متشابها و بعضها الاخر يحتاج الى تعديل في الصياغة اللغوية و العلمية وعليه تم دمج المتشابه من الفقرات وإعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعض من الفقرات حتى بلغ عدد التي تم الحصول عليها من الاستبانة الاستطلاعية البالغة (١٢١) فقرة ونتيجة لاعتماد الباحثة على اكثر من مصدر لبناء أداة بحثها فقد اضافت (٣١) فقرة من الدراسات و الادبيات التي اطلعت عليها الباحثة اضافة الى المقابلات التي أجرتها مع ذوي الخبرة و الاختصاص وبذلك يكون عدد الفقرات الكلي (١٥٢) فقرة ملحق (٢) وكما موضح في جدول (٢)

جدول (٢)

يوضح عدد الفقرات في كل مجال من مجالات أداة التقويم بشكلها الأولي ونسبها المئوية

التسلسل	المجالات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	الاهداف التربوية	٢٥	١٦,٤٥
٢	المحتوى	٢٤	١٥,٧٩
٣	طرائق التدريس	٢١	١٣,٨٢
٤	التقنيات التربوية	١٩	١٢,٥
٥	الانشطة المصاحبة	١٨	١١,٨٤
٦	التقويم	٢٢	١٤,٤٧
٧	التربية العملية (المشاهدة و التطبيق)	٢٣	١٥,١٣
	المجموع	١٥٢	%١٠٠

رابعا : العينة الاستطلاعية

بعد تحديد المجتمع الاصلي للبحث من كليات و تدريسيي المواد التربوية و النفسية ، اعتمدت الباحثة التقسيم الثلاثي للقطر (المنطقة الشمالية ، و الوسطى و الجنوبية) لغرض تمثيل مختلف مناطق البحث للحصول على عينة ممثلة ، اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية القصدية ثلاث محافظات للمنطقة الوسطى ومحافظة للمنطقة الشمالية ، وتم اختيار (٢٥) تدريسيا من المجتمع الاصلي بواقع (١٢) تدريسيا و (١٣) تدريسية يشكلون نسبة (١٤,٥٣%) من المجتمع الاصلي ، و العينة الاستطلاعية من اعضاء الهيئة التدريسية لكليات التربية الاساسية ، وفيما يتعلق بالتحصيل الدراسي فان غالبية افراد العينة من حملة شهادة الدكتوراه ويليهم حملة شهادة الماجستير وفي الوقت ذاته طلبة دكتوراه و كما هو موضح في جدول (٣)

خامسا: صدق الأداة Validity

يعد الصدق من الشروط اللازمة التي ينبغي توافرها في الأداة التي يعتمدها أي باحث (الظاهر ، ١٩٩٩ : ص ١٣٢) إذ تعد الأداة صادقة إذا كان بمقدورها ان تقيس فعلا ما وضعت لقياسه ، و يتوقف الصدق على عاملين هما الغرض من الأداة او الوظيفة التي ينبغي ان تقوم بها و كذلك الفئة او الجماعة التي ستطبق عليهم الأداة (ملحم ، ٢٠٠٢ : ص ٢٦٦) وللتأكد من صدق استبانة الدراسة الحاليةاعتمدت الباحثة الصدق الظاهري (face Validity) إذ يشير (ايبل) (Ebel) من الوسائل الفضلى للتأكد من الصدق الظاهري ان يعرض الباحث الفقرات على عدد من الخبراء المختصين بهذا المجال لغرض تقدير صلاحية الفقرات للصفة المراد قياسها (Ebel, 1972 : p 552) .

وعلى هذا الاساس عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس و المناهج و القياس والتقويم ملحق (٣)
واستعملت المعايير الثلاثة (صالحة ، غير صالحة ، تحتاج الى تعديل) لكل فقرة من الفقرات الخاصة بكل مجال من المجالات السبعة ، وبعد استلام الاستبانة من كل خبير واعتماد الباحثة على تأشيرهم الدقيق للفقرات الصالحة و غير الصالحة او الفقرات التي تحتاج الى تعديل تم تحديد نسبة للاتفاق قدرها (٨٠%) فأكثر محكا لصلاحية الفقرة واهمال الفقرات التي دون هذة النسبة ، اشار (Bloom) اذا ما حصلت الفقرة على نسبة اتفاق بين المحكمين مقدارها (٧٥%) فأكثر يمكن عدها

فقرة صالحة لتحقيق صدق لها (بنيامين بلوم ، ١٩٨٣ : ص ١٢٦)

أخذت الباحثة بآراء الخبراء و بعد تحليل اجاباتهم عن الفقرات أجرت ما يأتي :

١. حذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق(٨٠%) فأكثر لكل مجال على حدة.
٢. دمج او شطر بعض الفقرات .
٣. إجراء التعديل لقسم من الفقرات واعادة صياغتها من الناحية اللغوية او من الناحية العلمية .
٤. اضافة بعض الفقرات التي جاء بها بعض الخبراء .

وبما ان عدد المحكمين بلغ (١٥) محكما لذا عدت الباحثة الفقرة الصالحة عندما تحظى بموافقة (١٢) محكما من اصل (١٥) وهو ما يعادل نسبة الاتفاق (٨٠%) (فيركسون ، ١٩٩١ : ص ٦٢٨) ملحق (٣) وكما مبين في جدول (٤)

أضافت الباحثة فقرتين إذ حصلت عليهما من الخبراء ، فقرة واحدة لمجال الاهداف التربوية وهي (تحقق مبدأ التربية المستمرة) و تسلسلها (٨) من بين فقرات المجال، و فقرة واحدة لمجال المحتوى وهي (يراعي مبادئ التعليم ونظرياته) وتسلسلها (٧) في الاستبانة النهائية .

وبعد حذف الفقرات غير الصالحة ودمج وشطر بعضها الاخر واضافة بعض الفقرات، اصبحت الأستبانة النهائية مكونة من (١١٦) فقرة موزعة على المجالات السبعة ، كما هو موضح في الجدول (٥)

جدول (٥)

يوضح عدد الفقرات لكل مجال من مجالات أداة التقويم بشكلها النهائي و نسبها المئوية

التسلسل	المجالات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	الاهداف التربوية	٢٠	١٧,٢٤
٢	المحتوى	١٩	١٦,٣٨
٣	طرائق التدريس	١٥	١٢,٩٣
٤	التقنيات التربوية	١٣	١١,٢١
٥	الانشطة المصاحبة	١٤	١٢,٠٦
٦	التقويم	١٧	١٤,٦٦
٧	التربية العملية (المشاهدة و التطبيق)	١٨	١٥,٥٢
المجموع		١١٦	%١٠٠

وبعد قيام الباحثة بوضع الصياغة النهائية لفقرات الأستبانة التي ضمت (١١٦) فقرة مصنفة على سبعة مجالات مذكورة آنفاً ، أختارت مقياسا خماسي البدائل امام كل فقرة ، وفقا لمقياس (ليكرت – Likert) الخماسي ، ولكن اختلفت العبارات في هذه الدراسة عن عبارات مقياس ليكرت المعروف ، استعملت الباحثة المقياس الخماسي لأنه يعطي للمستجيب فرصة الاختيار الدقيق لأكبر عدد ممكن من العبارات التي ترتبط بالموقف المراد قياسه فضلا عن معرفة اهمية ودرجة موافقة المفحوص عليها على وفق الاختيارات الخمسة المتضمنة في استبانة البحث وهي (موافق بدرجة كبيرة جدا ، موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة متوسطة ،

موافق بدرجة قليلة ، موافق بدرجة قليلة جدا) *واعطيت لكل من هذه الاختيارات الخمسة درجات رقمية بين (٥- ١) وذلك لاعطاء المستجيب فرصة لتحديد درجة قوة الاجابة لكل فقرة معبرة عن الاداء تبعا لتلك الاختيارات ووضع علامة (✓) في الاختيار الذي يراه مناسبا لكل فقرة من فقرات الأداة .

سادسا: الثبات Reliability

مفهوم الثبات :يعني ان يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريبا اذا أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها من الافراد او يعطي نفس النتائج على اختبار اخر مواز ، وفي الظروف نفسها ، ويعد الثبات شرطا من الشروط التي ينبغي توافرها في الادوات المستخدمة في البحوث (الصمادي ، ٢٠٠٤ : ص ١٨٨) (الامام ، ١٩٩١ : ص ١٤٥) .

ولحساب الثبات هناك طرائق عدة منها الصور المتكافئة و التجزئة النصفية و اعادة تطبيق الاختبار (Test -Retest) ، و استعملت الباحثة طريقة اعادة الاختبار لأنه الأنسب لموضوع البحث وكذلك يعد من الطرائق الاكثر شيوعا وعلى هذا الاساس تم تطبيق الأستبانة على عينة مكونة من (٥٠) تدريسيا من تدريسيي المواد التربوية والنفسيةمن غير العينة الاساسية التي ستطبق عليها أداة البحث النهائية ، وكانت المدة بين التطبيق الاول و الثاني نحو اسبوعين أو اكثر أذ يشير (ادمز) Adams الى ان المدة الزمنية بين التطبيق الاول للأداة و التطبيق الثاني لها يجب ان لايتجاوز اسبوعين او ثلاثة اسابيع حيث تعد المدة ملائمة للتحقق من استقرار الإجابة أو ثباتها (Adams, 1966 :p 85) .

استخدمت الباحثة معامل ارتباط (بيرسون) Pearson لكونه أكثر المعاملات دقة ، وتم أستخراج معامل الثبات لكل مجال من المجالات و كانت

---

* استشارت الباحثة المختصين بمجال القياس و التقويم ، وهم د. صفاء طارق حبيب ود. ياسين حميد عيال.

معـــاملات الثبـــات تتـــراوح بـــين (٠,٧٥ – ٠,٨٧) تمثـــل قيمتهـــا مـــا بـــين (جيد – عـال) امـا بالنسـبة لمعامـل ثبـات الأسـتبانة ككـل فمقـداره (٠,٨٦) وهـو معامل عال ، كما هو موضح في الجدول (٦)

جدول (٦)

يوضح قيم معامل الثبات موزعة بحسب المجالات

ت	المجالات	معامل الثبات لكل مجال	معامل الثبات للاستبانة
١	الاهداف التربوية	٠,٨١	٠,٨٦
٢	المحتوى	٠,٧٨	
٣	طرائق التدريس	٠,٧٥	
٤	التقنيات التربوية	٠,٨٧	
٥	الانشطة المصاحبة	٠,٨٤	
٦	التقويم	٠,٧٦	
٧	التربية العملية	٠,٨١	

سابعا: تطبيق الأداة

بعد اتمام تحديد مجتمع البحث من جامعات و كليات التربية الاساسية في العراق و تحديد أداة البحث و التحقق من صدق الأداة و ثباتها وزعت الباحثة الأستبانة على العدد المتبقي من مجتمع البحث البالغ (١٧٢) تدريسيا وتدريسية لخمس جامعات (المستنصرية ، والموصل ، وديالى ، وبابل ، والبصرة) وبعد استثناء العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٢٥) تدريسيا وتدريسية ، وعينة الثبات البالغ عددها (٥٠) تدريسيا وتدريسية ، و (٥) تدريسيين يمثلون صفة خبير

لصلاحية فقرات الأستبانة ، اصبح العدد (٩٢) تدريسيا وتدريسية، وبذلك بدأت الباحثة بتوزيع نسخ الأستبانة على التدريسيين (تدريسيي المواد التربوية و النفسية) من خلال الزيارات الميدانية لقسم من الجامعات المشمولة بالدراسة و حرصت الباحثة على شرح التعليمات و تقديم توضيح عن الأستبانة وفقراتها ، والهدف منها و التأكيد ان هذه الفقرات تبحث عن الواقع الحالي للمناهج الدراسية (المناهج الخاصة بالإعداد المهني) في الكلية وليس ما ينبغي ان تكون عليه او الطموح الذي يتمناه المستجيب لهذه المناهج أي انها تدرس الواقع الذي هي عليه الان بغية التوصل الى النقاط الايجابية و تدعيمها و معرفة النقاط السلبية ومحاولة معالجتها و كان سبب التأكيد توخيا للدقة في الاجابة اولا ، ومن ثم لأن فقرات الأستبانة جميعها مبنية على شكل فقرات ايجابية ، اما القسم الآخر فتم ارسال نسخ الأستبانة الى الجامعات التي لم تستطع الباحثة الوصول اليها بسبب الظروف المعروفة ، عن طريق اساتذة ينتسبون الى تلك الكليات في جامعات (موصل، بابل ، و البصرة) وقد أستغرق وقت توزيع الأستبانة و جمعها (٧١) يوما تقريبا بدأ اعتبارا من ٢ /٤/ ٢٠٠٦ ولغاية ١٣ / ٦/ ٢٠٠٦ .

علما حصلت الباحثة على (٧٤) استبانة من اصل (٩٢) استبانة لأن بعض التدريسيين مجازون و بعضهم مسافرون خارج القطر اما بعضهم الأخر فقد تم نقله الى جامعات أخرى (وخاصة الى جامعات اقليم كردستان) حصل هذا الأمر في أثناء مدة تطبيق الأداة ، وبعض منهم لم يجب عن فقرات الأستبانة لأسباب مجهولة.

ثامنا: الوسائل الاحصائية

لتحقيق هدف البحث الحالي استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية :

مربع كاي : لقياس دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين لقياس صدق الأداة .

$$كا^{٢} = \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

إذ تمثل :

ل = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع

(البياتي ، ١٩٧٧ : ص ٢٩٣)

معمل ارتباط بيرسون : لحساب معامل الارتباط وذلك لقياس معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}][ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

إذ يمثل :

ر = معامل ارتباط بيرسون

ن = مجموع افراد العينة

س = درجات التطبيق الاول

ص = درجات التطبيق الثاني (البياتي ، ١٩٧٧ : ص ١٣٨)

الوسط المرجح : وذلك لقياس مدى تحقق كل فقرة من فقرات الأستبانة و بحسب المعادلة الاتية :

معادلة الحدة (و ح) = $\frac{(ت_{١} \times ٥) + (ت_{٢} \times ٤) + (ت_{٣} \times ٣) + (ت_{٤} \times ٢) + (ت_{٥} \times ١)}{ن}$

إذ يمثل :

و ح = الوسط المرجح

ت١ = تكرار الافراد الذين استجابوا للبديل الاول

ت٢ = تكرار الافراد الذين استجابوا للبديل الثاني

ت٣ = تكرار الافراد الذين استجابوا للبديل الثالث

ت٤ = تكرار الافراد الذين استجابوا للبديل الرابع

ت٥ = تكرار الافراد الذين استجابوا للبديل الخامس

(Yauch , 1965 :p 326)

الوزن المئوي : وذلك للإفادة منه في تفسير النتائج ، معادلة :

الوزن المئوي = $\frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}} \times ١٠٠$ (الغريب ، ١٩٨٥ : ص ١٦٨)

الدرجة القصوى يقصد بها اعلى درجة في المقياس ، في هذا البحث المقياس خماسي اذن الدرجة القصوى (٥)

جدول (٤)

يوضح الفقرات الصالحة و غير الصالحة ونسبها المئوية و قيمة مربع كاي

التسلسل	المجال	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقين	غير الموافقين	النسبة المئوية	درجة الحرية	قيمة مربع كاي المحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية	مستوى الدلالة
١	الاهـــداف	(٢٤،١١،٩،٧،٣،٢)	١٥	١٥	صفر	%١٠٠	١	١٥	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
		(١٦،١٥،١٢،٨،٥)	١٥	١٤	١	%٩٣	١	١١,٢٧	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
		(١٨،١٧،١٤،٦)	١٥	١٣	٢	%٨٦	١	٨,٠٦٧	٦,٦٤	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
		(٢٢،٢٠،١٣،١٠)	١٥	١٢	٣	%٨٠	١	٥,٤	٣,٨٤	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
		(٢٥،٢٣،٢١،١٩،٤،١)	١٥	١١	٤	%٧٣	١	٣,٢٧	٣,٨٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
٢	المحتـــوى	(١٣،١٢،١١،٩،٨،١)	١٥	١٥	صفر	%١٠٠	١	١٥	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
		(٢٤،١٧،١٦،١٥،١٤)	١٥	١٤	١	%٩٣	١	١١,٢٧	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
		(٢١،١٩،١٠،٧،٦،٢ ،)	١٥	١٣	٢	%٨٦	١	٨,٠٦٧	٦,٦٤	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
		(٢٢،٢٠،١٨،٥،٤،٣،٢٣)	١٥	١١	٤	%٧٣	١	٣,٢٧	٣,٨٤	غيردالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
٣	طرائق التدريس	(١٧،١٢،١٠،٩،٥،١)	١٥	٥	صفر	%١٠٠	١	١٥	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
		(٢٠،١١،٧،١٣،٣،٢)	١٥	١٤	١	%٩٣	١	١١,٢٧	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
		(٢١،١٩،١٨)	١٥	١٣	٢	%٨٦	١	٨,٠٦٧	٦,٦٤	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
		(١٦،١٥،١٤،٨،٦،٤)	١٥	١١	٤	%٧٣	١	٣,٢٧	٣,٨٤	غيردالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
		(١٢،١١،٩،٦،٣)	١٥	١٥	صفر	%١٠٠	١	١٥	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١

٤	التقنيات التربوية	(١،٤،٥،١٥)	١٥	١٤	١	%٩٣	١	١١,٢٧	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
		(١٦،١٨)	١٥	١٣	٢	%٨٦	١	٨,٠٦٧	٦,٦٤	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
		(٢،١٧)	١٥	١٢	٣	%٨٠	١	٥,٤	٣,٨٤	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
		(٧،٨،١٠،١٣،١٤،١٩)	١٥	٩	٦	%٦٠	١	٠,٦	٣,٨٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
٥	الانشطة المصاحبة	(١،٣،٦،٧،٨،٩،١٠،١٢)	١٥	١٣	٢	%٨٦	١	٨,٠٦٧	٦,٦٤	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
		(١١،١٣،١٤،١٦،١٧،١٨)	١٥	١٢	٣	%٨٠	١	٥,٤	٣,٨٤	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
		(٢،٤)	١٥	١١	٤	%٧٣	١	٣,٢٧	٣,٨٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
		(٥،١٥)	١٥	٨	٧	%٥٣	١	٠,٦٦	٣,٨٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
٦	التقـــويم	(١،٢،٥،١١)	١٥	١٥	صفر	%١٠٠	١	١٥	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
		(٤،٦،٦،١٦)	١٥	١٤	١	%٩٣	١	١١,٢٧	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
		(٧،٨،٢٩،١٠،١٣،١٥)	١٥	١٣	٢	%٨٦	١	٨,٠٦٧	٦,٦٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
		(٢٢٩،٢٠،٢١،١٨)	١٥	١٢	٣	%٨٠	١	٥,٤	٣,٨٤	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
		(٣،١٢،١٧)	١٥	١١	٤	%٧٣	١	٣,٢٧	٣,٨٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
		(١٤،١٩)	١٥	٩	٦	%٦٠	١	٠,٦	٣,٨٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
٧	التربيـــة العمليـــة (المشاهدة و التطبيق)	(٣)	١٥	١٥	صفر	%١٠٠	١	١٥	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
		(١،٢،٤،٦،٧،١٠)	١٥	١٤	١	%٩٣	١	١١,٢٧	١٠,٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
		(٥،٨،٩،١٣،٢٠،٢٢)	١٥	١٣	٢	%٨٦	١	٨,٦٧	٦,٦٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١
		(١١،١٤،١٦،١٨،٢٣)	١٥	١٢	٣	%٨٠	١	٥,٤	٣,٨٤	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
		(١٢،١٥،١٧،١٩،٢١)	١٥	١١	٤	%٧٣	١	٣,٢٧	٣,٨٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وعلى هذا الاساس عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس و المناهج و القياس والتقويم ملحق (٣)
واستخدمت المعايير الثلاثة (صالحة ، غير صالحة ، تحتاج الى تعديل) لكل فقرة من الفقرات الخاصة بكل مجال من المجالات السبعة ، وبعد استلام الاستبانة من كل خبير واعتماد الباحثة على تاشيرهم الدقيق للفقرات الصالحة و غير الصالحة او الفقرات التي تحتاج الى تعديل تم تحديد نسبة للاتفاق قدرها (٨٠%) فاكثر محكا لصلاحية الفقرة واهمال الفقرات التي دون هذة النسبة ، اشار (Bloom) اذا ما حصلت الفقرة على نسبة اتفاق بين المحكمين مقدارها (٧٥%) فاكثر يمكن عدها فقرة صالحة لتحقيق صدق لها (بنيامين بلوم ، ١٩٨٣ : ص ١٢٦)

اخذت الباحثة بآراء الخبراء و بعد تحليل اجاباتهم على الفقرات تم القيام بالاتي :

حذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق(٨٠%) فاكثر لكل مجال على حدة .

دمج او شطر بعض الفقرات .

إجراء التعديل لقسم من الفقرات واعادة صياغتها من الناحية اللغوية او من الناحية العلمية .

اضافة بعض الفقرات التي جاء بها بعض الخبراء .

وبما ان عدد المحكمين بلغ (١٥)، محكما لذا عدت الباحثة الفقرة الصالحة عندما تحظى بموافقة (١٢) محكما من اصل (١٥) وهو ما يعادل نسبة الاتفاق (٨٠%) (فيركسون ، ١٩٩١ : ص ٦٢٨) ملحق (٣) ، وكما مبين في جدول (٤)
وقامت الباحثة باضافة فقرتين إذ حصلت عليهما من الخبراء ، فقرة واحدة لمجال الاهداف التربوية وهي (تحقق مبدأ التربية المستمرة) و تسلسلها (٨) من بين فقرات المجال ، و فقرة واحدة لمجال المحتوى وهي (يراعي مبادئ التعليم ونظرياته) وتسلسلها (٧) في الاستبانة النهائية .

وبعد حذف الفقرات غير الصالحة ودمج وشطر بعضها الاخر واضافة بعض الفقرات، اصبحت الأستبانة النهائية مكونة من (١١٦) فقرة موزعة على المجالات السبعة ، كما هو موضح في الجدول (٥)

جدول (٥)

يوضح عدد الفقرات لكل مجال من مجالات أداة التقويم بشكلها النهائي و نسبها المئوية

التسلسل	المجالات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	الاهداف التربوية	٢٠	١٧,٢٤
٢	المحتوى	١٩	١٦,٣٨
٣	طرائق التدريس	١٥	١٢,٩٣
٤	التقنيات التربوية	١٣	١١,٢١
٥	الانشطة المصاحبة	١٤	١٢,٠٦
٦	التقويم	١٧	١٤,٦٦
٧	التربية العملية (المشاهدة و التطبيق)	١٨	١٥,٥٢
المجموع		١١٦	%١٠٠

وبعد قيام الباحثة بوضع الصياغة النهائية لفقرات الأستبانة التي ضمت (١١٦) فقرة مصنفة على سبعة مجالات مذكورة آنفاً ، أختارت مقياسا خماسي البدائل امام كل فقرة ، وفقا لمقياس (ليكرت – Likert) الخماسي ، ولكن اختلفت العبارات في هذه الدراسة عن عبارات مقياس ليكرت المعروف ، استخدمت الباحثة المقياس الخماسي لأنه يعطي للمستجيب فرصة الاختيار الدقيق لأكبر عدد ممكن من العبارات التي ترتبط بالموقف المراد قياسه فضلا عن معرفة اهمية ودرجة موافقة المفحوص عليها على وفق الاختيارات الخمسة المتضمنة في استبانة البحث وهي (موافق بدرجة كبيرة جدا ، موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة متوسطة ،

موافق بدرجة قليلة ، موافق بدرجة قليلة جدا) *واعطيت لكل من هذه الاختيارات الخمسة درجات رقمية بين (٥- ١) وذلك لاعطاء المستجيب فرصة لتحديد درجة قوة الاجابة لكل فقرة معبرة عن الاداء تبعا لتلك الاختيارات ووضع علامة (✓) في الاختيار الذي يراه مناسبا لكل فقرة من فقرات الأداة .

سادسا: الثبات Reliability

مفهوم الثبات :يعني ان يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريبا اذا أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها من الافراد او يعطي نفس النتائج على اختبار اخر مواز ، وفي الظروف نفسها ، ويعد الثبات شرطا من الشروط التي ينبغي توافرها في الادوات المستخدمة في البحوث (الصمادي ، ٢٠٠٤ : ص ١٨٨) (الامام ، ١٩٩١ : ص ١٤٥) .

ولحساب الثبات هناك طرائق عدة منها الصور المتكافئة و التجزئة النصفية و اعادة تطبيق الاختبار (Test -Retest) ، و استخدمت الباحثة طريقة اعادة الاختبار لأنه الأنسب لموضوع البحث وكذلك يعد من الطرق الاكثر شيوعا وعلى هذا الاساس تم تطبيق الأستبانة على عينة مكونة من (٥٠) تدريسيا من تدريسيي المواد التربوية والنفسيةمن غير العينة الاساسية التي ستطبق عليها أداة البحث النهائية ، وكانت المدة بين التطبيق الاول و الثاني نحو اسبوعين أو اكثر أذ يشير (ادمز) Adams الى ان المدة الزمنية بين التطبيق الاول للأداة و التطبيق الثاني لها يجب ان لايتجاوز اسبوعين او ثلاثة اسابيع حيث تعد المدة ملائمة للتحقق من استقرار الإجابة أو ثباتها (Adams, 1966 :p 85) .

استخدمت الباحثة معامل ارتباط (بيرسون) Pearson لكونه أكثر المعاملات دقة ، وتم أستخراج معامل الثبات لكل مجال من المجالات و كانت

---

* استشارت الباحثة المختصين بمجال القياس و التقويم

معـــاملات الثبـــات تتـــراوح بـــين (٠,٧٥ – ٠,٨٧) تمثـــل قيمتهـــا مـــا بـــين (جيد – عـال) امـا بالنسـبة لمعامـل ثبـات الأسـتبانة ككـل فمقـداره (٠,٨٦) وهـو معامل عال ، كما هو موضح في الجدول (٦)

جدول (٦)

يوضح قيم معامل الثبات موزعة بحسب المجالات

ت	المجالات	معامل الثبات لكل مجال	معامل الثبات للاستبانة
١	الاهداف التربوية	٠,٨١	٠,٨٦
٢	المحتوى	٠,٧٨	
٣	طرائق التدريس	٠,٧٥	
٤	التقنيات التربوية	٠,٨٧	
٥	الانشطة المصاحبة	٠,٨٤	
٦	التقويم	٠,٧٦	
٧	التربية العملية	٠,٨١	

سابعا: تطبيق الأداة

بعد اتمام تحديد مجتمع البحث من جامعات و كليات التربية الاساسية في العراق و تحديد أداة البحث و التحقق من صدق الأداة و ثباتها وزعت الباحثة الأستبانة على العدد المتبقي من مجتمع البحث البالغ (١٧٢) تدريسيا لخمس جامعات (المستنصرية ، موصل ، ديالى ، بابل ، و البصرة) وبعد استثناء العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٢٥) تدريسيا ، وعينة الثبات البالغ عددها (٥٠) تدريسيا ، و (٥) تدريسيين يمثلون صفة خبير لصلاحية فقرات الأستبانة ، اصبح

العدد (٩٢) تدريسيا وتدريسية، وبذلك بدأت الباحثة بتوزيع نسخ الأستبانة على التدريسيين (تدريسيي المواد التربوية و النفسية) من خلال الزيارات الميدانية لقسم من الجامعات المشمولة بالدراسة و حرصت الباحثة على شرح التعليمات و تقديم توضيح عن الأستبانة وفقراتها ، والهدف منها و التأكيد ان هذه الفقرات تبحث عن الواقع الحالي للمناهج الدراسية (المناهج الخاصة بالإعداد المهني) في الكلية وليس ما ينبغي ان تكون عليه او الطموح الذي يتمناه المستجيب لهذه المناهج أي انها تدرس الواقع الذي هي عليه الان بغية التوصل الى النقاط الايجابية و تدعيمها و معرفة النقاط السلبية و محاولة معالجتها و كان سبب التاكيد توخيا للدقة في الاجابة اولا ، ومن ثم لان فقرات الأستبانة جميعها مبنية على شكل فقرات ايجابية ، اما القسم الآخر فتم ارسال نسخ الأستبانة الى الجامعات التي لم تستطع الباحثة الوصول اليها بسبب الظروف المعروفة ، عن طريق اساتذة ينتسبون الى تلك الكليات في جامعات (موصل، بابل ، و البصرة) وقد أستغرق وقت توزيع الأستبانة و جمعها (٧١) يوما تقريبا بدا اعتبارا من ٢ /٤/ ٢٠٠٦ ولغاية ١٣ / ٦/ ٢٠٠٦ .

علما حصلت الباحثة على (٧٤) استبانة من اصل (٩٢) استبانة لأن بعض التدريسيين مجازون و بعضهم مسافرون خارج القطر اما بعضهم الأخر فقد تم نقله الى جامعات أخرى (وخاصة الى جامعات اقليم كردستان) حصل هذا الامر في أثناء فترة تطبيق الأداة ، وبعض منهم لم يجب على فقرات الأستبانة لإسباب مجهولة.

ثامنا: الوسائل الاحصائية

لتحقيق هدف البحث الحالي استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية :

مربع كاي : لقياس دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين لقياس صدق الأداة .

$$كا^{٢} = \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

إذ تمثل :

ل = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع

(البياتي ، ١٩٧٧ : ص ٢٩٣)

معمل ارتباط بيرسون : لحساب معامل الارتباط وذلك لقياس معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}][ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

إذ يمثل :

ر = معامل ارتباط بيرسون

ن = مجموع افراد العينة

س = درجات التطبيق الاول

ص = درجات التطبيق الثاني (البياتي ، ١٩٧٧ : ص ١٣٨)

الوسط المرجح : وذلك لقياس مدى تحقق كل فقرة من فقرات الأستبانة و بحسب المعادلة الاتية :

معادلة الحدة (و ح) = $\frac{(ت_{١} \times ٥) + (ت_{٢} \times ٤) + (ت_{٣} \times ٣) + (ت_{٤} \times ٢) + (ت_{٥} \times ١)}{ن}$

إذ يمثل :

و ح = الوسط المرجح

ت١ = تكرار الافراد الذين استجابوا للبديل الاول

ت٢ = تكرار الافراد الذين استجابوا للبديل الثاني

ت٣ = تكرار الافراد الذين استجابوا للبديل الثالث

ت٤ = تكرار الافراد الذين استجابوا للبديل الرابع

ت٥ = تكرار الافراد الذين استجابوا للبديل الخامس

(Yauch , 1965 :p 326)

الوزن المئوي : وذلك للاستفادة منه في تفسير النتائج ، معادلة :

الوزن المئوي = $\frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}} \times ١٠٠$ (الغريب ، ١٩٨٥ : ص ١٦٨)

الدرجة القصوى يقصد بها اعلى درجة في المقياس ، في هذا البحث المقياس خماسي اذن الدرجة القصوى (٥)

جدول (٣)
يوضح اعداد العينة الاستطلاعية للجامعات و التدريسيين بحسب الجنس
و التحصيل الدراسي

ت	المنطقة	المحافظة	الجامعة	الكلية	عينة التدريسيين و التدريسيات		المجموع	التحصيل الدراسي			
					عدد الذكور	عدد الاناث		الدكتوراه		الماجستير	
								ذكور	اناث	ذكور	اناث
١	الشمالية	نينوى	الموصل	التربية الاساسية	١	٥	٦	١	٢	-	٣
٢	الوسطى	بغداد	المستنصرية	التربية الاساسية	٤	٤	٨	٤	٢	-	٢
		ديالى	ديالى	التربية الاساسية	٤	٢	٦	٤	١	-	١
٣		بابل	بابل	التربية الاساسية	٣	٢	٥	٢	١	١	١
المجموع	٣	٤	٤	٤	١٢	١٣	٢٥	١١	٦	١	٧

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

ستعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية التي هدفت الى(**تقويم مناهج الإعداد المهني لطلبة كليات التربية الأساسية من وجهة نظر التدريسيين في العراق)** وذلك من خلال عرض الفقرات المتحققة في كل مجال من المجالات السبعة التي تضمنتها اداة البحث و التي تم عرضها على المستجيبين (التدريسيين) ولقد أعتمدت الباحثة احصائيا على معادلة الحدة والوزن المئوي لتحديد الفقرات المتحققة من غير المحققة في مناهج الإعداد المهني (المواد التربوية والنفسية) وحسب وجهة نظر التدريسيين .إذ تعد الفقرة التي تحصل على وسط مرجح من (٣) ووزن مئوي (٦٠) ، فما فوق متحققة بينما تعد الفقرة التي تحصل على وسط مرجح يقل عن (٣) ووزن مئوي يقل عن (٦٠) غير متحققة ، وعلى اساس ذلك وبعد ان تم جمع الأجابات وتطبيق معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي على جميع الفقرات المعتمدة في الأستبانة ظهر ان هناك (٥٩) فقرة متحققة في مناهج الإعداد المهني لكليات التربية الأساسية من وجهة نظر التدريسيين إذ تراوحت أوساطها المرجحة التي حصلت عليها هذه الفقرات مابين (٤,١٦-٣) اما أوزانها المئوية (٨٣,٢ -٦٠) كما ظهر ان هناك (٥٧) فقرة غير متحققة في مناهج الإعداد المهني لكليات التربية الأساسية من وجهة نظر التدريسيين ، وقد تراوحت أوساطها المرجحة التي حصلت عليها هذه الفقرات مابين (٢,٤٣ – ١,٢٤) اما أوزانها المئوية فكانت مابين (٤٨,٦ -٢٤,٨) وكما هو موضح في الجداول (١٣،١٢،١١،١٠،٩،٨،٧) وبعد ان حددت الباحثة الفقرات المتحققة في مناهج الإعداد المهني لكليات التربية الأساسية من وجهة نظر التدريسين ، ستقوم بمناقشة تلك النتائج التي حصلت عليها في ضوء المجالات الرئيسة للاستبانة.

اولا :مجال الأهداف التربوية

جدول (٧)

يوضح الوسط المرجح و الوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الأهداف التربوية

ت	المرتبة ضمن الأستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٤	تتسم بقابليتها على الملاحظة والقياس	٤,١٥	٨٣
٢	٨	تحقق مبدأ التربية المستمرة	٤,١١	٨٢,٢
٣	٩	تؤكد العلاقات الأنسانية بين التدريسيين والطلبة .وبين الطلبة أنفسهم	٣,٨٠	٧٦
٤	٧	ترسخ حب العلم والمعرفة في نفوس الطلبة	٣,٥٨	٧١,٦
٥	٦	تعزز التقدير المجتمعي للمعلم	٣,٢٧	٦٥,٤
٦	١٤	تراعي الجوانب المعرفية للطلبة	٣,٤٤	٦٤,٨
٧	١٠	تدعو إلى الارتقاء والتطور المجتمعي	٣,١٩	٦٣,٨
٨	٢٠	تربط الجوانب النظرية بالتطبيق	٣,١٧	٦٣,٤
٩	٢	تنسجم هذه الأهداف مع مفردات المناهج الدراسية للأعداد المهني	٣,١٣	٦٢,٦
١٠	١٢	تتصف الأهداف بالشمولية والواقعية	٣,٠٨	٦١,٦
١١	١	تنسجم الأهداف التربوية مع الأهداف السلوكية للمرحلة الجامعية	٣,٠٥	٦١
١٢	٥	تنمي الثقة بالنفس لدى الطلبة	٢,٣٩	٤٧,٨
١٣	٣	تتصف الأهداف بالوضوح ومعرفة أعضاء الهيئة التدريسية لها	٢,٢٢	٤٤,٤
١٤	١٥	تراعي الجوانب الوجدانية للطلبة	٢,١٤	٤٢,٨
١٥	١٨	تتناسب مع المستوى العمري والعقلي للطلبة	٢,١١	٤٢,٢
١٦	١٧	تتناسب مع الوقت المخصص للمنهج ضمن سنواته الأربع	١,٩٤	٣٨,٨
١٧	١٩	تؤكد مبدأ الحرية وابداء الرأي	١,٩٠	٣٨
١٨	١١	تستوعب المستجدات من تطور علمي تكنولوجي	١,٨١	٣٦,٢
١٩	١٣	تعود الطلبة على طريقة التفكير البحثي	١,٧٥	٣٥
٢٠	١٦	تراعي الجوانب النفسحركية لدى الطلبة	١,٧٢	٣٤,٤

أ. الفقرات المتحققة :

يتبين من الجدول(٧) المتضمن الفقرات الخاصة بمجال الأهداف ،الذي يتألف من (٢٠) فقرة . ان عدد الفقرات المتحققة في هذا المجال(١١) فقرة ، تراوحت أوساطها المرجحة من (٤,١٥) الى (٣,٠٥) اما أوزانها المئوية فقد كانت من (٨٣) الى (٦١)وهذه الفقرات هي :

. تتسم بقابليتها على الملاحظة والقياس.

تبوأت هذه الفقرة الترتيب الأول من بين الفقرات المتحققة ضمن مجال الأهداف إذ بلغ الوسط المرجح (٤,١٥)والوزن المئوي (٨٣) وهذا يؤكد موافقة اعضاء الهيئة التدريسية على ان الأهداف التربوية قابلة للملاحظة ويمكن قياسها وترى الباحثة ضرورة آن تتمتع الأهداف بهذه الصفة لغرض التحقق من أن الهدف التربوي يسير بأتجاه أحداث تغيير في سلوك المتعلمين (الطلبة) بأعتبار التغيير الاساس الاول للهدف التربوي، أن الأهداف التربوية هي حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية ، ولكي تكون هذه العملية عملا علميا منظما لابد من أن تقاس الأهداف وتظهر النتائج بصورة علمية ودقيقة (زيتون،٢٠٠١:ص٤٣)

. تحقق مبدأ التربية المستمرة .

حصلت هذه الفقرة على الترتيب الثاني من بين الفقرات المتحققة لمجال الأهداف التربوية إذ بلغ الوسط المرجح(٤,١١) والوزن المئوي (٨٢,٢) . وهذا يؤكد موافقة اعضاء الهيئة التدريسية على ان الأهداف التربوية تحقق مبدأ التربية المستمرة لأنها ضرورية في أحداث المتطلبات الأساسية في تنمية الطلبة وبصورة تدريجية وفي الوقت ذاته مستمرة ، وسبب ذلك ان التربية المستمرة ليست خبرة نهائية مقتصرة على مرحلة من دون الأخرى ،وانما هي عملية يجب ان تستمر طوال الحياة لأن الحياة ماهي الا عملية تعلم مستمر . هذا ما يؤكده رجال التربية المعاصرين أن التربية لها أهمية كبيرة لأي مرحلة من مراحل النمو البشري ،إذ ان العمليات المختلفة التي تواجه الأطفال، والشباب للمشاركة في حياة المجتمع هي ما يطلق عليها بالتربية وهنا يمكن القول ان وظيفة التربية هي مساعدة الفرد على التكيف لبيئته و إعادة بناء هذه البيئة بما يضمن له ولبيئته الرضا الدائم ،تحقق هذه الديمومة عندما تكون مستمرة في مساعدة الفرد في معايشة الحياة (عبد النور،١٩٧٨:ص١١).

. تؤكد العلاقات الأنسانية بين التدريسيين والطلبة وبين الطلبة أنفسهم. أحتلت هذه الفقرة الترتيب الثالث من بين الفقرات المتحققة ضمن مجال الأهداف. إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٨٠) والوزن المئوي (٧٦) وهذا يؤكد موافقة اعضاء الهيئة

التدريسية على ان الأهداف التربوية تؤكد أهمية العلاقات الأنسانية بين التدريسيين والطلبة ، عندما تكون هناك علاقة انسانية جيدة من ودّ واحترام متبادل ومراعاة المشاعر والظروف لكلا الطرفين يؤدي ذلك الى تفأهم وانسجام ومن ثم الى تعاون يثمر عن ناتج إيجابي ايضا لكلا الطرفين (التدريسيين والطلبة) اما بالنسبة العلاقات بين الطلبة فانها انفسهم ضرورية لأنها تحقق النماء المعرفي من خلال التعاون ، والنماء الاجتماعي والتعرف على الثقافات المحلية المختلفة ،إذن العلاقات الأنسانية مهمة وضرورية لجوانب الحياة كافة .

. ترسخ حب العلم والمعرفة في نفوس الطلبة.

حازت هذه الفقرة الترتيب الرابع من بين الفقرات المتحققة ضمن مجال الأهداف التربوية إذ بلغ الوسط المرجح(٣,٥٨)والوزن المئوي (٧١,٦) ، يتضح من هذا موافقة التدريسيين إذ يرون ان الأهداف التربوية ترسخ حب العلم والمعرفة في نفوس الطلبة ،لما لذلك من أثر في تحصيل الطلبة المعرفي في مجال اختصاصهم ، هذا ما اكدته الأديان السماوية وخاصة ديننا الاسلامي الحنيف إذ عد طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة "ضرورة و لبناء اجيال جديدة متسلحة بالعلم والمعرفة ومتشربة بالقيم والمبادئ السامية هذا ما اكده الهدف الرابع من اهداف التعليم العالي" (الدباغ،١٩٩٠:ص١٩٠).

. تعزز التقدير المجتمعي للمعلم.

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٣,٢٧) ووزن مئوي (٦٥,٤) ونالت الترتيب الخامس من بين الفقرات المتحققة وهذا يؤكد استجابة التدريسيين لهذه الفقرة إيجابيا بأن الأهداف التربوية تعزز تقدير المعلم من قبل المجتمع وذلك باعتبار المعلم الجانب الأهم في العملية التعليمية ، فمن ضرورات كلية التربية الأساسية أعداد معلم ناجح يخدم وطنه ويسأهم في احداث التغيير الإيجابي ومواكبة التقدم. وبذلك تكون مخرجات هذه الكلية ذات مستوى يرفع من شأن وتقدير المعلم.

. تراعي الجوانب المعرفية للطلبة.

نالت هذه الفقرة الترتيب السادس بوسط مرجح مقداره(٣,٢٤)ووزن مئوي (٦٤,٨) ضمن الفقرات المتحققة لمجال الأهداف التربوية . هذا يدل على ان معظم افراد العينة أشاروا الى مراعاة الأهداف التربوية للجوانب المعرفية للطلبة / المعلمين .تتفق هذه النتيجة مع مفهوم المنهج التقليدي الذي يركز دعامته على جانب المعلومات والمعرفة . فقد كانت جهود المؤسسة التربوية بأشكالها المختلفة تتركز حول المعرفة بوصفها أهم ثمرات الخبرة الأنسانية والتجارب البشرية عبر القرون (بحري وعايف ،١٩٨٦:ص٨).

. تدعو الى الارتقاء والتطور المجتمعي .

جاءت الفقرة ضمن الفقرات المتحققة لمجال الأهداف التربوية حصلت على الترتيب السابع بوسط مرجح (٣,١٩) ووزن مئوي (٦٣,٨) ،يمكن تفسير هذه النتيجة بموافقة عدد من افراد العينة على ان الأهداف التربوية تدعو الى رقي المجتمع وتطوره وذلك لتحقيق التنمية المطلوبة وللجوانب كافة ،خاصة ونحن نعيش في عصر أصبح العالم فيه عبارة عن قرية صغيرة والتسابق نحو التقدم والرقي بين الدول أصبح من سمات العصر الذي نعيش فيه (ابراهيم والكلزة ،٢٠٠٠: ص١٢) .

. تربط الجوانب النظرية بالتطبيق العملي.

يلاحظ ان الوسط المرجح لهذه الفقرة بلغ (٣,١٧) اما الوزن المئوي فقد بلغ (٦٣,٤) بذلك تعد من الفقرات المتحققة والتي حازت على الترتيب الثامن بهذا يرى معظم التدريسيين ان الأهداف التربوية تراعي الجانب التطبيقي العملي لما له من أثر فعال في مساعدة الطلبة على استيعاب الواقع التعليمي الموجود من خلال التطبيق العملي ،خلال زيارة الباحثة لكلية التربية الأساسية لاحظت تحقق هذه الفقرة بنسبة بسيطة لكنها موجودة مثلا تتوفر ورشة لصناعة بعض الاشياء البسيطة تابعة لقسم التربية الأسرية المهنية وروضة تابعة لقسم رياض الاطفال وبعض المختبرات والورش ومرسم لقسم التربية الفنية ومختبرات لاقسام الفيزياء والكيمياء والرياضيات

...الخ، إذن يعد التطبيق العملي من الأسس المهمة لتحقيق الهدف التربوي في اعداد معلم ناجح قادر على تحمل مسؤولية العملية التربوية.

. تنسجم هذه الأهداف مع مفردات المناهج الدراسية للاعداد المهني.

حازت هذه الفقرة الترتيب التاسع من بين الفقرات المتحققة بوسط مرجح بلغ(٣,١٣) ووزن مئوي مقداره(٦٢,٦)، بهذه النتيجة أشار عدد من افراد العينة بقبول هذه الفقرة باعتبارها متحققة.وهذه النتيجة تدل على ان الأهداف التربوية تنسجم مع مفردات المواد التربوية والنفسية (مناهج الإعداد المهني). ترى الباحثة ان هذه الفقرة تعد معيارا اساسيا في اهداف المناهج الدراسية إذ ينبغي ان تعد بشكل دقيق عن مبادئ واهداف الفلسفة التربوية لكلية التربية الأساسية . إذ ان الأهداف التربوية لأي مرحلة دراسية يجب ان تحقق التوافق بينها وبين المناهج او المواد الدراسية لأي جانب سواء كان الجانب علميا او ثقافيا او مهنيا لذا غالبا ما يسترشد واضعو المناهج بهذه الأهداف وبالمنطلقات التربوية والاجتماعية .وتأكيد ان تترجم هذه الأهداف على شكل مفردات دراسية (السامرائي،١٩٨٨:ص٥٧) .

. تتصف الأهداف بالشمولية والواقعية .

احتلت هذه الفقرة الترتيب العاشر من بين الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح(٣,٠٨) والوزن المئوي (٦١,٦) يمكن تفسير هذه النتيجة بموافقة عدد من التدريسيين بان الأهداف التربوية تتصف بالشمولية أي تشمل العناصر الأساسية في العملية التعليمية (المعلم . المتعلم . المنهج) والواقعية في تفسير اهداف التربية في اكتساب الطلبة الخبرات والمهارات والعمل على الأستفادة منها في الحياة العملية ،فأن الشمولية والواقعية في الأهداف تسهم في معرفة الحاجة الأساسية من الأهداف ومدى المتحقق منها(شوق ،١٩٩٥:ص٥٠).

. تنسجم الأهداف التربوية مع الأهداف السلوكية للمرحلة الجامعية .

بلغ الوسط المرجح لاجابات عينة البحث لهذه الفقرة (٣,٠٥) والوزن المئوي (٦١) إذ نالت الترتيب الحادي عشر من بين الفقرات المتحققة ضمن مجال الأهداف التربوية إذ أعرب أعضاء الهيئة التدريسية عن موافقتهم في تحقق هذه الفقرة يجب ان ينسجم الهدف التربوي مع الأهداف السلوكية ،خاصة وان للأهداف التربوية غايات يتقدم الطالب نحوها وهي عبارة عن وصف لخط من أنماط السلوك المنتظر حدثه في شخصية الطالب نتيجة لمروره بخبرة تعليمية ،فالهدف السلوكي الجديد يتضمن السلوك الذي يكون بعيدا دائماً عن الفعل . او الاجراء الذي يسعى الى تغيير سلوك الطالب بما يتلاءم مع مرحلته الدراسية ،وبما ان المرحلة الجامعية هي على قمة التعليم العالي فمن الضروري ان تنسجم الأهداف التربوية مع السلوكية لتحقيق السلوك المرغوب فيه(توق وعدس،١٩٨٢:ص٦٣).

ب . الفقرات غير المتحققة :

يتضح من الجدول (٧) ان عدد الفقرات غير المتحققة في مجال الأهداف التربوية قد بلغت تسع فقرات وان أوساطها المرجحة تراوحت ما بين (٢,٢٩. ١,٧٢) اما أوزانها المئوية(٤٧,٨. ٣٤,٤) وهذه الفقرات هي :

. تنمي الثقة بالنفس لدى الطلبة .

نالت هذه الفقرة وسطا مرجحا مقداره(٢,٢٩) ووزنه المئوي (٤٧,٨) وهي بذلك لم تحظ بموافقة أعضاء الهيئة التدريسية وعدت من الفقرات غير المتحققة ،من الضروري ان تضع الأهداف التربوية ضمن اولوياتها تنمية الثقة بالنفس لدى الطالب الجامعي ولاسيما طلبة كلية التربية الأساسية لكونهم يعدون قادة تربويين في المستقبل القريب ،كما تعد الثقة بالنفس من المرتكزات الأساسية للشخصية السوية،وأهمية وجودها تجعل الطالب /المعلم يتعامل مع المحيطين به بفاعلية ويقيم معهم علاقات مثمرة وبناءة ومن ثم يمارس دوره كمواطن يؤثر في بناء بيته ووطنه ويتمكن من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية وأشباع حاجاته وليتمكن من اكتساب المهارات الاجتماعية والقيادية (محمد،٢٠٠٤:ص٣٥).

. تتصف الأهداف بالوضوح ومعرفة أعضاء الهيئة التدريسية لها.

تعتبر هذه الفقرة من الفقرات غير المتحققة في مجال الأهداف التربوية إذ بلغ الوسط المرجح (٢,٢٢) والوزن المئوي (٤٤,٤) إذن لم تحظ بموافقة التدريسيين قد يرجع السبب أن الأهداف تتصف بالعمومية وعدم التفصيل ومختصرة بالدرجة التي يفقدها الوضوح على الرغم من أهميتها تكمن في رسم الطريق امام التدريسيين في العملية التربوية ، أن تحديد الأهداف من الخطوات الأساسية في بناء المنهج الدراسي وتنفيذه وتقويمه (الدمرداش،١٩٩٨:ص٩٣). فضلا عن أن الأهداف لابد من أن تكون مصاغة بشكل واضح لأن الهدف الأساس لأي عمل تربوي هو تحديد الدرجة التي يتم بها تحقيق الأهداف الموضوعة (feyereson,1970,p;314).

. تراعي الجوانب الوجدانية للطلبة .

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح يبلغ (٢,١٤) والوزن المئوي (٤٢,٨) لذا يجد أفراد عينة البحث أن عدم تحقق هذه الفقرة يمكن تفسيره على ان الأهداف التربوية تركز على الجانب المعرفي بنسبة كبيرة على الرغم من ضرورة احداث التوازن بين الجوانب الثلاثة وهي الجانب المعرفي والوجداني والنفسحركي. تتعارض هذه النتيجة مع خصائص المنهج الحديث الذي يسعى الى تنمية شخصية المتعلم في مختلف الجوانب المذكورة وعدم التركيز على جانب من دون الأخر (السامرائي،١٩٩٥: ص١٢).

. تتناسب مع المستوى العمري والعقلي للطلبة .

بلغ مقدارالوسط المرجح لهذه الفقرة (٢,١١) والوزن المئوي (٤٢,٢) وتعد هذه الفقرة من الفقرات غير المتحققة ضمن مجال الأهداف التربوية هذا ما أشارت اليه اجابات أفراد عينة البحث ،نتيجة لعدم مراعاة بعض الجوانب الأساسية لتنمية شخصية الطالب المعلم ،إذ من الضرورات الرئيسة للأهداف أن تراعي عند اشتقاقها العمر الزمني والعقلي للطلبة ، ففي حالة عجز الطلبة عن تأدية المهام التربوية تعد هذه الأهداف غير هادفة لأنها أعلى في المستوى العقلي و الزمني للطلبة من ثم حصول فجوة بين الأهداف التربوية والطالب لأنها تعمل على تنمية

قدراته العقلية .حيث أكد(بياجيه) في نظرياته التربوية ضرورة أن تاخذ القدرات العقلية للطلبة بنظر الاعتبار في تصميم المناهج الدراسية (الزند،٢٠٠٤:ص١٤١).

. تتناسب مع الوقت المخصص للمنهج ضمن سنواته الأربع.

جاءت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة بوسط مرجح مقداره(١,٩٤) أما الوزن المئوي (٣٨,٨) إذ يرى التدريسيون أن عدم ملائمة الأهداف مع الوقت المخصص لمناهج الإعداد المهني وذلك لأن هذا الوقت غير كاف لتنفيذ برنامج أعداد المعلمين . وذلك لأن الأهداف لاتستوعب الكمية الهائلة من الموضوعات والأفكار والخبرات التي تفسر ماهية الأهداف التربوية لكلية التربية الأساسية وما الغايات الأساسية لهذه الأهداف ،فمن المهم مراعاة الأهداف في أنها مناسبة مع الوقت المخصص للمنهج لتحقيق غاياتها المنشودة (عمر،١٩٩٩:ص٦٠).

. تؤكد مبدأ الحرية وإبداء الرأي .

تشير النتائج إلى عدم تحقق هذه الفقرة وهذا يؤشر انها لم تحظ بموافقة أفراد العينة إذ بلغ الوسط المرجح (١,٩٠) والوزن المئوي (٣٨) أن عدم تأكيد الأهداف على الحرية وإبداء الراي تجعل الطالب في مجال ضيق يحول دون التعبير عن الميول والرغبات والحاجات مما يؤدي إلى تحديد دور الطالب ،على الرغم من أن الاتجاهات الحديثة تؤكد ضرورة أن يكون الطالب هو محور العملية التربوية فمبدأ الحرية وإبداء الرأي من المؤشرات التي تجعل الطالب يتكيف مع بيئته التعليمية مما يثمر عن تحقيق التوافق التربوي هذا بدوره ينمي الثقة بالنفس وزيادة دافعية الطالب نحو تطوير السمات العملية التي تحتاج للتطوير ، وفي الوقت ذاته يجب أن يأخذ مبدأ الحرية الاتجاه الصحيح لتساعد في تحقيق الأهداف التربوية (أبو حويج ،٢٠٠٠: ص١٠٥).

. تستوعب المستجدات من تطور علمي وتكنولوجي.

على الرغم من أهمية هذه الفقرة ألا أنها لم تحظ بموافقة أعضاء الهيئة التدريسية على تحقيقها في مجال الأهداف التربوية ،إذ بلغ الوسط المرجح (١,٨١) والوزن المئوي (٣٦,٢) يمكن تفسير هذه النتيجة أن الأهداف لا تستوعب المستجدات الحديثة وحسب اعتقاد الباحثة لم تجر أي عملية تعديل أو تغيير او توظيف لهذه الأهداف منذ أن وضعت على الرغم من التقدم العلمي والتكنولوجي السريع في العصر الحالي بقيت الأهداف على ما هي عليه إضافة إلى أن أغلبية الوسائل التعليمية تقليدية لا تساعد في الوقت الحاضر على تلبية متطلبات التنمية ،لذا من المهم أن تساير الأهداف روح العصر الذي نعيش فيه والذي يعبر عنه دائما بأنه عصر العلم والتكنولوجيا (إبراهيم،٢٠٠٠:ص١٢٢).

. تعود الطلبة طريقة التفكير البحثي.

بلغ الوسط المرجح لاجابات أفراد العينة لهذه الفقرة (١,٧٥)والوزن المئوي (٣٥) لذا يجد أفراد العينة عدم تحقق هذه الفقرة بالرغم من أهمية التفكير بأنواعه وضرورة تشجيع الطلبة في أستخدام أنواع التفكير وأساليبه ولقد أهتم الباحثون منذ القدم اهتماما واسعا بالتفكير إذ يعد أرقى النشاطات العقلية ،فهو غاية مرغوبة ومطلوبة(الشمسي،٢٠٠٠:ص٢) أن التعليم الجامعي أحد المؤسسات التعليمية التي تأخذ على عاتقها مسؤولية تدريب الطلبة على أنواع وأساليب الخاصة بالتعليم ولما كان التفكير نشاطا عقليا يزودنا بالمعارف ويساعدنا على حل المشكلات التي تواجهنا ويعطي السلوك الأنساني المنطقية والمعقولية من خلاله يمكن السيطرة على العالم الذي نعيشه باكتشاف المعارف والمعلومات (الوفقي،١٩٨٨:ص٤٤٧).

. تراعي الجوانب النفسحركية لدى الطلبة .

حازت هذه الفقرة على وسط مرجح مقداره (١,٧٢) أما الوزن المئوي (٣٤,٤) عد التدريسيون هذه الفقرة من الفقرات غير المتحققة ضمن مجال الأهداف التربوية وبهذا يرى التدريسيون يجب أن تكون الأهداف مصنفة الى ثلاثة جوانب معرفية ووجدانية ونفس حركية لأن هذا التصنيف يساعد التدريسي على تنويع الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي إذ لا تقتصر على جانب واحد وإنما تستمر لتشمل جوانب النمو

الأخرى جميعها (الحسن ،١٩٩٠:ص١١٤) إذ يتضمن هذا المجال أهدافا مرتبطة بالمهارات الحركية كالأهداف الخاصة بالتوافق بين الإحساس العصبي والاستجابات الحركية (الزند،٢٠٠٤: ص٦٥) .

ثانيا:مجال المحتوى

جدول (٨)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة تنازليا لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى.

ت	المرتبة ضمن الأستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٦	يحتوي أسئلة تدريبية ملائمة	٣,٧٣	٧٤,٦
٢	١٥	يركز على جهد الطلبة ونشاطاتهم في عملية التعلم	٣,٧٠	٧٤
٣	٢	يحقق الأهداف التي وضع من اجلها	٣,٥١	٧٠,٢
٤	٤	يرتبط بحاجات المجتمع بحسب متطلبات التنمية	٣,٤٢	٦٨,٤
٥	١٢	يكسب الطالب/ المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم	٣,٣٨	٦٧,٦
٦	١٠	يتصف بالتدرج من اليسير إلى المعقد	٣,٣٢	٦٦,٤
٧	٣	يربط بين الاصالة و المعاصرة في عرض المعلومات وتسلسلها	٣,٢٣	٦٤,٦
٨	٧	يراعي مبادئ التعليم ونظرياته	٣,٢١	٦٤,٢
٩	١٣	يعد الطالب /المعلم لأدواره المستقبلية باحثا ومرشدا	٣,١٥	٦٣
١٠	٨	ينمي التفكير العلمي ويشجع البحث وحل المشكلات الدراسية ولاجتماعية	٣,١٠	٦٢
١١	٥	يلبي حاجة الطلبة وميولهم العلمية	٢,٣٧	٤٧,٤
١٢	١٨	يحتوي مراجع لمساعدة الطالب/المعلم للتعمق في المعلومات	٢,٣٢	٤٦,٤
١٣	٩	مبني على أساس الاستمرارية والتتابع والتكامل في المعرفة	٢,٢٧	٤٥,٤
١٤	١٤	يخلو من الحشو والتكرار والمقدمات الطويلة	٢,١٩	٤٣,٨
١٥	١٦	يتصف بالسلامة العلمية واللغوية	٢,١٣	٤٢,٦
١٦	١	يغطي سنوات الإعداد المهني ويتلاءم مع عدد الساعات الأسبوعية المخصصة له خلال الفصل أو العام الدراسي	١,٩٦	٣٩,٢
١٧	١١	يحتوي الخبرات الحديثة عن الإعداد المهني	١,٨٤	٣٦,٨
١٨	١٩	يتوافر فيه عنصرا التشويق والجذب	١,٧٦	٣٥,٢
١٩	١٧	يتصف بالتوازن النسبي بين كل من الجوانب النظرية والعلمية .	١,٦٣	٣٢,٦

أ. الفقرات المتحققة:

تضمن هذا المجال (١٩) فقرة وبلغ عدد الفقرات المتحققة في هذا المجال (١٠) فقرة تقع أوساطها المرجحة بين (٣,٧٣- ٣,١٠) و اوزنها المئوية بين(٧٤,٦- ٦٢) كما مبين في الجدول (٨)

. يحتوي أسئلة تدريبية ملائمة :

تبوأت هذه الفقرة الترتيب الأول من بين الفقرات المتحققة ضمن المجال المحتوى إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٧٣) والوزن المئوي (٧٤,٦) وبذلك يرى أفراد عينة البحث أن محتوى المواد التربوية والنفسية تتوافر فيها أسئلة تدريبية تساعد الطلبة في استيعاب المادة الدراسية من الضروري أن تكون هذه الأسئلة متنوعة وبصيغ متنوعة أيضا ،ذلك يعود الطلبة على تنمية القدرات العقلية العليا وخاصة التحليل والاستنتاج والتفكير العلمي للوصول إلى حل لتلك التدريبات التي تسهم في تحقيق التقويم الذاتي الأولي للطلبة فعند حل الأسئلة يستطيع الطالب معرفة مدى استيعابه للمادة الدراسية وهذا هو التقويم الذاتي ، كما يجب أن تكون الأسئلة التدريبية ملائمة لطبيعة المادة من حيث الكم والنوع لتساعد الطلبة في معرفة الهدف التربوي من كل موضوع.

. يركز على جهد الطلبة ونشاطاتهم في عملية التعلم .

حصلت هذا الفقرة على وسط مرجح (٣,٧٠)ووزن مئوي (٧٤) ونالت الترتيب الثاني من بين الفقرات المتحققة لهذا المجال ،بهذا تحقق موافقة أعضاء الهيئة التدريسية على أن المحتوى يركز على جهد الطلبة ونشاطاتهم التعليمية وباعتبار النشاط التعليمي من المرتكزات الأساسية لأي منهج أو برنامج دراسي وخاصة التركيز حول الجهد العلمي سواء بأستخدام التقنيات الحديثة أو عدم أستخدامها ،إذ أن أحدى معايير تنظيم المحتوى هو التمركز ويقصد به التركيز على الخبرات التعليمية حتى يتسنى للمعلم والمتعلم أن يدرك أهمية الخبرات التعليمية (عبد الموجود،١٩٨١:ص١٩٥) وهي عبارة عن نشاطات ووسائل تعليمية- تعلمية يخطط لها وذلك طمعا في تحقيق الأهداف التي تكون النتاجات العملية كما أن لها علاقة

وطيدة لبعض التغيرات كالاستعداد للتعلم والفروق الفردية (نشوان ،١٩٨٤:ص٢٤).

. يحقق الأهداف التي وضع من أجلها.

حصلت هذه الفقرة على الترتيب الثالث بوسط مرجح (٣,٥١) أما الوزن المئوي (٧٠,٢) هذا يدلل على موافقة أعضاء الهيئة التدريسية أن المحتوى يحقق الأهداف التي وضع من اجلها من أهم هذه الأهداف هي الأهداف التربوية لأن عن طريقها تتحقق الأهداف الأخرى من أهداف عامة وتعليمية وسلوكية توجه إلى الطلبة على شكل معلومات وخبرات فلكل معلومة أو خبرة جوانب متعددة (معرفية ،مهارية،وجدانية،فنية...الخ) فمثلا عند القيام بأعداد مجلة للفصل فأن ذلك يعمل على تحقيق عدة أهداف تربوية في غاية الأهمية منها اكتساب المعلومات والمفاهيم المرتبطة بالمجالات المختلفة ،اكتساب مهارات التخطيط .اكتساب مهارات العمل الجماعي وهذا له أثر في تحسين نتائج العمل . اكتساب مهارات التفكير السليم من خلال مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول لها .اكتساب العادات والاتجاهات (النظام ،احترام الآخرين،تقبل النقد...الخ) ومن هنا يتضح أن الخبرة المربية يمكن أن تحقق أكثر من هدف تربوي في وقت واحد (لبيب ومينا،١٩٩٣:ص١١٠).

. يرتبط بحاجات المجتمع بحسب متطلبات التنمية .

نالت هذه الفقرة الترتيب الرابع من بين الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح(٣,٤٢) والوزن المئوي (٦٨,٤) يمكن تفسير هذه النتيجة على أن التدريسيين يرون أن محتوى المواد التربوية والنفسية لها ارتباط بحاجات المجتمع للسعي في تحقيق التنمية العامة التي يتم تحقيقها عن طريق تحقيق التنمية الخاصة وأهمها التنمية التربوية التي من شأنها أن تحقق استثمارا إيجابيا لمجالات عدة في الحياة ، فأن أحدى الأسس المهمة التي ينبغي مراعاتها عند بناء المنهج ارتباط محتواه بواقع البيئة والمجتمع وحاجاته المادية والفكرية، فالمنهج ليس وسيلة لأعداد الطلبة للحياة في مجتمع معين وبيئة لها ظروفها الخاصة ،ما لم يرتبط المحتوى بما يدور في

المجتمع من مشكلات وقضايا ويواجهها الطلبة وعن طريقها يمكن احداث النماء للطلبة لمجالات عدة(إبراهيم وغانم ،١٩٩٤:ص٨٣).

. **يكتسب الطالب/المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.**

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (٣,٣٨) والوزن المئوي (٦٧,٦)بذلك نالت الترتيب الخامس من بين الفقرات المتحققة .وبهذا حظيت هذه الفقرة بموافقة أفراد عينة البحث أن المحتوى يكسب الطلبة اتجاهات وبعض المهارات الإيجابية نحو مهنة التعليم فضلا عن تشجيع الطلبة المعلمين لهذه المهنة من خلال الاهتمام بالعلوم والمعلومات التي من شأنها أن تعد معلما ناجحا وذلك يؤدي إلى مساعدة المعلم في تنظيم جهده وأنشطته وأساليبه نحو الأهداف للعملية التربوية وليس نحو نتاجات لا قيمة لها (توق،١٩٨٤:ص٣٤).

. يتصف بالتدرج من اليسير إلى المعقد.

جاءت هذه الفقرة بالترتيب السادس ضمن الفقرات المتحققة بوسط مرجح مقداره(٣,٣٢) ووزن مئوي (٦٦,٤) .يمكن تفسير هذه النتيجة بموافقة التدريسيين على أن المحتوى يتصف في عرض المعلومات والخبرات بصورة تدريجية من السهل إلى الصعب، تعد هذه الفقرة من المبادئ الرئيسة للتنظيم المنطقي للمحتوى الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة المادة وخصائصها ، فضلا عن التنظيم السيكولوجي الذي يتم فيه عرض الموضوعات وفقا لقدرات الطلبة واستعدادهم وحاجاتهم اليها والإفادة منها (عميرة،١٩٨٧:ص١٤٧) وفي هذا الصدد يشير(ديوي) إلى أن كلا التنظيمين للمحتوى يسيران جنبا إلى جنب ،إذ أنهما يتحققان بعلاقة نمائية فالعملية السيكولوجية هي الوسيلة التي تصل بنا إلى فهم المادة الدراسية بشكلها المنطقي (الدمرداش وكامل ،١٩٧٨:ص٤٥) وبذلك من المهم أن يراعي القائمون على أعداد المناهج الدراسية أن يكون المحتوى يتدرج من السهل إلى الصعب أو المعقد لتحقيق الهدف التربوي من العملية التربوية المنشودة .

. يربط بين ألاصالة والمعاصرة في عرض المعلومات وتسلسلها .

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٣,٢٣) ووزن مئوي (٦٤,٦)وقد جاءت بالترتيب السابع ضمن الفقرات المتحققة لمجال المحتوى ،هذا ما يؤكد موافقة التدريسيين على تحقيق هذه الفقرة في أن محتوى مواد الإعداد المهني يعرض المعلومات والموضوعات الخاصة بالإعداد بصورة متسلسلة ومنطقية في ربط الماضي بالحاضر وتعد هذه الفقرة من المبادئ الأساسية في تنظيم محتوى المادة الدراسية (جامل ،٢٠٠٠:ص١١٨).

. يراعي مبادئ التعليم ونظرياته.

نالت هذه الفقرة الترتيب الثامن ضمن الفقرات المتحققة بوسط مرجح(٣,٢١) أما الوزن المئوي (٦٤,٢) وهذا يؤكد قبول هذه الفقرة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية إذ يرون أن محتوى المواد الدراسية الخاصة بالإعداد المهني يراعي مبادئ التعليم ونظرياته ، ينظر التربويون إلى التعليم على أنه محكوم بنتائجه فعندما يحدث المحتوى التغيير في سلوك المتعلمين في مواقف تعليمية مختلفة تكون النتيجة إيجابية وبنسب معينة، وان المبادئ المعمول بها حاليا في التعليم تعتمد على مثيلاتها من نظريات التعلم المعروفة وتطبيقاتها التربوية فعند مراعاة هذه الوسيلة سوف تتحقق غاية أخرى وهي يمكن أن يحدث التعليم في غياب القائم على العملية التربوية (التدريسي) (الكناني،١٩٩٥:ص١٨. ٢٢).

. يعد الطالب /المعلم لادواره المستقبلية باحثا ومرشدا.

حصلت هذه الفقرة على موافقة معظم أعضاء الهيئة التدريسية وبالترتيب التاسع إذ بلغ الوسط المرجح(٣,١٥)والوزن المئوي (٦٣)هذا يدل على أن المحتوى يمكن أن يعد الطالب /المعلم للمستقبل للقيام بادوار عديدة ، إذ نادت التربية الحديثة بضرورة خروج المعلم من القالب المهني التقليدي وان يكون المعلم باحثا من خلال الملاحظة الدقيقة للتلاميذ ومساعدتهم على حل المشكلات التي يواجهها ، هنا سوف يبدأ بالبحث عن الاساليب المناسبة لحل تلك المشكلات والصعوبات وايضا من خلال التعاون مع ادارة المدرسة و اولياء الامور يمكن ان ينمي المتميزين اوالمبدعين عن طريق ارشادهم وتوجيههم الى الاتجاه الصحيح وهكذا

(عبد العزيز ، ١٩٧٩ : ص ٤٠٧ . ٤١١) (جابر ، ٢٠٠٠ : ص ٢٠٤) .

. ينمي التفكير العلمي ويشجع البحث وحل المشكلات الدراسية والاجتماعية.

نالت هذه الفقرة الترتيب العاشر بوسط مرجح بلغ (٣,١٠) اما الوزن المئوي (٦٢) بهذا حصلت على موافقة افراد العينة ، إذ يرون ان محتوى المواد الخاصة بالإعداد المهني له تأثير على الطلبة في احداث التنمية الفكرية العلمية ، من أهم ما يهدف اليه أي موقف تعليمي هو تنمية التفكير لدى الطلبة من شعور بالمشكلات وتحديدها بدقه وفرض الفروض لحلها وجمع البيانات والمعلومات التي تساعد على التفكير فيها واجراء التجارب واستنتاج العلاقات وتحليلها والوصول الى تعميمات وهكذا ، وفي ضوء ذلك لابد من ان يتضمن المحتوى هذه المسائل المهمة التي من شأنها ان تنمي لدى الطلبة مهارات التفكير العلمي من ملاحظة وتجريب وتخطيط وتقويم وصدق وموضوعية (شحاته ، ١٩٩٨ : ص ٢٣٣) .

ب . الفقرات غير المتحققة :

يتبين من الجدول (٨) أن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال المحتوى قد بلغ تسع فقرات وان أوساطها المرجحة ما بين (٢,٣٧ . ١,٦٣) أما أوزانها المئوية فتراوحت ما بين (٤٧,٤ . ٣٢,٦) والفقرات هي :.

. تلبي حاجة الطلبة وميولهم العلمية .

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة ، فقد بلغ الوسط المرجح (٢,٣٧) أما الوزن المئوي (٤٧,٤) هذا ما جاء به أعضاء الهيئة التدريسية في أن المحتوى لا يلبي حاجة الطالب / المعلم وميوله العلمية على الرغم من ضرورة أن يتضمن محتوى المادة الدراسية عددا من الموضوعات التي تتيح الفرصة للطالب لأن يختار من بينها ما يتفق مع ميوله واستعداداته وإمكانياته (إبراهيم والكلزة ، ٢٠٠٠ : ص ١٥) أن تحقق هذا الجانب في محتوى المناهج الدراسية يؤدي إلى زيادة فاعلية الطلبة في أثناء عملية التعلم ويؤدي أيضا إلى اكتساب كثير من المهارات التي يسعى المنهج الدراسي إلى تحقيقها ، وان أهمال هذا

الجانب قد يحول دون مواصلة الطلبة لعملية التعلم (اللقاني وأبو سنية ١٩٨٩ : ص٦٨) .

. تحتوي مراجع لمساعدة الطالب / المعلم للتعمق في المعلومات .

لم تحظ هذه الفقرة بموافقة أفراد ألعينة إذ بلغ الوسط المرجح (٢,٣٢) ووزن مئوي (٤٦,٤) هذا يدلل أن المناهج الدراسية لا تحتوي على مراجع أي مصادر يمكن أن يفيد منها الطالب في التعمق في المعلومات ومساعدته أيضا في كتابة التقارير والبحوث ومعرفة المصادر الأساسية لهذا المنهج ، إذ يتطلب توفير المراجع الإضافية ومصادر المواد بشكل يتاح للطلبة استعماله سواء في مكتبة الكلية او المكتبة العامة . ان توفير اطار مرجعي للطلبة يربطهم بمصادر علمية موثوق بها ويدربهم على كيفية اختيارها وتحديدها ، ويعودهم على الاطلاع والبحث ، ويحررهم من سلطة المنهج الدراسي الواحد ، ويفتح الافاق امام مناقشة وجهات النظر المختلفة في المصادر المتعددة هذا إلى جانب أن ذلك يحقق مبدأ شمول الخبرة ويساعد على أثراء المحتوى وتحديد تفاصيله ذلك الذي سبق تحديده على شكل أطار توجيهي (علي ،١٩٩٨ : ص٢١٩) .

. مبنية على أساس الاستمرارية والتتابع والتكامل في المعرفة .

بلغ الوسط المرجح (٢,٢٧) والوزن المئوي (٤٥,٤) بهذا تعد من الفقرات غير المتحققة لمجال المحتوى ، يرى التدريسيون أن محتوى المواد الدراسيةلم يبنى على أساس الاستمرارية والتكامل والتتابع على الرغم من أن هذه المعايير من المفاهيم المهمة في المناهج الدراسية الحديثة ، يقصد **بالاستمرارية** (Continuity) العلاقة الرأسية لعناصر المنهج الرئيسية فمثلا إذا كان ضمن أهداف تدريس العلوم العمل على تكوين فهم واضح عن الطاقة ، فانه من الضروري أن يكرر هذا المفهوم المرة بعد الأخرى خلال مناهج العلوم في المراحل المختلفة ، ومن ثم فالاستمرار عامل رئيس في التنظيم الرأسي الفعال لمادة المنهج (خضر،١٩٩٣:ص١١٧) . أما مفهوم **التتابع** فنعني به بناء كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة وتكون تلك الخبرات اللاحقة ذات أثر عميق وواسع ويؤكد هذا

المفهوم على المستويات العليا من المعالجة وليس التكرار المستمر على المستوى الواحد نفسه ، (هندي واخرون ،١٩٩٩:ص١٩٦) أما **التكامل** فيشير إلى العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج وتنظيم هذه الخبرات ينبغي آن يتم بطريقة تساعد الطالب على تحقيق نظرة موحدة منسقة ، وتساعد على توحيد سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي يتناولها المنهج الدراسي (عميرة،١٩٩١:ص١٢٠) .

. يخلو من الحشو والتكرار والمقدمات الطويلة.

يتضح من النتائج أن الوسط المرجح لهذه الفقرة بلغ (٢,١٩) والوزن المئوي (٤٣,٨) وهي بهذا تعد من الفقرات غير المتحققة ، يمكن تفسير هذه النتيجة عدم خلو المحتوى من المقدمات الطويلة والتكرار الذي يؤدي إلى الملل وعدم تقبل المواد الدراسية لكثرة المعلومات والتي تعد هدرا لوقت الطلبة وجهدهم مما لا يدع للعملية التعليمية القدرة على تنمية قدرات الطلبة في مختلف الاتجاهات وكذلك منحهم اكبر كم ونوع من المعارف التي تساعدهم على الإعداد للحياة المستقبلية من الضروري الابتعاد على الحشو وتكديس المعلومات وتوجيه الاهتمام نحو بناء المادة الدراسية بشكل يتيح للطلبة المساهمة في اكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات المناسبة،وتنمية التفكير وكذلك القدرة على التجديد والخلق والابتكارات (الوكيل و محمود،٢٠٠١،ص٢١٨).

. يتصف بالسلامة العلمية واللغوية.

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٢,١٣) أما الوزن المئوي فقد بلغ (٤٢,٦) بذلك يرى التدريسيون عدم تحقق هذه الفقرة لأن مفردات المواد الدراسية لا تخلو من الأخطاء اللغوية ولا تتصف بالسلامة العلمية التي من المفروض معالجتها ،ليس من الحكمة أن تكون هناك كثافة في الموضوعات المطروحة بل في وقتها واستجابتها لكل ما هو حديث ومتطور ومعروضة بلغة علمية ومفهومة من قبل الطلبة (علي والجندي ،١٩٨٨ :ص١٤٥) لذا من الضروري أن تتوافر الدقة العلمية واللغوية في مفردات المناهج الدراسية وضرورة التأكيد الدائم على خلوها من الأخطاء سواء كانت علمية أو لغوية ، إذ تتناسب الموضوعات مع مستوى الطلبة العقلي و

الزمني لكي يتم تحقيق الأهداف المرجوة من المنهج (السيد،١٩٨٨:ص٤٨) .

ـ يغطي سنوات الإعداد المهني ويتلاءم مع عدد الساعات الأسبوعية له خلال الفصل أو العام الدراسي .

تشير النتائج إلى عدم تحقق هذه الفقرة في مجال المحتوى ، إذ بلغ الوسط المرجح لها (١,٩٦) ووزن مئوي (٣٩,٢) وهي بذلك لم تحظ بموافقة أفراد العينة هذا يدل على أنّ مفردات المواد الدراسية لا تتناسب والساعات المخصصة لها خلال الفصل الدراسي ومن ثم يؤدي إلى عدم تغطية الوقت للمحتوى والنتيجة بقاء موضوعات عدة لا يستطيع الطلبة الأستفادة منها بسبب قلة الفترة الزمنية المحددة مقابل كثرة الموضوعات ، إذ في حالة عدم تناسب المادة مع ما حدد لها من ساعات يؤدي إلى إسراع التدريسيين في عملية التدريس بالمرور على الموضوعات مما يضفي على تدريسهم صفة السطحية ومن ثم يؤدي إلى تراكم المواد على الطلبة من دون فهم عميق لمقتضيات أو معطيات هذه المواد ويكون ذلك مدعاة للحفظ دون الفهم (عمر،١٩٩٩،ص٦٠).

ـ يحتوي الخبرات الحديثة عن الإعداد المهني .

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة ، إذ بلغ الوسط المرجح الذي حصلت عليه (١,٨٤) والوزن المئوي (٣٦,٨) ، بهذا يؤكد التدريسيون أن محتوى مناهج الإعداد المهني لا تحتوي الخبرات الحديثة من توجهات ونظريات ومفاهيم وتعميمات خاصة بالإعداد المهني فضلا عن إن المفردات الدراسية قد وضعت في وقت ليس بالقريب وعلى الرغم من التطورات الهائلة والحاصلة في مختلف ميادين العلم والمعرفة مما يفرض مواكبة تلك التطورات وذلك من خلال الاهتمام بالمعرفة العامة والتخصصية من حيث مدى تطورها واتساعها ومدى ضرورة العلم المتخصص وإستيعاب الحركة الفكرية والعلمية العالمية وهذا لن يتم ألا من خلال المواصلة مع أي تطور يحصل في العالم ورفد الطلبة بالمستجدات مما يجعلهم في حركة دؤوبة مع العالم (الصالحي،٢٠٠١،ص٧٩) .

. يتوافر فيه عنصر التشويق والجذب .

تشير النتائج إلى عدم تحقق هذه الفقرة ، إذ بلغ الوسط المرجح (١,٧٦) والوزن المئوي (٣٥,٢) هذه النتيجة تؤكد عدم موافقة معظم أفراد العينة على توافر عنصر التشويق والجذب في محتوى المواد الدراسية ، كما تدل هذه النتيجة على أن القائمين على إعداد المناهج الدراسية لم يعتمدوا الأسلوب التقني الحديث في أحداث التأثير في نفوس الطلبة وجذبهم إلى محتوى تلك المناهج من خلال نوعية الطباعة وما يتضمن المحتوى من رسوم وتوضيحات هندسية معينة ذات إخراج طباعي عالي المستوى فضلا عن الغلاف الخارجي الذي يعد من أكثر المؤثرات التي تستقطب الطلبة ، في النهاية هذه الأمور التقنية من شأنها أن تساعد الطلبة على فهم المحتوى ومن ثم تحقيق الإفادة القصوى من تلك المناهج .

. يتصف بالتوازن النسبي بين كل الجوانب النظرية والعملية .

لم تحظ هذه الفقرة بموافقة أعضاء الهيئة التدريسية ، إذ بلغ الوسط المرجح (١,٦٣) والوزن المئوي (٣٢,٦) ، ويبدو من هذه النتيجة أن محتوى مناهج الإعداد المهني لا تتمتع بالقدرة على الموازنة بين الجوانب النظرية والعملية ،وإنما تهتم بالجوانب النظرية فقط ، غير أن من المهم جدا أن تحقق المناهج الدراسية الجامعية أهدافها بالشكل المطلوب إذا لم تقترن المعرفة النظرية بخبرة العمل الميداني ، قد يعود السبب في عدم تحقق هذه الفقرة في أن العمل الميداني يحتاج إلى إمكانيات مادية وبشرية أكثر من الجانب النظري خارج المؤسسة التربوية وداخلها ما يؤدي إلى عدم توفره ومن ثم يؤثر سلبا على عمل المعلم مهنيا في المستقبل (اللقاني،١٩٨١، ص٢٥١).

ثالثا : مجال طرائق التدريس .

جدول (٩)
يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات مجال طرائق التدريس

ت	الرتبة ضمن الأستبانة	الفقـــــــــــــــــــــــرات	الوســـط المـــــرجح	الـــــوزن المئـــــوي
١	١	تحقق أهداف المنهاج الدراسي	٣,٨٢	٧٦,٤
٢	٥	تكسب الطلبة / المعلمين المهارات الخاصة بتخطيط دروسهم في المستقبل	٣,٧٢	٧٤,٤
٣	١٢	قادرة على عرض الأفكار بطريقة يسهل معها التطبيق	٣,٦٩	٧٣,٨
٤	٨	تدرب الطلبة على الاستقلالية في العمل والتفكير	٣,٦٥	٧٣
٥	٢	تتوافق مع طبيعة المواد الدراسية	٣,٤٣	٦٨,٦
٦	٣	تنمي الشجاعة الأدبية لدى الطلبة	٣,٣٥	٦٧
٧	١٠	تساعد ولحد كبير على انتقال أثر التعليم والخبرة	٣,٣٣	٦٦,٦
٨	١٤	تراعي شروط التعليم الجيد في التدريس	٣,١١	٦٢,٢
٩	١٣	تعتنـــي بالأســـلوب الاســـتقرائي والاســـتنتاجي والاكتشاف	٢,٢١	٤٤,٢
١٠	٩	تهتم بالمشاركة الإيجابية للطلبة	٢,١٣	٤٢,٦
١١	٧	تربط المادة الدراسية ببيئة الطلبة	٢,١٠	٤٢
١٢	٤	تعمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة	٢,٠٤	٤٠,٨
١٣	١١	تنمي مهارات التعلم الذاتي	٢,٠١	٤٠,٢
١٤	٦	تكسب الطلبة / المعلمين القدرة على البحث والاستقصاء	١,٩٣	٣٨,٦
١٥	١٥	تقدم نماذج تعليمية متطورة	١,٧٥	٣٥

ا . الفقرات المتحققة :

يتضح من الجدول (٩) أن مجال طرائق التدريس يتألف من (١٥) فقرة قد بلغ عدد الفقرات المتحققة (٨) فقرات وقد تراوحت أوساطها المرجحة بين (٣,٨٢ . ٣,١١) أما أوزانها المئوية فقد تراوحت (٧٦,٤ . ٦٢,٢) وهذه الفقرات هي :.

. تحقق أهداف المنهاج الدراسي .

تبوأت هذه الفقرة الترتيب الأول بوسط مرجح (٣,٨٢) ووزن مئوي (٧٦,٤) بهذا عدت من الفقرات المتحققة ضمن مجال طرائق التدريس ، وهذا يعني أن أغلبية أعضاء الهيئة التدريسية أشاروا إلى تحقيق هذه الفقرة لما تتمتع به أهداف المنهج الدراسي من اهتمام التدريسيين والعمل على تحقيقها ويتم استعمال طرائق التدريس للتغلب على غموض الأهداف العامة ، وما تسببه من مشكلات في التفسير والتقويم

(المطلس ،١٩٩٥:ص٦٦) إذ تعد طرائق التدريس معينة للقائم على العملية التعليمية في ترجمة الأهداف إلى الحقائق والمهارات وأنها أداة فاعلة في تحقيق الأهداف التربوية (الأمين وآخرون،١٩٨٢،ص١١) .

. تكسب الطلبة / المعلمين المهارات الخاصة بتخطيط دروسهم في المستقبل .

حازت هذه الفقرة على الترتيب الثاني من بين الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٧٢) والوزن المئوي (٧٤,٤) هذا يعزى إلى موافقة أفراد العينة على تحقيق هذه الفقرة إذ يرون أن طرائق التدريس تسهم في إكساب الطلبة مهارات تخطيط الدرس من خلال متابعة الطلبة للتدريسيين في تخطيط المحاضرات وطريقة وأسلوب كل تدريسي ولكل مادة دراسية، ويمكن أنجاح التخطيط التربوي وتحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة والسلوكية من خلال أعداد خطط تدريسية ناجحة وفعالة ولقد زاد الاهتمام بالتخطيط للدرس مثلما ازداد الاهتمام بالتعليم وباستعمال الوسائل التعليمية المناسبة وغيرها من الأنشطة من اجل إعداد جيل قادر على مواكبة التطور (الأحمد ويوسف،٢٠٠٣،ص٢١٩) .

. قادرة على عرض الأفكار بطريقة يسهل معها التطبيق .

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٩) أن هذه الفقرة نالت الترتيب الثالث إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٦٩) أما الوزن المئوي (٧٣,٨) بهذا تعد من الفقرات المتحققة لهذا المجال ، يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال رؤية التدريسيين أمكانية طرائق التدريس في عرض الأفكار المطروحة لأي مادة دراسية بصورة متدرجة من العموميات إلى الخصوصيات وهكذا إذن طريقة التدريس هي مجموعة الإجراءات المتبعة من القائم على العملية التعليمية لمساعدة الطلبة في تحقيق الأهداف ،وهذه الإجراءات على عدة أنواع فقد تكون مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة تدعو الطلبة إلى التساؤل ألا آن الهدف منها جميعا هو عرض الأفكار التي يتضمنها الموضوع الدراسي والذي هو جزء من المنهج ، إذ أن الطريقة هي حلقة الوصل بين الطالب والمنهج وعليها يتوقف نجاح المقرر أو المنهج وإخراجه إلى حيز التنفيذ ، كما تتضمن الطريقة أعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات

والمهارات والعادات ، والاتجاهات والقيم المرغوب فيها ، لذا لابد من أن تكون الطريقة قادرة على عرض الأفكار (جامل،٢٠٠٠،ص١٧.١٦).

. تدرب الطلبة على الاستقلالية في العمل والتفكير.

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٣,٦٥) ووزن مئوي (٦٧) ونالت الترتيب الرابع من بين الفقرات المتحققة ، بهذا يرى التدريسيون أن الطرائق بإمكانها العمل على تدريب الطلبة على الاستقلالية في العمل والتفكير ، وبوصف طرائق التدريس مجالا من المجالات المهمة في أعداد المعلم ولها القدرة النسبية في مساعدة الطالب/ المعلم في تحقيق استقلاليته عمليا في العملية التربوية عن طريق استعماله الطرائق المناسبة لكل موضوع دراسي وتحديد النقاط الأساسية ووضع خطة مناسبة وكذلك استعمال الأساليب المثلى في عرض المعلومات والخبرات والأفكار ، وان تدريب الطالب / المعلم على التفكير من المتطلبات الأساسية ويساعد الطالب في أن يصبح في المستقبل القريب معلما مفكرا إذ يكون الأفضل بهذه الصفة لأنه لا يرى أي أمر أخر أهم من تخصيص الوقت الكافي كل يوم للقيام بوضع الخطة اللازمة لما سيقوم به من فعاليات مع طلبته بهذا يحرص المعلم على واجبات المهنة التي تؤدي إلى رفع مستوى التعليم (الياسين،١٩٧٤:ص٢٣) كذلك أن تنمية الاستقلالية لدى الطالب تؤدي به إلى تنمية الإحساس بأنه يستطيع أن يعمل مستقلا ومن ثم يؤكد ذاته ويصبح قادرا على الاعتماد على نفسه هذه من المرتكزات الأساسية لبناء شخصية المعلم الجيد .

. تتوافق مع طبيعة المادة الدراسية .

حازت هذه الفقرة على الترتيب الخامس ضمن الفقرات المتحققة بوسط مرجح (٣,٤٣) ووزن مئوي (٦٨,٦) هذا يدلل على موافقة أعضاء الهيئة التدريسية على إن طرائق التدريس تتوافق مع طبيعة المادة الدراسية ، ترى الباحثة أن نتيجة توافق الطرائق التدريسية المستعملة مع المواد التربوية والنفسية يرجع إلى طبيعة هذه المواد المرنة أي يمكن أن تتقبل طرق عدة لكن يبقى الأسلوب الذي يتبعه التدريسي من خلاله يمكن إيصال الخبرات التعليمية إلى الطلبة بصورة تستوعب فيها تلك الخبرات

، مازالت الطرائق التقليدية أكثر شيوعا في المؤسسات التربوية وخاصة طريقة المحاضرة وطريقة الإلقاء وذلك لسهولة التدريس عن طريقها بينما تؤكد الدراسات الحديثة أنّ على المعلم أن ينوع في الطرائق والأساليب من درس إلى آخر وقد يتخذ المعلم أكثر من طريقة في الدرس الواحد (إبراهيم،٢٠٠٠،ص١٦٤).

. تنمي الشجاعة الأدبية لدى الطلبة .

من خلال النتائج الواردة في الجدول (٩) يتضح تحقق هذه الفقرة وبالترتيب السادس. إذ بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (٣,٣٥) والوزن المئوي (٦٧)أهمية هذه الفقرة تمكن في أنها احد المؤشرات البارزة لنجاح المعلم إذ تعتبر اللباقة في الكلام والتمكن في الحديث والإلمام باللغة من الأسس المهمة ليصبح معلما ناجحا فضلا عن الأسس الثقافية والعلمية والشخصية المهمة للأعداد. فهنا تبرز أهمية المناقشة واستعمال الطرائق التدريسية التي تهتم بفاعلية الطالب في المحاضرة وتعمل على زيادة هذه الفاعلية من خلال اشتراك الطالب في مناقشة المادة الدراسية وتشجيعه على طرح الأسئلة والاستفسارات ودفعه إلى التفكير واستثارة خبراته السابقة (الحصري والعنيزي،٢٠٠٠:ص٣٠) .

. تساعد ولحد كبير على انتقال أثر التعليم والخبرة .

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٣٣, ٣) أما الوزن المئوي بلغ (٦٦ ,٦) بهذا حازت على الترتيب السابع ضمن الفقرات المتحققة . يمكن تفسير هذه النتيجة بأهمية انتقال أثر التعليم والخبرة والأداء أن هذا ضروري مراعاته وخاصة في مجال طرائق التدريس ليمكن الطالب /المعلم من اكتساب مهارات التدريس الجيد،إذ يمثل مفهوم انتقال أثر التعليم والتدريب بانتقال الآثار العامة أو جوهر الأداء والخبرة التي اكتسبها الفرد في مجال معين وفي موقف معين إلى الأداء في مواقف أخرى تالية مماثلة أو شبيهة أو قريبة لتلك المواقف التي تم فيها اكتساب هذا الخط من الأداء او هذه الخبرة (محمد،٢٠٠٤:ص٣٠٩) .

. تراعي شروط التعليم الجيد في التدريس.

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات المتحققة ، نالت الترتيب الثامن إذ بلغ الوسط المرجح(١١, ٣) والوزن المئوي (٢, ٦٢) ويبدو من هذه النتيجة أن أفراد العينة يرون أن طرائق التدريس تراعي شروط التعليم الجيد في التدريس وذلك لتدريب الطلبة على مهنة التعليم إذ يرى دعاة الفلسفة الحديثة لأساسيات التربية وأصول التدريس أن الغرض من التعليم ليس أعطاء مادة محددة ، وإنما الهدف الأساس منه هو تعليم وتثقيف الطلبة والارتقاء بمستوى أدائهم وبلورة وعيهم العلمي وتعميق تفكيرهم ،ونضجهم الثقافي وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشودة والتنمية المتوخاة من العملية التعليمية (الوكيل ١٩٨٨:ص٢٧).

ب . الفقرات غير المتحققة :

يتضح من الجدول (٩) ان عدد الفقرات غير المتحققة في مجال طرائق التدريس قد بلغ سبع فقرات وان أوساطها المرجحة تتراوح مابين (٢١, ٢. ٧٥, ١) وأوزانها المئوي فما بين (٢, ٤٢. ٣٥) والفقرات هي :

. تعتني بالأسلوب الاستقرائي و ألاستنتاجي والاستكشافي .

على الرغم من أهمية هذه الفقرة الا أنها لم تحظ بموافقة أعضاء الهيئة التدريسية ، إذ حصلت على وسط مرجح (٢١, ٢) ووزن مئوي (٢, ٤٢) بهذا تعد من الفقرات غير المتحققة ،حسب اعتقاد الباحثة يعود سبب عدم الاعتناء بالأساليب المذكورة بالتتابع هو عدم استعمال الطرائق الحديثة لأن لكل طريقة أساليبها الخاصة بها بعض الطرائق تعتني بالأسلوب الاستقرائي وبعضها بالأسلوب ألاستنتاجي وبعضها الأخر يعتني بالأسلوب الاستكشافي وبعض منها يجمع أكثر من أسلوب . يقصد بالأسلوب **الاستقرائي** هو أسلوب يستخدم في تعليم قاعدة أو مبدأ أو قانون من حالات خاصة أما الأسلوب **ألاستنتاجي** (ألاستنباطي) وهو أسلوب يستعمل في استخلاص نتائج من حالات عامة ،**والاستكشافي** هو عبارة عن عملية تتضمن هدفا ما وعقبات تحول دون تحقيق هذا الهدف إذ تستثار الدافعية لتحقيق الهدف فيعمل على التغلب على العقبات (عاشور ،٢٠٠٤:ص٣٠٦)

.

. تهتم بالمشاركة الإيجابية للطلبة.

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح(٢,١٣) والوزن المئوي (٤٢, ٦) من الفقرات غير المتحققة من وجهة نظر التدريسيين يعود السبب أن تقديم المادة الدراسية يعتمد بالدرجة الأولى على التدريسي وما دور الطالب سوى الاستماع لما يقدم له من معلومات في حين أنّ الطرائق الحديثة تدعو إلى اشتراك الطلبة في تقديم المادة الدراسية كطريقة المشروع والمناقشة وغيرها من الطرائق التي تجعل من الطالب محور العملية التربوية ، فضلا عن أن من الواجبات الأساسية للتدريسي حث الطلبة على القراءة المتواصلة للمادة وذلك من خلال التقويم المستمر إذ أن المشاركة الإيجابية الفعالة تعمل على ثبات التعليم ،ينطلق التدريس الحديث من حدوث عملية تفاعل وحوار منظم وهادف بين التدريسي والطالب للوصول إلى معارف واتجاهات وقيم محدودة وبهذا المعنى يجمع بين الطريقة والهدف الذي يجب أن يكون واضحا وذات فاعلية عالية (القلا وناصر ،١٩٩٨:ص٨) .

. تربط المادة الدراسية ببيئة الطلبة .

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة إذ حصلت على وسط مرجح(٢,١٠) و وزن مئوي (٤٢) بذلك يجد أفراد العينة من التدريسيين أن طرائق التدريس المعتمدة عند الأغلبية لا تحقق هذه الفقرة وذلك بسبب الاعتماد على الجانب النظري فقط وترك الجانب التطبيقي أو العلمي الذي يربط الطالب ببيئته تبرز أهمية ربط التدريس بالبيئة المحلية إذ أنها تعمل على تحقيق الإثارة والتشويق إذا ما ارتبطت بالواقع الذي يحيط بالطلبة (الجوارنة،١٩٩٥:ص٤٤). وكذلك لها دور في تنمية مهارات العمل الاجتماعي ومهارات الملاحظة والنقد (شعلان،١٩٨١:ص٢١) .

. تعمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة .

جاءت هذه الفقرة بوسط مرجح (٢,٠٤) و وزن مئوي (٤٠,٨) ضمن الفقرات غير المتحققة لمجال طرائق التدريس بذلك يرى التدريسيون أن الطرائق التدريس

المعتمدة لا تثير الدافعية لدى الطلبة إذ أن استثارة دافعية الطالب إيجابيا نحو التعليم هدف يسعى إليه التعلم ككل (محمود،٢٠٠١:ص٨٤) تعد إثارة الدوافع من , المبادى العامة و الأساسية في التدريس وشرطا أساسيا للتعليم فالطالب الذي لا يجد في نفسه دافعا للتعليم لا يتعلم . لذلك ينبغي على التدريسي أن يوفر الدافع الذاتي من خلال عدة طرق منها توضيح الإفادة من يتعلمه الطالب وأهميته وكذلك استعمال طرائق التدريس التي تناسب الحاجة والميول والنضج العقلي والزمني للطلبة (الحصري ،٢٠٠٠ :ص٣٨) .

. تنمي مهارات التعلم الذاتي .

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (٢,٠١) والوزن المئوي (٢ ,٤٠) بهذا صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة تكمن أهمية طرائق التدريس أيضا في تنمية مهارات التعلم الذاتي لما لها من تأثير مباشر في أعداد الطالب /المعلم ليصبح معلما جيدا في المستقبل القريب وتقع على عاتقه مهمة تربوية يجب أن يخطط وينظم لمحاورها الأساسية لغرض نجاح هذه العملية أهمية التعلم الذاتي في جعل الطالب يمر في المواقف التعليمية المتنوعة لاكتساب المعلومات أو المهارات المطلوب من دون مساعدة مباشرة من المدرس أي أن الطالب يقوم باستعمال الوسائل التعليمية ويعلم نفسه بنفسه، يتميز التعلم الذاتي بالتعبير عن حاجات الطالب ورغباته وميوله وقدراته وأن يحقق استقلالية جزئية للتعلم في التعليم ويعمل على أحداث التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها وبين حاجة الطالب لمثل هذه المفاهيم والمهارات إذ تخضع لقدراته وتتغير وفقا لرغباته (جامل ،١٩٩٩:ص١٢٢).

. تكسب الطلبة /المعلمين القدرة على البحث والاستقصاء .

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (١,٩٣) أما الوزن المئوي (٣٨,٦) إذ يجد أعضاء الهيئة أن طرائق التدريس لا تكسب القدرة على البحث والاستقصاء . ولما كان من الأهداف الرئيسة للتدريس الجامعي هو تطوير قدرات الطالب على التفكير والبحث وقدرة حل المشكلات التي تواجه

الطالب/المعلم في الوقت أو في المستقبل ، إذ يعد البحث عملية للتوصل إلى حلول للمشكلات أو إجابات عن تساؤلات ، تستعمل فيها أساليب في الاستقصاء والملاحظة مقبولة ومتعارف عليها في أي مجال معين يمكن أن تؤدي إلى معرفة جديدة (الكيلاني والشريفيين،٢٠٠٥:ص١١- ١٥) كما ويعد الاستقصاء من أكثر أساليب التدريس الحديثة فاعلية في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة إذ أنها تتيح الفرصة أمام الطلبة لممارسة طرق العلم وعملياتها ومهارات الاستقصاء بأنفسهم (الحيلة ،١٩٩٩:ص٣٧٣) وتحقيق التوازن بين الكم والنوع لطرائق التدريس وعدم الثبات على طريقة تدريسية وأسلوب واحد لأنه يقلل من أهمية المواد الدراسية وخاصة المواد التربوية والنفسية المسؤولة عن أعداد الطالب/المعلم لمهنة التعليم (جابر.٢٠٠٠:ص٢٧٣).

. تقدم نماذج تعليمية متطورة.

على الرغم من أهمية هذه الفقرة ألا أنها لم تحظ بموافقة التدريسيين على تحقيقها إذ بلغ الوسط المرجح (١,٧٥) والوزن المئوي (٣٥)،وبذلك لم يتم الاعتماد على تقديم نماذج أو وسائل تعليمية حديثة ومتنوعة قد يرجع السبب إلى قلة الإمكانيات المادية التي من شأنها توفير تلك الوسائل أو التقنيات الحديثة ، بينما تؤكد الدراسات الحديثة انه على المدرس أن ينوع في الأساليب والطرائق التي يتبعها مع طلبته وذلك تبعا لطبيعة المادة الدراسية وأهدافها التعليمية والسلوكية وخبرات الطلبة السابقة ذات العلاقة بالمادة الدراسية ومدى ملائمتها لميول ورغبات الطلبة ،وقد يتخذ المدرس أكثر من طريقة في الدرس الواحد ،فضلا عن أنه ليست هناك طريقة تدريسية واحدة هي ألافضل لتدريس أي موضوع من الموضوعات في المنهج الدراسي ، وإنما هنالك طرائق وأساليب تدريسية متنوعة ومتعددة يستعملها المدرس بحسب نوع الموضوع وأهميته ومستوى الطلبة التعليمي (ألامين ،١٩٩٢:ص٤٠) .

رابعا:. مجال التقنيات التربوية

جدول (١٠)

يوضع الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات مجال التقنيات التربوية .

ت	المرتبة ضمن الأستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٣	تشكل مثيرا جيدا للطلبة وخبراتهم السابقة	٣,٩٨	٧٩,٦
٢	٧	تسهم في أيصال المعلومات مباشرة	٣,٦٥	٧٣
٣	٤	لا تشكل عبء كبيرا على المؤسسة التعليمية	٣,٥٢	٧٠,٤
٤	١	تتناسب واستيعاب الطلبة وخبراتهم السابقة	٣,٤٢	٦٨,٤
٥	٢	تدعم طريقة التدريس في تحقيق الأهداف التربوية	٣,٣٤	٦٦,٨
٦	٩	تعطي الطلبة معلومات في مجال اختصاصهم لما تمتاز من السعة والخيال	٣,٢٩	٦٥,٨
٧	٦	تساعد في تخطي الاعتماد على الكتاب المنهجي مصدرا وحيدا للمعرفة	٢,٢٣	٤٤,٦
٨	١٠	تساعد على الابتكار والإبداع في عرض الأفكار	٢,١٢	٤٢,٤
٩	٥	تعتمد منظومة التقنيات التربوية في جزء منها على البيئة التعليمية	٢	٤٠
١٠	٨	تناسب مفردات المحتوى وموضوعا ته	١,٩٥	٣٩
١١	١٢	تتصف بالتنوع والحداثة	١,٨٦	٣٧,٢
١٢	١٣	تناسب عدد الطلبة في قاعة الدراسة	١,٧٨	٣٥,٦
١٣	١١	تعتمد الحاسب الآلي كأولوية في ترتيب الأهمية بما فيه من برامجيات وشبكات اتصال	١,٧٥	٣٥

المجال الرابع : التقنيات التربوية :

أ. الفقرات المتحققة :

يتبين من الجدول (١٠) المتضمن الفقرات الخاصة بمجال التقنيات التربوية يتألف من (١٣) فقرة ، أن عدد الفقرات المتحققة في هذا المجال (٦) فقرات أنه تراوحت أوساطها المرجحة (٣,٩٨-٣,٢٩) واو زانها المئوية (٧٩,٦ . ٦٥,٨) وهذه الفقرات هي :.

. تشكل مثيرا جيدا للطلبة وخبراتهم السابقة .

تبوأت هذه الفقرة الترتيب الأول من بين الفقرات المتحققة ضمن مجال التقنيات التربوية إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٩٨)والوزن المئوي (٧٩,٦)،حظيت هذه الفقرة بموافقة معظم أعضاء الهيئة التدريسية لما للتقنيات من أثر فعال في أحداث التعلم ومكون مهم من مكونات المنهج الحديث ،تعد إثارة الطلبة من الامور الأساسية لنجاح الموقف التعليمي فكلما كانت التقنيات لها القدرة على إثارة الطلبة من حيث نوعيتها وتوافقها مع طبيعة المادة الدراسية كذلك طريقة عرض التقنية أو الوسيلة للمعلومات أو الخبرات ومدى تحققها القدرة الاستيعابية لدى الطلبة . بالا مكان عن طريق تطبيق فعاليات التقنيات وإثارة المناقشات الجادة أن يسترجع الطالب خبراته السابقة حول الموضوع المطروح ويتكون لديه حافز في الاستطلاع وربط الموضوع اللاحق (الموسوي ،٢٠٠٥:ص٧٨).

. تسهم في إيصال المعلومات مباشرة .

نالت الفقرة الترتيب الثاني من بين الفقرات المتحققة لهذا المجال حصلت على وسط مرجح (٣,٦٥) ووزن مئوي (٧٣) بهذه النتيجة تظهر أهمية الوسائل التعليمية من خلال توجيه المعلومات إلى الطلبة وإيصالها بصورة مباشرة وبوجه عام أن هدف التقنيات هو المزيد من التوضيح للتعبير اللفظي أو الرمزي وهذا ما يبرره بقوة في نتائج الدراسات والأدبيات التربوية والنفسية في إيصال الخبرات والمعلومات بصورة مباشرة إذن أن من المعروف كلما كانت الخبرة مباشرة كانت أكثر رسوخا وتأثيرا في الطالب (الدمرداش ،١٩٨١:ص٤٤) وإذ أنه يصعب جعل كل الخبرات مباشرة يأتي دور الوسائل و التقنيات لتحاكي الخبرة وهذا دور أساس لأي وسيلة مثلا الفيلم يعتبر محاكاة والنموذج والصور والشفافيات ....الخ كلها أشكال تحاكي صور الواقع (الشبلي،٢٠٠٠:ص٩٧) .

. لا تشكل عبءً كبيرا على المؤسسة التعليمية .

على الرغم من أهمية ان تكون هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة في المجال و هذا مبتغى التربويين عامة ، الا انها حظيت بموافقة معظم التدريسيين إذ بلغ الوسط المرجح لهذة الفقرة (٣,٥٢) أما الوزن المئوي (٧٠,٤) هذا يدلل على

بساطة التقنيات التربوية في كليات التربية الأساسية ، ومن المعروف ان التقنيات التربوية يكثر فيها الجانب المادي او ما يسمى بالمكونات الصلبة وهذه بدورها لها تكاليفها و أعباؤها المادية التي من شأنها ان تهيئ فرص الحصول على التقنيات الحديثة بمختلف انواعها و نوعية التوضيحات التي تقدمها للطلبة ، "إذ مازال موضوع التقنيات التربوية محصورا في كثير من الاحيان بين جدران الوزارات وإدارات التربية و التعليم في العالم التي تتحمل تلك الاعباء المادية اللازمة لدعم ذلك الجانب من التربية " (عودة ، ٢٠٠٥ : الأنترنت).

. تتناسب واستيعاب الطلبة و خبراتهم السابقة .

تشير النتائج في الجدول (١٠) ان هذه الفقرة ضمن الفقرات المتحققة نالت الترتيب الرابع إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٤٢) و الوزن المئوي (٦٨,٤) هذا يدلل على رؤية التدريسيين ان التقنيات الموجودة في الكلية تناسب استيعاب الطلبة وحسب اعتقاد الباحثة ان هذا التناسب يرجع الى بساطة الوسائل المستعملة إذ انها مستعملة في عموم المؤسسات التربوية ، كما اكدت البحوث الحديثة في مجال الوسائل و التقنيات الحديثة ان قدرة الطلبة تزداد بشكل جوهري إذ اعتمدوا في تحصيلهم العلمي أستخدام السمع و البصر بشكل متبادل ، وبوصف الوسيلة التعليمية جزءا لا يتجزء من الخبرة التدريسية التي تهدف الى مساعدة الطلبة على اكتساب المعارف و المهارات و الاتجاهات و الاساليب في وقت قصير و التي تسهل عملية الادراك والاستيعاب وتنشيط المعرفة الحقيقية في أثناء عرض المادة الدراسية (الموسوي ، ١٩٩٨ : ص ١٨) .

. تدعم طريقة التدريس في تحقيق الأهداف التربوية .

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٣,٣٤) و وزن مئوي (٦٦,٨) وهي بهذا حازت على الترتيب الخامس ضمن الفقرات المتحققة ، هذا يعني ان افراد العينة يجدون في التقنيات التربوية دعما لطريقة التدريس في تحقيق الهدف المبتغى و هو اكتساب المهارات و الخبرات اللازمة في اعداد معلم ناجح قادر على تطبيق تلك المهارات و الخبرات في العمل التربوي لكل تخصص ، فوسائل التعليم تعد ممارسات

فكرية و عملية تهدف الى تحسين التدريس و مساعدة المعلم في رفع المستوى العلمي لطلبته و الادراكي للمعارف و المفاهيم و القوانين و الظواهر المحيطة بالطلبة ، وكذلك ان التقنيات و خاصة الحديثة توفر الجهد و الوقت للتدريسي و الطالب وتفعيل دور طريقة التدريس المستعملة و اسلوبها للحصول على افضل تعليم ممكن بمعنى توظيف العلم لتحسين فن التعليم (السيد ، ١٩٩٧ : ص ١٩).

. تعطي الطلبة معلومات في مجال اختصاصهم لما تمتاز من السعة و الخيال.

حازت هذه الفقرة على الترتيب السادس ضمن الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٢٨) و وزن مئوي (٦٥,٨) بهذا يرى اعضاء الهيئة التدريسية بان التقنيات التربوية تعطي معلومات حديثة في مجال التخصص لها تأثير مباشر على الطالب لأنها تعطي اساسا ماديا للتفكير الادراكي الحسي ، و من ثم تقلل من استعمال الطالب لالفاظ لا يفهم لها معنى و تؤدي الى اثارة اهتمام الطلبة للمادة الدراسية مما يجعل ما يتعلمونه باقي الأثر و من ثم تنمي في الطلبة استقرارا في الفكر ، لذا تسعى الهيئات التربوية و المهنية إلى اقامة مراكز ومصادر تعليمية متخصصة لمساعدة المربين في ايجاد و اختبار و تطوير استعمال الوسائل التعليمية بالشكل الصحيح و بخطى إيجابية لتضفي عليها صفة السعة و الخيال التي تحقق التقدم المرغوب (الطوبجي ، ١٩٩٣ : ص ٣٠).

ب . الفقرات غير المتحققة :

يتضح من الجدول (١٠) ان عدد الفقرات غير المتحققة في مجال التقنيات التربوية قد بلغ سبع فقرات تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (٢,٢٣ – ١,٧٥) و أوزانها المئوية (٤٤,٦– ٣٥) و هذه الفقرات هي :.

. تساعد في تخطي الاعتماد على الكتاب المنهجي مصدرا وحيدا للمعرفة .

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة لمجال التقنيات التربوية إذ بلغ الوسط المرجح (٢,٢٣) و الوزن المئوي (٤٤,٦) لذا من ضرورة ان توفر التقنيات التربوية هذه الخاصية في التعليم الجامعي و ذلك لأن طلبته لديهم النضج الطبيعي

الذي يستطيعون به الحصول على المعرفة بكافة انواعها و من اكثر من مصدر متوفر في البيئة المحلية المحيطة بالطلبة ، كذلك ان استعمال هذه الوسائل و التقنيات يؤدي الى تنويع المعرفة (التدريسي) و الطالب وإثراء المعلومات لديهم ليس فقط عن طريق الكتب و المطبوعات وانما يمكن تقديم المادة العلمية في عدة اشكال مثل الافلام و الشرائح و الصور الثابتة و المسجلات ... الخ هذا كله يؤدي الى توسيع المعرفة و الخبرة لكل طالب (سلامة ، ١٩٩٨ : ص ٢٢٨).

يشير(سلامة ، ٢٠٠٠) ان للكتاب المنهجي بعضا من السلبيات التي تعد من المعوقات في انجاز العملية التعليمية منها عرض المادة بشكل سطحي يخلو من الاثارة العلمية ، وتقديم وجهات نظر متعارضة تؤدي الى روتين ممل وفي اغلب الاحيان لاتقدم الكتب مشكلات تثير اهتمام الطلبة هذه الامور قد تقلل من دافعية الطلبة للتعلم و من ثم تظهر أهمية التقنيات التربوية في التقليل من حدة الملل و الروتين إذ تعمل على تجديد نشاط الطالب من خلال اثارة دافعيته نحو التعليم (سلامة ، ٢٠٠٠ : ص ١٨٨) .

. تساعد على الابتكار و الابداع في عرض الافكار.

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (٢,١٢) و الوزن المئوي (٤٢,٤) بهذا عدت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة ، هذا ما يراه اعضاء الهيئة التدريسية ان التقنيات المتوفرة في الكلية لاتساعد على الابتكار و الابداع خاصة المتعلقة بالمواد التربوية و النفسية لأنها محدودة جدا و تقليدية من ثم يتم الاعتماد بصورة مباشرة في الحصول على المعلومات من الكتب و المطبوعات المتواجدة حاليا و المعروف عن هذه المصادر أنها تعرض المادة العلمية باسلوب منطقي يؤدي الى اعفاء الطالب من الابداع و الابتكار ، بمعنى اخر ان هذه المصادر تقدم المادة بطريقة واحدة في الغالب تركز على حفظ المعلومات واستذكارها كلما تطلب الامر وبذلك تلغي طرقا اخرى مهمة في التعليم مثل حل المشكلات و التفكير الابداعي في عرض الافكار و الافادة منها في الوقت الحاضر و المستقبل (سلامة ،٢٠٠٠ : ص ١٨٩).

. تعتمد منظومة التقنيات التربوية في جزء منها على البيئة التعليمية .

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (٢) أما الوزن المئوي (٤٠)هذا يدلل على عدم موافقة افراد العينة على تحقيق هذه الفقرة على الرغم من أن الهدف الرئيس للتقنيات هو المساهمة في تحقيق اهداف العملية التعليمية من خلال أثر التعلم و تنويع مصادر المعرفة فعند توفر الوسائل التعليمية مثل الافلام و البرامج التربوية و غيرها التي تعمل على إثراء خبرات الطلبة حول الموضوعات الدراسية ، تكمن فائدتها من خلال تأثيرها في العناصر الثلاثة للعملية التعليمية (المعلم – المتعلم – المادة التعليمية) أهميتها للمعلم رفع درجة الكفاية المهنية واستعداداته ، اما بالنسبة للمتعلم في جعل الخبرات التعليمية اكثر فاعلية و ابقى أثرا ، واقل احتمالا للنسيان ، اما أهميتها للمادة التعليمية في تبسيط المعلومات و الافكار و توضيحها إذ ان هذه العناصر من أهم اجزاء البيئة التعليمية (الحيلة ، ١٩٩٨ : ص ١٨٧).

. تناسب مفردات المحتوى و موضوعاته .

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (١,٩٥) و الوزن المئوي (٣٩) تفسر هذه النتيجة بعدم مناسبة التقنيات التربوية لمفردات المحتوى و موضوعاته ، و ذلك لأن محتوى مناهج الإعداد المهني تحتاج الى تقنيات حديثة و ذات دقة علمية و بسبب ان موضوعات محتوى هذه المناهج متداخلة بين العلوم الأنسانية وهذه بدورها تحتوي على متغيرات كثيرة خاصة ما يتعلق بالسلوكيات ، و العلمية التي تحتوي موضوعات تتعلق بالجوانب البيولوجية و الفسلجية الخاصة بالأنسان في كافة مراحل حياته من خلال ما تقدم نعني بذلك ضرورة ارتباط التقنية بمفردات المحتوى و طبيعة موضوعاته و عندما تتوفر التقنية الملائمة سوف يكون الناتج التعليمي إيجابيا و تأثيره فعالا لمخرجات العملية التربوية .

. تتصف بالتنوع و الحداثة .

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح مقداره (١,٨٦) و الوزن المئوي (٣٧,٢) بهذا صنفت ضمن الفقرات غير المتحققة ، بهذا تحظى هذه الفقرة بموافقة التدريسيين بان التقنيات او الوسائل التربوية المتوفرة في الكلية لاتتصف بالتنوع و الحداثة و تتفق الباحثة مع رأي التدريسيين من خلال الملاحظة المباشرة لنوعية الوسائل الموجودة في القاعة الدراسية إذ الاغلبية تتسم بالتقليدية (السبورة ، الطباشير ، بعض اللوحات البسيطة) لم تعد كافية لاعداد و تدريب الطلبة بعد التراكم الكبير و التقدم الذي لم يسبق له مثيل في الابحاث العلمية مصحوبا بتطور تقني لا نظير له في ايامنا هذه أي اننا نعيش ثورة تكنولوجية ، تؤكد الدراسات الحديثة ان التقنيات التربوية الفعالة هي التقنيات التي تخاطب اكثر من حاسة من حواس الأنسان لاحداث التطور التعليمي وهذه الدراسات توصلت الى وضع نسب مئوية لكل حاسة تسهم في العملية التعليمية إذ اعطت النسبة الأكبر لحاسة البصر (٨٣%) ، وحاسة السمع (١١%) و حاسة الشم (٣,١%) و حاسة اللمس (٣,١%) و حاسة الذوق (١%) (محمد ، ٢٠٠٤ : ص ١٤٤) وبذلك تبرز أهمية هذه التقنيات في ان تتواجد في المؤسسات التربوية لاحداث التطورات التي ميزت المجالات الاخرى على الرغم من ان انتاجية المؤسسات التربوية تحمل صفة الإيجابية أي ان الاستثمار في التربية يكون إيجابيا على الدوام .

. تناسب عدد الطلبة في القاعة الدراسية .

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (١,٧٨) اما الوزن المئوي (٣٥,٦) بهذا انضمت هذه الفقرة الى قائمة الفقرات غير المتحققة ، عدم تحقق هذه الفقرة قد يكون السبب في كثرة عدد الطلبة في القاعة الدراسية الواحدة يؤدي ذلك الى عدم تعميم الفائدة لجميع الطلبة حتى للوسائل التقليدية مثلا عند تطبيق مثال معين او حل مجموعة اسئلة هنا الوقت لايسمح بمرور جميع الطلبة بهذا الموقف التعليمي مما يضطر

التدريسي الى تقسيم الطلبة الى مجاميع هذا بدوره يفقد فاعلية العملية التعليمية بسبب بعد الفترة الزمنية في استقبال المعلومات و تطبيقها لاستيعاب المادة الدراسية .

. تعتمد الحاسب الآلي كأولوية في ترتيب الأهمية بما فيه من برامجيات و شبكات اتصال .

جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الاخيرة ضمن الفقرات غير المتحققة لمجال التقنيات التربوية بوسط مرجح (١,٧٥) و الوزن المئوي (٣٥) ، مع ان الطموح يحبذ ان تكون ضمن الفقرات المتحققة وفي المراتب الاولى لكن واقع الحال يفرض نفسه إذ تواجدت هذه التقنية في الكلية الغرض منها هو التعلم على استعمالها ، وليس الأستفادة منها كوسيلة تعليمية يمكن ان تقدم الكثير من المعلومات في عدة مجالات وخاصة شبكة الأنترنت التي جعلت من العالم قرية صغيرة إذ أصبحت المسافة بين المعرفة او المعلومات و الأنسان تقترب من المسافة التي تفصله عن مفتاح جهاز الحاسوب ، لذا يجب مواكبة هذا التقدم لمجابهة التغيرات المتسارعة في هذا العصر (المحيسن ، ١٩٩٦ : ص ٢٣).

خامسا : مجال الأنشطة المصاحبة

جدول (١١)

يوضح الوسط المرجح و الوزن المئوي لكل فقرة من فقرات مجال الأنشطة المصاحبة

ت	الفقرة ضمن الأستبانة	الفقـــــــــــرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١١	تعمل على اضافة معلومات جديدة للطلبة و أثرائها	٤,١٦	٨٣,٢
٢	١	تسهم في تحقيق الأهداف التربوية للمنهج	٣,٧٢	٧٤,٤
٣	٥	يسأهم الطلبة في اختيارها و التخطيط لها و لفعالياتها المصاحبة	٣,٦٤	٧٢,٨

٤	٢	تعزز مبدأ المنافسة العلمية بين الطلبة	٣,٤٢	٦٨,٤
٥	٧	تؤكد النشاط الجماعي للطلبة	٣,٣٨	٦٧,٦
٦	١٢	تشجع الطلبة / المعلمين على العمل و كتابة التقارير	٣,١٨	٦٣,٦
٧	٩	تتوافر في الكلية مكتبة تحتوي على المصادر الملائمة و الحديثة لتوجيه الطلبة للافادة من محتوياتها	٣	٦٠
٨	١٤	تؤكد مبدا التعليم المستمر	٢,٣٣	٤٦,٦
٩	٣	تتوافر انشطة مناسبة لكل مادة دراسية	٢,٢٠	٤٤
١٠	١٣	تدفع الأنشطة الموجودة الطلبة للعمل داخل الكلية و خارجها	١,٩٢	٣٨,٤
١١	٦	تنسجم ومواعيد المحاضرات	١,٧٧	٣٥,٤
١٢	١٠	تساعد على ابراز ابداع الطالب / المعلم وابتكاراته	١,٦٦	٣٣,٢
١٣	٨	يسأهم الطلبة باقامة معارض متخصصة	١,٥٩	٣١,٨
١٤	٤	تتابع الجديد في البحوث التربوية و النفسية	١,٤٠	٢٨

خامسا : مجال الأنشطة المصاحبة

أ- الفقرات المتحققة:

يتبين من الجدول (١١) انه يضم (١٤) فقرة ، ويتضح ان مجموع الفقرات المتحققة (٧) فقرات وقد تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (٤,١٦ – ٣) و أوزانها المئوية ما بين (٨٣,٢ – ٦٠) و الفقرات هي :

. تعمل على اضافة معلومات جديدة للطلبة و أثرائها .

تبوأت هذه الفقرة الترتيب الاول من بين الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٤,١٦) و الوزن المئوي (٨٣,٢) ، هذا يدل على موافقة معظم افراد العينة بان الأنشطة تعمل على اضافة معلومات يمكن ان تضيف الكثير الى الطلبة في حياتهم العملية او الاجتماعية او الاقتصادية او أي مجال اخر خاصة وان الأنشطة عدت في الاونة الاخيرة من المكونات المهمة للعملية التربوية لتحقيقها عدة غايات اساسية في حياة الطالب . لقد جاء في قاموس التربية ان النشاط المصاحب يعد وسيلة لأثراء الطلبة بالخبرات من خلال تعاملهم مع البيئة و مكوناتها المختلفة من طبيعة و انسانية بهدف اكسابهم المهارات التي تؤدي الى تنمية معارفهم

و قيمهم و اتجاهاتهم بطريقة مباشرة (يونس و اخرون ، ٢٠٠٤ : ص ١٣٤).

- تسهم في تحقيق الأهداف التربوية للمنهج

تشير النتائج الى ان هذه الفقرة حصلت على وسط مرجح (٣,٧٢) اما الوزن المئوي (٧٤,٤) نالت الترتيب الثاني و يمكن تفسير هذه النتيجة بموافقة اعضاء الهيئة التدريسية على ان الأنشطة المصاحبة في الكلية تسهم في تحقيق اهداف المنهج مع بقية عناصره ، ترى الباحثة ان مساهمة الأنشطة في تحقيق الأهداف تكون فعالة و مؤثرة خاصة وهي تعالج الجانب العملي سواء كان عقليا ام عضليا او لغويا ... الخ في حالة القيام بالنشاط على أكمل وجه ممكن ان يظهر الطالب فيه بإيجابية من اداءات تتم على وفق منهجية محددة و التي تعد انشطة مفيدة ذات طابع تربوي تتصل بحياة الطالب اليومية وتسهم في نموه ، تعد نقطة البداية لدى خبراء المناهج ، هي تحديد الأهداف التي يجب ان تترجم الى محتويات تحتاج الى عناصر عدة لتنفيذ المنهج منها الأنشطة المصاحبة ، حيث تنفيذ المنهج يعد النشاط الذي يتم على وفق علاقات تبادلية و تفاعلية بين عناصره ، بهذه الصورة ساهمت في تحقيق اهداف المنهج المنشودة (عميرة ، ١٩٩١ : ص ١٣٠).

. يساهم الطلبة في اختيارها و التخطيط لها و لفعالياتها المصاحبة .

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات المتحققة لمجال الأنشطة المصاحبة بوسط مرجح مقداره (٣,٦٤) و وزن مئوي (٧٢,٨) و حازت على الترتيب الثالث و بهذا يرى التدريسيون ان الطلبة يساهمون في اختيار الأنشطة و التخطيط لها بمساعدة مباشرة من التدريسي بحكم خبرته في التخصص ، يعتمد الطلبة في اختيار اشكال النشاط سواء على المستوى التخطيطي أو التنفيذي على عدة شروط أهمها الارتباط

بين النشاط و عناصر المنهج و الارتباط بين النشاط و حاجات و اهتمامات الطالب ، وإثارته للتفكير و التنوع ، هذه الشروط تعود بالفائدة على الطالب عند مراعاته في اختيار النشاط لأنه سوف يحقق الغرض من النشاط باي شكل من أشكاله ، وتظهر الحاجة الى التخطيط المسبق لكي يكون النشاط اكثر تنظيما و من ثم عدم اللجوء الى التخبط و العشوائية مما يؤدي الى عدم ترتيب المعلومات و تشويش التفكير و يترتب على ذلك آثار سلبية بدورها تمثل عائقا للوصول الى الهدف الذي يرمي اليه الطالب (سعد ، ١٩٩٠ : ص ٢٣٧ – ٢٣٨) .

. تعزز مبدأ المنافسة العلمية بين الطلبة .

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٣,٤٢) و وزن مئوي (٦٨,٤) ونالت الترتيب الرابع ضمن الفقرات المتحققة من وجهة نظر التدريسيين ، ترى الباحثة ضرورة تحقيق هذه الفقرة و بنسبة عالية لما لها من تأثير إيجابي مرغوب في العملية التربوية لأن هذا المبدأ يحقق عدة غايات منها التعرف على قدرات الطلبة ومهاراتهم و خبراتهم السابقة و كذلك إثارة دافعية الطلبة من خلال تطبيق مبدأ التعزيز الإيجابي إذ يعد هذا بدوره حافزا اساسيا في تحقيق مبدأ المنافسة العلمية بين الطلبة في المرحلة الدراسية الواحدة او في قسم معين وبقية الاقسام اوبين هذه الكلية و كليات اخرى ، من هذا المنطلق يمكن القول ان الأنشطة المصاحبة من المكونات الأساسية لمناهج الإعداد المهني من خلال ما تكسبه من ثقة بالنفس و تكوين الخبرة المربية و مراعاة الخطوات الأساسية في انجاز التقدم سواء كان يتعلق بالجانب المعرفي او الوجداني او المهاري .

. تؤكد النشاط الجماعي للطلبة .

حازت هذه الفقرة على الترتيب الخامس ضمن الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٣٨) اما الوزن المئوي (٦٧,٦) وبذلك يجد افراد عينة البحث ان الأنشطة المصاحبة تؤكد النشاط الجماعي خاصة في مرحلة التخطيط للأنشطة يكون –عادة– العمل جماعيا ، يؤدي الى تقوية العلاقات الاجتماعية السليمة من خلال تحقيق

النمو الاجتماعي الشامل وبذلك تكون من الخصائص المهمة في النشاط توفر الصفة الجماعية إذ يتم العمل منذ بدايته وحتى نهايته بصورة جماعية في تحديد مجالات النشاط و اهدافه و طرق و اساليب الحصول على المعارف و هذا كله يعتمد على اساس العمل الجماعي و التخطيط المشترك (سعادة و ابراهيم ، ٢٠٠١ : ص ١٣٢).

. تشجع الطلبة على العمل و كتابة التقارير

حظيت هذه الفقرة بموافقة التدريسيين إذ بلغ الوسط المرجح (٣,١٨) و الوزن المئوي (٦٣,٦) بهذا حازت على الترتيب السادس ، بوصف أنّ اعداد و كتابة التقارير شكلا من اشكال الأنشطة المصاحبة و المعتمدة بصورة واضحة في المؤسسات التربوية وذلك لأن عملية اجرائها معروفة و في الوقت ذاته تعد هادفة إذ تجعل الطلبة يمارسون القراءة الحرة من خلال اطلاعهم على المصادر المتوفرة ولكتابة التقارير فائدتان الاولى للتدريسي إذ يمكن اكتشاف القدرات الخاصة بكل طالب من طلبته من خلال ملاحظته المباشرة و متابعته المستمرة للطالب و بهذا يتبين للتدريسي الفروق الفردية بين الطلبة ويساعده ايضا في اختيار الطلبة الافضل في المستقبل للمشاركة في تقديم الأنشطة ذات المستوى الجيد خاصة في هذا النوع ، اما الفائدة الثانية للطلبة: هي في ممارسة التعبير عن ميولهم و رغباتهم و اتجاهاتهم و قدراتهم في اختيار الموضوعات و كتابة التقارير عنها و منها تضيف الكثير من المعلومات خلال الاطلاع المقصود او غير المقصود (الشبلي ، ٢٠٠٠ : ص ١١١).

. تتوافر في الكلية مكتبة تحتوي على المصادر الملائمة و الحديثة لتوجيه الطلبة للافادة من محتوياتها.

جاءت هذه الفقرة بالترتيب السابع من بين الفقرات المتحققة ضمن المجال الخامس إذ بلغ الوسط المرجح (٣) والوزن المئوي (٦٠) يشير التدريسيون بتوافر مكتبة في الكلية تحتوي المصادر بانواعها ، إذ تبرز الحاجة الى المكتبة في انها تركز على النشاط الشخصي للطالب في الحصول على المعلومات من مصادر

متعددة سواء كانت كتبا او مطبوعات او ، مجلات ، دوريات ، معاجم ... الخ وتؤكد النظم التعليمية الحديثة دور المكتبة في مساعدة الطلبة في تنفيذ بعض الأنشطة المصاحبة مثل التقارير و كتابة الشعر او النثر أو كتابة البحوث والندوات بهذا تعد المكتبة مختبرا للتعليم يحفز للتحري و البحث العلمي الذي يمهد للتعليم الذاتي (العلي، ١٩٩٣ :ص ٤٥) و ترى الباحثة ان الوسيلة الرئيسة لتؤدي المكتبة دورها الإيجابي من خلال توفير المصادر العلمية الحديثة التي تعنى بالطلبة و لكافة الاختصاصات و خاصة المصادر التي تزودهم بالمعلومات والخبرات التي تساعدهم في تحقيق التنمية التربوية و خاصة في اعدادهم لمهنة التعليم ، لذا فان الاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد ضرورة مواكبة السياسة التعليمية لمتطلبات العصر .

ب ـ الفقرات غير المتحققة :

يتضح من الجدول (١١) ان عدد الفقرات غير المتحققة في مجال الأنشطة المصاحبة قد بلغ سبع فقرات و تراوحت أوساطها المرجحة بين (٢,٣٣ – ١,٤٠) و أوزانها المئوية ما بين (٤٦,٦ – ٢٨) و الفقرات هي :

. تؤكد مبدأ التعليم المستمر.

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة في مجال الأنشطة المصاحبة إذ بلغ الوسط المرجح (٢,٣٣) و الوزن المئوي (٤٦,٦) قد يعلل افراد العينة سبب عدم موافقتهم على تحقيق هذه الفقرة ان الأنشطة التي يمارسها الطلبة محدودة جدا سبب هذا قد يعود الى الظروف المعنوية و المادية المعروفة حاليا ، عالمعموم محدودية الأنشطة واقتصارها على مجالات من دون اخرى وكذلك عند القيام بنشاط معين لايتصل الطلبة بعد ذلك بالعناصر الأساسية التي أدت الى تكوين ذلك النشاط هذه الامور جميعا تتوقف عند نهاية تنفيذ النشاط ، ومن ثم تجعل أثر الأنشطة المصاحبة ينتهي بانتهاء تقييمه خاصة الأنشطة التي اساس تنفيذها التقييم فضلا عن ما تقدم تبرز الحاجة الى التأكيد على مبدأ التعليم المستمر في المناهج بانواعها المختلفة باعتباره عملية مستمرة و قيمة لحياة الطالب و المجتمع و التطور

المهني و ذلك لتحسين كفاءته من النواحي جميعها ، بهذا يعد التعليم المستمر اكثر تنوعا و استمرارا للأنشطة المصاحبة (العبيدي ، ٢٠٠٤ : ص ٥٧-٥٨) .

. تتوافر انشطة مناسبة لكل مادة دراسية.

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٢,٢٠) اما الوزن المئوي (٤٤) بهذا جاءت ضمن الفقرات غير المتحققة ، بذلك يرى عدد من التدريسيين ان بعض الأنشطة المصاحبة مضيعة للوقت ولا يعدون ممارسة تلك الأنشطة من الاشياء الواجبةعلى الرغم مما تلعبه من دور مهم في مخرجات العملية التربوية المتكاملة فضلا عن انه جزء مهم من المنهج الدراسي بمعناه الواسع ، و كثير من النشرات التي تصدرها وزارة التربية و التعليم و مراكز البحوث التربوية تدعو الى ضرورة العناية بالنشاطات الصفية و اللاصفية و ربطها بالمواد الدراسية تحقيقا للاهداف العامة و الخاصة بالمواد الدراسية (شحاتة ، ١٩٩٨ : ص ١٦٣) فضلا عن ذلك فان الأنشطة تسهم في اكتساب المعلومات و المفاهيم بطريقة اعمق إذ انها تسهم مساهمة فعالة في تحقيق الأهداف فقد ركزت عليها المناهج الحديثة تركيزا كبيرا لدرجة ان هناك منهجا من هذه المناهج الحديثة اطلق عليه منهج النشاط (الوكيل ، ٢٠٠١ : ص ١٠٧).

. تدفع الأنشطة الموجودة الطلبة للعمل داخل الكلية و خارجها .

تشير النتائج في الجدول (١١) الى ان هذه الفقرة حصلت على وسط مرجح مقداره (١,٩٢) و وزن مئوي (٣٨,٤) وهذا يعني ان اعضاء الهيئة التدريسية يجدون انها غير المتحققة في هذا المجال ، وقد يكون السبب في ذلك ان الأنشطة تتطلب مستلزمات لاتتمكن الكلية من توفيرها بسبب عدم توفر الامكانات المادية فضلا عن الظروف الحالية التي تحول دون ايجاد الطلبة خارج الكلية في تنفيذ الأنشطة باستثناء بعض منها التي عادة تكون فترتها الزمنية محدودة وذات نطاق ضيق ، ان

أهمية الأنشطة و دورها في بناء شخصية الطلبة و صقلها خاصة تلك التي يتم تحقيقها خارج القاعة الدراسية بالاضافة الى ان الكثير من الأهداف يتم تحقيقها من خلال الأنشطة التلقائية التي تتم خارج القاعة الدراسية (شحاتة ، ١٩٩٨ : ص ١٦٣) و إذا تم ربط النشاط بمنهج المواد الدراسية (يمثل منهج الداخل و النشاط الخارج) يصبح دافعا الى زيادة معدلات التحصيل و من ثم يؤدي الى تكامل المادة الدراسية تكاملا تاما ، هذا يعود بالمتعة على العملية التربوية (الريان ، ١٩٩٣ : ص ٣٠٦).

. تنسجم و مواعيد المحاضرات.

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (١,٧٧) و الوزن المئوي (٣٥,٤) و بذلك يقرر التدريسيون ان مواعيد اجراء النشاطات لاتنسجم مع مواعيد المحاضرات خاصة الأنشطة العضلية (الرياضية) لأنها تتطلب وقتا في الإعداد و التخطيط لها و تنفيذها من ثم تؤدي الى عدم حضور الطلبة الى المحاضرات و هذا الأنقطاع قد يسبب انخفاضا في التحصيل العلمي للطلبة ، فمن المهم تنظيم مواعيد الدروس و مواعيد الأنشطة من خلال تنظيم الجدول حتى لا يتعارض مع القيام بالأنشطة مما يؤدي الى عدم تحقق الأهداف المرجوة من تلك الأنشطة .

. تساعد على ابراز ابداع الطالب / المعلم و ابتكاراته.

تشير النتائج ان الوسط المرجح لهذه الفقرة (١,٦٦) و الوزن المئوي (٣٣,٢) على الرغم من أهمية الا انها لم تحظ بموافقة التدريسيين ، حين يرى علماء التربية ان الابداع و النشاطات الابتكارية في جوهرها نوع من الحياة الفعلية اكثر من كونها مجموعة من التدابير التربوية المحدودة ، الا انه يمكن تقويتها إذا ما توفرت لها الاجواء المناسبة التي تسمح بالتطور ، ما تقوم به المؤسسات التربوية هو نوع من المساهمة في ابراز طاقات الطلبة الابداعية ، كما ان ممارسة الأنشطة تؤثر بدرجة كبيرة في تكوين الاهتمامات الاجتماعية و الفنية و الكتابية و تنمية الثقة بالنفس ،

هذا بدوره يساعد على الخلق و الابداع لدى الطلبة و احداث التكامل الاجتماعي و الثقة بالاخرين (المفتي و الوكيل ، ١٩٩٩ : ص ١٣٨).

. يسأهم الطلبة باقامة معارض متخصصة.

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح مقدارة (١,٥٩) و وزن مئوي (٣١,٨) وهذا يعني ان افراد العينة يجدون انها غير المتحققة ، وذلك ان اغلبية المعارض التي تقام في الكلية تختص في عرض الكتب الحديثة و القديمة و عرض بعض البحوث بهذا يقوم التدريسيون بالتخطيط و الاشراف و المساهمة الفعالة ، تتجلى في اقامة المعارض في تنمية الحس الفني لدى الطلبة من خلال التنظيم لتظهر فكرة جديدة ونقلها الى الاخرين بطريقة تشد انتباههم وترغبهم فيها مما يسهم في رقي الذوق و التفكير لدى الطلبة ، فضلا عن للمعرض فوائد منها تمكين التدريسي من تقديم حقائق و افكار مفيدة وكذلك تمكين الطالب من اكتساب مهارات العمل الجماعي (محمود و اخرون ، ٢٠٠١ : ص ١١٧).

. تتابع الجديد في البحوث التربوية و النفسية .

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة لمجال الأنشطة المصاحبة إذ بلغ الوسط المرجح (١,٤٠) و الوزن المئوي (٢٨) يتضح من هذه النتيجة ان الأنشطة لا تتبع البحوث التربوية و النفسية الحديثة و دليل هذا ان الأنشطة في الكلية محدودة و بعضهم يعدها مضيعة للوقت ، هذه مؤشرات تدل على عدم متابعة البحوث الحديثة رغم ضرورة مضامينها القيمة في احداث التطور في هذا المجال خاصة وهي تؤكد الحاجة الماسة للأنشطة لأنها تسهم في اثارة دافعية الطلبة وتعمل على ابراز الابداع و الابتكار لديهم و من ثم تقديم افكار جديدة بصور نشاط معين تعود فائدته للطالب من خلال اكتسابه القيم و المعارف و المهارات و الخبرات و كذلك الامور الاجتماعية من احترام الراي الاخر و تحقيق النمو الاجتماعي و المهني وكذلك للكلية التي يدرس بها (هوانة و الكندري ، ١٩٩٨ : ص ٢١٠ – ٢١٥).

سادسا : مجال التقويم

جدول (١٢)

يوضح الوسط المرجح و الوزن المئوي لكل فقرة من فقرات مجال التقويم

ت	المرتبة ضمن الأستبانة	الفقـــرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١١	يسهم في تطوير عناصر المنهج الدراسي	٣,٧٧	٧٥,٤
٢	١	يسير باتجاه تحقيق الأهداف التعليمية و السلوكية	٣,٦٩	٧٣,٨
٣	١٠	تتبع نتائجه المنطق العلمي في التفسير	٣,٥٢	٧٠,٤
٤	١٢	تعتمد التقارير و البحوث في تقويم الطلبة	٣,٤٨	٦٩,٦
٥	٥	يساهم في الارتفاع بمستوى مهنة التعليم	٣,٤٣	٦٨,٦
٦	٩	يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية	٣,٣٧	٦٧,٤
٧	٧	يتجه الى ما يوصف بالتقويم التكويني	٣,٢٠	٦٤
٨	١٦	يتم اعتماد المناقشة داخل القاعة الدراسية في تقويم الطلبة	٣,١٥	٦٣
٩	٣	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٣	٦٠
١٠	١٤	تستعمل أساليب متنوعة في التقويم	٢,٤١	٤٨,٢
١١	٤	يتصف بالثبات و الموضوعية	٢,٣٢	٤٧,٤
١٢	٨	يعالج نقاط الضعف التي تكشف في تحصيل الطلبة	٢,٢٤	٤٤,٨
١٣	١٥	يشارك الطلبة في تقويم نشاطاتهم ذاتيا	٢,٢٠	٤٤
١٤	١٧	يتم اعداد الاجوبة النموذجية للاسئلة الامتحانية	٢,١٣	٤٢,٦
١٥	٦	يقيس المستويات العقلية العليا	٢,١١	٤٢,٢
١٦	٢	يتصف بالدقة و الشمولية	٢	٤٠
١٧	١٣	تحدد عدد الأختبارات التي ينوي تنفيذها	١,٩٥	٣٩

أ- الفقرات المتحققة:

يتبين من الجدول (١٢) انه يضم (١٧) فقرة ، ويتضح ان مجموع الفقرات المتحققة فيه بلغت (٩) فقرات فقط وقد تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (٣,٧٧ – ٣) وأوزانها المئوية ما بين (٧٥,٤– ٦٠) و هذه الفقرات هي:

. يسهم في تطوير عناصر المنهج المدرسي .

نالت هذه الفقرة الترتيب الاول ضمن الفقرات المتحققة لمجال التقويم إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٧٧) و الوزن المئوي (٧٥,٤) و بهذا يرى التدريسيون ان التقويم يسأهم في تطوير المنهج الدراسي من خلال اجراءاته العملية في اصدار الحكم

على كل عنصر من عناصره في ضوء الشروط و المعايير التي ينبغي ان تتوافر فيها ، تبدأ عملية التقويم بالأهداف ثم سائر العناصر الاخرى و تختلف الوسائل المستعملة في تقييم هذه النواحي باختلاف الأهداف المنتظرة من كل عنصر (هندي و اخرون ، ١٩٩٩ : ص ٢٠٢) و من منطلق النظرة الشمولية للتقويم فان الوظيفة الأساسية المركزية هي تحديد جدوى او قيمة منهج او برنامج ما للافادة من نتائج التقويم لكل عنصر من عناصره لتطويره و اتخإذ القرار المناسب بشأنه (الشبلي ، ٢٠٠٠ : ص ١٤٣).

. يسير بإتجاه تحقيق الأهداف التعليمية و السلوكية.

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (٣,٦٩) و الوزن المئوي (٧٣,٨) و حازت على الترتيب الثاني ضمن الفقرات المتحققة ، يمكن تفسير هذه النتيجة بان التقويم المتبع من قبل تدريسيي المواد التربوية و النفسية في الكلية يهدف الى تحقيق الأهداف التربوية بصيغتها التعليمية و السلوكية ، و من خلال مساهمة التقويم في تحقيق الأهداف و وضوحها للتدريسي و الطالب و أهميتها في احداث التغيير المناسب للطالب سواء علميا ، او ثقافيا أو مهنيا فوضوح الأهداف يساعد على بلوغها ، بهذا يعد التقويم هادفا لأنه من العوامل الأساسية في توجيه العملية التعليمية لأنه يحدد تطبيق الأهداف و يعزز الاهتمام بها و العمل على تحقيقها (خضر ، ١٩٩٣ : ص ١٠٧).

. تتبع نتائجه المنطق العلمي في التفسير .

تشير النتائج الى تحقيق هذه الفقرة بوسط مرجح (٣,٥٢) و وزن مئوي (٧٠,٤) و نالت الترتيب الثالث ، بهذا يرى التدريسيون ان التقويم يتبع في عرض و تفسير النتائج المنطق العلمي من خلال تحديد المعايير التي في ضوئها سيتم الحكم على الطلبة و اختيار ادوات التقويم المناسبة لكل مادة دراسية حسب طبيعتها الأهداف التي تسعى الى تحقيقها ، فالمنطق العلمي المعمول به هي نسبة ٥٠% فما دون هذه النسبة يدل على ان الطالب لم يحصل على التقدم المطلوب اما ما فوق هذه النسبة فيدل على تحقيق التقدم المطلوب و تبعا

لتدرجات معروفة و لكل منها صفة معينة تدل على قيمة النسبة فالتقويم هنا دوره في تفسير مدى التحقق للاهداف من خلال نسب مئوية معمول بها .

. تعتمد التقارير و البحوث في تقويم الطلبة .

حازت هذه الفقرة على الترتيب الرابع من بين الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٤٨) و الوزن المئوي (٦٩,٦) و بذلك يؤكد التدريسيون على موافقتهم بان البحوث و التقارير أحدى أساليب التقويم المتبعة في الكلية منها تقارير تقدم في أثناء فصول الدراسة تعطي حكما قيميا يضع نسبة التقدير الكمي لها التدريسي وفقا لما يراه مناسبا لذلك ، اما البحوث فهناك بحث التخرج الذي يقوم الطالب باعداده خلال السنة الرابعة ويعطى له تقدير معين كأي مادة دراسية اخرى، هذا يساهم في تحقيق الأهداف التربوية في إكساب الطالب المهارات و الخبرات من عدة طرق و منها اعداد التقارير و البحوث التي تكسب الطالب خبرة البحث و الاستقصاء و مطالعة الكتب و كيفية استعمالها ، هذا يمكن ان يعطي مؤشرا اوليا عاما عن مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المتوخاة (زيتون ، ٢٠٠١ : ص ٣٥٤).

. يساهم في الارتفاع بمستوى مهنة التعليم.

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات المتحققة و نالت الترتيب الخامس بوسط مرجح (٣,٤٣) و وزن مئوي (٦٨,٦) يقرر عدد من افراد العينة بان التقويم له دور في رفع مستوى مهنة التعليم ، تقوم هذه المهنة على اساس نظريات علمية تمكن دارسيها من حسن الاداء و التصرف و التجديد و الابتكار ، وهنا يبرز دور التقويم في قياس الطلبة في تحقيق الكم النسبي لهذه الصفات التي يمكن ان تهيئهم لأن يكونوا معلمين ذوي كفاءة جيدة ، وبهذا يمكن التعرف على العناصر الصالحة للالتحاق بمهنة التعليم وضمان بقائهم فيها ، ويمكن التقويم التخلص من العناصر غير الصالحة التي تسيء الى المهنة وتحط من قدرها. وبذلك يزداد احترام الجماهير لها

وتقوى على المنافسة الشريفة مع المهن الاخرى (ملحم ،٢٠٠٢: ص٤٦) .

. يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية .

حصلت هذه الفقرة على الترتيب السادس بوسط مرجح (٣,٣٧) ووزن مئوي (٦٧,٤) ضمن الفقرات المتحققة بهذا تؤشر النتيجة على ان افراد العينة يرون ان التقويم يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية لما له من تأثير واضح من وجهة نظر افراد العينة. تتجلى الحاجة في ان يكون التقويم مناسبا لطبيعة المادة الدراسية لتساعد التدريسي في اصدار الاحكام المناسبه لتحصيل الطلبة ، كما ويساعد الطلبة في تقييم قدراتهم واستعداداتهم في استيعاب المادة من خلال إعادة التخطيط للخطوات التي يتبعها الطالب في مراجعته للمادة الدراسية قبل اجراء عملية التقويم عليه .هذا الامر بدوره يعود الطالب في البحث عن سبل تحقيق العلامة الجيدة للتحصيل العلمي من خلال التقويم المستمر الذي يناسب المادة الدراسية المعروضة.

. يتجه الى مايوصف بالتقويم التكويني .

حازت هذه الفقرة على الترتيب السابع من بين الفقرات المتحققة بوسط مرجح (٣,٢٠) اما الوزن المئوي(٦٤) أكد أعضاء الهيئة التدريسية استعمال هذا النوع من انواع التقويم ، يعد هذا التقويم من الاتجاهات الحديثة حيث يتيح فرصاً مناسبة لإجراء تشخيص فضلا عن الاسهام في التحصيل ، ويمكن استعماله لمساعدة كل طالب في احراز تقدم ما من خلال المقرر الدراسي ،ويتعرض التقويم التكويني الى الأهداف والمحتوى والطرائق التدريسية المستعملة. والقدرة على استعمال التقنيات ، ومستوى اداء العاملين في البرنامج التعليمي لذا يعد عملية تقويمية منهجية (منظمة) ومتصلة ومستمرة ، تحدث خلال حياة البرنامج من خلال القائمين على تنفيذه (الحموز،٢٠٠٤: ص٢٢٢ . ٢٢٣).

. يتم اعتماد المناقشة داخل القاعة الدراسية في تقويم الطلبة.

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثامن من بين الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٣,١٥) اما الوزن المئوي (٦٣) هذا ما أشار اليه التدريسيون في اعتماد

المناقشة في تقويم الطلبة ، ويعد من بين افضل وسائل التقويم التي تتم ادارتها من جانب التدريسي او من جانب الطالب وتتمثل أهم اهدافها في الحصول على المعلومات واحداث التفاعل بين التدريسي والطالب وهذه من المقومات الأساسية للعملية التربوية، وتهيئة الفرص المناسبة للتقويم الجماعي لما قد تم تعلمه وفي وقت محدد . والتوصل الى تحديد الاشياء الواجب عملها ، وللحصول على مناقشة فاعلة فلا بدّ من توفر جو من الثقة والحرية في القول وتذليل الصعوبات التي قد تنشأ . وتذكير الطلبة بالأهداف التعليمية . هذا بدوره يحدد فعالية ادوات التقويم في تحديد المساهمة لبيان مواطن الضعف والقوه التي تبرز فيها امكانية وقدرة الطلبة (عاشور ، ٢٠٠٤: ص ٢٠٥ . ٢٠٦) .

. يراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

على الرغم من أهمية هذه الفقرة الا انها جاءت بالترتيب التاسع و الأخير من بين الفقرات المتحققة لمجال التقويم ، إذ حصلت على وسط مرجح (٣) ووزن مئوي (٦٠) بهذا رأى تدريسيو المواد التربوية والنفسية ضرورة ان ، إذ يركز برنامج التقويم الفعال على التقدم الذي حصل عليه الطالب في ضوء استعداداته واهتماماته واهدافه ، هذا التقويم يعرف بالمعيار الأوديومتري ، اما المعيار السيكومتري وهو تقويم الطالب في ضوء مقارنته بزملائه، كلا المعيارين لهما فوائد في العملية التعليمية لأنهما يؤكدان أهمية الفروق الفردية وضرورة مراعاتها لمساعدة الطلبه في التعرف على قدراتهم واستعداداتهم والأخذ بأيديهم وتوجيههم وتوفير الامكانات لهم لغرض مساعدتهم في وصول كل طالب الى اقصى امكاناته لتحقيق الغاية من التعليم ،هذا يجعل من التقويم اكثر تحديدا ودقة (ابو حويج ، ٢٠٠٠ : ص ٢٦٩).

ب . الفقرات غير المتحققة:

يتضح من الجدول (١٢) ان عدد الفقرات غير المتحققة في مجال التقويم قد بلغ ثماني فقرات ، وتراوحت أوساطها المرجحة ما بين (٢,٤١ . ١,٩٥) أما أوزانها المئوية فما بين (٤٨,٢ . ٣٩) وهذه الفقرات هي :.

. تستعمل اساليب متنوعة في التقويم .

جاءت هذه الفقرة بوسط مرجح (٢,٤١) أما الوزن المئوي (٤٨,٢) وبهذا تعد من الفقرات غير المتحققة لمجال التقويم من وجهة نظر التدريسيين وان ضرورة التنوع في أساليب التقويم خاصة في مؤسسات التعليم العالي بوصفها المسؤولة عن اعداد الطالب لمهنة معينة فالتنوع مهم بالنسبة للقائمين على العملية التربوية في قياس مدى تحقق الأهداف المنشودة ، اما بالنسبة للطلبة الإفادة من التنويع من خلال زيادة التحصيل العلمي وكذلك التدريب على استعمال هذه الاساليب المتنوعة في أثناء تنفيذه العملية التربوية في المستقبل القريب ، وحتى في حياته الاجتماعية يمكن ان يفيد من المقررات النفسية التي تتسم بالتنوع لاساليب التقويم من خلالها يستطيع ان يكيف الطالب نفسه مع طبيعة الحياة من المواقف والمشكلات التي تجابهه ، وبذلك يعد التقويم شاملا ومتكاملا من خلال تنوع أساليبه فليس هناك وسيلة واحدة تضمن قياس المجالات كافة (سعاده وآخرون ، ١٩٨٧ : ص ٣٦) .

. يتصف بالثبات والموضوعية والصدق .

تشير النتائج ان الوسط المرجح لهذه الفقره قد بلغ (٢,٣٢) والوزن المئوي (٤٧,٤) وبهذا يقرر افراد العينة عدم تحقق هذه الفقرة وذلك لأن ادوات التقويم لا تتصف بالثبات والموضوعية . في حين تعد هذه السمات من صفات التقويم العلمي والتي تعد وسيلة مساعدة في اصدار الاحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة (جامل ،٢٠٠٠ : ص ١٧٣)ويشير (جامل ١٩٩٨) إلى أنّ من أهم الشروط الواجب توافرها في ادوات التقويم هي الصدق والثبات والموضوعية إذ يقصد بالصدق الدرجة التي يحقق فيها الأختبار الأهداف التي وضع من اجلها . اما الثبات فهو المؤشر لأستقرار او تماسك اداة القياس ، إذ تشير هذه الخاصية الى ثبات

الأختبار على المدى الطويل و كلما كان الأختبار اكثر ثباتا ، زاد ذلك من دقته كأداة قياس ، اما الموضوعية ويقصد بها عدم تأثر علامات الطلبة او درجاتهم بذاتية المصحح (جامل ١٩٩٨ : ص ٤٢) (عاشور ، ٢٠٠٤:ص٢١١. ٢١٢).

. يعالج نقاط الضعف التي تكشف تحصيل الطلبة .

على الرغم من أهمية هذه الفقرة الا أنها لم تحظ بموافقة اعضاء الهيئة التدريسية إذ بلغ الوسط المرجح (٢,٢٤) أما الوزن المئوي (٤٤,٨) وبهذا لم تحقق هذه الفقرة ، حيث يجد التدريسيون ان الاساليب المتبعة في عملية التقويم يمكن ان تشخص صعوبات التعلم ولكن لا تعالج نقاط الضعف في تحصيل الطلبة وهذا يعد تقويما تقليديا يكتفي فقط في اصدار الحكم وبيان نقاط الضعف والقوة فهو لا يسير الى معالجة الضعف لغرض احداث التغيير في سلوك الطالب وتطويره وتعزيز نقاط القوة بالأثابة والتقدير ، ويؤكد التربويون ضرورة ان تكون عملية التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية فمنحى الجانب العلاجي يتطلب من المعلم اقتراح بعض النشاطات العلمية ،والمواقف التعليمية وتنفيذها التي تساعد في تصحيح اخطاء التعلم ومعالجتها وسد ثغراتها (دروزة،١٩٩٧:ص١٨٢).

. يشارك الطلبة في تقويم نشاطاتهم ذاتيا.

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٢,٢٠) ووزن مئوي (٤٤) وبهذا لم تحظ هذه الفقرة بموافقة التدريسيين على تحقيقها ، ويقصد بالتقويم الذاتي هو ان يقوم الطلبة بتقويم أنشطتهم بأنفسهم . مما يتطلب منهم ادراك الأهداف اولا ومحاسبة النفس ومن ثم اكتشاف الاخطاء التي وقعوا فيها ومن ثم التخطيط لعمل افضل . ويتطلب هذا النوع من التقويم نضجا عقليا واجتماعيآ ونفسيآ، وذلك لأنه ليس من اليسير على غير الناضج ان يعترف باخطائه او يستطيع تشخيصها ويلوم نفسه عليها ابتغاء التحسين او التطوير والوصول دائماً الى الافضل (جامل ،٢٠٠٠:ص١٧٤) حديثا يستعمل التربويين مصطلح التقويم الحقيقي في تحديد ممارسة الطالب للمشاركة في تقويم تحصيله بنفسه فالتقويم الحقيقي يمثل

تقويماً واقعياً لـلاداء بصـورة تعكس المستوى الفعلـي لمـا تـم تعلمـه ، ويعرفـه بعـض المختصين بأنـه تقويم اداء الطالب من خـلال مواقف الحياة الواقعية من أهداف هذا النـوع مـن التقـويم تنميـة قـدرة الطالـب علـى الاسـتجابة لمهـام الـتعلم مـن خـلال حـل المشكلات ، ليس مجرد اختيار عدة بدائل يتم تحديدها مسبقا وكذلك اختيار مهارات التفكير للطلبة (يونس واخرون ،٢٠٠٤:ص١٦٦).ترى الباحثة ضرورة استعمال هذا النوع من التقويم في المؤسسات التربوية التابعة للتعليم العالي وخاصة كلية التربية الأساسية لأنها من المؤسسات التي تعنى بإعداد المعلم من خلال تزويده بالخبرات والمهارات والمعارف إذ يعطي هذا التقويم الثقة العالية بالنفس للطلبة في العملية التربوية .

. يتم أعداد الأجوبة النموذجية للأسئلة الامتحانية.

صنفت هذه الفقرة من بين الفقرات غير المحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٢,١٣) اما الوزن المئوي (٤٢,٦) هذا يدل على عدم إعداد الأجوبة النموذجية للأسئلة الامتحانية ، ترى الباحثة أنّ السبب في عدم استعمال الأجوبة النموذجية ان الاسئلة من النوع المقال فهنا تختلف اجوبة الطلبة باختلاف اسلوبهم في عرض الافكار او المعلومات . تتجلى أهمية الاجوبة النموذجية من اجل ان يكون التدريسي موضوعيا في قياس ما يريد قياسه وعليه ومن اجل عدم التحيز في وضع الدرجة وان لا تخضع لمزاج المصحح وأهوائه وحالته النفسية خاصة إذا كان عدد الطلبة كبيرا ، مما يؤدي الى انخفاض نسبة الموضوعية في وضع الدرجة ، إذ لابد من من وجود اجوبة إنموذجية يعتمد عليها المصحح في مقارنته مع اجوبة الطالب في الأختبار وهذه الاجوبة توضع من قبل واضع الاسئلة نفسه لأنه على علم بالأهداف التي يحاول قياسها في هذا الأختبار .

. يقيس المستويات العقلية العليا .

تشير النتائج ان هذه الفقرة من بين الفقرات غير المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٢,١١) والوزن المئوي (٤٢,٢) قد يرجع السبب في ذلك أن اساليب التقويم المتبعة تقليدية ، والهدف منها هو نجاح الطالب في العملية التعليمية او فشله ،

فضلا عن أنه قد يكون السبب في ان الأهداف السلوكية المتبعة في المواد التربوية والنفسية تهدف الى تغير سلوك الطالب بصورة جزيئة أي تقتصرعلى جانب دون الاخر ، مع ان الدراسات الحديثة تؤكد ان تكون الأهداف السلوكية المعدّه بصورة جيدة ستنمي عمليات عقلية مختلفة كالتذكر ، والتفسير ، والفهم ،والتطبيق ،و التحليل .والتركيب ،والتقويم ، والاكتشاف الى غير ذلك من المستويات العقلية العليا (دروزة،١٩٩٥:ص١٩٤) وبهذا فان عملية تقويم المستويات العقلية العليا للطلبة تتطلب اجراءات علمية دقيقة لتحديد المستويات العقلية للطلبة والتي تساعد في اكتشاف نقاط القوة الضعف لدى الطالب ومن ثم توجيهه بصورة علمية تسهم في أعداده للحياة وخاصة أعداده لمهنة التعليم .

. يتصف بالدقة والشمولية .

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (٢) اما الوزن المئوي (٤٠) هذا يشير الى عدم تحقق هذه الفقرة من وجهة نظر التدريسيين ،تبرز الحاجة في ان تكون العملية التقويمية دقيقة وشاملة لجميع مجالات الأهداف التربوية الثلاثة المعرفي والوجداني والمهاري، كما في تقويم مستوى تحصيل الطلبة للمعرفة العلمية وتوظيفها على جميع مستويات المجال العقلي الستة وفقآ لتصنيف بلوم (المعرفة ، الاستيعاب، والتطبيق ، والتحليل ،والتركيب ،والتقويم) ومهارات عمليات العلم وطرقه ،وتمثل القيم ،والاتجاهات ،والميول العلمية ،وامتلاك المهارات اليدوية ،والعملية المناسبة (الحيلة ،٢٠٠٣:ص٣٨٢)، الهدف من دقة التقويم وشموليته يعطي النتائج الموضوعية التي تعطي احكاماً صادرة وفقا لأساسيات التقويم العلمي المطلوب من المؤسسات التي تهتم بالطالب باعتباره محور العملية التربوية (جامل،٢٠٠٠:ص١٧٢).

. تتحدد عدد الأختبارات التي ينوى ينفيذها .

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح(١,٩٥) ووزن مئوي (٣٩)وبهذا قرر أفراد عنية البحث عدم تحقيق هذه الفقرة وذلك لأن لا يتم تحديد عدد الأختبارات التي ينوي التدريسي تنفيذها خلال فصول الدراسة وذلك لأسباب قد تعود للظروف الحالية

التي تعوق تنفيذ بعض الأختبارات في الوقت المحدد،فتحديد الأختبار عادة يكون آنياً أو قبل وقت ليس بالبعيد من تنفيذ الأختبار هذا له تأثير سلبي في تحديد الأهداف المراد قياسها ، تتضح أهمية هذه الفقرة في أن الأختبار الشامل في نهاية الفصل الدراسي لا يعطي صورة واضحة عن تحصيل الطلبة وعن مدى اتقانهم وتفهمهم للمادة الدراسية التي يتعلمونها لأصدار الحكم القيمي لكل طالب ، بالإضافة الى ما ذكر أن هناك أهدافا اخرى تتمثل في تحسين عملية التعلم والتعليم وتسهيل مهمتها وبهذا من الأنسب تحديد اختبارات تتوزع على فترات زمنية منتظمة ذلك يساعد على أعدادها بصورة واضحة في قياس الأهداف السلوكية المبتغاة، وتساعد الطلبة في تعديل ما يتعلمونه من خلال عملية التغذية الراجعة التي كثيرا ما تعمل كتعزيز لما نقوم به والتعزيز– بدوره –جزء أساسي من التعلم وهذا له تأثير واضح في تحصيل الطلبة (عبد الهادي،٢٠٠١:ص١٢٥).

سابعا : مجال التربية العملية (المشاهدة و التطبيق)

جدول (١٣)

يوضح الوسط المرجح و الوزن المئوي لكل فقرة من فقرات التربية العملية (المشاهدة و التطبيق)

ت	المرتبة ضمن الأستبانة	الفقـــرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١٥	تنمي شعور الطلبة بالمسؤولية	٣,٨٣	٧٦,٦
٢	٥	تتيح فرصة لتعلم الطالب / المطبق اسلوب التقويم الذاتي	٣,٧٧	٧٥,٤
٣	١٠	يوزع الطلبة / المطبقين على رياض الاطفال و المدارس الابتدائية خلال تعاون كليات التربية الأساسية و الادارات المعنية	٣,٦٩	٧٣,٨
٤	٨	اختيار المعلمين المصاحبين من ذوي الكفاءة في اثناء عملية التطبيق	٣,٦٥	٧٣
٥	١٧	تترجم المواد النظرية عمليا	٣,٥٤	٧٠,٨
٦	١٨	تساعد على اكتشاف نقاط الضعف و القوة عند ممارستهم التربية العملية	٣,٣٧	٦٧,٤
٧	١	ترتبط بالأهداف التربوية	٣,٢٥	٦٥

٨	٧	يشترك في تقويم الطلبة / المطبقين معلم المادة و مدير المدرسة	٣,١٧	٦٣,٤
٩	١٣	مدتا المشاهدة و التطبيق الفردي كافيتان	٢,٤٣	٤٨,٦
١٠	١٢	تتصف اهداف التربية العملية بانها واضحة	٢,٣٥	٤٧
١١	٩	تباين استمارات التقويم بين مؤسسات الإعداد	٢,٢٣	٤٤,٦
١٢	١٤	اساليب تقويم الطلبة مناسبة	٢,٢٠	٤٤
١٣	١٦	تتلائم و متطلبات الإعداد لمهنة التعليم	٢,١٤	٣,٦
١٤	٣	تشمل دروسا مصغرة تغطى الفصل الاول من المرحلة الرابعة لغرض التدريب على الكفايات التدريسية	١,٨١	٣٦,٢
١٥	٤	تتوزع اوقات المشاهدة خلال سنوات الإعداد و تكون مناسبة للجميع	١,٧٦	٣٥,٢
١٦	٢	يشمل منهج التربية العملية حصول الطالب / المطبق على دليل التربية العملية قبل وقت مناسب من حلولها	١,٦٥	٣٣
١٧	٦	يتعرض المطبقون الى ثلاث زيارات في الاقل في أثناء مدة التطبيق	١,٥٠	٣٠
١٨	١١	ادخال شبكة معلوماتية تعنى باعداد المعلم لغرض مساعدته في حل المشكلات التي تواجهه	١,٢٤	٢٤,٨

ا- الفقرات المتحققة :

يتضح من الجدول (١٣) أنه يضم (١٨) فقرة ، و ان عدد الفقرات المتحققة بلغ (٨) فقرات فقط فقد تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (٣,٨٣ – ٣,١٧) اما أوزانها المئوية ما بين (٧٦,٦– ٦٣,٤) و هذه الفقرات هي:

. تنمي شعور الطلبة بالمسؤولية.

تبوأت هذه الفقرة الترتيب الاول من بين الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٨٣) و الوزن المئوي (٧٦,٦) ، هذا يدل على موافقة اعضاء الهيئة التدريسية بان التربية العملية تنمي لدى طلبة المرحلة الرابعة الشعور بالمسؤولية من خلال ما سوف سيؤدونه من مهمة تربوية تتطلب منهم تحمل المسؤولية و ان يكون بصيرا بمسؤولياته التربوية المختلفة فضلا عن ادراكه للظروف الاجتماعية التي تحيط بتلامذته و سماتهم الشخصية التي من خلالها يتمكن من تكييف طرائق تدريسه بما يضمن تقديم تعليم جيد و مثمر يظهر ذلك من خلال الاهتمام الذي يبذله في اثارة الدافعية اللازمة لدى تلامذته في تعليم المادة الدراسية و ما يصاحبها من انشطة متنوعة و معرفة هادفة من خلال اهتماماته بمستلزمات التعليم الجيد المادية و

المعنوية التي لها صلة مباشرة بالمادة الدراسية (الموسوي ،٢٠٠٥ : ص ٣٢٥) (شرقاوي ، ١٩٨٣ : ص ٣٢٧)

. تتيح فرصة لتعلم الطالب / المطبق اسلوب التقويم الذاتي .

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٧٧) و الوزن المئوي (٧٥,٤)) وبهذا نالت الترتيب الثاني ، من وجهة نظر التدريسيين للتربية العملية اهداف من الضروري تحقيقها لأنها تؤثر وبشكل إيجابي على اعداد و تدريب الطالب / المعلم من خلال تزويده بالكفايات المهنية الجيدة ، ان إتاحة الفرصة للطالب في تقويم نفسه من خلالها وتعد من الوسائل الحديثة في معرفة نقاط الضعف و القوة في نفسه ذلك يساعده على تجاوز بعض العقبات التي تواجهه في العملية التربوية بوضع حلول مناسبة لها قبل حدوث وقوعها ، ان عملية التقويم الذاتي تعطي نتائج إيجابية للمطبق في حالة ان يبدأ في تسجيل ضعفه في الموقف التعليمي و كذلك نجاحاته و ان يحلل كلا النتيجتين لأن ذلك سيصبح خطى اساسية لبناء نجاحات مستمرة و من ثم يتحقق الهدف التربوي المنشود برفع المستوى العلمي و المهني (الدريج ، ١٩٩٤ : ص ٢٠٣).

. يوزع الطلبة / المطبقين على رياض الاطفال و المدارس الابتدائية من خلال تعاون كليات التربية الأساسية و الادارات المعنية.

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث بوسط مرجح (٣,٦٩) والوزن المئوي (٧٣,٨) وبهذا تحققت هذه الفقرة ، ضرورة ان يكون هنالك تعاون بين كليات التربية الأساسية و المؤسسات التربوية التي يجري فيها التطبيق العملي للطلبة ، لأن حرية اختيار المدارس وغيرها من المؤسسات يجعل التوزيع الجغرافي للمدارس متباعدا و متنأثرا ، إذ يصعب على المشرفين زيارة المطبق أكثر من زيارة واحدة ، إذ ان خطة ربط مؤسسات الإعداد مع المؤسسات التي يجري فيها التطبيق يؤدي إلى توطيد العلاقة بينهما و بشكل رسمي منظم هذا يعود بالفائدة القصوى للمطبق من خلال المتابعة المباشرة و غير المباشرة له تؤدي به الى تذليل الصعوبات التي يواجهها وهذا بدوره يؤدي الى تدريب ناجح و من ثم اعداد جيد و اخيرا الى معلم كفوء.

. اختيار المعلمين المصاحبين من ذوي الكفاءة في اثناء عملية التطبيق.

تشير النتائج بتحقق هذه الفقرة و جاءت بالترتيب الرابع ، إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٦٥) والوزن المئوي (٧٣) بهذا يؤكد التدريسيون ان اختيار المعلمين المصاحبين من ذوي الكفاءة من الامور المهمة في أثناء عملية التطبيق لأنه يساعد المطبق في تخطي بعض الصعوبات من خلال الاستعانة بذوي الخبرة و الكفاءة لأنه محل للاستشارة بحكم خبرته و معايشته مع الجو العام للمدرسة و فهمه لمادة دروسه التي يدرسها ، وان طلب المساعدة سيوفر على الطالب / المطبق الكثير من الوقت لمعرفة سلوك و انضباط التلاميذ و قدراتهم العقلية و الفروق الفردية بينهم ترى الباحثة هذا الامر من المؤشرات الإيجابية في جعل الطالب في حالة حراك تربوي للبحث عن الاساسيات التي يرتكز عليها في أثناء عملية التطبيق و هذه واحدة من الكفايات المهنية التي تبين مدى فاعلية المطبق في تحمل المسؤولية التربوية الواقعة على عاتقه .

. تترجم المواد النظرية عمليا.

حازت هذه الفقرة على الترتيب الخامس من بين الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٥٤) و الوزن المئوي (٧٠,٨) ،يمكن تفسير هذه النتيجة على اعتبار ان التربية العملية هي تلك المنظومة المتكاملة من الأنشطة النظرية و العملية الشاملة التي يتم التخطيط لها ، و التي يمكن من خلا ل عناصرها المختلفة ان يتعرف الطالب / المطبق على جميع جوانب العملية التعليمية (الخروصي ، ٢٠٠٥ : الأنترنت) وبهذا تمثل التربية العملية التي تضم المشاهدات و التطبيقات الجزء الجوهري الميداني في حقل المواد التربوية و النفسية ، و هي ذات أثر إيجابي في اعداد المعلم لذلك اولت مؤسسات الإعداد في بلدان العالم المتقدم اهتماما كبيرا ، إذ خصصت كلية التربية في جامعة اوكسفورد نسبة ٥١% من برنامج الإعداد للتربية العملية ، الباقي (٤٩%) للاعداد النظري (الموسوي ، ٢٠٠٥ : ص٢٧٨) ، خلاصة القول يجب ان تترجم المواد النظرية

بصورة عملية و ذلك لتحقيق الهدف الاساس في تنمية قدرات الطالب / المعلم خاصة وهو في طريقه للحياة العملية .

. تساعد على اكتشاف نقاط الضعف و القوة عند ممارسة التربية العملية.

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (٣,٣٧) و الوزن المئوي (٦٧,٤) و نالت الترتيب السادس ضمن الفقرات المتحققة لهذا المجال ، يرى التدريسيون ان التربية العملية تساعد الطالب المطبق على اكتشاف نقاط الضعف و القوة في أثناء التطبيق من خلال عملية التقويم بعد اصدار الحكم على فعالية الطالب / المطبق في قاعة الدرس و هنا يشكل التقويم الجزء الاساس لمعرفة تطور الطالب في الأنشطة المنهجية و اختياره اهدافا محددة لمادة درسه و تخطيط هذه الدروس و انتقائه الطرائق التدريسية المناسبة و مدى تحقيقه لاهداف دروسه هذا يمثل الجانب الإيجابي (مواطن القوة) اما الجانب الاخر السلبي (مواطن الضعف) فله مظاهر عدة تعترض الطريق التربوي التعليمي لغالبية الطلبة/ المطبقين (الفرا و جامل ، ١٩٩٩ : ص ١٢) تبرز الحاجة إلى التربية العملية في اظهار هذه النقاط للمطبق في أثناء الموقف التعليمي و من ثم يتحتم عليه التدريب المستمر و طلب المساعدة من ذوي الاختصاص و الخبرة في تذليل تلك الصعوبات لتقليل حدة هذا الجانب السلبي من خلال الارشاد و التوجيه المهمين لهذه العملية .

. ترتبط بالأهداف التربوية.

نالت هذه الفقرة الترتيب السابع من بين الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٣,٢٥) و الوزن المئوي (٦٥) وبهذا يؤكد عدد من افراد العينة ان التربية العملية مرتبطة بالأهداف التربوية ، حيث اكدت أهمية الجانب العملي وضرورة ربط الجوانب النظرية ، وبهذا الصدد أشارت الدراسات المؤيدة لأهمية الإعداد المهني ممثلا بالتربية العملية في البلدان المتقدمة او النامية تجمع ان مثل هذا الإعداد يحقق للطلبة / المعلمين اهدافا عدة منها تمكنهم من فهم حقيقة العملية التربوية و اهدافها و مدى الترابط بين الإعداد النظري و العملي ، و كذلك فهم التلامذة و المعلمين و العاملين في ادارة المؤسسات التربوية ، ونتيجة لذلك يمكنهم من فهم المجتمع و تقديم

الخدمات اللازمة لتطوير هذا المجتمع باعتبار ان المعلم هو الركيزة الأساسية في المساهمة في تطوير المجتمع و مواكبة التقدم الحاصل في هذا العصر (الفرا و جامل ، ١٩٩٩ : ص ١٥)

. يشترك في تقويم الطلبة / المطبقين معلم المادة و مدير المدرسة.

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثامن ضمن الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٣,١٧) اما الوزن المئوي (٦٣,٤) هذا يدل على ان تقويم المطبقين يشترك فيه اكثر من مقوم كل منهم يختص بجانب معين و مهم وان عملية التقويم المشتركة لها عدة فوائد منها تعود على الطالب / المطبق أهمها يستقبل النصائح التربوية التي تخص اكثر من مهارة تعليمية يمكن ان تنمي لديه النمو المهني وكذلك توثيق العلاقة بين مؤسسات الإعداد (كلية التربية الأساسية) و المؤسسات التربوية التي ستستقبل الطلبة / المطبقين في فترة التطبيق ، وتسهيل مهمة الاشراف عليهم و توجيههم و تقويم ادائهم ، ان هذا النوع من المواصلة يختصر الوقت المحدد للتطبيق كاملا و ذلك ان التعارف و التآلف مع المعلمين قد تم خلال تدريبهم مع طلبة الكلية (جابر، ٢٠٠٠ : ص٣٦٢) .

ب- الفقرات غير المتحققة :

يتضح من الجدول (١٣) ان عدد الفقرات غير المتحققة في مجال التقويم قد بلغ (١٠) فقرات ، فقد تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (٢,٤٣ . ١,٢٤) أما أوزانها المئوية فما بين (٤٨,٦ . ٢٤,٨) وهذه الفقرات هي :.

. مدتا المشاهدة و التطبيق الفردي كافيتان .

على الرغم من أهمية هذه الفقرة الا انها لم تحظ بموافقة اعضاء الهيئة التدريسية إذ بلغ الوسط المرجح (٢,٤٣) اما الوزن المئوي (٤٨,٦) مما يدل على ان هذه الفقرة غير متحققة خاصة وان التطبيق لايتجاوز (١٣) اسبوعاً و هذه الفترة قليلة نسبيا ، إذ لا توفر للمطبق الحرية الكاملة في التمتع بالجانب العملي بصورته العلمية و توظيف الجوانب النظرية في اداء مهامه التربوية ، فيبدأ خلال الاسابيع الاولى بتهيئة الدروس و تحضير الجدول لها و التعرف على تلاميذه من إذ مستواهم

العلمي و التكوين الشخصي لكل تلميذ فضلا عن معرفة الظروف المحيطة بالعملية التعليمية في داخل الصف و خارجه وهذا يأخذ وقتا ليس بالقليل اما الجانب الثاني (المشاهدة) فتكاد تكون معدومة في الكلية مع الأهمية القصوى لهذا الجانب لأنه أمراً أساسياً في اعداد الطلبة / المعلمين و للحاجة الكبيرة للمشاهده فقد الحقت بعض كليات المعلمين و التربية في دول العالم المتقدم مدارس نموذجية تطبيقية و جهزت بأحدث الوسائل و التقنيات التربوية لغرض اعداد البنية الأساسية و القوية للجانب العملي عن طريق ربط النظرية بالتطبيق خلال فترة زمنية بسيطة تساعد على تحقيق النمو المهني لدى الطلبة لبقاء أثر التعليم (حساوي وسلوم ، ١٩٨٨ : ص ٢٥).

. تتصف اهداف التربية العملية بانها واضحة.

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (٢,٣٥) اما الوزن المئوي (٤٧) وبهذا صنفت ضمن الفقرات غير المتحققة ، من المعروف ان الوضوح وسيلة لبلوغ الغاية فالعمل على وضوح اهداف التربية العملية يساعد و بدرجة كبيرة على تحقيق اغراضه في اعداد وتدريب الطلبة / المطبقين ، وعلى الرغم من ان العقود الاخيرة من القرن العشرين قد شهدت تطورات هائلة في اعداد المعلمين و تاهيلهم لمهنة التعليم الا اننا مازلنا نعاني من قصور و عدم كفاية تطبيق الكثير من الصيغ و الفعاليات في برنامج التربية العملية سواء كانت في التخطيط او التنفيذ و هذا يعود لاسباب منها عدم توافر التخطيط الجيد لها ، ولعدم توافر الأهداف الواضحة مما يؤدي الى عدم وضوح الرؤيا امام الطلبة/ المطبقين ، وذلك يعمل على ايجاد حل للمشكلات التي تواجه الطلبة في أثناء فترة التطبيق التي تعوق الأداء الذي يؤدي الى اعداد مهني غير مرغوب فيه (حسون ، ١٩٨٧: ص٥).

. تباين استمارات التقويم بين مؤسسات الإعداد.

صنفت هذه الفقرة من بين الفقرات غير المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (٢,٢٣) اما الوزن المئوي (٤٤,٦) هذه النتيجة أشار اليها عدد من افراد العينة ترى الباحثة ان عدم التباين في استمارات التقويم يؤدي الى تقويم جزئي و ذلك من خلال الاعتماد على الاستمارة الموحدة المعمول بها حاليا ، ضرورة ان تكون هناك خصوصية لكل كلية من كليات التعليم العالي الخاصة بإعداد المعلم او المدرس لأن لكل منهما فئته العمرية الخاصة التي سوف يقوم بتعليمها ، مثلا الطالب/ المعلم (طالب كلية التربية الأساسية) يتعامل في العملية التعليمية – التعلمية مع الاطفال من (٤-١٢)سنة فمهامه تكون الاصعب و الاخص من الطالب/ المدرس (طالب كلية التربية)إذن عملية التقويم يجب ان تتسم بالدقة و الخصوصية المهنية و هذا يجب ان يصاغ على شكل عبارات توضع في استمارة خاصة لكل مؤسسة تعنى بالإعداد .

. اساليب تقويم الطلبة مناسبة .

تشير النتائج في الجدول (١٣) ان هذه الفقرة حصلت على وسط مرجح (٢,٢٠) ووزن المئوي (٤٤) ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الاساليب المتبعة في تقويم الطلبة/ المطبقين تقليدية و موحدة لأنها تعتمد على الاداء الفعلي في وقت محدد ، إذ نتيجة لما لم يعتد عليه الطالب في ان يكون مسؤولا عن المواقف التعليمية داخل القاعة الدراسية ينتابه شيء من الخوف و القلق و الارتباك في تأدية المهام المطلوبة منه هذا كله مؤشر لجعل عملية التقويم غير دقيقة بسبب الاعتماد على اسلوب موحد تعتمد علية المؤسسات التربوية المعنية باعداد المعلم لذا التنوع في الاساليب و الطرق المتبعة في تقويم المطبقين و خاصة إذا اجتمعت صفتان في غاية الأهمية لهذا المجال و هي الدقة و التنويع تؤدي به الى تأدية وظيفة علمية في تعريف المطبق لإيجابياته و سلبياته في عملية التطبيق (حمدان ، ١٩٨١ : ص٩٨).

. تتلائم و متطلبات الإعداد لمهنة التعليم.

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٢,١٤) ووزن مئوي (٤٣,٦) وبهذا تعد ضمن الفقرات غير المتحققة لهذا المجال ، وبهذا يجد التدريسيون ان الإعداد لمهنة التعليم مازال يعاني من القصور في كثير من مكوناته بسبب عدم مواكبة التطورات الحديثة و احداثيات الوضع الراهن لما لهذا الامر من تأثير سلبي واضح على اعداد الطالب /المعلم و لا يلبي متطلبات مهنة التعليم ، خاصة ان مهنة التعليم ليست مهنة لمن لا مهنة له و لكنها مهنة تتطلب قوى بشرية لها مواصفات خاصة تستجيب و تتجاوب مع مواقف التعليم في كليات اعدادهم (صليبيا ، ١٩٦٧ : ص٨٣) من هذا المنطلق فان عملية تهيئة الفرص المناسبة للطلبة في ان يتحقق لهم الإعداد الجيد لابد من ايجاد الوسائل الكفيلة في تحقيقه ومنها التربية العملية ، التي تترجم ما اكتسبه الطالب خلال سنوات الإعداد فالعجز الذي تعاني منه التربية العملية يحول دون تلبية متطلبات مهنة التعليم من خلال عدم توفر معلمين ذوي كفاءة عالية في المستقبل .

. تشمل دروسا مصغرة تغطى الفصل الاول من المرحلة الرابعة لغرض التدريب على الكفايات التدريسية.

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (١,٨١) اما الوزن المئوي (٣٦,٢) ، وبهذا أشار افراد العينة إلىعدم تحقق هذه الفقرة ، قد يرجع السبب لكثرة المواد النظرية في الفصل الاول و ازدحام مواده يجعل الاهتمام ينصب في عملية اكتساب خبرات تلك المواد ، كذلك زيادة عدد الطلبة في القاعة الدراسية الواحدة قد يعوق استعمال هذا الأسلوب ، و خصوصا ان هذا الاسلوب تقني حديث لتدريب الطلبة / المعلمين و تزويدهم بالمعلومات واسس التدريب على التدريس ، ويتم فيه تخفيض التعقيدات العادية في غرفة الدرس ، وهو مصمم لتطوير مهارات جديدة ، وتنقيح مهارات سابقة و كذلك اتقان الممارسة في الموقف التعليمي من خلال كيفية التعامل مع المتعلمين و مراعاة الوقت و أستخدام اساليب التغذية الراجعة الفورية ، وكنتيجة لذلك يمكن بناء درجة عالية من الضبط و الاتقان في البرنامج (الحيلة ، ٢٠٠٣ : ص ٣٣٥) من خلال ما تقدم يمكن القول بان الدروس المصغرة ضرورية جدا لطالب

كلية التربية الأساسية لأنها تسهم بصورة واضحة و فعالة في تدريب الطالب/ المعلم و من ثم تحقق اعدادا مهنيا عالي المستوى .

. تتوزع اوقات المشاهدة خلال سنوات الإعداد و تكون مناسبة للجميع.

لم تحظ هذه الفقرة بموافقة التدريسيين ، إذ بلغ الوسط المرجح مقداره (١,٧٦) واما الوزن المئوي (٣٥,٢)، وهذا أشارة لعدم تحقق هذه الفقرة و ذلك لأن اوقات المشاهدة تكاد تكون شبه معدومة و قد تصل عدد المرات إلى مرة واحدة او مرتين خلال سنوات الإعداد ان عدد الطلبة كبير مما يؤدي الى عدم حصول اغلبيتهم على هذه الفرصة أي في مشاهدة الواقع التعليمي في الصف الدراسي ، وفي الصدد يوضح (كود) Good مفهوم المشاهدة بأنها عمل ينصب اساسا على فحص التعليم و التعلم الذي يحصل في الصف عن طريق المشاهدة الشخصية بغية الحصول على معلومات معينة و لغرض تقويم عمل المعلم و تحليل فعاليات الصف و تشخيص الصعوبات التي تواجه المعلم ، هذا كله يسأهم في تدريب و اعداد الطالب/ المعلم . (الموسوي ، ١٩٩٨ : ص١٥)

. يشمل منهج التربية العملية حصول الطالب / المطبق على دليل التربية العملية قبل وقت مناسب من حلولها.

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح (١,٦٥) اما الوزن المئوي (٣٣) ، يمكن تفسير هذه النتيجة بعدم وجود دليل خاص بالتربية العملية إذ يمكن عدّ هذا الدليل أضافة علمية يهدف الى خدمة العملية التربوية و معالجة المشكلات التطبيقية التي تواجه الطالب / المطبق عند دخوله قاعة الدرس و يهدف ايضا الى تعريفه بجوانب مهنته و مساراتها العلمية خاصة وهو معلم المستقبل و عليه تقع مسؤولية تنشئة الجيل الجديد ، وان هذا الدليل معني بكلية التربية الأساسية إذ يبدا الدليل بالأهداف العامة للتربية العملية ، و الأشارة الى أهم الكفايات التي يتوقع من طالب التربية العملية اكتسابها و تنميتها و اتقانها ، ومجال الصفات الشخصية المهنية ، و مجال التدريس و تقويم نمو التلامذة ثم الأشارة الى كيفية مواءمة المتدرب مع الحياة المدرسية من خلال الاستعانة بالفقرات المستمدة

من واقع التطبيق الميداني (الموسوي ، ٢٠٠٥ : ص ٣١٢) ترى الباحثة ان إتضاح الحاجة في توفر هكذا دليل ليساعد الطالب/ المطبق و المؤسسة التربوية من تحقيق الهدف التربوي العام في انجاز الإعداد بإيجابية لتوجيه مسار العملية التعليمية نحو تحقيق الغايات المتوخاة .

. يتعرض المطبقون الى ثلاث زيارات في الاقل في أثناء مدة التطبيق.

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح مقداره (١,٥٠) و وزن مئوي (٣٠) بهذا يقرر اعضاء الهيئة التدريسية عدم تحقيق هذه الفقرة ، على الرغم من أهمية زيارة المطبقين لاكثر من ثلاث زيارات لطلبة كلية التربية الأساسية لأن مدة التطبيق مايقارب الثلاثة اشهر فالحاجة تقتضي زيارة المطبق بعد مرور كل شهر لمتابعة سير عملية التربية العملية و مدى تحقيق التنمية في الواقع الميداني لكل فترة و مدى استقبال المطبق النصائح و التوجيهات من المقوّم (المشرف) و العمل بها بموضوعية وهذا أسلوب يحدد نقاط العجز و القوة للمطبق ، ما تقدم عندما تكون الزيارات متكررة و متتالية في فترة زمنية محددة هذا يزيد من دافعية المطبق نحو بذل جهود كبيرة في انجاز مهامه التربوية ، هذه وغيرها عوامل اساسية في نجاح التربية العملية عن طريق مراعاتها و العمل على تطبيقها

. ادخال شبكة معلوماتية تعنى باعداد المعلم لغرض مساعدته في حل المشكلات التي تواجهه.

تشير النتائج في الجدول (١٣) إلى عدم تحقق هذه الفقرة إذ بلغ الوسط المرجح (١,٢٤) والوزن المئوي (٢٤,٨) بالرغم من أهمية توافر هذه الفقرة في كلية التربية الأساسية لأنها مسؤولة عن اعداد معلم يحمل شهادة البكالوريوس الذي يجب ان يتحلى بالصفات المهنية الجيدة لأن مهمة التعليم العالي اعداد قوى بشرية تسهم مساهمة فعالة في بناء مجتمع متحضر و متقدم يستطيع الوصول الى ركب التطور الحاصل في ظل الثورة المعلوماتية الهائلة التي دخلت في كل مجال و احدثت التغيرات العميقة ، لذا فان الشبكة المعلوماتية هي الاخرى لها أهمية في الحصول على الخبرات التي تؤدي الى رقي العملية التربوية (عاشور ، ٢٠٠١

: ص ٢٣) . ومن خلال الاطلاع على التجارب المعاصرة لدول العالم المتقدمة التي اوصلت مجتمعاتها الى النماء و الارتقاء التربوي المسؤول هو الاخر عن بناء تلك المجتمعات ، كما تساعد الشبكة المعلوماتية الطلبة / المطبقين في اضافة المعلومات الخاصة بتدريب الطلبة على اكتساب المهارات التعلمية خاصة وانها مصممة بصورة علمية و دقيقة ، هذا كله يحقق وجود عدة مراجع لم يتم الاهتمام بها و مراعاتها كمراجع يفيد منها الطالب/ المطبق في التغلب على صعوبات التطبيق العملي من خلال التدريب على اكتساب تلك الخبرات من طرق عدّه سواء توجيهية ، مرئية ، مقروءة ، او تقنية .

الفصل الخامس

الاستنتاجات : Conclusions

بعد عرض نتائج البحث الحالي في الفصل الرابع و تفسيرها و مناقشتها استنتجت الباحثة مجموعة من الاستنتاجات تتعلق بكل مجال من مجالات هدف البحث .

١- استنتاجات بحسب المجالات :

١- فيما يتعلق بمجال الأهداف التربوية :

- قلة الاهتمام بالمستجدات المعرفية الخاصة بالجانب التربوي و النفسي المسؤول عن الإعداد و التدريب .

- تراعي الأهداف التربوية جوانب دون الاخرى أي تركز على الجوانب المعرفية بنسبة كبيرة مما يؤثر على اهمية الجوانب الوجدانية و النفسحركية و تحظى هذه الجوانب بنسب قليلة جدا .

- ان معظم الأهداف التربوية غير واضحة لاعضاء الهيئة التدريسية و الطلبة لأن صياغتها تدل على العمومية مما يؤدي الى عدم وضوحها ، اضافة الى ذلك أن نسبة من اعضاء الهيئة التدريسية و خاصة المبتدئين منهم يجهل محتويات الأهداف التربوية لعدم الاطلاع عليها .

- الأهداف التربوية لا تنمي الثقة بالنفس لدى الطلبة لانها تركز على اكتساب المعلومات و الخبرات مستبعدة ميول ورغبات الطلبة في اكتسابها اوتنميتها .

٢- فيما يخص مجال المحتوى :

- لم يشمل محتوى المواد التربوية و النفسية الخبرات و المعلومات او المهارات الحديثة المهمة في اعداد المعلم مهنيا .

– السلامة العلمية و التربوية و اللغوية لمحتوى هذه المواد يحتاج الى تنقيح بين فترة واخرى .

– كثرة المواد الدراسية النظرية الخاصة بالإعداد المهني و تكرار بعض من الموضوعات و احتواء المحتوى على مقدمات طويلة يؤدي الى توزيع مفردات محتوى المقررات التربوية و النفسية بصورة غير موضوعية .

– عدم بناء محتوى بعض المواد الدراسية على اساس التكامل في المعرفة يؤدي الى استيعاب قليل وذلك لان بعض المواد و خاصة النفسية يحتاج استيعابها الى التكامل في طرح محتواه .

٣– <u>فيما يتعلق بمجال طرائق التدريس :</u>

– الاعتماد على الطرائق التدريسية التقليدية يؤدي الى رتابة في عرض المادة الدراسية خصوصا ان بعض المواد يفترض ان تستعمل طرائق تدريس حديثة ، لذا التنوع في استعمال الطرائق من الامور الضرورية .

– اثارة الدافعية لدى الطلبة امر في غاية الاهمية لتحفيز الطلبة للمشاركة الايجابية

– الحداثة التي من الامور الواجب توفرها في كل مجال من مجالات الحياة و خاصة المجال التربوي لانها تؤدي الى تطور ايجابي ملحوظ .

– التنوع في استخدام اساليب طرح المواد الدراسية من الامور التي يجب الاعتناء بها

٤– <u>فيما يتعلق بمجال التقنيات التربوية :</u>

– تتجلى اهمية التقنيات التربوية الحديثة في جعل الطالب – في الواقع– يستوعب التطورات الحاصلة في مجال العلم و المعرفة واكتسابها .

– تساهم في استيعاب المواد الدراسية بفترة زمنية اقل لانها تخاطب اكثر من حاسة من حواس المتعلمين .

– عملية استعمال التقنيات التربوية تثير انتباه الطلبة هذا يأتي من ان المرئيات لها القدرة على جذب الانتباه .

– تمثل مصدرا من مصادر المعرفة وبهذا تساعد الطلبة في عدم الاعتماد على الكتاب كمصدر وحيد للمعرفة وبذلك تساعد على الابتكار و الابداع لانها تعطي معلومات تمتاز بالسعة و الخيال .

٥– فيما يتعلق بمجال الانشطة المصاحبة :

– مساهمة الانشطة في تحقيق الأهداف التربوية للمنهج يتطلب وعيا شاملا في التخطيط و التنفيذ لهذه الانشطة ، و كذلك ان تشمل جميع المجالات أي ان يكون لكل مادة دراسية نشاط معين .

– التنوع في انجاز الانشطة المصاحبة يظهر المنافسة العلمية التي بدورها تبرز ابتكارات الطلبة وابداعهم .

– من خلال تأكيد الانشطة على العمل الجماعي يحقق ذلك في اضافة معلومات جديدة واثراء خبرات الطلبة السابقة .

٦– فيما يخص مجال التقويم :

– الشمولية والدقة تسهم في نجاح العملية التقويمية و من ثم تحقيق الأهداف المبتغاة

– عند استعمال اساليب متنوعة لتقويم الطلبة يُعد وسيلة للمساهمة في تطوير المنهج الدراسي .

– ان قياس المستويات العقلية العليا تسهم في التعرف على الفروق الفردية بين الطلبة وهذا التشخيص يساعد على معالجة الضعف الذي يكتشف عند بعض الطلبة ويبرز نقاط القوة ليتم تعزيزها .

– عدم معالجة التقويم و اساليبه المتبعة في معالجة الجوانب السلبية للطلبة .

٧– فيما يتعلق بمجال التربية العملية :

–ارتباط التربية العملية بالأهداف تساعد في ان تترجم المواد النظرية عمليا .

– عدم استعمال التدريس المصغر في تدريب الطلبة / المطبقين يؤدي إلى صعوبة مواجهة الموقف التعليمي من قبل المطبق في بادئ الامر .

- عدم مراعاة اهمية المشاهدة يقلل من تكوين خبرة لدى الطالب / المطبق لاكتساب الكفايات المهنية .

ب- الاستنتاجات العامة :

الاستنتاجات : Conclusions

ان المجالات السبعة التي تضمنها البحث الحالي تتكامل و تتفاعل بينها لذا على القائمين في وضع المناهج الدراسية الاخذ بنظر الاعتبار كل عنصر من عناصر المنهج عند تخطيط و تنفيذ المناهج الدراسية و خاصة مناهج الإعداد المهني لتحقيق اعداد عالي المستوى ، وبعد عرض النتائج وتفسيرها استنتجت الباحثة ما يأتي :.

١-اظهرت نتائج البحث الحالي ان هناك فقرات كانت استجابة افراد العينة لها ضعيفة ، مما يدل على ضعف استعمالها من قبل التدريسيين ، او عدم توفرها في الكلية و خاصة في مجال التقنيات التربوية ومجال التربية العملية ، اذ ان عدد الفقرات غير المتحققة اكثر من الفقرات المتحققة ، مما يؤكد عدم اهتمام الكلية بهذين المجالين و تعرضهما للاهمال .

٢-استنتجت الباحثة من خلال دراستها هذه ، انه ربما تكون احدى الاسباب في ان تكون مخرجات كلية التربية الأساسية ليست ذات كفاءة مهنية عالية المستوى نتيجة لقصور المناهج الدراسية الخاصة بالإعداد المهني في تقديم ماهو حديث و متطور .

٣-تشير النتائج ان الأهداف التربوية حققت نسبة من الفقرات لا بأس بها هذا لايمنع بان تكون الأهداف اكثر دقة ووضوح و معرفة القائمين على العملية التربوية في الكلية لها ، الاقتصار على الجانب المعرفي و الاهتمام المتزايد به واهمال الجوانب الوجدانية و النفسحركية تقلل من نسبة الاتجاه الايجابي للطلبة نحو التعليم و من ثم على مهنتهم مستقبلا .

٤-اظهرت النتائج ان المحتوى رغم تحقق له فقرات عدة ، الا انه يحتاج الى الترابط و التكامل المعرفي ليكون اساسا قويا وان تتنوع مفرداته موضوعيا على سنوات الإعداد .

٥-استنتجت الباحثة ان طرائق التدريس المتبعة في الكلية تقليدية و لاتقدم نماذج متطورة و الاساليب محدودة و اغلبية المواد الدراسية تدرس بطريقة المحاضرة التي تجعل التدريسي محور العملية التربوية مما يقلل من مشاركة الطلبة و احداث التفاعل التربوي بين الطرفين و لاتساعد على تنمية قدرات الطلبة في التحليل و التفكير العلمي و الابتكاري .

٦-ويذكر ان نتائج البحث اشارت الى ان اساليب التقويم المعتمدة تحتاج الى التنوع ولأن الفقرات المهمة التي تسهم في توفير تشخيص موضوعي و دقيق غير متحققة فمن الضروري مراعاتها من قبل التدريسيين .

٧-اوضحت النتائج التي فسرت في الفصل الرابع ان مجال الانشطة ينمي لدى الطلبة العمل الجماعي و جعل الطلبة الذين ينجزون هذه الانشطة اكثر ذكاءا و تمييزا لانهم يعبرون عن ميولهم و حاجاتهم ، فيعد هذا العنصر المتنفس الوحيد للتعبير عن تلك الميول و الرغبات و الحاجات .

التوصيات : The Recommendations

توصي الباحثة بما ياتي :

١-ضرورة ان تتبع مناهج الإعداد المهني في كليات التربية الأساسية البحوث و النظريات و الدراسات الحديثة التي تعنى باعداد المعلم .

٢-الاهتمام في بناء المناهج التربوية و النفسية لتلبي حاجة الطلبة مهنيا لغرض تهيئة فرص مناسبة للطلبة / المعلمين التميز في مهنة التعليم .

٣-ضرورة ان تلائم مناهج الإعداد المهني المستوى العلمي و العقلي للطلبة .

٤-اعادة النظر في صياغة الأهداف التربوية بما يضمن الدقة و الوضوح .

٥-ضرورة تزويد التدريسيين بدليل خاص عن الأهداف التربوية مكتوب بصيغ واضحة لغرض معرفة التدريسي و خاصة من هم في بداية العمل التربوي .

٦-زيادة الاهتمام بمحتوى المواد الدراسية لنواحي عدّة منها التنوع و الحداثة واثراء الطلبة بمواضيع لها علاقة مباشرة باعداد المعلم و كذلك الاهتمام بترتيب المادة الدراسية حسب التسلسل المنطقي و السيكولوجي .

٧-يجب ان تراعى الامور الفنية في طباعة الكتب الدراسية المقررة بشكل واضح و مقبول لاثارة دافعية الطلبة للتعليم .

٨-ضرورة التنويع في طرائق التدريس و خاصة في المؤسسات التربوية التابعة للتعليم العالي لأن كثرة المواد الدراسية و مستوى الطلبة العمري و العقلي و منهجية التخصص يفرض التنوع في استعمال الطرائق التدريسية

٩-الاهتمام وبشكل متزايد بالتقنيات التربوية و العمل على ايجادها في الكلية كذلك توفيرها لكل جانب من جوانب الإعداد التقنيات الخاصة به .

١٠- زيادة الاهتمام بالانشطة المصاحبة و فعالياتها في الكلية لاهميتها في انضاج الطلبة فكريا و جسميا و اجتماعيا فضلا عن المساهمة في تحديد ميول واتجاهات الطلبة و العمل على تنميتها .

١١- الاهتمام بموضوع المكتبة المتخصصة و التي تحتوي على المصادر الملائمة الحديثة لكل قسم من اقسام الكلية .

١٢- ان لايتحدد انجاز النشاطات المصاحبة في مكان محدد و خاصة في داخل الكلية فقط ، يجب ان يتم انجازها او المشاركة فيها داخل و خارج الكلية لتنمية روح المشاركة الجماعية و تبادل الخبرات وكذلك تقوية العلاقات الانسانية .

١٣- التنوع في استعمال اساليب التقويم (تقويم الطلبة) للمراحل الدراسية الاربع و خاصة التقويم الذاتي الذي يعود الطالب / المعلم على مراجعة الواجبات المنوطة به لمعرفة مدى ما تحقق من الهدف المنشود .

١٤- مراعاة مبدأ التربية العملية (المشاهدة و التطبيق) بوصفها من المبادئ الأساسية الواجب توافرها في برنامج الإعداد المهني للطالب / المعلم .

١٥- ضرورة الاهتمام في التخطيط و التنفيذ للتربية العملية بدءا من تحديد اوقات المشاهدة ضمن سنوات الإعداد .

١٦- الاهتمام بالتدريس المصغر واعداده من اساسيات تدريب الطالب / المعلم .

١٧- زيادة فترة التطبيق الفردي باستعمال احد النظامين اما النظام التكاملي الذي مدته (٢٥) اسبوعا ، او النظام التتابعي الذي مدته (١٥) اسبوعا .

١٨- تزويد الطلبة / المطبقين بدليل خاص بالتربية العملية يحتوي على فقرات خاصة بالكفايات المهنية التي تساعد المطبق على التعرف على اساسيات العمل في العملية التربوية ، يعد هذا الدليل مرجعا يعود اليه الطالب المطبق للتغلب على صعوبات مهنة التعليم .

١٩- تصميم بطاقة خاصة لتقويم الطالب / المعلم في اثناء التطبيق .

٢٠- زيادة نسبة الإعداد المهني عن(٣٣%) في هذا الوقت، على ان تزداد في المستقبل .

٢١- العمل على توحيد اقسام الكلية المقررة في كلية التربية الأساسية من خلال ايجاد هذه الاقسام في كافة الجامعات التي احدى كلياتها هذه الكلية .

٢٢- أستحداث قسم خاص لاعداد معلم لبطيئي التعلم على وفق برامج اعداد خاصة لتوفير خريجين متخصصين بهذا الجانب لغرض تهيئة فرص تعليمية مناسبة للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة في المدارس الابتدائية .

٢٣- إعداد برامج تقنية من خلال تعاون المختصين في مجال المناهج الدراسية و التربية و علم النفس و المختصين في مجال التقنيات الحديثة و خاصة تقنية الحاسوب بوضع اساسيات الإعداد المهني في صور تقنية مرئية و مقروءة لتوفير اكثر فرص ممكنة في تدريب الطلبة / المعلمين .

٢٤- أنشاء مدارس تجريبية تابعة لكلية التربية الأساسية تحتوي على امكانيات عالية المستوى ،و بهذا يمكن افادة الطلبة/ المعلمين من البيئة التعليمة المحلية .

المقترحات : The Suggestions

١-إجراء دراسة مقارنة بين مناهج الإعداد المهني لكلية التربية الأساسية في الجامعات العراقية و كلية المعلمين او التربية الأساسية في احدى الجامعات العربية ، مع ضرورة مراعاة وجود تشابه في مفردات الإعداد المهني .

٢-إجراء دراسة مقارنة لمناهج الإعداد المهني بين كلية التربية الأساسية من جهة و معاهد اعداد المعلمين و المعلمات من جهة اخرى .

٣-إجراء دراسة للمناهج الدراسية الخاصة بالإعداد العلمي لكلية التربية الأساسية والمناهج الخاصة بكل قسم .

٤-إجراء دراسة تقويمية لخريجي كلية التربية الأساسية ممن يعملون في المجال التربوي – التعليمي وان لاتقل خدمتهم عن ثلاث سنوات .

٥-إجراء دراسة عن مشكلات التطبيقات التدريسية للطالب / المعلم لاقسام الكلية جميعها .

المصادر الأجنبية

250- Adams Georgia sashes . (1966) **Measurement and Evaluation in Education** , psychology and Guidance , New York ,Holt .

251-Berk,Ronald.(1981) **Education Evaluation Methodology the stabe of the Art**, Bstimore, the Jhon .Hopkins University Paress.

252- Blaine ,R.Wonthe and James R.(1981) **Sanders Educational Evaluation Theory and practice Western Michigon University Acharles** ,A.Jonce Publicution Wadswth Publishing Company .INC .Belmont.

253- Bloom ,S.Benjamin and others , 1973**, Handbook and formative and summative evaluation of students learning** .VOL .1, NEWYORK.

254-Charles A,Buchen (1975) **Foundation of Physical Education**,C.V. Mosby House.

255-Cronbach,C.J.(1973) **"Course Improvement Through Evaluation"** In B.R. Worthen and I.R Sarders Educational Evaluation Theory and practice ,Worthington , OHIO. A. Jones Publishing Company .

256- Ebel , R.L. (1972) , **Essential of Education Measurement** , New Jersy , . Prentice Hall INC Englewood Cliffs.

257- Feyreson ,Kathrn ,V. (1970) **Systems Approach Appleton Century Crofts**, New York.

258- Frankel, Edward (1979)**Eadlation of curriculum for Elementare Science hanter gokoge in the Bronx** , New York. Science Education , Vol – 52 , No 3 April.

259- Good (1973**) Dictionary of Education** , 3 rd Ed , New York , Meerow – C.V. Hill.

260- Grunland E,G. (1976) **Measure ment and Evalation Teaching ,**Macmillan Publishing Co, Inc, NY.

261- Hall, Harry (1964**) professional preparation and teacher Effectiveness** , Journal of teacher education . V. 15.

262- Holmes ,B (1974**)" Curriculum Evaluation of the second level of Education** "Paris , Unesco, I.B.E. No.190.
263- Kandal, L .L.(1955) **The New Erain Education ,Acomparative Study** ,Baston . Houghton miffincom.
264- Karl Biglow (1956) **How Should American teacher be educated** ,Teacher , College Record .
265- Keer,Tohnf (1968) **"Changing the Curriculum"** University, of London, press, ltd, London.
266-Kindagair,Atowk(1976) **An Investigation into the program of Social Foundation of Education in the presevivce under graduate professional Education of secondary school teacher in Uganda** , in Dissertation Abstracts International , Vol.77, No.12 .
267- King ,E (1973) **"Others Schools and Ours**"Londom, HaH, 4 the Ed.
268- Neagley .R, and other (1969**) The School administration and Learning resources** ,N.I, prentic. Hall.
269-Orland J .Lopon (1961) **AComparsion of professional certified and permently certified Elementary school Teacher** , Journal of Education research, Vol.55,N2.
270-Roland C.Doll(1989**) Curriculum improvement , decision Making and Process** , New York.
271- Stinnet &Huggett (1963**) professional Problems of :teachers** New York, Macmillan CCo.
272- Tyler ,R(1950**) Basic Principles for Curriculum and in struction** , Chicago , University of Chicago.
273- Warthen ,Blain R.and Sanders James R. (1973) " **Education**al **Evaluation Theory and Practice"** Belmont Calfiornia : wads worth .
274- Youch. A.(1965**) Will but the Beginning** , New York,HoH.

المصادر العربية

- **القرآن الكريم .**

١. الالوسي ، جمال حسين ، وأميمة علي خان (١٩٨٣) ، **علم نفس الطفولة و المراهقة** ،مطبعة جامعة بغداد ، بغداد ، العراق.
٢. _____ (١٩٩٠) ، **الصحة النفسية**، مطابع التعليم العالي ، بغداد ،العراق.
٣. آل ياسين ، محمد حسين (١٩٧٤) ، **المبادئ الاساسية في طرق التدريس العامة** ، ط١، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن .
٤. الابراهيم ، عبد الرحمن حسون ، وظاهر عبد الرزاق (١٩٨٢) ، **استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر .
٥. إبراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة(١٩٨٦)، **المناهج المعاصرة** ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية .
٦. _____ (٢٠٠٠)، **المناهج المعاصرة** ، منشأة المعروف ، الإسكندرية .
٧. ابراهيم ، محمود ابو زيد (١٩٩١) ، **المنهج بين التبعية و التطور** ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .
٨. ابراهيم ، محمود ابو زيد ، و اسماء غانم (١٩٩٤) ، **المناهج الدراسية تخطيطها ، تطويرها ،** الدار الجامعية للنشر و التوزيع ، الإسكندرية ، مصر.
٩. ابن منظور ، ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٩٧) ، **لسان العرب** ، المجلد الخامس ، ط١ ، دار الصياد للطباعة و النشر ، بيروت .
١٠. أبو جلالة ،صبحي حمدان (١٩٩٩) ، **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي** ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
١١. أبو حويج ، مروان (٢٠٠٠) ، **المناهج التربوية المعاصرة الأساسيات ، مشكلات المناهج ، تطوير و تحديث** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط١، عمان ، الأردن .
١٢. أبو الفتوح ، رضوان (١٩٨٢) ، **الكتاب المدرسي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
١٣. أبو لبدة، سبع (١٩٨٢) ، **مبادئ القياس و التقييم التربوي**، مطبعة جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان ، الاردن .
١٤. الاحمد،عبد الرحمن احمد (١٩٨٨) **اساليب التقويم في الدورات التدريسية، مجلة التربية الجديدة** ، العدد الرابع و الاربعون، السنة الخامسة عشر ، مؤسسة الخدمات للطباعة ، لبنان .

١٥. احمد ، محمد عبد القادر (١٩٩٢) ، **طرق التدريس العامة** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر .
١٦. ارنست ، ج ، ملز (١٩٦٣) ، **توجيه معلمي المستقبل في فترة التدريب العملي** ، ترجمة السيد محمد العزاوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر .
١٧. الاحمد ، ردينة عثمان و حذام عثمان يوسف (٢٠٠٣) ، **طرائق التدريس، اسلوب ، وسيلة** ، ط٢ ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن .
١٨. الازيرجاوي ، فاضل محسن (١٩٩١) : **أسس علم النفس التربوي** ، دار الكتب، الموصل ، العراق .
١٩. الأمام ، مصطفى محمود ، وآخرون (١٩٩١) ، **التقويم والقياس** ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد ، العراق .
٢٠. _____ (١٩٩٣) ، **القياس و التقويم** ، مطبعة العزة، بغداد ، العراق .
٢١. الأمين ، شاكر محمود ، وآخرون (١٩٨٢) ، **طرائق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع و الخامس في دور المعلمين**،،ط٢ وزارة التربية ، بغداد .
٢٢. _____ (١٩٩٢) ، **أصول تدريس المواد الاجتماعية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، بغداد ، العراق .
٢٣. الاهواني ،احمد فؤاد (١٩٦٨) ، **جون ديوي** ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر .
٢٤. اوليفرو ، جيمس (١٩٧٨) **التعليم المصغر** ، ترجمة محمد عبد العزيز عبد، دار البحوث العلمية ، الكويت .
٢٥. بحري ، منى يونس ، و عايف حبيب العاني (١٩٨٦) ، **المنهج و الكتاب المدرسي**، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، جامعة بغداد .
٢٦. بحري ، منى يونس ، واخرون (١٩٩٠) ، **التقنيات التربوية للصفوف الثالثة لطلبة اقسام التربية وعلم النفس** ، دار الحكمة للطباعة و النشر ، الموصل ، العراق .
٢٧. بدران، مصطفى، و فتحي الديب (١٩٨٠) ، **تقويم البرنامج التربوي لاعداد المدرسين في قسم التربية بجامعة الكويت** ، جامعة الكويت
٢٨. بنيامين بلوم ، واخرون (١٩٨٣) ، **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني** ، ترجمة محمد أمين المفتي واخرون ، دار مكدوجيل للنشر ، القاهرة .
٢٩. بهنام ، فائزة شابا (١٩٩٣) ، **تقويم نظامي في اعداد المعلمين و المعلمات في ضوء الكفايات المهنية (دراسة مقارنة)** ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) اطروحة دكتوراة غير منشورة.
٣٠. بو شامب ، جورج (١٩٨٧) ، **نظرية المنهج** ، ترجمة محمد سليمان وآخرون ،ط١، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة .

٣١. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا زكي اثناسيوس (١٩٧٧) ، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، الجامعة المستنصرية بغداد .
٣٢. بيير ، فورتز (١٩٧٥) ، **هل المدرسون هم الجُناة ، ام هم ضحايا ازمة التعليم** ، ترجمة علي ادهم ، **مجلة مستقبل التربية** ،العدد الثاني ، منظمة اليونسكو ، القاهرة.
٣٣. تاسمان ، جوزيف (د.ت) ، **افاق جديدة في التربية** ، ترجمة لجنة من الاساتذة الجامعي، دار الافاق الجديد ، بيروت .
٣٤. التل ، سعيد (١٩٧٦) ، **مبادئ وأهداف التعليم الجامعي العربي** ، وزارة التربية ، مديرية التوثيق التربوي ، عمان ،الأردن .
٣٥. التميمي ، عواد جاسم (١٩٩٤) ، **تقويم المناهج المدرسية** ، ورقة عمل مقدمة الى ورشة المناهج الدراسية ، الرباط .
٣٦. _____ (٢٠٠١) ، **آفاق تربوية برؤية مستقبل تربية مستديمة و مستدامة** ، المؤتمر القطري الاول للعلوم التربوية و النفسية ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد .
٣٧. توق ، محي الدين ، وعبد الرحمن عدس (١٩٨٢) ، **أساسيات علم النفس التربوي** ، ط١ ،مطبعة دار جون وايلي، الجامعة الاردنية ، الاردن.
٣٨. _____ (١٩٨٤) ، **أساسيات علم النفس التربوي** ، ط٢ ،مطبعة دار جون وايلي وأولاده، الأردن .
٣٩. ثورندايك ، روبرت ، و اليزابيث هيجل (١٩٩١) ، **القياس و التقويم في علم النفس** ، مركز الكتاب العربي للنشر ، عمان ، الاردن .
٤٠. جابر ، عبد الحميد جابر (٢٠٠٠) ، **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية** ، دار الفكر العربي، القاهرة .
٤١. الجاغوب ، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٢) ، **النهج القويم في مهنة التعليم** ،ط١ ، دار وائل للنشر والتوزيع.
٤٢. جامعة الدول العربية (١٩٧٢) ، **المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، ادارة التربية** ، مؤتمر اعداد و تدريب المعلم العربي ، القاهرة .
٤٣. الجامعة (٢٠٠٥) ، **مجلة اتحاد جامعات العالم الاسلامي** ، العدد الرابع ، مطبعة بني ازناس ، سلا ، المملكة المغربية .
٤٤. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام (١٩٩٨) ، **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي** ، دار المناهج للنشرو التوزيع ، عمان ، الاردن ٠
٤٥. _____ (١٩٩٩) **طرق التدريس العامة**، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن.
٤٦. _____ (٢٠٠٠) ، **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس** ،ط٢ ،دار المناهج ، ، عمان، الأردن .

٤٧. الجبان ، رياض عارف (١٩٩٧) ، **اعداد وتدريب المعلم وفق مدخل النظم، مجلة اللجنة القومية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم** ، الرياض.
٤٨. جبرائيل ، بشارة (١٩٨٦) ، **المنهج التعليمي** ، دار التربية الحديث ، الأردن .
٤٩. الجبوري ، عبد الحسين رزوقي مجيد (١٩٩٠) ، **بناء مقياس مقنن للتوافق المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة.
٥٠. الجسماني ، عبد علي (١٩٨٤) ، **علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية** ، مطبعة الخلود ، بغداد ، العراق .
٥١. الجعفري ، ماهر إسماعيل (١٩٨٩) ، **بناء انموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق** ، جامعة بغداد . كلية التربية / ابن رشد، اطروحة دكتوراه غير منشورة.
٥٢. الجعفري ، ماهر إسماعيل و اخرون(١٩٩٣) ، **فلسفة التربية** ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق.
٥٣. جمهورية العراق ،وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (١٩٩٣) ، **نظام كلية المعلمين** ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد، العراق .
٥٤. جمهورية العراق ،وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (٢٠٠١) ، **المؤتمر الوطني للتعليم العالي و البحث العلمي** ، ٧-٩ شباط ، بغداد العراق.
٥٥. الجوارنة ، علي (١٩٩٥) **اساليب الدراسات الاجتماعية** ، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن .
٥٦. الحرداني ، محمد بن حسن (٢٠٠٢) ، **المعلم كيف يتم اعداده، مجلة المعلم** ، قطر www.almualem.net .
٥٧. حساوي ، غانم سعد الله ، و لبيب ناصيف سلوم (١٩٨٨) **الخطط الدراسية في التعليم التقني و الهندسي، المجلة العربية للتعليم التقني** ، المجلد (٥) ، العدد (٢) ، الامانة العامة لاتحاد التعليم التقني.
٥٨. الحسن ، هشام ، وشفيق القايد (١٩٩٠) ، **تخطيط المنهج وتطويره** ، ط١، دار صفاء للنشر، عمان ، الأردن .
٥٩. حسن ، عبد علي محمد (١٩٩٥) **المنهج المدرسي** ، ط١ ، دار الثقافة ، البحرين.
٦٠. حسون ، عبد الرحمن (١٩٨٧) **التطبيقات التربوية في اعداد المدرسين ، مجلة المعلم الجديد** ، المجلد (٤٤) ، الجزء الثاني ، بغداد، تموز .
٦١. الحصري ، علي منير (١٩٩٥) ، **طرق التدريس الجغرافية** ، منشورات جامعة دمشق ، دمشق .
٦٢. _____ ، ويوسف العنزي (٢٠٠٠) ، **طرق التدريس العامة** ، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

٦٣. الحلبوسي ، سعدون سلمان نجم (١٩٩٤) ، **بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية لكليات التربية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٦٤. حمادة ، سعد مرسي (١٩٧٠) ، **تطور الفكر التربوي** ، عالم الكتب ، القاهرة .
٦٥. حمدان ، محمد زياد (١٩٨١) ، **التربية العملية ، مناهجها ، كفاياتها ، ممارساتها ، سلسلة التربية الحديثة** ، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة .
٦٦. _____ (١٩٨٤) **ادوات ملاحظة التدريس ، مناهجها ، واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية** ، دار السعودية للنشر و التوزيع ، جدة ، المملكة العربية السعودية .
٦٧. _____ (١٩٨٦) ، **وسائل تكنلوجيا التعليم** ، دار التربية الحديثة، عمان ، الاردن.
٦٨. _____ (١٩٨٨) ، **التدريس المعاصر و تطوراته ، اصوله ، وانواعه ، وطرقه** ، دار التربية الحديثة، عمان ، الاردن.
٦٩. الحموز، محمد عواد (٢٠٠٤) ، **تصميم التدريس** ،ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .

٧٠. الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٨) ، **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق** ، ط،١ دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع، عمان ،الأردن

٧١. _____ (١٩٩٩) **تصميم التعليم نظرية وممارسة** ،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٧٢. _____ (٢٠٠٣) **تصميم التعليم نظرية وممارسة** ،ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ، عمان ، الأردن .
٧٣. الخروصي ، رحمة فهد (٢٠٠٥) ، **دليل التربية العملية** ، كلية الرستاق ، جامعة الإسكندرية، انترنت .http://rustaq.Mohe.gov.on
٧٤. خضر ، صلاح الدين (١٩٩٣) ، **قراءات في المناهج وطرق التدريس** ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة .
٧٥. الخليلي ، يوسف و اخرون (١٩٩٦) ، **القياس و التقويم في العملية التدريسية** ، ط٣ ، دار الامل للنشر و التوزيع ، الاردن.
٧٦. داؤد ، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) ، **مناهج البحث التربوي** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .
٧٧. الداهري ، صالح حسن و اخرون (١٩٩١) ، **الارشاد النفسي و التوجيه التربوي** ، مطبعة دار الحكمة، البصرة ، العراق .
٧٨. داوود ، ماهر محمد ، و محمد مجيد مهدي (١٩٩١) ،**اساسيات طرائق التدريس العامة** ، جامعة الموصل كلية التربية.

٧٩. الدباغ ، مقداد اسماعيل (١٩٩٠) ، **بناء معيار لتطوير مناهج الدراسية في الجامعات العراقية في ضوء اهداف التعليم العالي** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، اطروحة دكتوراه .
٨٠. الدجيلي ، حسن (١٩٦٤) ، **تقدم التعليم العالي في العراق** ، مطبعة التفيض الأهلية ، بغداد ، العراق .
٨١. دروزة ، أفنان نظير (١٩٩٥) ، **اساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الادراك و نشاطاتها كأساس لتقييم التعليم** ، مكتبة الحرية للنشر و التوزيع ، نابلس ، فلسطين .
٨٢. _____ (١٩٩٧) ، **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي** ، ط٢،منشورات جامعة النجاح الوطنية ، نابلس .
٨٣. _____ (١٩٩٩) ، **معايير لتقييم المناهج وتطويرها ، مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، العددالسادس ، القاهرة .
٨٤. الدريج ، محمد (١٩٩٤) ، **تحليل العملية التعليمية** ، ط١، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
٨٥. الدليمي ، طارق احمد (١٩٩٥) ، **تقويم عمل التدريسي الجامعي و تطويره في ضوء فلسفة التعليم العالي في العراق** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .
٨٦. الدليمي ، عبد محمد عيدان (٢٠٠٠) ، **تقويم منهج التاريخ للمرحلة الابتدائية في العراق ،** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .
٨٧. الدمرداش ، سرحان عبد المجيد ومنير كامل (١٩٧٨) ، **المناهج** ،ط١، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.
٨٨. _____ (١٩٧٩) ، **المناهج المعاصرة** ، مكتبة الفلاح ، الكويت
٨٩. الدمرداش ، سرحان عبد المجيد (١٩٨١) ، **المناهج المعاصرة** ،ط٢ مكتبة الفلاح، الكويت
٩٠. _____ (١٩٩٨) ، **المناهج المعاصرة** ،ط٣ مكتبة الفلاح ، الكويت .
٩١. الدويك ، تيسير واخرون(١٩٨٩) ، **اسس الادارة التربوية و المدرسية و الاشراف التربوي** ، دار الفكر للنشر و التوزيع .
٩٢. الرازي ، محمد بن ابي بكر (١٩٩٤) ، **مختار الصحاح** ،ط٢،المجلد الخامس، مكتبة العجيري ، الكويت .
٩٣. راشد ، علي (١٩٩٨)، **اختبار معلم و اعداده مع دليل التربية العملية** ، ط٢، دار الفكر العربي ، القاهرة .
٩٤. الربيعي، عبد الحسين محمد (١٩٧٥) **تقويم مناهج اعداد المعلمين في العراق من وجهة نظر طلابها و مدرسيها** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٩٥. ردينة ، عثمان يوسف (٢٠٠١) **الاتجاهات الكمية و الحديثة في بحوث التسويق** ، دار زهران ، عمان ، الاردن .

٩٦. ألرشيدي ، سعد وآخرون (١٩٩٩) ، **المناهج الدراسية** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.
٩٧. الريان ، فكري حسن (١٩٩٣) ، **التدريس – أهدافه - أسسه**، دار عالم الكتب للنشر ، القاهرة .
٩٨. الزبيدي ، صباح حسن (١٩٩٧) **تقويم مناهج و طرائق التدريس الجغرافية** ، الجامعة المستنصرية . كلية التربية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .
٩٩. الزبيدي ، هيثم كامل (٢٠٠٣) ، **القياس و التقويم في التربية وعلم النفس** ،ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، العين الامارات العربية المتحدة.
١٠٠. زكي ، احمد (١٩٧٧) ، **مصطلحات العلوم الاجتماعية** ، مكتبة لبنان ، بيروت.
١٠١. الزند ، وليد خضر (٢٠٠٤) ، **التصاميم التعليمية** ، ط١ ،اكاديمية التربية الخاصة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
١٠٢. الزوبعي ، عبد الجليل ، ونزار العاني (١٩٩٨) ، **رأي في تطوير القياس و التقويم في القطر العراقي** ،**مجلة العلوم التربوية و النفسية** ، العدد الخامس ، بغداد.
١٠٣. زيتون ، حسن حسين (٢٠٠٣) ، **تصميم التدريس**، عالم الكتب ، القاهرة
١٠٤. زيتون ، عايش محمود (٢٠٠١) ، **اساليب تدريس العلوم** ،ط١ ،دار الشروق ، عمان ، الاردن .
١٠٥. السامرائي ،مهدي صالح و اخرون (١٩٨٨) ، **معايير تطوير المناهج الدراسية** ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية و النفسية ، بغداد.
١٠٦. السامرائي ، هاشم جاسم وآخرون (١٩٩٥) ، **المناهج أسسها ، تطويرها ، نظرياتها** ،ط١ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن .
١٠٧. السايح ، مصطفى محمد (٢٠٠٣) **تصور مقترح لاداء تقويم الطالب / المعلم** ، جامعة الاسكندرية ، كلية التربية lgll.htm ،www.sea.edu. eg.
١٠٨. سعادة ، جودت احمد واخرون (١٩٨٧) ، **دراسة تقويمية لاحد كتب الجغرافية في المرحلة الثانوية** ، جامعة اليرموك ، منشورات مركز التطوير التربوي ، نشرة رقم ٢١ ، اربد الاردن .
١٠٩. سعادة ، جودت احمد و عبد الله محمد ابراهيم (٢٠٠١) ، **تنظيمات المناهج و تخطيطها و تطويرها** ،ط١، دار الشروق ، عمان ، الاردن .
١١٠. _____ (٢٠٠١) ، **الاهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية**، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ، عمان ، الأردن .
١١١. سعد ، نهاد صبيح (١٩٩٠) ، **الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية** ، مطابع التعليم العالي و البحث العلمي ، بغداد.
١١٢. السعدي ، حاتم جاسم عزيز (٢٠٠٢) ، **تقويم المناهج الدراسية لأقسام العلوم التربوية والنفيسة في كليات التربية من وجهة التدريسيين** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة

١١٣. سلامة ، عبد الحافظ (١٩٩٨) ، **مدخل الى تكنلوجيا التعليم** ، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان ، الاردن .
١١٤. _____ (٢٠٠٠) ، **الوسائل التعليمية و المناهج** ، ط١ ، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان ، الاردن .
١١٥. سلانكي ، صلاح الدين عبد الكريم (١٩٩٩) ، **ورقة عمل في التقويم و القياس** ، الشارقة ، الامارات.
١١٦. سليمان ، جميل سعيد (١٩٨٠) ، **دراسة مقارنة لاعداد معلم العلوم** ، **مجلة الاستاذ** ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، العدد ٢ .
١١٧. سمعان ، وهيب ، ورشدي لبيب (١٩٨٢) ، **دراسات في المناهج** ،ط٧ مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.
١١٨. السيد ، محمد علي (١٩٨٨) ، **الوسائل التعليمية و تكنلوجيا التعليم** ، مكتبة مجمع عمان ، الاردن .
١١٩. السيد ، محمود عيسى (١٩٩٧) ، **الجانب النظري للتقنيات التربوية** ، جامعة الإسكندرية www.Fill://AducationalTechnoliogy.HTM
١٢٠. الشافعي ، ابراهيم واخرون (٢٠٠٢) ، **المنهج المدرسي من منظور جديد** ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
١٢١. الشبلي ، إبراهيم مهدي (١٩٨٤) ، **تقويم المناهج باستخدام النماذج** ،ط١، مطبعة المعارف ، بغداد .
١٢٢. الشبلي ، إبراهيم مهدي (١٩٨٦) ، **المناهج ، بناؤها ، تنفيذها و تطويرها** ، ط١،مطبعة وزارة التربية ، بغداد .
١٢٣. _____ (٢٠٠٠) **المناهج ، بناؤها ، تنفيذها و تطويرها**،ط٢، دار الامل للنشر و التوزيع، اربد ، الاردن .
١٢٤. شحاتة ، حسن (١٩٩٨) ، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق** ،ط١ ، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة .
١٢٥. شحاتة ، حسن و فوزية ابو الخيل (٢٠٠٣) **التدريس و التقويم الجامعي** ، دراسة نقدية مستقبلية ، كلية التربية للبنات للاقسام الادبية ، دولة الامارات العربية الانترنت . www.kayma.com/hutl/web،.
١٢٦. شحاتة ، حسن (٢٠٠٤) **المناهج ، اسسها ، تنظيمها** ، ط١ ، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان ، الاردن .
١٢٧. الشرق الاوسط (٢٠٠٦) **اهمية التربية العملية في تقييم اداء الطالب / المعلم** ، **جريدة العرب الدولية** ، العدد ٩٥ ، لاثنين ، ١٢ ربيع الاول ١٤٢٧ هـ . الانترنت . www.Alwesat.com.
١٢٨. الشرقاوي ، مصطفى خليل (١٩٨٣) ، **علم الصحة النفسية** ، مكتبة النهضة العربية ، بيروت ، لبنان .
١٢٩. شعلان ، محمد سليمان و اخرون (١٩٨١) **اتجاهات في اصول التدريس** ،دار الفكر العربي ، الكويت.

١٣٠. الشمري ، زينب حسن نجم (٢٠٠١) ، **بناء أنموذج لتقويم المنهج الدراسي للغة العربية في المرحلة المتوسطة** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة.
١٣١. الشمري ، زينب حسن نجم وعصام حسن الدليمي (٢٠٠٣) ، **فلسفة المنهج الدراسي** ،ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
١٣٢. الشمسي ، عبد الامير عبود (٢٠٠٠) ، **اساليب التفكير لدى طلبة الجامعة** ، بحث غير منشور ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد.
١٣٣. شهلا ، جورج و اخرون (١٩٦١) ، **الوعي التربوي**، ط٢ ، مكتبة راس بيروت للتوزيع ، بيروت ، لبنان .
١٣٤. شوق ، محمود احمد (١٩٩٥) ، **اساسيات المنهج الدراسي و مهماته** ، ط١ ،دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
١٣٥. شوقي ، إبراهيم (٢٠٠٥) ، **مشكلات الاعداد المهني لطلبة جامعة الأمارات العربية المتحدة** ، الانترنت ، الخيمة ، دولة الامارات العربية المتحدة .

education-‹web/hutl/p.1.www.Khaymaa.com/almoudaress Assatak//HTM
١٣٦. صالح ، احمد زكي (١٩٧٢) ، **الاسس النفسية للتعليم الثانوي** ، دار النهضةالعربية ، القاهرة .
١٣٧. الصالحي ، نجدت (٢٠٠١) ، **المناهج التربوية المعاصرة** ، **مجلة دراسات اجتماعية** ، السنة الثالثة ، العدد التاسع ، بغداد .
١٣٨. الصانع ، محمد عبد الله و اخرون (١٩٨١) ، **تقييم البرامج التربوية في الوطن العربي**، المركز الاقليمي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي ، الكويت .
١٣٩. صبري ، داود عبد السلام (٢٠٠٣) ، **تقويم مناهج الاعداد المهني في معاهد المعلمين و المعلمات من وجهة نظر التدريسيين و الطلبة في العراق** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، اطروحة دكتوراة غير منشورة.
١٤٠. صليبيا ، جميل (١٩٦٧) ، **مستقبل التربية في العالم العربي** ، ط٢ ، مكتب الفكر الجامعي ، بيروت.
١٤١. الصمادي ، عبد الله وماهر الدرابيع (٢٠٠٤) ، **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ،دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.
١٤٢. صيام ، محمد وآخرون (١٩٩٥) ، **دليل مشرفي التربية العملية في كلية التربية في جامعة دمشق** ، ، منشورات قسم المناهج وطرق التدريس ، ، كلية التربية ،جامعة دمشق.
١٤٣. طعيمة ، رشدي احمد (١٩٩٣) **التدريس المصغر و دوره في برامج اعداد المعلمين** ، منشورات جامعة الامارات العربية المتحدة.

١٤٤. الطوبجي ، حسين حمدي (١٩٩٣) ، **الحقائب التعليمية(الرزم التعليمية)** ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، ادارة التقنيات التربوية ، الدورة التدريبية في مجال التقنيات لمعلمي العلوم ، عمان ، الاردن .
١٤٥. ظافر ، محمد اسماعيل (١٩٨٦) ، **برنامج و مناهج كليات التربية في دول الخليج**، دراسة تحليلية مقارنة وتطوير الدافع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية
١٤٦. الظاهر ، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩) ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ،ط١ ، مكتبة دار الثقافة للنشر، عمان ، الأردن .
١٤٧. العارف، شعلة اسماعيل (١٩٩٣) ، **نظام التعليم في العراق**، دار الحكمة للطباعة و النشر، بغداد .
١٤٨. ظاهر ، كاظم بطين (١٩٨٣) **معايير الاعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية و مدى مراعاتها في مناهج دور المعلمين الابتدائية في القطر** ،جامعة بغداد ، كلية التربية /ابن رشد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .
١٤٩. عاشور ، راتب قاسم ، وعبد الرحيم عوض أبو الهيجاء (٢٠٠٤) ، **المنهج بين النظرية والتطبيق** ،ط١ ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٥٠. عاشور ، محمد علي (٢٠٠١) **صفات المعلم الجيد في ضوء متغيرات العصر الحديث** ، جامعة اليرموك ، الاردن.
١٥١. عباس ، عوني ياس وآخرون (١٩٨٥) ، **تقويم الكتب التربوية والنفسية في معاهد المعلمين في العراق** ، كلية المعلمين ، الجامعة المستنصرية ، بغداد.
١٥٢. عبد الدائم ، عبد الله (١٩٨١) ،**الثورة التكنلوجية في التربية العربية** ، ط٣ ،دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان .
١٥٣. عبد العزيز صالح (١٩٧٩) **التربية الحديثة، مادتها ، مبادئها ، تطبيقاتها العملية (التربية و الطرق و التدريس)**، ط٤، دار المعارف ، القاهرة ، مصر.
١٥٤. عبد اللطيف ، فؤاد ابراهيم (١٩٧٠) ، **المناهج اسسها ، تنظيمها ،تقويم اثرها** ، مكتبة الافاق ، القاهرة ، مصر.
١٥٥. عبد المعطي،يوسف(١٩٨٨) ، **مجالات التقويم في بعض البلدان العربية** ، مطبعة وزارة التربية ، الكويت .
١٥٦. عبد الموجود ، محمد عزت وآخرون (١٩٨١) ، **أساسيات المنهج وتنظيمه** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة .
١٥٧. عبد النور ، فرنسيس (١٩٧٨) ، **التربية والمناهج** ، دار النهضة للطبع و النشر، القاهرة ، مصر .
١٥٨. عبد الهادي ، نبيل (٢٠٠١) ، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي** ،ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٥٩. عبود ، عبد الغني (١٩٨٠) ، **التربية ومشكلات المجتمع** ، ط١ ،دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٦٠. العبيدي ، محمد جاسم (٢٠٠٤) ، **مشكلات الصحة النفسية** ،ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٦١. _____ (٢٠٠٤) ، **تفريد التعليم والتعليم المستمر** ،ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٦٢. _____ (٢٠٠٤) ، **علم النفس التربوي و تطبيقاته** ،ط١ ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٦٣. العجيلي ، صباح حمزة وآخرون (١٩٩٠) ، **التقويم و القياس** ،دار الحكمة ، بغداد .
١٦٤. _____ (٢٠٠١) ، **مبادئ القياس والتقويم التربوي** ، مكتبة احمد الدباغ للتوزيع ، بغداد .
١٦٥. العجيلي ، صباح حمزة (٢٠٠٥) ، **القياس والتقويم التربوي** ،ط ٣ ،مركز التربية للطباعة و النشر ، كلية التربية ، جامعة صنعاء اليمن .
١٦٦. علام ، صلاح الدين محمود(٢٠٠٢) ، **القياس والتقويم التربوي و النفسي اساسياته، و تطبيقاته، و توجيهاته، المعاصرة**، دار الفكر العربي ، القاهرة .
١٦٧. العلي ، احمد عبد الله (١٩٩٣) **المكتبات المدرسية و العامة الاسس و الخدمات و الانشطة** ،ط١ ، دار المصرية اللبنانية للطباعة و التوزيع . القاهرة.
١٦٨. علي ، عيسى و نزية الجندي (١٩٨٨) ، **التربية في الوطن العربي** ، منشورات جامعة دمشق ، دمشق ، سوريا .
١٦٩. علي ، محمد السيد (١٩٩٨) ، **علم المناهج ، الاسس ، و التنظيمات في ضوء الموديلات التعليمية** ، ط٢ ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٧٠. علي ، موفق حياوي (١٩٩٠) ، **اسس التقنيات التربوية الحديثة و استخداماتها** ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، مديرية الكتب للطباعة و النشر ، الموصل ، العراق .
١٧١. عمر ، محمد اقبال (١٩٩٩) **دراسة تقويمية لكتاب القرآن الكريم ـ تلاوه و معاني ـ و التربية الاسلامية للصف السادس الادبي في العراق** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد .رسالة ماجستير غير منشورة.
١٧٢. عميرة ، إبراهيم بسيوني (١٩٨٧) ، **المنهج وعناصره** ،ط١ ، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة
١٧٣. _____ (١٩٩١) ، **المنهج وعناصره** ، ط٣ ،دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة
١٧٤. عودة ، رائد ابراهيم (٢٠٠٥) **برنامج مقترح لتدريب معلمي التكنلوجيا للمرحلة الاساسية العليافي محافظة غزة على كفايات تصميم و انتاج التقنيات التربوية** ، جامعة الازهر ، غزة ، رسالة ماجستير منشورة على الموقع الالكتروني www.education.Technology.com
١٧٥. عوض ، عادل (١٩٩٣) ، **الدراسات الهندسية ، مجالات البحث العلمي و التنمية الشاملة، مجلة الجامعات العربية** ، العدد ٢٨ ، القاهرة .

١٧٦. الغريب ، رمزية (١٩٨٥) ، **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
١٧٧. غليمات ، عبد الله (١٩٩٤) **الدراسات التربوية** ، **مجلة كلية المعلمين** ، الجامعة المستنصرية ، العدد (٣) ، الجامعة المستنصرية ، بغداد.
١٧٨. فان دالين ، ديوبولد وآخرون (١٩٧٩) ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ،ط٢ ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
١٧٩. الفرا ، عبد الله عمر ، وعبد الرحمن عبد السلام جامل (١٩٩٩) ، **المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر** ، ط٣ ،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٨٠. فرج، الياس (١٩٨١) ، **منطلقات و مفاهيم اساسية** ، المؤسسة العربية للدراسات للنشر و التوزيع ، بيروت .
١٨١. فطيم ، لطفي (١٩٩٨) ، **نظريات التعلم المعاصرة و تطبيقاتها التربوية** ط١ ، دار النهضة المصرية للنشر و التوزيع ،القاهرة.
١٨٢. فيركسون ، جورج آي (١٩٩١) ، **التحليل الاحصائي في التربية و علم النفس**، ترجمة :هناءمحسن العكيلي ، الجامعة المستنصرية ، دار الحكمة للطباعة و النشر ، بغداد.
١٨٣. فيكس ، فيليب (١٩٨٢) ، **فلسفة التربية** ، ترجمة محمد لبيب التحيمي دار النهضة العربية، القاهرة .
١٨٤. قطامي، نايفة و اخرون (١٩٩٥) **التفكير الابداعي** ،ط١ ،جامعة القدس المفتوحة ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان ، الأردن .
١٨٥. قطامي ، يوسف (٢٠٠١) ، **التعليم من اجل التفكير** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة و النشر .
١٨٦. قطب، يوسف، صلاح الدين (١٩٧٧) ، **مهنة التعليم و رسالة المعلم** ، **مجلة التربية** ، القاهرة ، مصر .
١٨٧. القلا ، فخر الدين و يوسف ناصر (١٩٩٨) ، **طرائق التدريس و نماء الانسان**، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .
١٨٨. قنديل ، محمد متولي و روضان مسعد بدوي (٢٠٠٣) ، **اساسيات المنهج في الطفولة المبكرة**،ط١ ، دار الفكر للنشرو التوزيع ، عمان.
١٨٩. قورة ، حسين سليمان (١٩٨٦) ، **الاصول التربوية في بناء المناهج** ، دار المعارف، القاهرة .
١٩٠. الكلزة ، رجب احمد (١٩٨٣) ، **دور النظرية في تطوير المنهج**، مكتب نور للآلة الكاتبة ، الاسكندرية ، مصر .
١٩١. الكناني ، ممدوح عبد المنعم واحمد محمد مبارك الكندري (١٩٩٥) ، **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم** ،ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان .

١٩٢. الكيلاني ،عبد الله زيد ونضال كمال الشريفين (٢٠٠٥) ، **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية و الاجتماعية (أساسياته ، مناهجه ، تصاميمه ، أساليبه الإحصائية)** ، ط١ ، دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان الأردن .
١٩٣. لبيب ، رشدي، وفايزمينا (١٩٩٣) ، **المنهج منظومة لمحتوى التعليم** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
١٩٤. اللقاني ، احمد حسين (١٩٧٦) ، **أهمية مفهوم الأداء في إعداد المعلم ، مجلة العلوم التربوية و النفسية** ،السنة الاولى، العدد الاول ، بغداد .
١٩٥. _____ (١٩٨١) ، **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، عالم الكتب ، القاهرة .
١٩٦. اللقاني ، أحمد حسين ، وعودة عبد الجواد ابو سنية (١٩٨٩)، **تخطيط المنهج و تطويره** ، الدار الاهلية للنشر و التوزيع ، عمان، الاردن.
١٩٧. مجاور ، محمد صلاح الدين ، وفتحي عبد المقصود الديب (١٩٧٧) ، **المنهج المدرسي** ، دار العلم ، الكويت .
١٩٨. محمد ،جاسم محمد (٢٠٠٤) ، **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطور العام** ،ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٩٩. _____ (٢٠٠٤) ، **المدخل إلى علم النفس العام** ، ط١،دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .
٢٠٠. _____ (٢٠٠٤) ، **نظريات التعلم** ،ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٢٠١. محمود ، زكي نجيب (١٩٨٧) ، **حياة الفكر في العالم الحديث** ، دار الشروق ،بيروت .
٢٠٢. محمود ، مصطفى عبد السميع و اخرون (٢٠٠١) **الاتصال و الوسائل التعليمية قراءات اساسية للطالب و المعلم** ، ط١ ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .
٢٠٣. محمود، مصطفى محمد (١٩٨٠) ، **الاعداد المهني للمعلم و علاقته بمهارات التدريس الفعال في المدرسة الابتدائية** ،جامعة عين شمس ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة. .
٢٠٤. المحيسن ، إبراهيم (١٩٩٦) ، **المعلوماتية في التعليم ، مجلة عربيوتر**، عدد ٧٣ ، أكتوبر.
٢٠٥. مدكور، علي احمد (١٩٨٤) **نظريات المناهج التربوي**، دار الثقافة للطباعة و النشر، القاهرة .
٢٠٦. _____ (٢٠٠١) ، **مناهج التربية ، اسسها و تطبيقاتها** ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
٢٠٧. مرسي ، محمد عبد العليم (١٩٨٥) ، **التعليم العالي ومسؤوليته في تنمية دول الخليج العربى (دراسة تحليلية تربوية)** ، مكتب التربية العربي، الرياض المملكة العربية السعودية.
٢٠٨. مرسي ، محمد منير (١٩٩٤) **المرجع في التربية المقارنة** ، عالم الكتب للنشر و التوزيع ، القاهرة .

٢٠٩. مرسي، محروس سيد (١٩٨٨) **التربية و الطبيعة الانسانية**، دار المعارف، القاهرة .
٢١٠. مرعي ، توفيق احمد و محمد محمود الحيلة (٢٠٠٠) **المناهج التربوية الحديثة** ، ط١، دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان الاردن .
٢١١. مركز التدريب التربوي (١٩٩٥) ، **تعين تدريبي لتدريب المعلمين** ، عمان الاردن .
٢١٢. مزعل ، جمال اسد و داود ماهر محمد (١٩٨٥) ، **تقييم اداء مؤسسات اعداد المعلمين** ، **المجلة التربوية** ، العدد الرابع الكويت.
٢١٣. المطلس ، عبد محمد (١٩٩٥) **تحليل المناهج** ، مركز المنار للطباعة ، صنعاء ، اليمن .
٢١٤. _____(١٩٩٦) **المناهج التعليمية و واقعها في اليمن** ، مركز المنار للطباعة ، صنعاء ، اليمن .
٢١٥. المفتي ، محمد و حلمي الوكيل (١٩٩٩) ، **المناهج المفهوم و العناصر و الأسس و التنظيمات و التطوير** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
٢١٦. مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية (١٩٨٦) **ندوة الخبراء العرب حول اعداد معلم المدرسة الابتدائية و تدريبة ليؤدي وظيفة مزدوجة كمعلم للاطفال و الكبار** ، عقدت الندوة من ٢٢-٢٧ في دمشق ، سوريا .
٢١٧. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٢) **القياس و التقويم في التربية و علم النفس** ، ط٢، دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان الاردن.
٢١٨. المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (١٩٨١) **تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي** ، مركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، الكويت .
٢١٩. مهدي ، محمد علي حبيب (١٩٨٠) **الجانب المهني من مناهج اعداد المعلمين و المعلمات في العراق**، كلية التربية ، جامعة عين شمس رسالة ماجستير غير منشورة ، مصر .
٢٢٠. الموسوي ، عبد الله حسن (١٩٩٨) ، **المعلم الياباني ، فلسفة اختياره، اعداده ، تدريبه اثناء الخدمة ، مجلة المجمع العلمي العراقي** ، المجلد ٤٧ ، بغداد العراق.
٢٢١. _____ (١٩٩٨) ، **بعض التجارب العالمية المعاصرة في تطوير اساليب اعداد المعلمين / التجربة الاميريكية ، مجلة العلوم التربوية و النفسية** ، العدد ٢٩ ، بغداد ، العراق.
٢٢٢. _____(٢٠٠٢) **الافاق المستقبلية للتربية العملية في برامج كليات** التربية ، **مجلة الاستاذ** ، العدد ٤٤، جامعة بغداد كلية التربية /ابن رشد بغداد.
٢٢٣. _____(٢٠٠٤) **في التربية المقارنة و التربية الدولية** ، ط١ ،عالم الكتب الحديث ، اربد ، الاردن .
٢٢٤. _____(٢٠٠٥) **الدليل الى التربية العملية** ، ط١ ، عالم الكتب الحديث ، اربد ، الاردن .

٢٢٥. الموسوي ، محمد علي حبيب (٢٠٠٤) **تقويم مناهج الاعداد المهني لطلبة كليات التربية في كل من العراق و الاردن دراسة تحليلية مقارنة** ، جامعة بغداد ، كلية التربية /ابن رشد ، اطروحة دكتوراة غير منشورة .
٢٢٦. الندوة العربية (١٩٨٨) **عقدها اتحاد المعلمين العرب عن اهمية اعداد المعلم** ، في ٢٥-٣٠ تشرين الاول ، **مجلة الاستاذ** ، العدد ٣٦ ، جامعة بغداد ، كلية التربية /ابن رشد، بغداد.
٢٢٧. نشوان ، عبد المجيد ، ورفاقه (١٩٨٤) **الجديد في تدريس العلوم** ، ط١ ، دار الفرقان للنشر و التوزيع ، عمان الاردن .
٢٢٨. نشوان ، يعقوب حسين (١٩٩١) **المنهج التربوي من منظور اسلامي** ، دار الفرقان، عمان الاردن .
٢٢٩. النوري ، عبد الغني عبد الفتاح (١٩٩٢)**التخطيط لتطوير المناهج و اهميتة في دراسة المستقبل لتخطيط التنمية الشاملة ، مجلة التربية** ، العدد ١٠٠ ، مارس ، بغداد .
٢٣٠. نوفل ، محمد نبيل واخرون (١٩٨١) ،**دراسات في فلسفة التربية** ، عالم الكتب ،كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر .
٢٣١. هندام ، يحيى و اخرون (١٩٨٥) **المناهج** ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
٢٣٢. هندي ، صالح ذياب ، واخرون (١٩٨٤) ، **دراسات في المناهج والأساليب العامة** ، كلية عمان للنشر ، عمان ،الأردن.
٢٣٣. _____(١٩٨٩)**تخطيط المنهج وتطويره** ،ط١ ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان الاردن .
٢٣٤. _____(١٩٩٥) **دراسات في المناهج والأساليب العامة** ط٢ ، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع ، عمان، الاردن .
٢٣٥. هندي ، صالح ذياب(١٩٩٩)**التعليم و التعلم الصفي** ، ط٤ ، ، دار الفكر ، عمان الاردن .
٢٣٦. هوانة ، وليد عبد اللطيف ، و عبد الرحمن الكندري (١٩٩٨) **مدخل الى المناهج الدراسية** ، ط٢، دار ذات السلاسل للطباعة و النشر و التوزيع ، الكويت.
٢٣٧. وزارة التربية (١٩٨٤) ادارة المناهج و الكتب ،**حركة تطوير مناهج اللغة العربية بين عامي ١٩٧٢- ١٩٨٢ في مراحل التعليم العام** ، ط١ ، مطابع الانباء ، الكويت .
٢٣٨. وزارة التربية و التعليم (١٩٨٨) **مؤتمر التطوير التربوي** ، **مجلة رسالة المعلم** ، المجلد ٣٥ ، عمان الاردن .
٢٣٩. وزارة التربية (١٩٩٣) **مشروع التعليم الاساسي في العراق** ، الجزء الاول ، الاطار العام مطبوع بالكومبيوتر ، بغداد .
٢٤٠. وزارة التربية (١٩٩٦) **دراسة النهوض التربوي** ، مطبعة النديم ، بغداد ، العراق .

٢٤١. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (١٩٩٣) **الخطة و المناهج الدراسية لكليات المعلمين** ، مطابع التعليم العالي ، تموز ، العراق .
٢٤٢. _____(١٩٩٥) **دليل كلية المعلمين** ، الجامعة المستنصرية ، كلية المعلمين بغداد .
٢٤٣. _____(٢٠٠٥) **اهمية التعليم العالي** ، **مجلة كلية التربية الاساسية** ، العدد٤٥ ، الجامعه المستنصرية ، بغداد .
٢٤٤. الوفقي ، راضي (١٩٨٨) **مقدمة في علم النفس** ، ط٣، عمان ، الاردن .
٢٤٥. الوكيل ، حلمي احمد (١٩٧٧) ، **تطويرالمناهج** ، مكتبة الانجلو المصرية ، الطبعة الأولى ، القاهرة .
٢٤٦. الوكيل ، حلمي احمد وحسين بشير محمود (١٩٨٨) **الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير مناهج المرحلة الاولى للتعليم** ، ط١، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، الكويت .
٢٤٧. _____(٢٠٠١) **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الاولى،** ط٢، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع ، القاهرة .
٢٤٨. ونيس ،ابراهيم واخرون (١٩٨٢)**المعجم الوسيط** ، ج٢ ، ط٢ ، دار إحياء التراث العربي ، القاهرة .
٢٤٩. يونس ، فتحي ، وآخرون (٢٠٠٤) ، **المناهج الأسس، المكونات ،التنظيمات** ط١، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن .