جمهورية العراق
وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمي
جامعة ميسان/ كلية التربية الاساسية
قسم معلم الصفوف الأولى
الدراسات العليا

# تـــقويم بـــرنامج إعـــداد معلـمي الصّفوف الأولى في كليـــات التّربيـــة الأســـاسية في ضـــوءِ معـــايير الجودة

رسالة ماجستير قدمها إلى مجلس كلية التّربية الأساسية - جامعة ميسان، وهي جزءٌ من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية ( مناهج وطرائق تدريس عامة )

طّالب الماجستير
محمد عبد العزيز محمد القاسم

بإشراف
الأستاذ المساعد الدّكتور
آلاء علي حسين اللّامي

١٤٤٠هـ ٢٠١٩م

**Republic of Iraq**
**Ministry Higher Education and Scientific Research**
**Misan University**
**College of basic Education**
**Department first Glasses primary teacher**

# The Evaluation of the Program preparation of first Glasses primary teachers in Colleges of basic Education depending on quality criteria

A Dissertation submitted by

To the Council of The basic Education-College /University of Misan as a p Partial Requirements for a Master in education

(General and Curriculum Teaching Method)

**Mohammed Abdul azzeez Al-Qasem**

Supervised by

**P r. Asst Prof D . r Alaa Ali Hussein Al lame**

٢٠١٩ A.D. ١٤٤٠ H.D.

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ فَمَنْ آمَنَ وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾

صدق الله العلي العظيم

سورة الأنعام : من الآية (٤٨)

# الإهداء

الى شهداء العراق من الجيش والحشد

الشعبي اللذين لولا دمائهم الزكية ما كنا

وما سنكون.....

## إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(تقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في ضوءِ معايير الجودة ) التي تقدّم بها الطّالب ( محمد عبد العزيز محمد القاسم)، قد جرت بإشرافي في كلية التّربية الأساسية / جامعة ميسان، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (مناهج وطرائق التّدريس العامة) .

الإمضاء:

الأستاذ المساعد الدكتور

آلاء علي حسين

توصية رئيس قسم معلم الصّفوف الأولى:-

بناءً على التوصية المقدمة من الاستاذ المشرف أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

الإمضاء:

رئيس قسم معلم الصّفوف الأولى

الأستاذ الدكتور

سلام ناجي باقر

التاريخ : / /٢٠١٩

## إقرار الخبير اللغويّ

أشــهد أنَّ رســالة الماجســتير الموســومة بـــ (تقــويم برنــامج إعــداد معلمــي الصّـفوف الأولـى فـي كليـات التّربيـة الأساسـية فـي ضـوءِ معـايير الجـودة ) قـد جـرى مراجعتهـا مـن الناحيـة اللغويـة تحـت اشـرافي، و قـد أصـبحت خاليـة مـن الألفـاظ والتعبيرات اللغوية، والنحوية غير الصحيحة، ولأجله وقعت.

الإمضاء :

الاسم : م. د علي صاحب عيسى

التاريخ : / /٢٠١٩

## إقرار الخبير العلمي

أشــهد أنّ رســالة الماجســتير الموســومة بـــ (تقــويم برنــامج إعــداد معلمــي الصّـفوف الأولـى فـي كليـات التّربيـة الأساسـية فـي ضـوءِ معـايير الجـودة )، قـد تـم مراجعتها وتقييمها من الناحية العلمية، بأشرافي.

الإمضاء :

الاسم :أ. م. د حيدر محسن الشويلي

التاريخ : / /٢٠١٩

## إقرار لجنة المناقشة

**نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة، أننا قد اطلعنا على رسالة الماجستير الموسومة بـ (تقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في ضوءِ معايير الجودة )، وقد ناقشنا الطّالب ( محمد عبد العزيز محمد القاسم ) في محتوياتها، وفيما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير مناهج وطرائق تدريس عامة، و بتقدير ( ).**

**الإمضاء:**
**الاسم: فيصل عبد منشد الشويلي**
**التاريخ: / /٢٠١٩**

**رئيساً**

**الإمضاء:**
**الاسم: محمد رحيم كريم الحرداني**
**التاريخ: / /٢٠١٩**

**عضواً**

**الإمضاء:**
**الاسم: يسرى كريم هاشم**
**التاريخ: / /٢٠١٩**

**عضواً**

**الإمضاء:**
**الاسم: آلاء علي حسين الامي**
**ا لتاريخ: / /٢٠١٩**

**عضواً ومشرفاً**

**صادق مجلس كلية التّربية الأساسية/جامعة ميسان على إقرار لجنة المناقشة:**

**الإمضاء:**
**الاسم: عباس عودة شنيور**
**التاريخ: / /٢٠١٩**

**العميد**

# شكر وامتنان

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ و عَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ من(سورة النمل: الآية١٩)

الحمد لله حمدا طيباً مباركاً والشكر له على نعمه شكراً جزيلاً ،والصلاة والسلام على النبي الهادي الأمين معلم الناس الخير، والمبعوث رحمة للعالمين، وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين وعلى صحبه اجمعين.

إنه من تمام الأعمال وكمال الاخلاق الاعتراف لذوي الفضل بفضلهم وشكرهم، لذا فإنني اقدم شكري وامتناني إلى عمادة كلية التّربية الأساسية – جامعة ميسان على ما أبدته من الرعاية العلمية لكل طالب علم، ويسعدني أنْ اقدم شكري وامتناني إلى رئاسة قسم معلم الصفوف الاولى و الدراسات العليا بكل أساتذتة ،وموظفيه على ما اسدوه لي من عون ومساعدة طوال مدة دراستي.

وأتقدم بالشكر والامتِنان الى مشرفتي أ. م. د آلاء علي حسين اللامي على ما بذلته من جهد كبير ومتابعة مستمرة وعلى ما منحتني اياه من علم غزير، حتى خرج هذا البحث بصورته الحالية.

ويسعدني ايضا ان اتقدم بالشكر والامتنان للأساتذة كل من: أ. د سلام الغضبان، و أ. د احمد عبد محسن الموسوي، أ. م د محمد رحيم كريم و أ. م يسرى كريم هاشم أ.م .د اسمهان لازم عنبر و أ. م د حيدر محسن الشويلي و أ. م. د علي محسن بادي و م. م وسام نجم و أ. م . د وجدان عبد الامير الناشي و أ. م. د عماد كاظم و أ. م .د فلاح حسن والأساتذة كافة الذين لم يتوانوا في تقديم يد العون، ولما أبدوه من مساعدة لإتمام هذا البحث.

و اتقدم بالشكر الخالص للأساتذة الافاضل المحكمين لما ابدوه من آراء سديدة ساهمت في اخراج اداة البحث بصيغتها النهائية .

واتقدم بامتناني الى أعضاء لجنة المناقشة الكرام لما ابدوه من ملاحظات وآراء قيمة، اسأل الله ان يجعل ذلك في ميزان حسناتهم، ويجزيهم عن العلم وطالبيه خير الجزاء.

واخيراً ارجو من العلي القدير أن يجعل عملي خالصاً متقبلاً لوجهه وأن يجعله في ميزا ن حسناتي يوم القيامة أنه على ما يشاء قدير.

الباحث

محمد عبد العزيز القاسم

# مستخلص البحث

**عنوان البحث: تقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في ضوءِ معايير الجودة.**

هدف البحث الحالي الى بناء وتحديد قائمة بمعايير الجودة يستعملها الباحث كأداة لتقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى، بناء وتحديد قائمة بمعايير الجودة لتقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كل مجال من المجالات الإعداد الآتية: الأهداف، سياسة القبول ، المحتوى ، استراتيجيات التدريس ، الوسائل و تكنولوجيا التعليم، التّربية العملية ،الانشطة المصاحبة والتّقويم، وتقويم برنامج اعداد معلمي الصفوف الأولى في كليات التربية الاساسية في ضوء معايير الجودة.

،استعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي، اما مجتمع البحث فقد ضم أقسام معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية للعام الدراس (٢٠١٧-٢٠١٨م)، إذ بلغ عددها (٥) اقسام موزعة على (٥) كليات في الجامعات العراقية، وضّم التّدريسيين بمختلف التخصصات ، الذين يُدَرسون في أقسام معلم الصّفوف الأولى، اذ بلغ اعدادهم (٩٨) تدريسياً، والقيادات الإدارية من العمداء ومعاونيهم، ورؤساء أقسام معلم الصّفوف الأولى ومقرريهم، وممثلي إدارة الجودة ، ومسؤولي شعب ضمان الجودة وتقويم الأداء الجامعي اذ بلغت اعدادهم (٣٠)، بحيث اصبح العدد الكلي لمجتمع البحث (١٢٨) فرداً، و عمد الباحث ان يكون مجتمع البحث بمكوناته جميعاً هو عينة البحث، أستعمل الباحث الاستبانة كأداة لبحثه، لأنها أكثر أدوات القياس تعمل على تحقيق اهداف البحث الحالي، وضمت(١٤٠) معياراً موزعة على ثمانية مجالات وهي : الأهداف، سياسة القبول، المحتوى، طرائق التّدريس، الوسائل وتكنولوجيا التّعليم ، الأنشطة المصاحبة، التّربية العملية، ومجال التقويم ،واستعمل الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج (ExeL) لمعالجة البيانات احصائياً وتحقيق اهداف البحث، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : معادلة الفا- كرونباخ، الوسط المرجح، الوزن المئوي، مربع كاي، النسبة المئوية، المدى،اما اهم النتائج : ان متوسط الحكم العام حول مستوى توافر معايير الجودة في برنامج الإعداد كمنظومة متكاملة، لجميع مجالات البرنامج ، حصل على وسط مرجح بلغ (٣.١٦) وبوزن مئوي (٦٣.٢٨%)، وبهذه النتيجة فان معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى متوافرة وبمستوى ( بدرجة متوسطة)، لأنَه اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣) والوزن المئوي(٦٠%) التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر

المعايير في برنامج الإعداد ، ولم تتوافر معايير الجودة في مجال سياسة القبول ولم تتوافر في مجال تكنولوجيا التعليم ،اما اهم التوصيات ، العمل على تطوير برنامج اعداد معلي الصفوف الأولى بما يتلاءم مع الادوار الفعلية لمعلم الصّفوف الأولى وفي ضوءِ معايير الجودة، والعمل على نقل بعض التجارب والاتجاهات العربية والعالمية في مجال تطبيق معايير الجودة وبما يتلاءم مع المجتمع العراقي، وتشكيل لجان تعمل على تطبيق معايير الجودة في أقسام معلم الصّفوف الأولى بآلية محددة ، اما اهم المقترحات اجراء دراسة ترمي الى تطوير برنامج اعداد معلم الصفوف الأولى في كليات التربية الاساسية ، وإجراء دراسة مقارنة حول جودة برنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى، في كلية التّربية الأساسية في الجامعات العراقية وبعض الدول المتقدمة.

## ثبت المحتويات


| الموضـــوع | الصفحة |
|---|---|
| العنـــوان | أ |
| الآيـــــة القرآنية | ب |
| الإهـــداء | ت |
| إقرار المشـــــرف | ث |
| إقرار الخبير اللغويّ الخبير العلميّ | ج |
| إقرار لجنـــــة المناقشة | ح |
| شـكر وامتنان | خ |
| مستخلص البحث | د- ذ |
| ثبت المحتويـات | ر-ز- س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع |
| ثبت الجـــداول | غ-ف |
| ثبت الاشـــكال | ق |
| ثبت الملاحـــق | ك |
| الفصل الأول : التعريف بالبحث | ١- ٢٢ |
| مشكلة البحث | ٢-٣ |
| أهمية البحث | ٤-١٥ |
| أهداف البحث | ١٥ |
| حدود البحث | ١٥ |
| تعريف مصطلحات البحث | ١٦-٢٢ |
| الفصل الثاني : ادبيات البحث والدراسات السابقة | ٢٣-١٠٩ |
| أولاً-التقويم: | ٢٤-٣٥ |
| ١- التعريف بالتقويم | ٢٤ |

| | |
|---|---|
| ٢- انواع التقويم : | ٢٥ |
| ١-٢- التقويم وفقً وقت اجرائه: | ٢٥ |
| التقويم المبدئي (القبلي) | ٢٥ |
| التقويم التكويني (البنائي) | ٢٥ |
| التقويم النهائي (التجميعي) | ٢٥ |
| التقويم التتبعي | ٢٥ |
| ٢-٢-التقويم وفقً اغراضه ووظائفه : | ٢٦ |
| التقويم الانتقائي | ٢٦ |
| التقويم التشخيصي | ٢٦ |
| ٣-٢-التقويم وفقً المعلومات والبيانات التي تم جمعها : | ٢٦ |
| التقويم الكمي | ٢٦ |
| التقويم النوعي | ٢٦ |
| ٤-٢- التقويم وفقً درجة الشكلية : | ٢٧ |
| التقويم الشكلي (الرسمي) | ٢٧ |
| التقويم غير الشكلي (غير الرسمي) | ٢٧ |
| ٥-٢- التقويم وفقً الشمولية : | ٢٧ |
| التقويم الكبير (الكلي) | ٢٧ |
| التقويم الصغير (الجزئي) | ٢٧ |
| ٦-٢- التقويم وفقً نتائج الاختبار: | ٢٧ |
| التقويم معياري المرجع | ٢٧ |
| التقويم محكّي المرجع | ٢٨ |
| ٧-٢- التقويم وفقً مكونات النظام التّعليمي : | ٢٨ |
| تقويم العمليات | ٢٨ |
| تقويم المخرجات | ٢٨ |
| ٨-٢- التقويم وفقً طبيعة معالجة المعلومات والبيانات: | ٢٨ |
| التقويم الوصفي | ٢٨ |
| التقويم المقارن | ٢٨ |

| | |
|---|---|
| التقويم التحليلي | ٢٩ |
| ٩- ٢- التقويم المعتمد على الكفايات | ٢٩ |
| ١٠-٢- التقويم المستمر | ٢٩ |
| ١١- ٢- التقويم الواقعي | ٢٩ |
| ٣-أدوات التقويم | ٢٩ |
| ٤- مجالات والتقويم : | ٣٠ |
| تقويم المنهج | ٣٠ |
| تقويم الإدارة التّعليمية | ٣٠ |
| تقويم المعلم | ٣٠ |
| تقويم المتعلم | ٣٠ |
| تقويم المدرسة | ٣٠ |
| قياس التحصيل المدرسي والحكم عليه | ٣١ |
| تقويم البرامج والمشروعات التربوية المستحدثة | ٣١ |
| ٥- وظائف التقويم | ٣٢ |
| ٦- خطوات تقويم البرامج التّعليمية | ٣٣ |
| ٧-اغراض تقويم البرامج | ٣٤ |
| ٨-آلية الحكم على مدى تحقق النتاجات العامة والخاصة | ٣٤ |
| ثانياً: برنامج الإعداد : | ٣٥-٧٢ |
| ١-التعريف بالبرنامج | ٣٥ |
| ٢-العلاقة بين البرنامج والمنهج | ٣٦ |
| ٣-اتجاهات برامج إعداد المعلم : | ٣٧ |
| الاتجاه التقليدي | ٣٧ |
| الاتجاه غير التقليديّ (المفتوح) | ٣٨ |
| برامج إعداد المعلم القائم على الكفايات | ٣٨ |
| برامج إعداد المعلم وفق منهج النظم | ٣٩ |
| برامج إعداد المعلم على اساس المهارات | ٣٩ |
| برامج إعداد المعلم وفق التكامل وتواصل الإعداد قبل الخدمة وفي اثنائها | ٤٠ |
| برامج إعداد المعلم على وفق الانموذج التنموي والسلوكي والانساني | ٤٠ |

| | |
|---|---|
| برامج إعداد المعلم وفق اساليب التعلم الذاتي | ٤١ |
| برامج إعداد المعلم وفق اساليب التّدريس المصغر | ٤١ |
| برامج إعداد المعلم وفق وسائل التعلم عن بعد | ٤٢ |
| ثالثاً – عناصر البرنامج : | ٤٢ |
| ١-الاهداف : | ٤٢ |
| ١-١-التعريف بالأهداف: | ٤٢ |
| ٢-١- مستويات الأهداف: | ٤٣ |
| الاهداف العامة(التربوية) | ٤٣ |
| الاهداف الخاصة(التّعليمية) | ٤٣ |
| الاهداف السلوكية | ٤٣ |
| ٣-١- مجالات الاهداف : | ٤٣ |
| المجال المعرفي | ٤٣ |
| المجال الوجداني | ٤٤ |
| المجال المهاري (النفس حركي ) | ٤٤ |
| ٢- سياسة القبول: | ٤٤ |
| ١-٢- اهمية اختيار الطّالب / المعلم | ٤٦ |
| ٢-٢- عمليات الانتقاء للطالب /المعلم | ٤٦ |
| ٣-١- شروط القبول في بعض الدول العربية | ٤٧ |
| ٤-٢- الانتقادات التي توجه الى سياسة القبول في كليات إعداد المعلمين | ٤٧ |
| ٥-٢- المشكلات التي تنجم عن اختيار الطلبة غير المؤهلين الى مؤسسات إعداد المعلمين | ٤٨ |
| ٣- المحتوى : | ٤٨ |
| ١-٣-التعريف بالمحتوى: | ٤٨ |
| ٢-٣-مكونات محتوى البرنامج : | ٤٩ |
| مواد التخصص (الإعداد الاكاديمي ) | ٤٩ |
| مواد تربوية (الإعداد التربوي ) | ٤٩ |
| المواد الثقافية (الإعداد الثقافي ) | ٥٠ |
| ٣-٣-اسس تنظيم المحتوى : | ٥١ |

| | |
|---|---|
| ٤- إستراتيجيات وطرائق التّدريس: | ٥١ |
| ٤-١-التعريف بإستراتيجيات وطرائق التّدريس | ٥٢ |
| ٤-٢-النظرة التقليدية والحديثة لإستراتيجيات و طرائق التّدريس | ٥٢ |
| ٤-٣-الفرق بين إستراتيجيات وطرائق وأساليب التّدريس | ٥٣ |
| ٤-٤-تصنيفات طرائق التّدريس | ٥٤ |
| ٥- تكنولوجيا التّعليم: | ٥٤ |
| ٥-١-التعريف بتكنولوجيا التّعليم: | ٥٤ |
| ٥-٢-الأسس النظرية لتكنولوجيا التّعليم: | ٥٤ |
| حركة التّعليم البصري | ٥٥ |
| حركة التّعليم السمعي البصري | ٥٥ |
| الاتصال التّعليمي | ٥٥ |
| نظريات التعلم وتكنولوجيا التّعليم: | ٥٦ |
| المجال السلوكي | ٥٦ |
| تطور حركة العلوم السلوكية | ٥٦ |
| الاتجاه المعرفي | ٥٦ |
| الاتجاه الاجتماعي | ٥٦ |
| التصميم التّعليمي | ٥٧ |
| ظهور مفهوم النظم | ٥٨ |
| التطور التّعليمي | ٥٨ |
| ٥-٣-الأسس السيكولوجية لتكنولوجيا التّعليم: | ٥٩ |
| الأسس الإدراكية | ٥٩ |
| الأسس النفسية | ٥٩ |
| ٥-٤-أهمية تكنولوجيا التّعليم في الاتصال التربوي | ٦١ |
| ٥-٥-المستحدثات التكنولوجية: | ٦٢ |
| الاجهزة والتجهيزات العلمية الحديثة | ٦٢ |
| البرامج والوسائل التّعليمية والالكترونية | ٦٢ |
| بيئات التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد | ٦٢ |
| بيئات التعلم الحديثة | ٦٢ |

| | |
|---|---|
| النماذج التّعليمية الحديثة | ٦٣ |
| ٦-٥-اهم خصائص مستحدثات تكنولوجيا التّعليم : | ٦٤ |
| ٦- التّربية العملية : | ٦٤ |
| ١-٦- التعريف بالتّربية العملية | ٦٤ |
| ٢-٦-أهمية التّربية العملية | ٦٤ |
| ٣-٦-اهداف التّربية العملية | ٦٥ |
| ٤-٦-اسس ومبادئ التّربية العملية | ٦٦ |
| ٥٦٦-٦-مراحل التّربية العملية : | ٦٦ |
| ٦٦مرحلة المشاهدة | ٦٦ |
| ٦٦مرحلة التطبيق الميداني | ٦٦ |
| ٧٦٦-الأنشطة المصاحبة: | ٦٧ |
| ١-٧-التعريف بالأنشطة المصاحبة | ٦٧ |
| ٢-٧-الوظائف الأساسية للأنشطة | ٦٨ |
| ٣-٧-الأسس النفسية التي تقوم عليها الانشطة | ٦٨ |
| ٤-٧-مفهوم الانشطة الصفية واللا صفية | ٦٨ |
| ٨- التقويم : | ٦٩ |
| ١-٨-التعريف بمفهوم التقويم بوصفه عنصر من عناصر البرنامج | ٦٩ |
| ٢-٨-النظرة التقليدية للتقويم | ٧٠ |
| ٣-٨-النظرة الحديثة للتقويم في ضوءِ فلسفة الجودة | ٧٠ |
| ٤-٨ وظائف التقويم | ٧٠ |
| ٥-٨-أهمية التقويم | ٧١ |
| ٦-٨-اهمية التقويم بالنسبة للقائمين على عملية التّعليم | ٧١ |
| ٧-٨-اهمية التقويم بالنسبة للطلبة: | ٧١ |
| ٨-٨- شروط التقويم الجيد | ٧١ |
| ٩-٨-مجالات التقويم في الموقف التّعليمي | ٧٢ |
| رابعاً- إعداد المعلم: | ٧٢-٧٧ |
| ١-التعريف بالإعداد قبل الخدمة | ٧٢ |
| ٢-الاطر العامة لسياسة إعداد المعلم | ٧٣ |

| | |
|---|---|
| ٣-دواعي الإعداد | ٧٣ |
| ٤-اطر عامة لفلسفة إعداد المعلم | ٧٤ |
| ٥- اهداف إعداد المعلم: | ٧٥ |
| ٦-نظم إعداد المعلم : | ٧٥ |
| النظام التكاملي | ٧٥ |
| النظام التتابعي | ٧٦ |
| ٦-مبررات الإعداد لمعلم الصّفوف الأولى | ٧٦ |
| خامساً: المعايير: | ٨٢-٧٧ |
| ١-النشأة التاريخية لحركة المعايير | ٧٧ |
| ٢-التعريف بالمعايير | ٧٨ |
| ٣- معايير الجودة | ٧٩ |
| ٤- مبررات تبني المعايير في مجال التّعليم | ٨٠ |
| ٥-فلسفة بناء المعايير التربوية | ٨٠ |
| ٦-أهمية المعايير في النظام التّعليمي | ٨٠ |
| ٧-انواع المعايير: | ٨٢ |
| المعايير الأكاديمية القياسية القومية | ٨٢ |
| المعايير الأكاديمية | ٨٢ |
| المعايير القياسية المرجعية | ٨٢ |
| معايير الجودة الشاملة | ٨٢ |
| ٨-المعايير والجودة والاعتماد | ٨٢ |
| ٩-المعتقدات التربوية الأساسية لمعايير الجودة في اداء المعلم | ٨٢ |
| سادساً-الجودة : | ١٠١-٨٣ |
| ١- نبذة تاريخية عن مفهوم الجودة | ٨٧٣ |
| ٢- التعريف بالجودة | ٨٤ |
| ٣- الجودة في المنظور الإسلامي | ٨٦ |
| ٤- مراحل تطور نظم و أساليب الرقابة على الجودة: | ٨٧ |
| مرحلة التفتيش بداية الثورة الصناعية | ٨٧ |
| مرحلة ضبط الجودة او المراقبة الإحصائية للجودة | ٨٨ |

| | |
|---|---|
| مرحلة ضمان الجودة | ٨٩ |
| مرحلة حلقات الجودة | ٨٩ |
| مرحلة إدارة الجودة الشاملة | ٨٩ |
| ٥- مفهوم إدارة الجودة في التّعليم الجامعي | ٩٠ |
| ٦- رواد الجودة : | ٩١ |
| ادوارد ديمنج | ٩١ |
| جوزيف جوران | ٩٢ |
| فيليب كروسبي | ٩٣ |
| كوروا ايشيكاوا | ٩٣ |
| جنيجي تاكوجي | ٩٤ |
| ٧-سياسة الجودة | ٩٤ |
| ٨-مفهوم الجودة في التّعليم | ٩٤ |
| ٩-الجودة والتّدريس والمعلم | ٩٦ |
| ١٠-العوامل التي دعت الى تطبيق الجودة في التّعليم العالي | ٩٦ |
| ١١-مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات التّعليمية | ٩٧ |
| ١٢-مداخل قياس الجودة في التّعليم | ٩٧ |
| ١٣-مبادئ الجودة في التّعليم | ٩٨ |
| ١٤-متطلبات تطبيق الجودة في التّعليم | ٩٨ |
| ١٥-فوائد الجودة في التّعليم | ٩٩ |
| ١٦-اهداف الجودة في التّعليم | ١٠٠ |
| ١٧-طرائق تحقيق الجودة | ١٠٠ |
| ١٨- مرتكزات نظام الجودة في تقويم التّعليم | ١٠١ |
| ١٩- معيقات تطبيق الجودة في مجال التّعليم | ١٠١ |
| الدراسات السابقة: | ١٠٢-١١٠ |
| جوانب الإفادة من الدراسات السابقة | ١١٠ |
| الفصل الرابع : منهجية واجراءات البحث | ١١١-١٢٨ |
| أولاً : منهجية البحث | ١١٢ |

| | |
|---|---|
| ثانياً : مجتمع البحث | ١١٣ |
| ثانياً : عينة البحث | ١١٥ |
| رابعاً : أداة البحث | ١١٧ |
| ١. بناء مجالات أداة البحث | ١١٧ |
| ٢. صياغة فقرات أداة البحث | ١١٧ |
| ٣. صدق الأداة | ١١٨ |
| ٤. ثبات الأداة | ١٢٣ |
| ٥. التطبيق الاستطلاعي للأداة | ١٢٣ |
| ٦. التطبيق النهائي لأداة البحث | ١٢٣ |
| ٧. تصحيح الأداة | ١٢٥ |
| ٨. تحديد درجة القطع | ١٢٥ |
| خامساً : الوسائل الإحصائية | ١٢٧ |
| الفصل الرابع: عرض النـــتائج وتفسيرها | ١٣٠-١٦١ |
| الفصل الخامس: | ١٦٢-١٦٦ |
| الاســـــتنتاجات | ١٦٣ |
| التـــــوصيات | ١٦٣ |
| المـــــقترحات | ١٦٦ |
| المصادر والمراجع | ١٦٧-١٨٥ |
| الملاحق | ١٨٦-٢٢٠ |
| مستخلص البحث باللغة الانكليزية | B-C |
| عنوان لبحث باللغة الانكليزية | A |

ثبت **الجداول**


| رقم الجدول | عنـــــوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | عرض الدراسات السابقة | ١٠٢ |
| ٢ | كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية التي توجد فيها أقسام معلم الصّفوف الأولى للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨م) | ١١٣ |
| ٣ | أعداد تدريسيو اقسام معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية | ١١٤ |
| ٤ | أعداد القيادات الادارية في كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية | ١١٤ |
| ٥ | العينة الاستطلاعية موزعة وفقً مجتمعات البحث | ١١٥ |
| ٦ | العينة الأساسية موزعة وفقً مجتمعات البحث | ١١٦ |
| ٨ | نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال الأول : الاهداف | ١١٨ |
| ٩ | نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال الثاني: سياسة القبول | ١١٩ |
| ١٠ | نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال الثالث : المحتوى | ١١٩ |
| ١١ | نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال الرابع : إستراتيجيات وطرائق التّدريس | ١٢٠ |
| ١٢ | نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال الخامس: الوسائل وتكنولوجيا التّعليم | ١٢٠ |
| ١٣ | نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال السادس: التّربية العملية | ١٢١ |
| ١٤ | نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال السابع : الانشطة المصاحبة | ١٢١ |
| ١٥ | نسبة الاتفاق وقيم مربع كأي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير لمجال الثامن: | ١٢٢ |

| | | |
|---|---|---|
| | التقويم | |
| ١٦ | عدد الفقرات قبل و بعد الحذف والاستحداث والتعديلات عليها من قبل السادة المحكمين | ١٢٣ |
| ١٨ | قيم معامل للثبات (طريقة ألفا كرونباخ) لكل مجال والدرجة الكلية للأداة | ١٢٤ |
| ١٩ | السلم المعياري للحكم وتحديد مستويات التحقق | ١٢٦ |
| ٢٠ | الوسط المرجح والوزن المئوي ،ومستوى التحقق لمعايير البرنامج كمنظومة متكاملة | ١٣١ |
| ٢١ | الوسط المرجح والوزن المئوي، و مستوى التحقق لمجال الاهداف | ١٣١ |
| ٢٢ | الوسط المرجح والوزن المئوي، ومستوى التحقق لمجال سياسة القبول | ١٣٢ |
| ٢٣ | الوسط المرجح والوزن المئوي، ومستوى التحقق لمجال المحتوى | ١٣٣ |
| ٢٤ | الوسط المرجح والوزن المئوي، ومستوى التحقق لمجال إسترتيجيات وطرائق التّدريس | ١٣٣ |
| ٢٥ | الوسط المرجح والوزن المئوي، ومستوى التحقق لمجال الوسائل و تكنولوجيا التّعليم | ١٣٤ |
| ٢٦ | الوسط المرجح والوزن المئوي ، ومستوى التحقق لمجال التّربية العملية | ١٣٥ |
| ٢٧ | الوسط المرجح والوزن المئوي، ومستوى التحقق لمجال الانشطة المصاحبة | ١٣٥ |
| ٢٨ | الوسط المرجح والوزن المئوي ، ومستوى التحقق لمجال التقويم | ١٣٦ |
| ٢٩ | الأوساط المرجحة والاوزان المئوية ، ومستويات التحقق ورتبها لمعايير الاهداف | ١٣٧ |
| ٣٠ | الأوساط المرجحة والاوزان المئوية ،ومستويات التحقق ورتبها لمعايير سياسة القبول | ١٤٠ |
| ٣١ | الأوساط المرجحة والاوزان المئوية ،ومستويات التحقق ورتبها لمعايير المحتوى | ١٤٣ |
| ٣٢ | الأوساط المرجحة والاوزان المئوية، ومستويات التحقق ورتبها لمعايير إسترتيجيات و طرائق التّدريس | ١٤٦ |
| ٣٣ | الأوساط المرجحة والاوزان المئوية ،ومستويات التحقق ورتبها لمعايير الوسائل وتكنولوجيا التّعليم | ١٥٠ |
| ٣٤ | الأوساط المرجحة والاوزان المئوية ،ومستويات التحقق ورتبها لمعايير التّربية العملية | ١٥٣ |
| ٣٥ | الأوساط المرجحة والاوزان المئوية، ومستويات التحقق ورتبها لمعايير الانشطة المصاحبة | ١٥٦ |
| ٣٦ | الأوساط المرجحة والاوزان المئوية ،ومستويات التحقق ورتبها لمعايير التقويم | ١٥٩ |

ثبت الاشكال


| رقم الشكل | عنـــــــوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | الاوزان المئوية لمعايير مجال الاهداف | ١٣٨ |
| ٢ | الاوزان المئوية لمعايير مجال سياسة القبول | ١٤١ |
| ٣ | الاوزان المئوية لمعايير مجال المحتوى | ١٤٤ |
| ٤ | الاوزان المئوية لمعايير مجال إسترتيجيات وطرائق التّدريس | ١٤٨ |
| ٥ | الاوزان المئوية لمعايير مجال الوسائل وتكنولوجيا التّعليم | ١٥١ |
| ٦ | الاوزان المئوية لمعايير مجال التّربية العملية | ١٥٤ |
| ٧ | الاوزان المئوية لمعايير مجال الأنشطة المصاحبة | ١٥٧ |
| ٨ | الاوزان المئوية لمعايير مجال التقويم | ١٦٠ |

ثبت الملاحق


| رقم الملحق | عنـــــــوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | استبانة آراء الأساتذة مديري المدارس الابتدائية ، والأساتذة المشرفين المكلفين من قبل اقسام معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية بالأشراف على الطلبة المطبقين حول مستوى الطلبة المطبقين من اقسام معلم الصّفوف الأولى اثناء فترة التطبيق(إستبانة إستطلاعية ) | ١٨٧ |
| ٢ | كتاب تسهيل مهمة (كليات التّربية الأساسية – الجامعات العراقية) | ١٨٩ |
| ٣ | استبانة آراء الخبراء في صلاحية مجالات أداة البحث | ١٩٠ |
| ٤ | استبانة آراء الخبراء في صلاحية الأداة (الأداة بصورتها الأولية) | ١٩١ |
| ٥ | أسماء السادة الخبراء الذين استعان بـــهم الباحث | ٢٠٠ |
| ٦ | (الأداة بصورتها النهائية) | ٢٠٣ |
| ٧ | اجابات أفراد العينة لكل معيار(التكرارات) | ٢١٣-٢٢٠ |

## أولاً :- مشكلة البحث(Research Problem):

تُعدّ كليات التّربية الأساسية الحجر الأساس ونقطة الانطلاق، والبداية لإعداد الكوادر التّعليمية، في جميع التخصصات التربوية والعلمية والنفسية، ويُعدّ قسم معلم الصّفوف الأولى من اهم اقسام هذه الكليات ؛لأن مخرجات هذا القسم سيقع عليهم العبء الأكبر في عملية التّربية والتّعليم للمراحل الثلاثة الأولى الأساسية للتلاميذ، حتى يسير وفق خطى موثوقة ومتوازنة في طريق العلم والمعرفة، لذا لابد ان يكون إعداد معلم الصّفوف الأولى على مستوى عالٍ، بوساطة توافر معايير الجودة في كل عنصر من عناصر برنامج الإعداد.

إنَّ الكثير من معلمي المرحلة الابتدائية ، المتخرجين من كليات التّربية الأساسية لديهم ضعف في بعض جوانب الإعداد في أثناء إعدادهم لمهنة التدريس مما ينعكس بطريقة أو بأخرى على أداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملًا ، وهذا ما أكدته دراسة (محمد،٢٠١٥) و(العجرش،٢٠١٣) و (الموسوي ، ٢٠٠٤ ) .

إن ما نلاحظه من ضعف واضح في أداء المعلمين، بحسب نتائج عدد من الدرّاسات التّي تناولت تقويم أدائهم ، يعود في الدرجة الأساس إلى وجود ضعف في البرامج المعتمدة في الكليات التّي خرّجت هؤلاء المعلمين، وما زال هذا السبب مستمرًا ، ويكاد أن يكون عامًا (زاير و عايز ، ٢٠١١ : ٢٦-٤٨ ) .

وعلى الرغم من التطور الملحوظ الذّي شهده العراق مؤخراً في مجال إعداد المعلمين، إلا انه يلاحظ الكثير من الاعتراضات والانتقادات والتّي تخص مستوى اداء المعلم، من اكثر المشرفين والمربين وأصحاب الإختصاص وأولياء امور التّلاميذ، ومنشأ هذه الاعتراضات هو الشعور العام بانخفاض مستوى التّعليم في المراحل المختلفة ، ويعود السبب في ذلك الى قصور برامج إعداد المعلمين عن تحقيق التكامل والترابط في إعداد طلبتها كمعلمين ناجحين للمرحلة الأبتدائية (جري والعلياوي،٢٠١٧ :١٣).

وقد عمد الباحث لإجراء الاستبيان المفتوح ملحق رقم(١) لمجموعة كبيرة من مدراء المدارس الأبتدائية، ومجموعة من أساتذة الكليات ،الذّين اشرفوا على الطلبة /المعلمين (المطبقين) اثناء مدة التطبيق؛ بخصوص مستوى الطلبة /المعلمين (المطبقين) في المدارس من قسم معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية ، اذ أوضحت نتائج الاستبيان ان هناك قصور واضح وملموس في أدائهم .

ومن هذا المنطلق يرى الباحث ان هنالك ضرورة ماسة لتقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية، اذ ان بواسطة عملية التّقويم يمكن الوقوف على نقاط القوة في ذلك البرنامج وتدعيمها وكذلك الوقوف على نقاط الضعف في مفاصل تلك البرامج والعمل على معالجتها؛ لأن عملية التّقويم هي عملية تشخيصية وقائية علاجية.

لذا كان لزاماً تقويم برنامج معلم الصّفوف الأولى وطريقة العمل به وفق معايير الجودة ؛لتحقيق أفضل النتائج بأقل جهد وأقصر وقت واقل تكلفة. هذا فضلاً عن ان عملية تقويم البرامج على درجة علية من الأهمية، في إعداد المعلم الناجح، لأنها تُعدّ من الأسس في العملية التّعليمية، وأول خطوة في عملية التطوير للبرامج وقياس مدى تحقق الأهداف، المزمع تحقيقها والمرسومة وفق خطة رصينة، وعليه تتخذ القرارات المناسبة ، وتأسيساً مما على ما تم ذكره فان مشكلة تتحدد بالسؤال الاتي :

**ما مدى توافر معايير الجودة في كل مجال من مجالات برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية؟**

مجالات البرنامج كالاتي:

١- الأهداف

٢- سياسة القبول

٣- المحتوى

٤- استراتيجيات وطرائق التدريس

٥- الوسائل وتكنولوجيا التعليم

٦- التربية العملية

٧- الانشطة المصاحبة

٨- التقويم

## ثانياً: أهمية البحث(Research importance):

أصبح حجم المعرفة يتضاعف في فترات قصيرة، ومن الصعب أن يختزن الإنسان في عقله كل هذه المعارف، ان تطور دعائم التّربية وأساسياتها من مجرد التعلم من أجل المعرفة ، ثم إلى التعلم من أجل العمل ثم التعلم من أجل أن تتعايش وأخيرا إلى التعلم من أجل أن تكون ، لذا يصبح من الضروري أن تتكامل هذه الأسس الأربعة للتربية؛ لتصنع إنسان اليوم الذّي يستطيع أن يتكيف ويتعايش مع عالم الغد، والمهم للإنسان أن يتعلم ليكون صانع للمعرفة ومصدرًا لها وليس مجرد مستهلك، أو أن يكون ما يريد هو أن يكون لنفسه، في إطار من التعايش مع الآخرين (حسين،٢٠٠١ :٦).

يرى الباحث ان دور التّربية كبيراً في صناعة الانسان لكونها عطاء انساني مستمر، يحقق للفرد والمجتمع تطويراً وارتقاء الى مستويات افضل، لأنها الوسيلة الأساسية التّي بها يتحقق رخاء المجتمعات وديمومتها وذلك من طريق تزويد افراد المجتمع بالخبرات والمهارات ، التّي تجعل منهم عناصر فعالة قادرين على مسايرة متغيرات العصر وتطوراته، وتعلمهم كيف يتفاعلون مع المواقف الاجتماعية المختلفة.

لذا اصبح ينظر الى التّربية على انها فن صناعة الانسان ، وهي قطاع من القطاعات الانتاجية وليس من قطاع الخدمات ، وبواسطة رؤى التّربية فان وضع التّعليم يتطلب فهما اصيلا متأصلا لغايات التّربية و وسائلها واحداث تطوير شامل لجميع ابعاد النظام التّعليمي، وبما اننا نعيش عصر العولمة بكل تحليلاتها الإيجابية والسلبية على السواء، ادركنا أهمية النظر بإمعان وتركيز لمحاولة تحديد موقف التّعليم من تحديات العصر المفروضة علينا طواعية أو قسرا (إبراهيم،٢٠٠٢ :٧).

تُعدّ التّربية عملية استثمارية لها نظامها المتكامل، وهي سبب في التقدم الاقتصادي والمجالات الاخرى للمجتمعات، وهي وسيلة لإعداد الافراد والجماعات لحياة المستقبل وليس للحاضر، وتعمل على تنمية مواهب الجميع الى اقصى ما يمكن، وتهدف الى تمكين الافراد من تشكيل الحياة وصناعتها وإنتاج المعلومات والتكنولوجيا و ليس استيعابها فقط (عطية،٢٠٠٩ :٥٦).

لذا فأن التّربية الوسيلة والأسلوب الاجتماعي الذّي يكتسب به الافراد طرائق الحياة وقيم المجتمع الذّي يعيشون فيه ،لأنها أداة رئيسة يعتمد عليها في التعبير عن إرادة التغيير، وهي عنصر أساسي في تحقيق التنمية ،لان جدوى التّربية ينبغي ان يقاس بمقدار ما تهتم به، لا في النمو الاقتصادي فحسب (عبد الله، ٢٠١١ :٢٦).

ويرى الباحث لكي تحقق التّربية أهدافها مباشرة على الواقع فلا بد من سبل، والتّعليم هو سبيل التّربية لتحقيق تلك الأهداف اذ يعمل التّعليم على تأسيس وبناء الفرد المتكامل في جميع الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ذلك الفرد القادر على مواجهة مشكلاته ومشكلات مجتمعه ومواكبة سيول التطور في مجالات الحياة كافة.

ان مهنة التّعليم هي ترجمة للتربية و مسؤولة عن إرساء التغيير والتجديد في المجتمعات، وبناء الثقافات القادرة على مواجهة التحديات المحيطة بالمجتمع، كما ان له وزن في تدعيم البنيان الاقتصادي للمجتمعات وهو اللغة الفعالة في احداث التطور والتقدم(الأحمد،٢٠٠٥ ص١٥).

فضلاً عن إن مهنة التّعليم من أقدس المهن وأعظمها، لأنها مهنة الأنبياء (ع)، وقد حث الإسلام عليها بواسطة تأكيد الرسول صل الله عليه و آله وسلم بقوله: " خيركم من تعلم القرآن وعلمه ، وتكتسب مهنة التّعليم أهميتها نظراً للأدوار التّي يقوم بها المعلم من عملية تعليم وتثقيف وتوجيه وبناء أفراد وتهيئتهم للقيام بعمليات التنمية البشرية والشاملة للمجتمع(العاجز،٢٠٠٦ :٢).

ولعل من نافلة القول ان مهنة التّعليم تُعدّ اهم المهن في المجتمع الإنساني بل هي أُم المهن باذ لا تكاد تكون هناك مهنة الا وتتطلب من يعلم فيه ولو بطريقة غير مباشرة (ربيع والدليمي،٢٠٠٩ :١٣).

يعد التعليم عملية اجتماعية انتقائية تربوية هادفة تتفاعل فيها العناصر كافة بهدف نمو المتعلم ،والاستجابة لرغباته وبما يتناسب مع خصائصه ؛ وهو مشروع انساني هدفه مساعدة الافراد على التعلم بواسطة مجموعة من الحوادث تؤثر في المتعلم بطريقة معينة تؤدي الى تسهيل التعلم مع توافر الشروط المادية والنفسية التّي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التّعليمية في الموقف التّعليمي، واكتساب الخبرة والمعارف والمهارات والقيم التّي يحتاج اليها المعلم وتناسبه(الحيلة ،٢٠١٢ :٢٧).

لذا يُعدّ التّعليم من أولويات سياسات وبرامج الدول المتقدمة والنّامية على حد سواء فجوهر الصراع العالمي في المستقبل في حقيقته هو تنافس علمي، فقد اثبتت الدرّاسات المقارنة والتجارب الدولية المعاصرة وبما لا يدع مجال للشك ان آلية التقدم الحقيقية للمجتمعات هو التّعليم؛ الأمر الذّي دفع معظم دول العالم الى إعادة النظر في بنيتها التّعليمية والمراجعة الدقيقة والعميقة لبرامج إعداد معلميها (الربيعي والعجرش:٢٠١٥ :٩).

فالتّعليم يعمل على اكساب المتعلمين الكثير من المهارات والمفاهيم والحقائق والاتجاهات والقيم، وتطوير قدراته العقلية ومهاراته الادائية وقيمه الوجدانية(عطية،٢٠١٥: ٣٦).

ان القضية التّي يمكن تأكيدها ان مستقبل التّربية والتّعليم مرهون بالارتقاء بمستوى المعلم العلمي والتربوي والثقافي بصورة خاصة وبمهنة التّعليم بصورة عامة ،ومن المؤكد ان هذا الارتقاء له الأثر الكبير والفعال بوصفه الأساس الذّي تستند عليه المهن الأخرى (الأحمد،٢٠٠٥ :١٥).

ان مصير أي امة بأيدي معلميها، اذ ان مستوى الامة مرهون بمستوى مواطنيها، وان نوع المواطنين يتوقف الى حدٍ كبير على نوعية التّربية التّي يتلقونها، وان اهم عامل يؤثر في التّربية ،هو نوعية المعلمين الذّين يضعون بصماتهم على جوانب شخصية المتعلمين ،بواسطة العمليات التربوية الطويلة، ويكون عظماء هذه الامة وكبار ساستها وصناع القرار، هم نواتج العمليات التربوية بقيادة المعلم(التميمي،٢٠٠٥ :٥).

وينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على انه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري الاقتصادي الاجتماعي للأمم والمجتمعات مهما بلغ حجمها بواسطة اسهاماته الحقيقية في بناء الانسان، ولقد عبرت عنه نظرية راس المال البشري "بأنّه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التّعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع معها مستويات الانتاج القومي العام الذّي بدوره يحقق الرفاهية للفرد والمجتمع(عبيد،٢٠٠٦ :١١).

وفي هذا السياق يبرز الدور المحوري للمعلم في تحقيق كفاءة وفاعلية النظام التّعليمي، باعتباره الركيزة الأساسية لتحقيق جودة هذا النظام نظرا لحيوية دوره في تحقيق الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، والذّي يمثل الغاية النهائية والأساسية التّي يسعى اليها أي نظام تعليمي، بغض النظر عن حالة المدرسة وطبيعة المناهج الدراسية وطرائق التدريس ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم التّي يعتمد عليها ، فبالرغم من أهمية ذلك كله، الا انها ستضل قليلة التأثير مالم يتوفر المعلم القادر توظيفها بفعالٍة وتوجيهها بحكمة صوب الأهداف التربوية التّي يسعى النظام التربوي لتحقيقها(البيلاوي واخرون:٢٠٠٨ :١١٩,١٢٠).

تتمثل أدوار المعلم في مدرسة الحاضر والمستقبل بواسطة ادواره في اتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي وامتلاك القدرة على التفكير الناقد والتمكن من علوم العصر وتقنياته المتطورة والقدرة على عرض المادة العلمية بشكل مميز والإدارة الصفية الفعالة وتهيئة بيئة صفية جيدة والقدرة على استعمال التّقويم المستمر والتغذية الراجعة اثناء التدريس، وهذه الأدوار تمثل الحد الأدنى لأدوار معلم مدرسة الحاضر والمستقبل حتى نضمن نوعية المخرجات(عبيد،٢٠٠٦ :٢٦٠)، حين يقوم بدور رئيس من حيث التخطيط للتعليم والوسيط لإيصاله كونه لا يعلم المحتوى فقط، وانما ينير الضوء على مفاصل وعناصر العملية جميعاً التّعليمية ، وبذلك يُعدّ المعلم بطل الرؤية الجديدة للتعليم التّي تتمثل في انه عملية استراتيجية ، ليكون للتعليم معنى خاص به وقابل للنقل والتداول (اليماني،٢٠٠٩ :١٣).

يرى الباحث ان المعلم الكفء هو القادر على تطوير العملية التّعليمية بكل عناصرها من اهداف ومحتوى وطرائق تدريس وانشطة وتقنيات وعمليات تقويم، وهو القادر على تحقيق اهداف التّعليم وترجمتها الى واقع ملموس .

ان مكانة المعلم يحدد أهميته من انه يحدد نوعية التّعليم واتجاهه ومنْ ثَمّ نوعية مستقبل الأجيال وحياة الامة، ناهيك عن ان المعلم رائد اجتماعي، فهو يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النَّشْءُ تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني الإنساني واكساب المتعلمين طرائق التعلم الذاتي ،التّي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس القيم والاتجاهات الإيجابية التّي تمكنهم من ممارسة الحياة الديمقراطية(ربيع والدليمي:٢٠٠٩ :١٩).

ان للمعلم الدور البارز والمهم والفعال في بناء المجتمع وفي صنع الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها ، وقد أكد التراث الإنساني والإسلامي هذه المكانة لحاجة بني البشر الى المعلم الموجه والقائد الهادي الى طريق المعرفة، ولعل خير دليل على رفعة منزلة المعلم ،ان الله سبحانه وتعالى جعل الأنبياء معلمين لبني البشر اذ جعل ادم عليه السلام أول المعلمين ،واخرهم من الأنبياء النبي الاعظم الحبيب المصطفى محمد بن عبدالله (صل الله عليه وآله وسلم ) فهو القائل انما بعثت معلماً، فقد اهتم العرب بالعلم وتلقي المعرفة من معلمين كفوئين يتمتعون بعلم غزير، وخلق رفيع وقدرة عالِية على تمكين المتعلمين من المعارف والمهارات ، وقد تبين ذلك في آدابهم ومآثرهم، ولعل في قول الشاعر احمد شوقي:

قُمْ للمُعَلّمِ وَفِّهِ التَّبجيلا  كادَ المَعَلّمُ أَن يَكونَ رسَولا

مما يدل ذلك الاهتمام والتقدير للمعلم في حياة الأمم (الهاشمي وعطية:٢٠٠٩ : ٥٩ ).

إن المجتمع في حراك دائم، والتغيير يلف جوانب الحياة كلها ويسير بوتائر متسارعة، وان ما يواجهنا اليوم من تحديات كبيرة، يستوجب علينا التصدي لها بوعي يرقى الى مستوى هذه التحديات، ولكن من هو المعلم الذّي يستطيع التعامل مع كل هذه التغيرات ويستبصر ها؟ انه بالتأكيد ليس المعلم التقليدي الذّي يعالج قضايا القرن الواحد والعشرين باستراتيجيات القرون الماضية، والذّي يعتقد ان التمكن من المادة العلمية هو الطريق الأوحد والامثل للتعامل مع هذه التحديات، اذن من هو المعلم الذّي نحتاج؟ انه ذلك الذّي يستطيع تطوير استراتيجيات تمكنه من التعامل مع المستحدثات التكنولوجية والاقتصادية والمعرفية بحيث يستطيع توجيهها الوجهة الصحيحة وهو يمتلك ثقافة اكاديمية عالية وإعداد تربوي مناسب، انه قادر على تيسير عملية التعلم بما يوائم تفريد كل انسان داخل المدرسة وخارجها، انه الباحث المهني صاحب القدرة على انتاج المعرفة، ذلك المعلم الذي يؤمن بالتميز قولاً و فعلاً (بني خالد،٢٠١٢ :٥-٦).

تكمن ادوار المعلم في العملية التّعليمية في انه مديرا للعملية التّعليمية، ومخططاً لها ،ومنظماً للخبرات وللبيئة التّعليمية، وقائداً ومشاركاً فاعلاً في الأنشطة والممارسات، وضابطاً للإجراءات الصّفية (الشويلي وآخرون،٢٠١٥ :١٦-٢٠) .

ان أدوار المعلم في العملية التّعليمية لا تقف عند حد التلقين، وانما تتُعدّى ذلك بواسطة خلق الظروف والبيئة التّي تجعل المتعلم يتعلم؛ لذلك يتوجب عليه ان يكون على دراية تامة بخصائص المتعلمين وسماتهم وعناصر المواقف التّعليمية ،ويحول الاستفادة من هذه الدراية في تصميم المواقف التّعليمية بطرائق تؤدي الى تلبية حاجات المتعلمين وتفضيلاتهم(عطية،٢٠١٥: ٣٦).

في هذا الصّدد يؤكد مشاهير التّربية ان نجاح النظام التّعليمي يتوقف على نوعية المعلم ، ولهذا يؤكد(كونفشيوس)على أهمية المعلم قبل خمسة وعشرين قرناً، فجعل لطبقة المعلمين مكانة مميزة في الحياة الصينية، اما عالم النفس الأمريكي( وليم جيمز) فيرى مصير أي امة بأيدي معلميها ، وهذا ما أكده (تايلور) حين قال ان المعلم هو حجر الزاوية في أي نشاط تربوي، وان أي نظام تربوي يعتمد أساساً على نوعية المعلمين، وهذه الحقائق اكدها (كوبر) في قوله: اذا اردت ان تعرف ثقافة بلد فانظر الى معلميها (جري والعلياوي:٢٠١٧ :٥٨) .

ان معلم الصّفوف الأولى يشترك مع غيره من المعلمين في مجموعة الصفات والقدرات الشخصية والمهنية اللازمة للنجاح في مهنة التّعليم، "غير أنه يحتاج إلى تأكيد خاص بالنسبة إلى بعض الصفات والقدرات التّي تتناسب مع طبيعة التّعليم الابتدائي للصفوف الأولى من الدراسة ومع مجالات العمل التّي يسعى لتنمية مهاراتها لدى تلاميذه، وقد أشار إلى ان المطلوب من معلم التّعليم الابتدائي أن يربط بدرجة اعمق بين المنهج والبيئة التّي ينشأ التّلاميذ في أحضانها، والمجتمع الذّي يُعدّون للتفاعل معه، ولذلك فلم يُعدّ دوره دور الملقن وإنما أصبح موجهاً محلياً وعضواً في فريق متكامل مكلف بالإعداد للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع (الشيخ:٢٠٠٥ :٨).

تبرز أهمية معلم الصّفوف الأولى، في تشجيع القدرات الإبداعية ،كأداة للتجديد والتغيير وبناء أجيال تتقبل التغير وتقوده ، وتبرز الاهمية ايضاً في ترجمة ما يقدم للناشئة من خبرات ومعارف ومهارات الى مواقف عملية واقعية مطوراً الطرائق والأساليب، والوسائل التّعليمية واساليب التّقويم، وتتطلب الأدوار الجديدة لمعلم الصّفوف الأولى، ان يكون مهنياً لإيجاد مجتمع دائم التعلم متيحاً فرص اكتساب المتعلمين لاتجاهات التعلم الذاتي، متمكن من استعمال تكنولوجيا التّعليم، وهو الباحث والمخطط للمواقف التّعليمية ،والمركز على التعلم من خلال الاكتشاف والاستقصاء (القيسي،٢٠١٢ :٤٨).

ان أهمية معلم الصّفوف الأولى تتأتى من أهمية المرحلة الأبتدائية والتّي تُعدّ البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال، وهي أولى الخطوات على طريق التلمذة الطويل عند المتعلم، الذّي يستمر في الحياة على مدارها، وهي تمثل بالنسبة لمعظم الأطفال كل شيء، فضلاً عن ذلك هي من المراحل المهمة التّي تُعدّ أساسا للمراحل المتقدمة في السلم التّعليمي مما يعطيها منهجاً واضحاً واهمية كبيرة، وللمعلمين مسؤولية كبيرة في بناء الأساس القوي الذي يتجلى بوساطة بناء شخصية التلميذ المزود بالمعرفة، والمها رات وأساليبتفكير متنوعة تساعده على الخوض في الحياة العملية (التويجري،٢٠١٧ :٢١).

ونظرا لهذه الاهمية الكبيرة لهذا العنصر الفعال تعد قضية تطوير مؤسسات إعداد المعلم من القضايا الأساسية التّي تتصدى البحوث التربوية، وبما ان كليات التّربية بصورة عامة وكليات التّربية الأساسية على وجه الخصوص المصدر الأساس لإعداد معلم الصّفوف الأولى وهي المسؤولة عن تحقيق التنمية البشرية، فان ذلك يتحقق بواسطة تقويم وتطوير برامجها حتى يتم إعداد معلم المستقبل والارتقاء به حتى يُعدّ أجيال اليوم لعالم الغد (عامر ،٢٠٠٧ :٦-٨).

لذا فيجب على كليات التّربية الأساسية وفق ما سبق السعي الجاد للارتقاء بكفاءة برامجها المختلفة في إعداد المعلمين، ومنها: برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى، على المستويين الداخلي والخارجي، في ضوء تطوير نوعية برامجها، باستعمال معايير نوعية محددة، تُعدّ أداة فعالة تضمن النهوض والارتقاء بمستواه بصورة مستمرة، بما سيظهر على مخرجاتها في ضوء تحقيق الجودة في المنتج على وفق أعلى المواصفات العالمية لخريجي كليات التّربية الأساسية (العجرش ،٢٠١٣ :٧).

لذا تعمل كليات التّربية الأساسية على إعداد الطلبة/المعلمين على أنواع متُعدّدة من الخبرات التّعليمية والتدريسية ، وإكسابهم المهارات الأساسية في التدريس وإدارة الصف، وتعرفهم بعض المواقف التربوية داخل الصف، إذ يتوقف نجاح المعلم في عمله بالدرجة الأولى على نوع الإعداد التربوي، الذّي تلقاه في مؤسسة إعداده، لأن برنامج الإعداد التربويّ الذّي تلقاه المعلم قبل الخدمة في مؤسسة إعداده له أكبر الأثر في تأهيله لممارسة مهنة التدريس، وهو الجانب الذّي يميزه من العاملين في المجالات الأخرى المختلفة؛ من اذ سياسة القبول والاختيار فيه، والأهداف، والمناهج والمقررات، وطرائق التدريس، والوسائل التّعليمية ، والتدريسي الجامعي، وأساليب التّقويم ووسائله ... وغيرها ، لذلك أن كليات التّربية الأساسية هي الجسر الذّي يتم فيه الانتقال من الدراسة النظرية إلى الممارسة الفعلية بعد التخرج (محمد،٢٠١٥ :١٦).

لذا تعمل برامج الإعداد على ان يُعدّ الطالب /المعلم إعداداً علمياً ومهنياً يمكنه من اداء مهمته بنجاح، فإجادته لمادة تخصصه، وعمق ادراكه للأمور، وسعة افقه، ونضج فكره، وذكاء عقله، وحسن

تصرفه، ورحابة صدره، فضلاً عن اتزانه النفسي وقدوةُ الحسنة للآخرين، لاسيما لتلامذته ثم زيادة معلوماته وتجديدها وفهمه لطبيعة عمله تعينه في مواجهته للصعوبات التّي تعترضه اثناء عملية التدريس(الموسوي،٢٠٠٤ :١٣).

ان من اهداف برامج الإعداد السعي الى تمكين الطالب /المعلم من إعداد خطط دراسية شاملة واستعمال طرائق تدريس وتقنيات وتوظيف أساليب تقويم فعالة، لذا تحتل برامج إعداد المعلمين مكانة مركزية في العمليات التربوية، والتّي عبر عنها (روي سنغ) "لا يمكن لأي نظام تعليمي ان يرتقي اعلى من مستوى معلميه"، وهذا ما أكدته منظمة اليونسكو في وصف إعداد المعلم بمثابة استراتيجية لمواجهة ازمة التّعليم في عالمنا المعاصر، ويرى الكثير من التربويين ان معلما كفؤا مع منهج قاصر خير من معلم قليل الكفاءة مع منهج متميز(الأحمد،٢٠٠٥ :١٩).

لذا تُعدّ عملية بناء البرامج التّعليمية _التعلمية من ابرز مراحل العملية التّعليمية لأنها تنمي مهارات المتعلم وقدراته والنهوض بواقعه ، ونجاح البرنامج يعتمد بالأساس على البناء الدقيق له، وفي بنائه يؤخذ بالاعتبار تحديد الأهداف التّعليمية ذات العلاقة المباشرة بالمادة الدراسية وعن طريق ذلك يتم تحديد الحقول المختلفة للسلوك الإنساني ومن ثم ترجمتها الى اهداف خاصة تستعمل لخدمة الاهداف العامة، ويتعين فيه التخطيط والتنفيذ والتّقويم وفق للأسس العلمية، ويراعى في اختيار مكوناته حاجات المتعلمين النمائية والامكانات المادية والبشرية المتاحة في المؤسسات التّعليمية (زاير و اخرون،٢٠١٣ :٢٢-٢٣).

ويرى الباحث ان بناء برامج الإعداد وتنفيذها هي عمليات غير كافية ما لم تكن هناك عمليات تقويم شاملة لجميع مفاصل وعناصر برامج الإعداد ذلك لتحديد نقاط القوة وتدعيمها بما يتوافق مع التطور التكنولوجي وتغيرات العصر، وبيان نقاط القصور والضعف والسعي لإيجاد الحلول المناسبة لها.

وفي هذا الصدد يشير (اللقاني،١٩٨١) بان عملية التّقويم من العمليات الأساسية التّي تجرى على نحو متواز مع العمليات التخطيطية والتنفيذية، هذا الى جانب انها تجرى على نحو متعاقب مع بعض العمليات في كلا الجانبين، وهي تمثل جانبين رئيسيين هما التشخيص والعلاج، ان البرامج التّعليمية ما هي الا عمل علمي له اهداف ويحتوي على العديد العلاقات والإجراءات المتشابكة، ومنْ ثَمّ لا يصح ان يبقى بمنأى عن عملية التّقويم، فعندما تحدد عناصر البرنامج لا بد ان تتبع بعملية تقويم للتعرف على مدى قابلية كل ما حدد على المستوى النظري للتطبيق، والتعرف على نوع المردود التّعليمي وفق معايير محددة (اللقاني،١٩٨١ :٢٢١-٢٢٣) .

تبرز أهمية التّقويم بأنّه الوسيلة التّي يمكن بواسطتها التأكد من مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، هذا من جانب ومن جانب آخر أن تقويم أي برنامج تربوي يؤدي إلى اتخاذ قرارات تؤثر بصورة مباشرة في البرنامج، وتكون هذه القرارات أما بالاستمرار إذا كان ناجحا أو إعادة النظر في جزء من أجزائه أو تغييره واستبداله إن اقتضى الأمر، كما أن تقويم البرنامج يعني من ضمن ما يعنيه تقدير آثاره في الدارسين ومقدار ما اكتسبوه من خبرات تعليمية، و ما تكون لديهم من اتجاهات وقيم، ولهذا فأنه يتطلب أن تجري عمليات مستمرة لتقويمه(الشيخ:٢٠٠٥ :١٠).

ان التّقويم يهدف الى معرفة مدى تحقيق الاهداف المرسومة ، والكشف عن فاعلية البرامج التّعليمية ،والتأكد من صحة القرارات والآراء التّي اتخذت ابان صحة العمل، وكذلك للاطمئنان الى ان الجهات المسؤولة أو المؤسسات تقدم الخبرات اللازمة لطلابها ، فقد تنشا الوزارة معهدا وتضع له برنامج إعداد نعتبره مثالياً، لكن بواسطة التّقويم نكتشف ان ما يقدمه هذا البرنامج من خبرات هي لا تُعدّو ان تكون معلومات نظرية وتدريبا شكليا مما يجعل الطلبة غير قادرين على أداء المهام اتي اعدو لأجلها (خوري،٢٠٠٨ :٢٣).

ان التّقويم مدخلاً رئيسياً لتطوير العملية التّعليمية لأنه عملية تشخيصية علاجية وقائية في آن واحد، فهو يهدف الى الكشف عن موطن لقوة والضعف في عملية التّعليم والتعلم والارتقاء بها للمستوى المطلوب ،ويتحقق بواسطته التمايز بين متعلم وآخر في التعلم وبين أداء معلم واخر وبين فاعلية طريقة وأخرى أو فاعلية برنامج إعداد وآخر(عطية ،٢٠٠٨ :٢٨٨).

ان عمليات تطوير البرامج التربوية لا تكتمل دون اخضاعها لعمليات تقويم مستمرة ،وشاملة، وان كل جانب من جوانب البرنامج لا بد ان يستحضر تحت مجهر التّقويم ،لأنه مهما كانت الجهود المبذولة كبيرة في مراعات الأسس في بناء تلك البرامج لا يمكن اصدار حكم عليها ما لم يوضع موضع التنفيذ ومن ثم تقويمه في ضوء الأهداف التّي وضعت لأجلها وتحديد مدى صلاحيته بوصفه وثيقة للتعليم والتعلم ومن ثم قيمته في احداث المواصفات السلوكية المطلوبة عند الطلبة (التميمي،٢٠٠٩ :٧٤) .

ان تلك العمليات المستمرة والشاملة تهدف الى قياس ما تم إنجازه، من قبل برنامج منظم اثناء مدة زمنية محددة ،ومقارنته بما تم التخطيط له كما ونوعا ،باستعمال مجموعة من المعايير والمؤشرات، مع تحديد أوجه القصور ان وجدت وسبل علاجها (مجيد، ٢٠١١: ١٢٤).

ان اهمية تقويم البرامج من حيث ما يمكن الحصول عليه من بيانات تصف الواقع الحالي للبرامج التربوية، وإتاحة الفرصة لمراجعة الاهداف التربوية المرسومة وتحديد ما تحقق منها، وكذلك مساعدة

المختصين التربويين باتخاذ القرار بشأن البرامج ومدى كفايتها وفاعليتها في تحقيق الأهداف (الياسري واخرون :٢٠١٦: ٣٥) .

ولكي تكون عمليات التّقويم الشاملة والمستمرة ذات جدوى، وتعمل على تحقيق مراميها في مجال التطوير والارتقاء لبرامج الإعداد للمعلمين بصورة عامة ومعلم الصّفوف الأولى بصورة خاصة ؛ لذا لا بد ان تجرى عملية التّقويم وفق ضوابط ومرتكزات ومعايير اكدت فاعليتها، لكي تحقق عملية التّقويم مراميها بواسطة عمليات المقارنة بين ما تم الوصول اليه من نتائج بواسطة أدوات القياس وبين تلك المعايير، ومن ثم التوصل الى نتائج عملية التّقويم للبرنامج.

ان حركة المعايير في العالم اسفرت على ان المعايير تعني عقداً اجتماعياً بين المعلمين والسلطات التربوية ،وأيضا بين الآباء والطلبة، وهي بمثابة عقد اجتماعي جديد في المجتمع حول متطلبات التّعليم، وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيا، اذ انها تقدم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلبة المعلمين، واظهار قدرتهم على تحقيق النواتج التّعليمية المحددة مسبقا، وتمكن هيئة التدريس من مراجعة وتقديم البرنامج التدريسي في ضل المعلومات التشخيصية (البيلاوي وآخرون،٢٠٠٨ :٢٣).

تعرف المعايير التربوية على انها عبارة عن موجهات أو خطوط مرشدة متفق عليها من قبل خبراء التّربية والمنظمات الوطنية، تعبر عن المستوى النوعي الذّي يجب ان تكون عليه جميع عناصر العملية التربوية، وهي مجموعة من الإجراءات والمواصفات المحددة والتّي يهدف تبنيها والالتزام بها تحقيق اعلى درجة من الأهداف للمؤسسة ، وتتضح أهميتها من انها تستخدم للمقارنة، ولوضع الأهداف وتقيم الإنجاز من اجل تحسينه ،وتكون على شكل عبارات دقيقة محددة الصياغة تمثل مجموعة من المواصفات التّي ينبغي ان تتوفر فيما يتم قياسه بما يمكن من صدار حكم حول صلاحيته، وسلامته وجودته (المرسومي،٢٠١٣ :٢٣) .

تأتي المعايير الأكاديمية القياسية محكاً أساسياً للمعايير ،التّي يجب أن يتصف بها متخرجو كلية التّربية الأساسية، والتّي تكفل تخرج معلمين أكفاء قادرين على أداء مهام مهنة التدريس، لأن المعايير التّي تتصل ببرنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى تحوي معارف ومهارات واتجاهات ينبغي أن يتضمنها البرنامج ويكتسبها الخريج اثناء مدة دراسته، ليصبح قادرا على التّعليم في مجال مهنة التدريس فعملية قياس مؤشرات تقييم الخريجين في التّعليم الجامعي واستعمالها بشكل صحيح تفيد في تطوير النظام التّعليمي كله، وتحسن من فعالِة العملية التدريسية ابتداء من نوعية وكمية المدخلات كالطلبة، والعمليات المستخدمة، والمخرجات كالخريجين واسهامات البرنامج في التنمية( غالب،٢٠١٤ :٥).

إن الأخذ بالمعايير يمكن أن يساعد على التحصيل الدراسي للمتعلمين ، فهي تحدد ما يجب على المتعلمين أداؤه، وتحقق مفهوم المساءلة لدى القائمين على العمليات التّعليمية التعلمية، وتوحد نواتج التعلم، على الرغم ما تعطيه من حرية في اختيار المادة التّعليمية، وفقاً للفلسفة السائدة والحاجات الضرورية، وترجع أهميتها إلى إنها أصبحت من أكثر الأدوات المستعملة للإجابة عن التساؤل المتعلق بكيف تقف المؤسسات التّعليمية على مستويات إنجازها للمهمات والأهداف التّي تسعى اليها (الشويلي،٢٠١٦ :٧-٤٢).

ارتبطت حركة المعايير بحركتين أخريين في الميدان التربوي وهما الجودة والاعتماد الاكاديمي، وشكلت الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثي الابعاد، حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي الى تحقيق جودة التّعليم في المؤسسات التربوية (البيلاوي واخرون،٢٠٠٨ :٢٤).

فالجودة في التّعليم عملية توثيق للبرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات ، وتهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في العملية التّعليمية، والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والروحية والاجتماعية، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها(غانم،٢٠٠٨ :٨٧٨).

ان جودة مؤسسات التّعليم أصبحت ضرورة فرضتها المتغيرات العالمية المعاصرة والمنافسة العالمية المتنامية ، إذ تُعدّ المراجعة المستمرة لمؤسسات التّعليم الجامعي، وجودة ما يعطى فيها ضرورة لدى دول العالم الغربي بسبب ما فرضته المتغيرات العالمية المعاصرة من تحديات طرأت على المجتمعات فجأة، وأحدثت فجوة بين مخرجات التّعليم ومتطلبات سوق العمل (السبع وآخرون،٢٠١٠ :٩٩).

اعتمدت الولايات المتحدة الأمريكية، معايير الجودة الشاملة في النظام التّعليمي، وتقويم برامج الجامعات، وأجازتها واعترفت بها عن طريق الاعتماد الأكاديمي، وذلك ليتسم متخرجو هذه الجامعات بالكفاءة والمهارة التّي تحقق التطلعات والطموحات للحصول على موارد بشرية مؤهلة تأهيلا عالٍ لمزاولة المهنة بنجاح، وهنا يتضح ضرورة تحديد معايير للجودة واستعمالها، يمكن ان تكون موجهاً للتطوير المطلوب لنظام تكوين المعلم (إبراهيم،٢٠٠٧، :١٢).

تبعت أمريكا في تقويم برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، اليابان التّي يرجع العديد من التربويين تقدمها حاليًا إلى مؤسسات التّربية التّي أسهمت في غرس ثقافة الجودة في كل شيء يقوم به الطالب أو يتعامل معه، وكذلك عملت العديد من الدول الأوربية على تطبيق الجودة في التّعليم الجامعي منها:(اسكتلندا- فرنسا- السويد- الدنمارك- المملكة المتحدة- ألمانيا- هولندا- تركيا ) (السبع وآخرون،٢٠١٠ :٩٩).

إن الهدف الأساس الذّي تسعى اليه الجودة ،هو النهوض بالواقع التربوي واستثمار طاقات الإنسان الكامنة والعمل على رفع المستوى التّعليمي وبالأخص المناهج والبرامج الدراسية التّي تُعدّ القاعدة التّي يمكن بواسطتها كشف المواهب، والابتعاد عن التلقين والحفظ وإنما التركيز على الفهم والاستيعاب فنجاح الدول المتقدمة وتحقيق أهدافها جاء من سلامة مناهجها وبرامجها واحتوائها على كل ما هو جديد ،فقد أشار المؤتمر العالمي للتعليم العالٍ الذّي عقد في العراق على أعادة النظر في واقع التّعليم وذلك بتطوير المناهج والبرامج الدراسية وفق معايير الجودة ووضعها في مصاف ما هو معمول به في مؤسسات التّعليم العالٍ المتقدمة في العالم وبما يتوافق مع الاحتياجات التنموية للعراق (شحاذة ،٢٠١٠ :٤-٥).

تسهم الجودة في مؤسسات التّعليم العالي، على نجاح تلك المؤسسات لتأدية رسالتها وتحقيق أهدافها، ويتطلب ذلك وجود نظام لضبط الجودة بواسطة التأكد من مدى مطابقة مخرجات التّعليم للأهداف والمعايير الموضوعة له، ويتم تقويم ضبط الجودة من جوانب متُعدّدة تشمل: الجدوى الاقتصادية من إنشاء المؤسسة وتقديمها لخدماتها، ونوعية البرامج المقدمة فيها، والطالب المستفيد من الخدمة التّي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذّي يستوعب المتخرج منها، إضافة إلى ضبط جودة آليات تنفيذها لاستراتيجياتها وتحقيقها لأهدافها ورسالتها التّي قامت من أجل تحقيقها، وتجويد أداء كوادرها الإدارية والأكاديمية، وضمان توفر المرافق والمباني الأكاديمية والإدارية والصحية وغيرها؛ مما يساعد في تحقيق جودة التّعليم فيها(الهسي،٢٠١٢ :٣).

إن هدف جودة التّعليم، رفع قدرة المنتج التّعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع والجهات الداخلية والخارجية المنتفعة كافة، إنَ تحقيق جودة التّعليم يتطلب توجيه كلِ الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار، والإبداع في ضمان تلبية المنتج التّعليمي للمتطلبات التّي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذّي نسعى جميعاً لبلوغه. (العجرش،٢٠١٣ :٨) .

تكمن أهمية الجودة في العملية التّعليمية من انها تعمل على ضمان الأداء الصحيح للأدوار المقدمة في العملية التّعليمية، وزيادة القدرة التنافسية وكفاءة المؤسسات التّعليمية، وتنظيم البرامج التدريبية داخل المؤسسات التّعليمية، والتكيف مع المتغيرات التقنية والاقتصادية والاجتماعية المتلاحقة بما يحقق الجودة المطلوبة (جري والعلياوي ،٢٠١٧ :٢٧).

ويرى الباحث إنّنا بحاجة ماسة إلى أنْ نؤكد على تطوير برامج الإعداد في كليات التّربية الأساسية على وفق معايير الجودة، والتّي تساعد على تحقيق النتائج المطلوبة وفق المتغيرات المتسارعة العالميةّ،

وتحقيق السبق العلمي، والارتقاء في إعداد برنامج إعداد المعلم بنحو عام، وبرنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى بنحو خاص، واستناداً الى ما تم ذكره آنفاً فان أهمية البحث الحالي تتمثل فيما يأتي:

١- يمثل هذا البحث استجابة الى الإتجاهات التربوية الحديثة التّي تنادي بأداء المعلم المعاصر .

٢- اهمية التّقويم بوصفه عنصراً اساسياً ومدخلا لضمان الجودة .

٣- اهمية معلم الصّفوف الأولى بوصفه ابرز عناصر المنظومة التّعليمية والذّي يعمل على تربية وتنمية النشء وتكوينه بوصفهم ثروة بشرية للأمة .

٤- أهمية كليات التربية الأساسية بوصفها مصنع العظماء.

٥- أهمية برامج الإعداد بوصفها الآلية التّي يتم بواسطتها صناعة المعلم الكفوء.

٦- الحاجة الى نشر ثقافة الجودة في التّعليم العام .

٧- اهمية معايير الجودة ودورها في تطوير مؤسسات التّعليم.

## ثالثاً: -اهداف البحث(Aims of the Research):

يهدف البحث الحالي إلى:

١- بناء وتحديد قائمة بمعايير الجودة لتقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كل مجال من المجالات الإعداد الآتية: الأهداف، سياسة القبول ، المحتوى ، استراتيجيات التدريس ، الوسائل و تكنولوجيا التعليم، التّربية العملية ،الانشطة المصاحبة والتّقويم.

٢- تقويم برنامج اعداد معلمي الصفوف الأولى في كليات التربية الاساسية في ضوء معايير الجودة.

## رابعاً:- حدود البحث(Research limits) :

١- الحد المكاني :اقسام معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في كل من ( الجامعة المستنصرية، جامعة سومر ، جامعة ميسان ،جامعة المثنى ، جامعة ذي قار) .

٢- الحد البشري :التدريسيون في التخصصات جميعاً، ورؤساء ومقرري أقسام معلم الصّفوف الأولى، والقيادات الادارية من العمداء ومعاونيهم، ، وممثلي ادارة الجودة الشاملة ،ومسؤولي شعب ضمان الجودة والاداء الجامعي.

٣- الحد الموضوعي: برنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى.

٤- الحدود الزمانية : ٢٠١٧- ٢٠١٨ .

## خامساً:- تحديد المصطلحات(Definition of terms):

### ١- التّقويم(Evaluation):

#### تعريف التّقويم (اصطلاحاً):

**عرفه (الامام وآخرون، ١٩٩٠)** بأنّه" تحديد مدى كفاءة برنامج تعليمي معين في تحقيق أهدافه"(الامام وآخرون، ١٩٩٠: ٢٥).

**وعرفه (شحاته والنجار،٢٠٠٣)** بأنّه: "عملية تقرير قيمة الشيء أو كميته، وهدف التّقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم صلاحاً وفساداً ، نجاحاً وفشلاً ، بتحليل المعلومات المتيسرة عنه ،وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف ،التّي من شانها ان تؤثر على العمل"(شحاته والنجار ،٢٠٠٣: ١٣٠).

**وعرفه (محمود،٢٠٠٤)** بأنّه: "عملية تقديم صورة حقيقية لواقع العملية التّعليمية ومدى شموليتها لجميع العناصر، ومدى فاعلية منهاج دراسي أو برنامج تعليمي، وتحديد درجة كفاءته ومدى مناسبته لتحقيق الأهداف التربوية ،واثره في احداث التغيرات المرغوبة في سلوك الطلبة ، والاستفادة من النتائج في اتخاذ الإجراءات المناسبة لرسم الخطط التصحيحية والتعويضية للبرامج التّعليمية"(محمود،٢٠٠٤: ٥٥).

**وعرفه (عطية،٢٠٠٨)** بأنّه: "هو عملية اصدار حكم ،أو قرار بشان العمل التربوي ،وأهدافه ومحتواه، واستراتيجيات التدريس وأدوات التّقويم ذاته"(عطية،٢٠٠٨: ٢٨٩).

**وعرفه(العلوان،٢٠٠٩)** بأنّه:" اصدار حكم على قيمة الأشياء ،أو الموضوعات ،أو الأشخاص، اعتمادا على معايير، أو محكات معينة "( العلوان ،٢٠٠٩: ٣٥٤) .

**وعرفه(مرعي والحيلة،٢٠٠٩)** بأنّه:" تقدير مدى ملائمة أو صلاحية شيء ما في ضوء غرض ذي صلة ؛وفي مجال التّربية يعرف بأنّه العملية اتي يحكم بها على مدى نجاح العملية التّربوية في تحقيق الأهداف المنشودة"(مرعي والحيلة،٢٠٠٩: ٩٧) .

**وعرفه (علام،٢٠١٠)** بأنّه: "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ،وبيانات صادقة ،باستعمال أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة لغرض التوصل الى تقديرات كمية وادلة كافية يُستند اليها في اصدار احكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلبة وبعملية التّعليم ،وذلك لتحسين نوعية الأداء ،ورفع درجة الكفاءة ،بما يساعد في تحقيق هذه المستويات أو الأهداف " (علام،٢٠١٠: ٢١).

- **تعريف التّقويم(نظرياً):**

يتبنى الباحث تعريف (علام،٢٠١٠).

- **تعريف التّقويم (اجرائياً):**

هو عملية جمع بيانات موضوعية، عن برنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى، واصدار حكم عنه في ضوء معايير الجودة المعتمدة في البحث الحالي .

**٢- البرنامج(The program):**

- **تعريف البرنامج (اصطلاحاً):**

**عرفه( شحاذة والنجار،٢٠٠٣)** بأنّه: "سير العمل الواجب القيام به، لتحقيق الأهداف المقصودة ،وهو الأنشطة المنظمة والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقا للائحة أو خطة مشروع يهدف تنمية مهارات أو يتضمن سلسلة من المقررات ترتبط بهدف نهائي"(شحاذة والنجار ،٢٠٠٣: ٧٤) .

**وعرفه (الموسوي،٢٠٠٤)** بأنّه: "المخطط العام الذّي يوضع في وقت سابق على عمليتي التّعليم والتدريس، في مرحلة من مراحل التّعليم ، ويلخص الإجراءات ، و الموضوعات التّي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة ، كما يتضمن الخبرات التّعليمية التّي يجب أن يكتسبها المتعلم مرتبة ترتيباً يتلاءم مع سنوات نموهم ، وحاجاتهم ، ومطالبهم الخاصة"(الموسوي،٢٠٠٤ :٢١).

**وعرفه (الشيخ،٢٠٠٥)** بأنّه:" تلك الخطط التّي تتضمن كل مقررات الدراسة، في حقل أو حقول تعليمية معينة، وتتحقق بها أهداف المؤسسة التّعليمية التّي تختارها" (الشيخ٢٠٠٥ :١٤).

**وعرفه (السبع وآخرون،٢٠١٠)** بأنّه :"عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة؛ لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهنية و الثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التّعليمية التّي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التّعليمية"(السبع وآخرون،٢٠١٠ :١٠٢).

**وعرف ايضا (زاير واخرون ، ٢٠١٣ )** بأنّه :"مجموعة منظمة من الاهداف والمفاهيم التّعليمية ، والانشطة المُعدة حسب مدة زمنية معنية ذات العلاقة بالتّعليم والتّعلم"(زاير واخرون ، ٢٠١٣ : ٢٠).

- **تعريف البرنامج (نظرياً):**

يتبنى الباحث تعريف (السبع،٢٠١٠).

### تعريف البرنامج(اجرائياً):

هو الكل المتكامل من الرؤى والخطط وما يتضمن من مقررات وخبرات ومهارات وانشطة وطرائق تدريس وأساليب تقويم ،التّي تعنى بإعداد الطلبة /المعلمين في اقسام معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية.

### ٣- الإعداد(Setup):

### تعريف الإعداد (اصطلاحاً):

**عرفه (الأحمد،٢٠٠٥)**:"هو نظام تعليمي من مدخلاته اهداف تسعى الى تكوين الطالب/ المعلم ليصبح معلما في المستقبل، وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي :ا لثقافه العامة ،والتخصص الاكاديمي، والتخصص المهني ،والتّربية العملية ،ويضم كل منها مواد دراسية بمناهج محددة ،وملائمة لتأهيل الطالب/ المعلم ،ومن عمليات هذا النظام التقنيات والطرائق وأساليب التّقويم المستخدمة لتحقيق اهداف النظام، اما مخرجات هذا النظام فهو المعلم المتمرن ،الذّي يبدء الخدمة في احد المراحل التّعليمية حسب ما أعد له" (الأحمد،٢٠٠٥ :١٩).

**وعرفه (العاجز،٢٠٠٦)** بأنّه: خلق بيئة تعليمية وتدريبية فاعلة تعمل على إيجاد وصياغة المعلم، عن طريق التّعليم ،بتعرضه لشتى العلوم الإنسانية والمفاهيم الاجتماعية ،التّي تشتمل على المواد التربوية، وأهداف التّربية ،وطرق التدريس ،ودراسات المقرر، والمناهج والقيم ،وعلم الاجتماع والنمو الاجتماعي البدني للنشء ،وعلم النفس التربوي ،والتقنيات التربوية ،والتّقويم والتقييم التربوي ،وطرائق البحث في التّربية والإدارة المدرسية وغيرها، وذلك لتمكين المعلم من وضع ما اكتسبه من معارف إنسانية ومفاهيم اجتماعية موضع التطبيق والممارسة (العاجز.٢٠٠٦ :١٥).

**وعرفه (المفرج وآخرون،٢٠٠٧ )** بأنّه:" صناعة أولية للمعلم، كي يزاول مهنة التّعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التّربية أو غيرها ،من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التّي يُعدّ المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التّعليم ، وبهذا يُعدّ الطالب/ المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا في مؤسسته التّعليمية"(المفرج وآخرون،٢٠٠٧:ب ص).

**وعرفه (عواضة،٢٠٠٨)** بأنّه: "عبارة عن جهود منظمة ومخطط لها لإكساب المعلمين المتدربين كفايات عملية ومهارات حركية ومواقف واتجاهات إيجابية ضرورية لأداء عملية التّعليم " ( عواضة ،٢٠٠٨ :٣٢٢).

**وعرفه (الهسي،٢٠١٢)** بأنّه: "العملية (وتشمل المدخلات، والعمليات، والمخرجات) التّي تقوم بها كليات التّربية لإكساب الطالب/ المعلم المعارف ، والمهارات، والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التّعليم، ليكون قادراً على أداء مهامه الوظيفية، والقدرة على البحث العلمي، والتنمية المعرفية"(الهسي،٢٠١٢ :٩) .

- **تعريف الإعداد (نظرياً):**

يتبنى البحث تعريف(الأحمد،٢٠٠٥).

**٤- معلم الصّفوف الأولى(First year primary teacher):**

- **تعريف معلم الصّفوف الأولى(اصطلاحاً):**

**يعرفه (العبادي،٢٠٠٤ )**:"بأنّه "ذلك المعلم الذّي يُعدّ لتدريس مواد مختلفة للصفوف الأساسية الثلاث الدنيا، الأول، والثاني، والثالث"(العبادي ، ٢٠٠٤ :٢٤٤) .

**وعرفه(أبو فودة ،٢٠٠٨ )**:"هو ذلك المعلم الذّي يُعدّ إعدادا متكاملا في الجامعة من أجل تدريس المواد كافة التّي يدرسها طلاب المرحلة الأساسية الأول، والثاني باستثناء اللغة الإنجليزية والتّربية الرياضية، وهو المعلم الذّي يتمتع بشخصية مستقرة متفتحة قادرة على البذل والعطاء والابتكار يتصف بثقافة عامة وإعداد أكاديمي متنوع وكاف، ويتفهم حاجات التّلاميذ وخصائص نموهم، ولديه القدرة على اكتشاف مشكلاتهم ونقاط ضعفهم، ومؤهلاً لتوجيههم وإرشادهم، وهذا يتطلب إعدادا مهنيًا وأكاديميًا ومسلكيًا وفق متطلبات التّربية الحديثة"(أبو فودة ،٢٠٠٨ :٩).

**وعرفته (جميلة، ٢٠١٤)**: "هو الشخص الذّي يُستَخدم بصفة رسمية لتوجيه تعلم الأولاد والتّلاميذ والإشراف على أعمالهم وخبراتهم التربوية، في معهد أو مدرسة رسمية أو خاصة"(جميلة،٢٠١٤: ١٢).

**وعرفه (لشهب، براهيم، ٢٠١٧)** :"هو الذّي يدرب طلابه على استعمال الآلة العملية، ويشترك معهم في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة، كما يجب أن ينفذ السياسة التربوية ويربطها بالمجتمع، ويربط بين البرامج والأهداف ويعمل على تجسيدها" (لشهب، براهيم، ٢٠١٧: ٢٢٨).

"هو ذلك المعلم الذّي تتوفر لديه الخبرات التّعليمية المتنوعة، وحسن التخطيط لها ،ومتابعة الطلاب وتوجيه أدائهم ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم فلا يعمل البعض ،وينتجوا ولا يحسن آخرون أداء المطلوب منهم ؛ وهو ذلك المعلم الذّي يعمل بصورة مخطط لها تخطيطاً مسبقاً فيجعل كل ثانية من زمن

درسه ذات قيمة لطلابه من واقع إعداد الأنشطة المنوعة والملائمة لكل مجموعة من طلابه حسب قدراتهم لتعمل منسجمة مع هذه الأنشطة تعود عليهم بنفع تشعر بقيمتها فتحرص على التفاعل الجيد للدرس".

http://www.qassimedu.gov.sa/edu/archive/index.php/t-٧٦.html

- **تعريف معلم الصّفوف الأولى (نظرياً):**

يتبنى الباحث تعريف (أبو فودة، ٢٠٠٨ ).

**٥- كليات التّربية الأساسية(Basic colleges depending):**

- **تعريف كليات التّربية الأساسية(اصطلاحاً):**

**عرفتها(وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي،١٩٩٣ )** بأنّها: "مؤسسة تربوية تابعة إلى وزارة التّعليم العالٍ و البحث العلمي تقبل الطلبة الذّين تخرجوا من الدراسة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي بنجاح، ومعدلاتهم تؤهلهم للقبول في هذه الكلية للتخرج بمهنة التّعليم بعد اربع سنوات في اختصاصات متُعدّدة ".(وزارة التّعليم العالٍ والبحث العلميّ، ١٩٩٣ :٢٢).

**٦- المعايير (standards ) :**

- **تعريف المعايير (اصطلاحاً):**

**عرفتها (الحريري،٢٠١١)** بأنّها: "المستوى المتوقع الذّي وضعته هيأة مسؤولة بشان هدف معين، ويعني التميز المراد الوصول اليه لتحقيق اكبر قدر من الجودة"(الحريري ،٢٠١١ : ٨٣).

**وعرفها (عطيفة وسرور،٢٠١١)** بأنّها: "عبارات تحدد شروط ومواصفات ومتطلبات قياسية لشيء أو عمل أو أداء ما، بحيث تصف هذه المعايير الشيء أو العمل أو الأداء في اجود صورة واكملها في ظل ظروف وسياقات معينة"(عطيفة وسرور،٢٠١١ :١٠).

**وعرفها (المرسومي،٢٠١٣)** بأنّها: "تلك النصوص المعبرة عن المستوى النوعي الذّي يجب ان يكون ماثلاً بوضوح في جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأي برنامج تعليمي"(المرسومي ،٢٠١٣ :١٥).

**وعرفتها (الخفاجي،٢٠١٤)** بأنّها : "المرجعيات أو المواصفات القياسية، والمستويات التّي يجب توافرها في جميع مكونات منظومة التّعليم، وتصاغ كموجهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التّعليم والعمليات المرتبطة به" (الخفاجي ، ٢٠١٤ : ٨٧٦).

**وعرفها (العجرش،٢٠١٥)** بأنّها :"حكم أو قاعدة أو مستوى معين تسعى للوصول اليه ،على انه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه ، للتعرف بمدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب"(العجرش،٢٠١٥ :٥٣).

**وعرفها (الأعرجي وآخرون،٢٠١٥)** بأنّها:" أعلى مستويات الجودة في الأداء والمواصفات، التّي يمكن الوصول اليها ،ويتم على أساسها تقويم مستويات الأداء، والمواصفات المختلفة لأي شيء ، ومن ثم اصدار لحكم عليها"(الاعرجي وآخرون،٢٠١٥ :٢٢٨ ).

### تعريف المعايير (نظرياً):

يتبنى الباحث تعريف (الحريري،٢٠١١).

### تعريف المعايير(اجرائياً):

مجموعة محددة من والمواصفات التّي بناها الباحث بعد اطلاعه على ادبيات الموضوع ، ليقوّم بواسطتها برنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى ، وإصدار الحكم المناسب على البرنامج بناءً على مدى توافر و تحقق تلك المواصفات.

## ٧- تعريف الجودة(Quality ):

### تعريف الجودة (اصطلاحاً):

**عرفتها (العنزي،٢٠٠٧)** بأنّها "ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم، لتعميم الخدمة التّعليمية ،وصياغتها في أهداف، بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقعة"(العنزي،٢٠٠٧ :٦).

**وعرفها(قرم،٢٠٠٨)** بأنّها: "درجة الالتزام بالمعايير العالمية، والإجراءات التّي تؤدي الى مخرجات، وخدمات تحقق متطلبات الأداء الجيد"(قرم،٢٠٠٨ :٩٦).

**وعرفها(الحلفي،٢٠١١)** بأنّها: "السمات والخواص التّي تتعلق بالمجال التّعليمي، والتّي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها وهي ترجمة احتياجات وتوقعات (المستفيدين من الخدمة)، إلى خصائص محددة تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم، لتعميم الخدمة التّعليمية التربوية وصياغتها في أهداف يمكن تحقيقها، لتقديمها للتلاميذ بما يوافق توقعات" ( الحلفي،٢٠١١ : ١٦ ).

**وعرفتها(الحريري،٢٠١١)** بأنّها:" تكامل الملامح ،والخصائص لمنتج أو لخدمة بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة، أو معروفة ضمناً"(الحريري،٢٠١١ :١٦).

**وعرفها(عبد الفتاح،٢٠١٢)** بأنّها: "تحقيق احتياجات وتوقعات المستفيد حاضراً ومستقبلاً" (عبد الفتاح،٢٠١٢ :١٤).

**وعرفتها (كعكي،٢٠١٤)** بأنّها: "تعني العملية التّي تمكن من رفع أداء كل من الطلاب وأعضاء هيأة التدريس والمؤسسة التّعليمية"(كعكي،٢٠١٤ :٤٠).

**وعرفتها (السعدي،٢٠١٤)** بأنّها: "فلسفة تعزز مهمة مؤسسة ما وأهدافها باستعمال ادوات وتقنيات تحسين الجودة المستمر، كوسيلة لتحقيق الرضا المتبادل ،والمتزامن للأطراف المشاركة جميعاً "(السعدي،٢٠١٤ :٣٧).

**وعرفها(الاعرجي وآخرون،٢٠١٥ )** بأنّها: "الدرجة التّي تلبي بها مجموعة من الخصائص الكامنة للمتطلبات ،والمتطلب احتياج أو توقع بشكل ضمني أو الزامي، والخصائص هي السمات المميزة والخواص التّي يمكن ان تكون ضمنية أو محددة(كمية أو نوعية)"(الاعرجي وآخرون ،٢٠١٥: ٤٥).

### تعريف الجودة(نظرياً):

يتبنى الباحث تعريف (الحلفي،٢٠١١).

### تعريف الجودة(اجرائياً):

مدى مطابقة برنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية لمعايير ومواصفات بناها الباحث بما يتلاءم مع البيئة العراقية ،لأغراض البحث الحالي.

## أولاً-التّقويم(Evaluation):

### ١ - التعريف بالتّقويم(Definition evaluation):

شهد علم القياس والتّقويم التّربوي تغيرات جوهرية في مفاهيمه ومبادئه الأساسية، وفي منهجيته واساليبه خلال العقود القليلة الماضية ؛فقد اهتم الخبراء بابتكار طرائق وأساليب ترشد وتوجه عملياًت القياس والتّقويم المعاصر ،ويرجع هذا الاهتمام إلى الدور البالغ الأهمية للتقويم فعن طريقه يمكن التعرف على فعالية البرامج التّربوية والمناهج التّعليمية والعملياًت التّدريسية ،وتوجيه مسارها اثناء كل مرحلة من مراحل إعدادها وتنفيذها (علام، ٢٠١٠: ١٩).

أن لمفهوم التّقويم مصطلحان هما التّقويم والتقّييم والسؤال الذّي يطرح نفسه هل يوجد اختلاف بين المفهومين ؟ وايهما اصح استعمال مصطلح تقويم ام تقّييم ؟ وللإجابة على ذلك سنوضح كل منهما؛ الكلمتين تفيدان بيان قيمة الشيء ، فالأولى صحيحة لغوياً واعم ويراد بها معان عدة فهي تعني بيان قيمة الشيء وكذلك تعني تُعديل ما اعوج، فاذا قيل أن شخصاً قيم الأثاث فمعنى ذلك أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة ،واذا قيل أنه قوم الغصن فمعنى ذلك أنه عدله أي جعله مستقّيماً، فالتّقويم بحد ذاته اصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها بغرض تحديد تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها(عبد الهادي ،٢٠٠١: ٦٦).

في حين يرى (علام،٢٠١٠)أن التقّييم له معنى اقل محدودية من التّقويم واكثر اتساعاً من القياس، وأن مفهوم التقّييم يقتصر على عملية جمع المعلومات وتشكيلها في صورة قابلة للتفسير ومن ثم اصدار الاحكام استناداً إلى هذا التقّييم ، وهو جزء من عملية التّقويم ،وهو المرحلة التّي تسبق المرحلة الأخيرة لصنع القرارات في عملية التّقويم ،وهو لا ينفصل تماماً عن صنع القرارات (علام ٢٠١٠ :٢٢).

اما العلاقة بين التّقويم والقياس، فأنها علاقة الكل بالجزء وللتعرف اكثر على هذه العلاقة سنبين مفهومي القياس والتّقويم : يعرف القياس بانه: تعين فئة من الأرقام أو الرموز، مناظرة لفئة من الخصائص والاحداث طبقاً لقواعد محددة تحديداً جيداً (مجيد وعيال ،٢٠١٢: ٢) ، وعرفه (الحيلة) بأنه :عملية تعنى بالوصف الكمي للسلوك (أو الفكر أو الوجدان)، أو الواقع المقيس ، ولا يتضمن اية احكام بالنسبة لفائدته أو قيمته أو جدواه ،اما التّقويم فيعرف بأنه: عملية منهجية منظمة مخططة تتضمن اصدار الاحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان ) أو الواقع المقيس ،وذلك بعد موازنة الموصفات والحقائق لذلك السلوك أو الواقع التّي توصل اليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح لذا

تتطلب عملية التّقويم اجراء عملياًت من القياس بغرض اصدار احكام على السلوك في ضوء معيار أو هدف محدد (الحيلة، ٢٠١٢: ١٩٢-١٩٣).

من خلال العرض السابق للمفاهيم يتضح لنا أن القياس سابق للتقويم واساس له فعندما نقول أن درجة طالب في مادة الرياضيات (٤٠) فهذا يسمى قياس، ام اذا قيل أن هذه الدرجة درجة رسوب فهذا يسمى تقويم ، فالحكم صدر بناءً على نتيجة القياس، والتّقويم اشمل من القياس، فنتائج التّقويم قد تأتي من المقاييس والاختبارات أو غيرها من ادوت الملاحظة والتقدير في حين أن القياس يأتي من الاختبارات والمقاييس ،وكذلك أن القياس تحديد كمي للسمة المقاسة ، في حين التّقويم يطلق حكماً كيفياً أو نوعيا للسمة، لذلك فالقياس يجيب عن الاسئلة الآتية كم ؟ ما مقدار؟ بينما التّقويم يجيب عن الاسئلة الآتية ، ما مستوى ؟ ما جودة ؟ (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥: ١٦) .

## ٢- أنواع التّقويم(Kinds of evaluation) :

### ٢-١- التّقويم وفق وقت اجرائه( Evaluation according to time of holding):

أ- **التّقويم المبدئي (القبلي)(The initial evaluation )** : وهو تقويم يتم قبل البدء في دراسة البرنامج التّعليمي أو المقرر الدراسي ، بهدف تحديد المستوى المبدئي للمتعلمين ، اي تحديد المعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات السابقة لدى المتعلمين ، والتّي تكون ركيزة اساسية يبدأ من عندها المعلم في بدء عملية التّعليم ، ويفيد التّقويم المبدئي في اختيار الخبرات والأنشطة التّعليمية المناسبة للمتعلمين عند تخطيط المناهج الدراسية (الطناوي ، ٢٠٠٩ : ٢٣١).

ب- **التّقويم التكويني (البنائي)(Formative evaluation)** : وهو عملية تقويمية منهجية تمارس في اثناء التّدريس، والغرض منه توفير تغذية راجعة للمعلم والمتعلم تسهم في تحسين التّعلم والتّعليم وتمكين المعلم من مدى تقدم طلبته (عطية ، ٢٠٠٨ : ٢٩٠).

ج- **التّقويم النهائي (التجميعي)( Final evaluation)** : يقيس التّقويم الختامي النتّائج التّعليمية التّي تحدث في نهاية فصل دراسي أو نهاية تطبيق منهاج أو برنامج معين ، والتّي تبين مدى تحصيل في نهاية الفصل أو البرنامج، ويفيد هذا التّقويم في تقويم فعالية البرنامج وفي تطويره نحو الافضل وفي معرفة قدرته على تحقيق الأهداف التّربوية (العنابي ، ٢٠٠٨ : ٢٤٨).

د- **التّقويم التتبعي (Follow-up evaluation)**: يهدف هذا النوع من التّقويم إلى تحديد الاثار المستمرة للبرنامج (أو قياس الاثار البعيدة للبرنامج)، ويمكن أن يتحقق ذلك بوساطة الاتصال

بالجهات التّي التحق اليها الذّين طبق عليهم البرنامج، لمعرفة مدى كفاياتهم (زاير وآخرون ، ٢٠١٥ :٧٦).

٢-٢- **التّقويم وفق اغراضه ووظائفه( Evaluation according to purposes and functions):**

أ- **التّقويم الإنتقائي(Selection evaluation)**: هو التّقويم الذّي يكون الغرض منه إنتقاء الافضل من المدخلات والعمليات للحصول على مستوى افضل من المخرجات، كأن تجري عملية تقويم لاختيار اصحاب الكفايات العالية في التّدريس، أو الادارة أو الاشراف، أو افضل مكونات المنهج (عطية ، ٢٠٠٨ : ٢٦٩).

ب-**التّقويم التشخيصي(Diagnostic evaluation)**: يهدف هذا التّقويم إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلبة، وهنا يحتاج المعلم إلى الاستعانة بالمرشد التّربوي والنفسي أو الاختصاصي الاجتماعي في المدرسة، وقد يتطلب تطبيق بعض الاختبارات النفسية، أو اختبارات عقلية، أو اختبارات مهارية حركية، اذ تتطلب العملية التّربوية في المراحل الدراسية الأولى للتعرف على ضعاف العقول وتمييزهم عن ضعاف التحصيل، ومن أولئك الذّين يعانون عجزا أو قصورا في التّعلم (الدليمي والمهداوي ، ٢٠٠٥ : ١٩).

٢-٣ -**التّقويم وفق المعلومات والبيانات التّي تم جمعها( Evaluation according to information and the data collected) :**

أ- **التّقويم الكمي(Quantitative evaluation)**: وهو التّقويم الذّي يعتمد على المعلومات الرقمية ، كالدرجات التّي نحصل عليها من الاختبارات أو التقارير، أو التّي نحصل عليها من الاستبانات ،ويشار اليها عادة بأدوات القياس، حيث توفر هذه الادوات معلومات كمية ، كما أن هذه المعلومات تتميز بالدقة والموضوعية ، والحصول عليها اكثر سهولة خاصة عندما تطبق الاختبارات بصورة جمعية على عدد كبير من الطلبة بالوقت نفسه ، وكذلك سهولة معالجتها احصائيا (عبد المجيد ولفته ، ٢٠١٣ :٢١).

ب- **التّقويم النوعي(Qualitative evaluation)** : وهو التّقويم الذّي يعتمد على جمع معلومات لفظية بوصف عملية المتدرب ، وذلك من خلال الملاحظة أو اية اداة تحقق هذه الغاية، وهذا يساعد على تكوين صورة حقيقية عن اهتمامات المتدرب وميوله واتجاهاته وتفاعله الاجتماعي مع زملائه والحكم على نوع المعلومات التّي تم قياسها(الياسري وآخرون ، ٢٠١٦ : ٣٢٧).

**٤- ٢- التّقويم وفق درجة الشكلية(Evaluation according to formal grade) :**

أ- **التّقويم الشكلي (الرسمي)( The formal evaluation)**: وهو التّقويم الذّي تقوم به جهة رسمية، وأن قيام الجهة الرسمية به امر ضروري، ونافع وأن هذه الجهة تعرف البرنامج بتفاصيله، وتعرف اغراضها من تطبيقه، فهي تعرف كل ابعاده وظروف تطبيقه مما يجعل تقويمها له ذا نفع كبير (زاير وآخرون ، ٢٠١٥ : ٧٧).

ب-**التّقويم غير الشكلي (غير الرسمي)( Non – formal evaluation )**: ويهتم هذا النوع بالتوصل إلى قرارات واحكام واضحة دون تحديد القيم أو البيانات أو الخبرات النظرية أو المعرفية التّي بنيت عليه ، كاستعمال الاستبيانات لأخذ راي أولياء الأمور، أو المعلمين أو الطلبة ،أو جميعهم (الفلاح ، ٢٠١٣ : ٣٥٦).

**٥- ٢- التّقويم وفق الشمولية(Evaluation according to totalitarian) :**

أ- **التّقويم الكبير (الكلي)( Mayo evaluation)**: وتأتي هذه التسمية من النظرة الشمولية للعملية التّربوية ، اذ لا نستطيع اغفال دور اية جهة مشاركة أو مساهمة من مشرفين ومديرين ومدرسين ومرشدين وأولياء امور ومختبرات ومكتبات ومناهج وكتب مدرسية وفلسفة التّربية ووسائل تعليمية وغيرها من ذوي العلاقة المباشرة وغير المباشرة بما فيها الطالب نفسه في تحقيق الأهداف العليا للتّربية المتمثلة في تحقيق النمو المتكامل للفرد والمجتمع، ويتطلب هذا النوع من التّقويم جهودا كبيرة وقد يستغرق مدة زمنية طويلة ويشترك فيه جميع المعنيين بالعملية التّربوية بصورة فريق (عبد المجيد ولفته ، ٢٠١٣ :٢١).

ب- **التّقويم الصغير (الجزئي)( Tiny evaluation)**: يهتم هذا النوع من التّقويم بما يجري في البرنامج التّعليمي أو حالات أنظمة فرعية قانونية اخرى(الياسري وآخرون ، ٢٠١٦ : ٣٢٨).

**٦-٢- التّقويم وفق تفسير نتائج الاختبار(.Evaluation awarding to results of test):**

أ- **التّقويم معياري المرجع (Reference standard evaluation)**: هو التّقويم الذّي يتم اصدار الحكم فيه على اداء الفرد عن طريق مقارنته بأداء الآخرين على المقياس نفسه المستعمل، وبهذا فأن درجة الفرد في مقياس ما يتحدد معناها وتفسر من خلال مقارنتها بدرجات معيارية تم الحصول عليها من استجابات الجماعة التّي ينتمي اليها ، وتفسر معظم اختبارات التحصيل والاستُعدادات والقدرات العقلية ومقاييس الشخصية بهذه الطريقة (الامام وآخرون، ١٩٩٠ : ٢٩).

ب- **التّقويم محكي المرجع( Referenced Criterion evaluation)**: وهو عملية تحديد مستوى الطلبة بالنسبة إلى محك (مستوى) ثابت من دون الرجوع إلى اداء الافراد الآخرين، وهذا المستوى يرتبط عادة بالأهداف السلوكية للمادة، فالتّقويم المحكي ينسب اداء الطالب إلى مستوى الاختبار نفسه وليس إلى اداء اقرأنه (مجيد وعيال ، ٢٠١٢ : ٨).

٧- ٢- **التّقويم وفق مكونات النظام التّعليمي (Evaluation according to the components of educational system):**

أ- **تقويم المدخلات(Evaluation of input)**: يتناول تقويم مدخلات النظام التّعليمي بما فيها الأهداف والمنهج والمعلم وما يتصل به والطالب وما يتصل به والابنية والتجهيزات والسياسة التّعليمية والتسهيلات الادارية وكل ما يمكن أن يؤثر في عمليات النظام ومخرجاته ويهدف إلى اصدار احكام حول جودة المدخلات ومدى توافر المعايير المطلوبة (عطية ، ٢٠٠٨ : ٢٧١).

ب- **تقويم العمليات(Evaluation of operations)**: اي تقويم يتم اثناء تنفيذ البرنامج اذ يعتمد نجاح عملية التّقويم – بالامتحانات مثلا – على وضوح التّعليمات، الهدوء والراحة النفسية للطالب وتوفير الوسائل المعنية والمسموح باستعمالها من خلال الامتحان ونظام المراقبة والتوقيت الزمني وموضوعية التصحيح (عبد المجيد ولفته ، ٢٠١٣ : ٣٢).

ج- **تقويم المخرجات(Evaluation of output)** : يتناول هذا النوع من التّقويم نواتج النظام التّعليمي بما فيها تحصيل الطلبة ومستوى تحقق الأهداف التّي يسعى النظام التّعليمي لتحقيقها، ويرمي إلى اصدار احكام حول جودة المخرجات ومدى كفاية النظام التّعليمي في تحقيق الأهداف التّي وضع من اجلها ، ومعرفة ما اذا كأن هذا النظام بحاجة إلى تُعديل أو تطوير لتلافي جوانب القصور فيه، بعد تحليلها وتحديد أسبابها(عطية ، ٢٠٠٨ : ٢٧٢).

٨ - ٢- **التّقويم وفق طبيعة معالجة المعلومات والبيانات( Evaluation according to the nature of handling information and data):**

أ- **التّقويم الوصفي(Discretional evaluation)**: بعد جمع البيانات المطلوبة يتم عرضها في جداول واشكال بيانية وصفية ويعمل المقوم بعد اذ على وصف الموقف معتمدا على هذه الجداول والاشكال في وصفه .

ب- **التّقويم المقارن(Comparative evaluation)**: وهو أن ينتقل المقوم من عملية الوصف إلى العمليأت الاكثر تعقيدا وعمقا ؛ وذلك بقيامه بمقارنة النتّائج التّي اسفرت عنها عملية

تقويم برنامج موضوع التّقويم ، بنتائج عملية تقويمية لبرامج مماثلة أو بنتائج عمليات تقويمية اجريت للبرنامج نفسه (زاير وآخرون ، ٢٠١٥ : ٨).

ج- **التّقويم التحليلي(Analytical evaluation)**: هذا النوع من التّقويم يتم فيه تحليل الجوانب التّي وجد فيها خلل والتّي ادت إلى بعض النتّائج (عبد المجيد ولفته ، ٢٠١٣ : ٢٤).

**٩- ٢- التّقويم المعتمد على الكفايات(evaluation depending on competencies):**

هو مجموعة من السلوكيات المعرفية والمهارية والادائية التّي يتعلمها المتدرب في مدة زمنية محددة والتّي تعكس اثارها على الاداء والتحصين المعرفي ويتم قياسها بأدوات قياس مختلفة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة وملف المتدرب وقوائم التقدير (الياسري وآخرون ، ٢٠١٦ : ٣٢٨) .

**١٠-٢- التّقويم المستمر(Continuous evaluation):**

هو التّقويم الذّي يلازم عملية التّدريس اليومية ويهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الاداء باستمرار وذلك لتحسين العملية التّعليمية، اي أنه يبين نواحي القوة والضعف ومدى تحقق الأهداف والاستفادة من التغذية الراجعة في تُعديل المسار نحو تحقيق الأهداف و تطوير عملية التّعليم (دعمس ، ٢٠٠٨ :٣٧ ).

**١١ - ٢- التّقويم الواقعي(Realistic evaluation) :**

صورة من صور التّقويم يطلب فيها من الطلبة اداء وأنجاز مهام حياتية واقعية تظهر بوضوح مدى تطبيقهم للمعارف والمهارات الأساسية التّي اكتسبوها وتعلموها وذلك بهدف تقويم قدرة الطلبة في سياق واقعي اقرب للحياة اليومية ، بمعنى أن التّقويم الواقعي يزج الطلبة في تطبيقات للمعارف والمهارات بالطريقة نفسها التّي تستعمل في سياقها الواقعي خارج المدرسة وتتصل بحياة الطلبة مما يضيف مصداقية ودقة للمعلومات المتوافرة عما يعرفه الطلبة فعلا وما يكونون قادرين على ادائه والقيام به (مهيدات والمحاسنة ، ٢٠٠٩ : ١٧).

**٣- أدوات التّقويم(Evaluation tools):**

بما أن التّقويم يمارس في مجالات مختلفة ، فأن ادواته تكون مختلفة وفق مجالاته وغاياته وتتمثل في الملاحظة العلمية والمقابلة والاستبانة والبطاقة المدرسية والاختبارات بأنواعها وتشمل : الاختبارات الشفهية ،والاختبارات الكتابية وتتضمن اختبارات المقال، اختبارات الاجوبة القصيرة ، اختبار التكملة ،اختبار البديل ، والمزاوجة ، والاختيار من متُعدد (قريش،٢٠١١ : ١٢ ).

**٤- مجالات التّقويم(Areas of evaluation):**

**أ- تقويم المنهج(Method evaluation):**

يتضمن التّقويم كل عنصر من العناصر التّي يشتمل عليها المنهج وهي الأهداف والمحتوى وطرائق التّدريس والأنشطة واساليب التّقويم، فبوساطة التّقويم يمكن الحكم على مدى مناسبة أهداف المنهج أو البرنامج التّعليمي ومدى ملائمتها لطبيعة المتعلم وميوله وقدراته ، ومدى ملائمة المحتوى لكل من الأهداف والمتعلمين ومدى ملائمة طرائق التّدريس والأنشطة التّعليمية واساليب التّقويم للتأكد من تحقيق الأهداف ومدى مناسبة كل جانب من هذه الجوانب وتكاملها مع أهداف المنهج (البرنامج) ومحتواه وطبيعته وطبيعة المتعلمين والامكانات المتاحة .

**ب- تقويم الادارة التّعليمية(Evaluation of educational admin striation):**

ويتم ذلك بهدف تحديد نمط الادارة والسلوك الاداري للمديرين والكشف عن مدى فاعليتها في تحقيق أهداف المؤسسة التّعليمية (الطناوي، ٢٠٠٩ : ٢٢٨).

**ج- تقويم المعلم( Evaluation of teacher ) :**

يتم بواسطة تغير وتطور المعلمين اثناء تطوير خبراتهم في التخطيط والتّعليم والتّقويم تتناسب مع الأهداف ، واستقدام تكنلوجيا المعلومات ومن ثمّ يحقق المعلم النتاجات التّي ينبغي على المعلم تحقيقها ، ويستطيع المعلمون التعرف وتحديد مستواهم الحالي وكيف يخططون ليكونوا معلمين محترفين من اجل الارتقاء بمستوى خبراتهم (دعمس ، ٢٠٠٨: ٣٥).

**د- تقويم المتعلم( Evaluation of learner ) :**

تقويم بهدف الحصول على معلومات وملاحظات عن المتعلم من حيث مستوى تحصيله وقدراته واستُعداداته بهدف اصدار حكم على العوامل التّي تتدخل في تعلمه ،واستعمال ذلك في اتخاذ القرارات التّي تعينه على مواصلة تعلمه وتوجيهه إلى مجالات الدراسة أو الأنشطة التّي تتناسب مع قدارته واستُعداداته ، فمن خلال التّقويم يمكن معرفة مدى تقدم المتعلم في التحصيل واكتشاف قدراته واستُعداداته العقلية والنفسية وتتبع نموه في المجالات المختلفة وتوجيهه دراسيا ومهنيا (الطناوي، ٢٠٠٩: ٢٢٥) .

**هـ- تقويم المدرسة (Evaluation of school):**

ينعكس اثره على المخرجات المتمثلة في تحصيل الطلبة ومكتسباتهم، والهدف من التّقويم هو تحديد مدى تحقيق المدرسة لأهدافها، والتعرف على مجالات القوى والضعف في مكوناتها ،وتقدم هذه

المعلومات تغذية مرتدة تساعد المسؤولين عن دارة المدرسة في تحديد الخطط والأنشطة المستقبلية، واتخاذ القرارات المتعلقة بتمويل هذه الأنشطة وما يتناسب واهميتها (علام ، ٢٠٠٠ : ٤٣).

**ز- قياس التحصيل المدرسي والحكم عليه ( Measuring of school achievement and evaluate (judge) it):**

يُعد هذا المجال مجالا مهما من مجالات القياس والتّقويم أذ يتم من خلاله تحديد الأهداف التّربوية التّعليمية المراد تحقيقها وهذا لا يتم الا بوساطة بناء الاختبارات بجميع أنواعها أذ يجب تغطية المحتوى الذّي يتناسب مع الأهداف المرجوة تحقيقها ، ويجب أن تتمتع هذه الاختبارات بدرجات صدق عالية (عبد الهادي ،٢٠٠١: ٧٩).

**ح- تقويم البرامج والمشروعات التّربوية المستحدثة( Evaluation of recent educational projects and programs) :**

يلعب التّقويم دوراً مهماً في كل مرحلة من مراحل تصميم وإعداد وتنفيذ هذه البرامج ،ونقصد بالبرنامج أو المشروع التّربوي : مجموعة من الأنشطة أو العمليات المستحدثة الهادفة والمقصودة التّي يمكن تحديدها بدقة والتّي يفترض أنه تؤثر تأثيراً مباشراً في مجموعة مستهدفة من الافراد، فالتّقويم بما يتضمنه من عمليات كشف وجمع للبيانات والمعلومات يساعد المسؤولين على تخطيط هذه البرامج وتنفيذها وادارتها في توجيه هذه البرامج وتطوير مكوناتها لتحقيق أهدافها المرجوة (علام ، ٢٠٠٠: ٤١ ).

يقدم هذا المجال صورة حقيقية لواقع العملية التّعليمية ومدى شموليتها لجميع العناصر ومدى فاعلية برنامج تعليمي وتحديد درجة كفاءته، ومدى مناسبته لتحقيق الأهداف التّربوية ؛ واثره في احداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين ، والاعتماد على النتّائج في اتخاذ القرارات المناسبة لوضع الخطط التصحيحية للبرامج التّعليمية تحقيقاً لأمل يرسمه المجتمع (محمود،٢٠٠٤ :٥٥).

وتجدر الإشارة هنا أن هناك منحيين رئيسين لتقويم النظم والبرامج ،الأول ما يعكسه النظام على طلبته المتخرجين ، ويتم ذلك في ضوء أهدافه المحددة التّي تعكس المخرجات السلوكية التّي ينتظر أن تنمو عند الطلبة بوساطة هذا النظام ،والمنحى الثاني فيتعلق بتقويم النظام أو جزء منه من خلال ما يسمى بتحليل النظم وتحليل العمل ؛ أي بوساطة وضع مواصفات معينة ،ينبغي توافرها في ذلك الجزء من النظام ، ثم تحليل ما هو واقع ومقارنته بالأنموذج (الامام وآخرون ،١٩٩٠ :٢٦ ).

### ٤-وظائف التّقويم(Functions of evaluation):

أ- يساعد المتعلم على التعرف على نقاط القوة والضعف في تعلمه ،وتحسين دافعيته وانتقال اثر التّعلم ويوفر تغذية راجعة .

ب- يساعد المعلم على الحكم على مدى كفاية إستراتيجيات التّدريس واساليبه التّي يمارسها ،وتصنيف المتعلمين وفق قدراتهم ومستوياتهم المعرفية وميولهم واستُعداداتهم ، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة في عملية تحسين عملياًت التّدريس (زيتون،٢٠٠٣: ٥٤٥).

ج- معرفة مدى تحقق الأهداف التّدريسية القصيرة المدى (السلوكية ) والبعيدة المدى ، في المجالات المعرفية والوجدانية و المهارية كافة ( الفتلاوي، ب ت : ٢٦٦).

د- التّقويم التّربوي وسيلة للتشخيص والعلاج والتطوير، وله دور كبير في تطوير مدخلات العملية التّعليمية، ومدى كفاءة البرامج المستعملة (محمود،٢٠٠٤ : ٢٥).

هـ- التّقويم لأغراض تصنيف الطلبة بموجب التخصصات (علمي ، ادبي ، صناعي ، زراعي).

و- التّقويم لأغراض التنبؤ والكشف عن الاستُعداد ، اذ تتطلب بعض المهن أو التخصصات الدراسية، مهارات وقدرات وخصائص شخصية معينة يتم الكشف عنها بوساطة اختبارات خاصة (عبد المجيد ولفته ،٢٠١٣ : ٢٨).

ز- الكشف عن نواحي القوة والضعف في ، المعلم ،المنهج ،طرائق التّدريس ،و عناصر العملية التّعليمية كافة.

ح- تعريف الإداريين وواضعي السياسات بالنتّائج غير المتوقعة لتنفيذ البرامج ،سواء كانت سلبية أو إيجابية، ليكون لدى المسؤولين المبرر الكافي لتغيير البرنامج أو تطويره (دعمس،٢٠٠٨ : ٣٤).

ط- مراقبة جودة التّعليم بصورة تحقق الموازنة بين كم التّعليم وكيفيته ، بحيث لا يترك الكم يطغى على الكيف في الأداء المدرسي بهدف تحقيق التّعلم الفعال .

ي- تقديم معلومات حقيقية عن أوضاع التّعليم، والمشكلات التّي يعاني منها(خليل،٢٠١١ : ٤٠).

## ٦-١- خطـوات تقـويم البـرامج التّعليميـة( Steps of educational programs evaluation):

أ- حصر الجوانب التّي يمكن أن تؤثر في النتّائج أو تعرقل تحقيق تلك الأهداف من أهم الامور التّي تساعد على نجاح التّقويم ودقته .

ب- اختيار وإعداد القائمين بالتّقويم.

ج- اختيار أدوات ووسائل التّقويم.

د- إعداد جدول زمني وفق طبيعة البرنامج وأهدافه

(الشافعي،٢٠١٢ :٤٥)

هـ- تحديد الأهداف التّربوية، في صورة أهداف تعليمية مصاغة في عبارات سلوكية إجرائية.

و- جمع المعلومات باستعمال الأدوات والوسائل المناسبة لكل هدف من الأهداف التّعليمية ،بحيث تكون على درجة عالية من التنوع والتكامل والشمول.

(خليل ،٢٠١١ : ١٢)

ز- بعد الإنتهاء من جمع المعلومات، تبدء مرحلة تحليلها ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة ، ثم يتم عرض تلك النتّائج على لجنة من المختصين، لتفسير تلك النتّائج ،بحيث تكون دلالاتها واضحة لدى صاحب القرار(الفلاح،٢٠١٣ : ٢٦١).

ح- تسجيل النتّائج أذ يتم تسجيل الملاحظات الرقمية والوصفية التّي تجمع عن موضوع التّقويم، تسجيلاً يتوافر فيه الوضوح والتصنيف الضروري، لتسهيل دراسة هذه الملاحظات وتفسيرها والحكم عليها.

ط- إصدار الأحكام والقرارات على مدى تحقيق البرنامج للأهداف التّي وضع من اجلها ،وعليها يتخذ قرار إبقاء البرنامج كما هو عليه أو تطويره أو إلغاؤه .

ي- التُعديل على وفق نتائج التّقويم، بحيث لا تنتهي عملية التّقويم بمجرد إصدار الأحكام وأنما ينبغي أن يكون ذلك تمهيداً لتقديم خطط لإصلاح وتُعديل ومعالجة العيوب التّي ظهرت في البرنامج للوصول به إلى الأهداف المنشودة .

ك- تجريب الحلول والمقترحات المقدمة لأنها لا تُعدو أن تكون افتراضات نقيم على أساسها خطة التحسين لذلك ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة للتأكد من سلامتها من جهة ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ ما يلزم لعلاجها من جهة أخرى.

(الشافعي،٢٠١٢ :٤٥)

**٧-أغراض تقويم البرامج (Purposes of programs evaluation ) :**

أ- ادارة البرنامج : هي عملية متابعة البرنامج المراد تقويمه، وتوثيق طبيعة الخدمات التّي يقدمها البرنامج.

ب- الابقاء في المسار: يسهم التّقويم في ضمان من أن نشاطات البرنامج تعكس صورة مباشرة لخطط وأهداف البرنامج ، لذا يكون الهدف منه هنا التأكد من أن البرنامج يعمل على تحقيق تلك الأهداف ويسير ضمن الخطط المرسومة ،ما يضمن أنه سائر بالمسار الصحيح .

ج- رفع كفاءة البرنامج : أن زيادة كفاءة البرنامج تعمل على تقديم خدمات اكثر، ولعدد اكبر، من المنتفعين، وتوجه الخدمة للقطاعات الاكثر حاجة ، ودور التّقويم رفع كفاءة البرنامج على تحديد المواقع التّي يكون فيها البرنامج اكثر نجاحاً.

د- المسائلة :غالبا ما يكون مستخدمو البرنامج من الفئات التّي تكون خارج نطاق عمليات البرنامج، لذا فالتّقويم دوره هنا من اجل المسائلة والمحاسبة.

هـ- تطوير برنامج جديد وانتشاره : أن تقويم الطرائق الجديدة مهم لتطوير اي برنامج في اي مجال من المجالات .

(الأعرجي وآخرون ، ٢٠١٥: ١٥٢)

**٨-آلية الحكم على مدى تحقق النتاجات العامة والخاصة( The mechanism for judging the extent to which the general and specific products are achieved ) :**

تُعد عملية اصدار الاحكام خطوة رئيسة في التّقويم التّربوي في ضوء المقارنة بين البيانات والمعلومات، التّي نحصل عليها عن طريق ادوات التّقويم والنتاجات العامة والخاصة المحددة ، وتزداد هذه المقارنة سهولة اذا كأنت هذه النتاجات قد صيغت بشكل مناسب، متضمنة لمستوى الجودة أو الاتقان أو التمكن ، ومن المؤكد أن الحكم على مدى تحقيق النتاجات العامة والخاصة هو جوهر عملية التّقويم

ولكي يصل المعلم إلى حكم سليم وتفسير دقيق لأداء الطلبة كما تقيسه ادوات التّقويم لا بد له من استعمال المعايير أو المحكات أو المستويات لتقدير مدى تحقق النتاجات المنشودة .

**المعايير** : هي اسس للحكم على اداء الطلبة، في ضوء ادائهم الفعلي ،وتأخذ الصيغة الكمية في اغلب الأحوال، وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء .

**المستويات** : تتشابه مع المعايير كأسس للحكم على الاداء في ضوء الاداء ذاته، الا أنها تختلف عنها في جانبين أولهما : أنها قد تأخذ الصورة الكيفية أو الكمية ، وثانيهما : أنها تتحدد في ضوء ما يجب أن يكون عليه الاداء وليس في ضوء ما هو عليه بالفعل ، ومن هذه المستويات ما نجده في نظم الامتحانات المعتادة، حين نقارن علامات الطلبة في هذه الامتحانات بنظام النهايات الصغرى والكبرى .

**المحكات** : هي اسس خارجية للحكم على الاداء ومن ثمّ الحكم على نتاجات التّعلم، وقد تكون هذه المحكات كمية أو كيفية، فمثلا لكي نحكم على نجاح برنامج تعليمي أو تدريبي يمكن مقارنة اداء الطلبة في الاختبارات التحصيلية المرتبطة بهذا البرنامج بمستويات الكفاية الإنتاجية التّي تتحدد في الميدان الفعلي للعمل (الفريق الوطني للتقويم ، ٢٠٠٤ : ٣٥).

## ثانياً: برنامج الإعداد (programs):

### ١ –التعريف بالبرنامج(Introducing the program):

يُعد مصطلح برنامج من المصطلحات الحديثة نسبياً ، وله جذور تاريخية قديمة حيث عرف بإنه : مجموعة منظمة من الأهداف والمفاهيم التّعليمية ، والأنشطة المعدة وفق مدة زمنية معينة ذات العلاقة بالتّعليم والتعلم ،وفي هذا الجانب عرف بأنه: منظومة متكاملة من المحتوى التّعليمي تنتظم فيه المعارف والعمليات والمهارات والخبرات والأنشطة والإستراتيجيات التّدريسية التّي توجه نحو تطوير معارف ومهارات التفكير العلمي عند المتعلمين، بغية تحسين مستوى أنجازهم وقدرتهم في ايجاد الحلول المناسبة لمشكلة موجهة لهم (زاير وآخرون ، ٢٠١٣ : ٢٠ ) وعرف ايضا بأنه : مجموعة من النشاطات المنتظمة والمخططة والتّي تهدف إلى تطوير معارف المتدربين وخبراتهم واتجاهاتهم، وتساعدهم في تحديث معلوماتهم ورفع كفاءتهم ، ومعنى هذا فهو يُعد عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التّربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة؛ لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهنية و الثقافية بهدف تزويد معلمي المستقبل بالكفايات التّعليمية، التّي تمكنهم من كفاءة العملية التّعليمية"(السبع وآخرون،٢٠١٠ :١٠٢).

أن البرنامج التّعليمي هو :" خطة تعليمية يتم وضعها لمتعلم فرد ، أو لصف تعليمي ، أو لمؤسسة تعليمية ، أو لعدد من المؤسسات التّعليمية يستغرق تنفيذها يوم دراسي واحد ، أو بضعة أيام ، أو فصل دراسي ، أو عام دراسي كامل ، أو أكثر من ذلك اذ تضم تلك الخطة مجموع الخطوات والإجراءات والدروس والأنشطة التّي يجب على المتعلمين تلقيها وتعلمها داخل حجرات الدرس أو خارجها ؛وذلك في مدة زمنية محددة ؛فيقال بأن المنهج المدرسي يحتوي على برنامج للتّربية الإسلامية وآخر للغة العربية وثالث للعلوم ، ورابع للرياضيات ... وهكذا "(صبري، ٢٠٠٩: ١٥).

وتُعد عملية بناء البرنامج التّعليمي – التّعلمي من ابرز مراحل العملية التّعليمية وأن التوجيهات الحديثة الموجودة نحو بناء البرامج تسهل وتنمي القدرات المهارية عند المتعلم والنهوض بواقعه من جميع مناحي النمو لديه ، ونجاح البرنامج يعتمد في الاساس على البناء الدقيق له، فاذا ما نظم برنامج معين فمن الضروري أن تحدد الأهداف التّعليمية الرئيسة ذات العلاقة المباشرة بالمادة الدراسية وعن طريق هذا يتم تحديد الحقول المختلفة الاخرى للسلوك الانساني ، ومن ثم ترجمتها إلى أهداف خاصة تستعمل لخدمة الأهداف العامة ، وأن اختيار مكونات البرنامج التّعليمي يتم في ضوء ملائمته لحاجات المتعلمين النمائية ، وطبيعة المواد الدراسية والامكانات المتاحة في المؤسسات التّعليمية ، وفي ضوء الأهداف التّربوية المحددة ، ويُعد البرنامج التّعليمي خطة عمل شاملة ومتكاملة من المفاهيم والقواعد والاجراءات التّي تقترحها نظريات التّعلم مما يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التّعليمية ،وفق قدراتهم وحاجاتهم وعلى وفق مجموعة من الارشادات التّي ينبغي السير فيها خطوة بعد أخرى، من اجل اتاحة الفرصة للمتعلم للتقدم باتجاه تحقيق الأهداف المحددة ، والتأكد في نهاية البرنامج من كون أن المتّعلم قد تعلم فعلاً (زاير وآخرون ، ٢٠١٣ : ٢٠ – ٢٤) .

**٢-العلاقة بين المنهج والبرنامج( The relationship between the curriculum and the program):**

العلاقة بين المناهج والبرامج متداخلة ، على الرغم من محاولات فصل البرامج عن المناهج في عدد كثير من الدراسات والأدبيات؛ ولكن غلب عليها فصل البرامج عن المناهج بتخصيص البرامج بالإعداد والتدريب، وتركيز المناهج للتعليم والتّدريس، ويمكن الفصل بينهما بأن المنهج يتضمن جانبين أساسين؛ نظري يتمثل بالأسس، وتطبيقي يتمثل بالمكونات، فهو ذو شقين فلسفي (اعتقادي)، واجتماعي عملي تطبيقي، فعندما نقول منهج، لا بد من أن ننطلق من الأسس والمصادر الفلسفية، والانسانية، والاجتماعية التّي تؤثر في مكوناته التطبيقية ابتداءً من الأهداف فالمحتوى فطرائق التّدريس وأساليبه، ثم

التّقويم والتطوير، وهذا ما شاع في المدرسة الانسانية؛ أما البرامج فليس لها أطر نظرية ، وتقتصر على الجانب العملي التطبيقي(محمد ،٢٠١٥ : ٥٩).

أما المعنى الآخر للمنهج ،فهو الأكثر شمولاً وأتساعاً حيث يعرف المنهج بأنه : "وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة متكاملة لمجموعة متنوعة من خبرات التّعليم والتّعلم المعرفية – والمهارية والوجدانية ،يتلقاها المتعلم فى صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل أو خارج جدران المؤسسات التّعليمية النظامية(صبري، ٢٠٠٩: ١٣).

وأوضح (السيد،٢٠١١) بأن البرنامج جزء من المنهج ويتضمن مجموعة من الموضوعات، تقدم لفئة معينة من الدارسين، لغرض تحقيق أهداف تعليمية مقصودة، في مدة زمنية محددة ،مثل برامج الإعداد وبرامج التأهيل و برامج التدريب (السيد،٢٠١١ : ١٨).

أذاً العلاقة واضحة بين المنهج والبرنامج ،من حيث العموم والخصوص؛ إذ يمكن عن طريقها الفصل بينهما والتّي تتمثل بأن المنهج أعم وأشمل من البرنامج، فالمنهج التّعليمي يتُمثل بمجموعة من البرامج التّعليمية، وهذا يعني أن البرنامج التّعليمي جزء من المنهج التّربوي، ومُدخل من مُدخلاته، فلكل منهج مُدخلات خاصة به والبرامج التّعليمية أحدها(الشافعي،٢٠١٢ :٣٧) .

**٣-إتجاهات برامج إعداد المعلم(Directions of teacher preparation`s program ) :**

ما دام التّعليم لازمة من لوازم الحياة الانسانية، فلا شك أنه يتطور ويزداد تعقيدا وتحديثا تبعا لتعقد الحياة وتطورها ، ونظرا لما حصل ويحصل من تطور في المعلومات وتقنيات المعلوماتية فقد اثر هذا في التّعليم والتّعلم، مما ادى إلى ظهور اساليب تدريب حديثة في مجال إعداد معلم المستقبل ، منها ما يشدد على الصفات والخصائص التّي يجب توافرها في المعلم الجيد، ومنها ما يشدد على السلوك التّدريسي للمعلم، ومنها ما يشدد على التفاعل اللفظي بين المتعلم والمعلم ومنها ما يشدد على الكفايات التّدريسية التّي من الواجب أن يتمكن منها المعلم ، وعلى هذا الاساس ظهرت اتجاهات عديدة في إعداد المعلم (الهاشمي وعطية٩٢٠٠٨ :١٩٦).

**أ-الاتجاه التقليدي(Traditional direction) :**

ظهر هذا الاتجاه في بداءة القرن العشرين ، فقد تزايد الاهتمام بالمعلم وتغيرت النظرة إلى المنهج المدرسي وتوسع مفهومه ليتجاوز العملية التّعليمية وغاياتها ، وأنعكس الاهتمام بالعلم على اتجاه إعداد المتعلم ، فتوجه المسؤولون لإعداد المعلم إلى ضرورة تضمين برامج الإعداد بمجموعتين من المواد

الدراسية ، المجموعة الأولى : وتشمل المواد التّي سيقوم المعلم بتدريسها للتلاميذ، والثانية : تشمل الاصول المتعلقة بالطفل وخصائصها في مراحل النمو المختلفة ، وبذلك تحول اتجاه إعداد المعلم إلى الاهتمام بالعلوم التّربوية نظرياً وعملياً بحيث تساعد الطالب المعلم على اشباع الحالات الوجدانية والجسمية والعقلية والاجتماعية للتلميذ ، وفي اطار هذا الاتجاه فأن مناهج إعداد المعلم لا تركز على محتوى المقررات، التّي يتضمنها الجانب النظري بقدر تركيزها على العملية التّي يصل بها التلميذ إلى المعلومات الجديدة (ابراهيم ، ٢٠٠٧ : ٥٨).

**ب-الاتجاه غير التقليديّ (المفتوح)((Non –traditional direction) :**

اتخذت الكثير من الدول اساليباً في تطوير أنماط حديثة من مؤسسات التّعليم الجامعي، تختلف بصورة أو بأخرى في خصائصها وهياكلها التنظيمية وبرامجها عن المؤسسات التقليدية ، وكان من بين هذه المؤسسات الجامعات المفتوحة من دون جدران، وجامعات الهواء الفصول المسائية وغيرها من المؤسسات المشابهة، وقد اقترن تطبيق اتجاه القبول المفتوح بصفة عامة بظهور هذه المؤسسات، ثم أخذ في الإنتشار حتى أصبح معترفاً به في العديد من الأنظمة التّعليمية على مستوى العالم، وطبق في بعض الدول في إطار ما يعرف ببرامج التّعليم التعاوني تعتمد على ربط التّعليم بمواقع العمل، فتقسم مدة التّعليم على مدة للعمل ومدة لدراسة مقررات قصيرة لها علاقة بطبيعة المهنة ، كما يستعمل أيضاً في برامج التّعليم المستمر والدراسات الإضافية ، فضلاً عن تطبيقه في غالبية الدول التّي أخذت بنظام الجامعات المفتوحة سواء المتقدم منها أو النامي مثل: إسبانيا وتايلاند أنجلترا وكندا و اليابان وباكستان وإيران وأندونيسيا والصين وفنزويلا والهند وغيرها (محمد،٢٠١٥ :٤٣).

**ج- برنامج إعداد المعلم القائم على إعداد الكفايات( Teacher preparation program based on the preparation of competencies) :**

يُعد هذا الاتجاه من بين اهم الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم المستقبل ، أذ يقوم هذا الاتجاه على تحليل المهام التّي يجب أن يقوم بها معلم المستقبل واشتقاق الكفايات الادائية والمعرفية اللازمة لتنفيذها في ضوء نتائج التحليل ، ثم وضع برنامج متكامل يؤدي بالنهاية إلى تمكين المعلم لأداء تلك المهام بكفاية ، ونظراً لدخول التكنولوجيا الحديثة في مجال التّعليم، فقد ظهرت مهمات جديدة يتوجب على المعلم القيام بها ، وهذا يدعو للإعادة النظر في كفايات إعداد المعلم وتمكينه من الكفايات اللازمة لمقتضيات التعامل مع المستجدات في مجال التّربية والتّعليم؛ لذا فأن برنامج الإعداد القائم على مفهوم الكفايات يتطلب :

- ✓ تحديد الكفايات التّي يراد من المعلم التمكن منها .
- ✓ تمكين المعلم من تلك الكفايات معرفة واداء .
- ✓ تضمين برنامج الإعداد جميع الأنشطة والخبرات اللازمة لأداء المعلم .
- ✓ وضع معيار محدد لقياس الكفايات الادائية والمعرفية التّي يكتسبها المعلم.

(عطية والهاشمي ، ٢٠٠٨ : ١٩٦)

**ج- برنامج إعداد المعلم وفق منهج النظم ( Teacher preparation programs according to curriculum systems):**

يتعامل هذا المدخل في إعداد المعلمين مع اية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملاً له عناصره ومكوناته وعملياًته التّي تسعى لتحقيق الأهداف المحددة داخل النظام ،ويتألف النظام المتكامل وفق هذا المجال من اربعة أجزاء، وهي:

- ✓ المدخلات : وتشمل جميع مكونات العناصر التّي تدخل في النظام ، وفي برامج إعداد المعلمين تُعد الأهداف والمحتوى والاساليب والبيئة التّعليمية ..... مدخلات هذا النظام .
- ✓ العمليات : وهي مجموعة الأفعال والعلاقات والاجراءات التّي تتم بين مكونات النظام .
- ✓ المخرجات : وهي النتّائج النهائية التّي يحققها النظام ، ومخرجات نظام إعداد المعلم هي المعلم ذو المواصفات المرغوب فيها في ضوء أهداف البرنامج .
- ✓ التغذية الراجعة: وهي مجموعة المعلومات التّي تأتي نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها في ضوء الأهداف، وهي تقدم المؤشرات عن مدى تحقق الأهداف وإنجازها وتحدد مراكز القوة والضعف.

يُعد برنامج إعداد المعلم وفق هذا الاسلوب برنامجاً فرعياً من نظام اكبر وهو النظام التّربوي ، ويُعد هذا البرنامج نظاما رئيساً تتنظم داخله العديد من الأنشطة الفرعية (التميمي ، ٢٠٠٥ : ٢٠١٣).

**هـ-برنامج إعداد المعلم على اساس المهارات( Teacher preparation program based on skills) :**

يرى اصحاب هذا الاتجاه أن الكفايات المعرفية غير كافية للمعلم أنما يجب أن تسند بكفايات ادائية وقدرة على ممارسة المعرفة بسهولة، ويسر وأن هذا الاتجاه يستدعى تحليل عملية التّدريس الفعالة إلى مجموعة من المهارات ، ثم يُعد المعلم للتمكن منها وادائها (عطية و الهاشمي ، ٢٠٠٨ : ٦٢).

تتلخص الفكرة الرئيسة لهذا الاتجاه، بأن كفاءة المعلم واداءه هو الاساس أذ أن عملية التّدريس الفعالة يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التّدريسية ، واذا اجاد الطالب المعلم هذه المهارات زاد

ذلك من احتمال أن يصبح معلما ناجحا ؛ اذ ويؤدي هذا الاتجاه إلى رفع مستوى مهارات المعلم (الكرمي ، ٢٠١١ : ١٩).

**ز- برنامج إعداد المعلم وفق التكامل وتواصل الإعداد قبل الخدمة وفي اثنائها( Teacher preparation programs according to integration and continuous preparation pro-and during occupation) :**

أن هذا الاتجاه يريد من عملية الإعداد أن تكون متواصلة قبل الخدمة وفي اثنائها ، بمعنى أن يكون برنامج الإعداد مستمراً ، وأن برنامج الإعداد وفق هذا الاتجاه وتطويره يجب أن يكون مستمرا مع المعلم، مادام يمارس مهنته ولا يتوقف على ما قبل الخدمة ، وأن هذا الاتجاه يتأسس على مفهوم التّربية المستمرة ، وقد ظهر هذا الاتجاه في ستينيات القرن الماضي في مجال التّربية وهناك دعوات ظهرت حديثا فحواها أن برنامج التدريب يجب أن يستمر إلى ما بعد التخرج بحيث أن يمضي المعلم مدة معينة في ممارسة المهنة تحت التدريب على وفق ما يحصل لخريجي كليات الطب قبل توزيعهم النهائي لممارسة الطب أو ما يطلق عليها الاقامة الدورية (عطية والهاشمي ، ٢٠٠٨ : ٦٢).

**ح-برنامج إعداد المعلم على وفق الأنموذج التنموي والسلوكي و الانساني ( Teacher preparation programs according to the development and behavioral and humanitarian model):**

على وفق هذا الاسلوب في إعداد المعلمين فأن نماذج الإعداد تقسم إلى اربعة اقسام هي : نماذج تنموية ، نماذج سلوكية ، نماذج انسانية ونماذج سلوكية انسانية، ويعنى الأنموذج التنموي، باستمرار عملية اكتساب الخبرة بالنسبة للطالب المعلم، وبذلك تتوافر له فرصة للنمو ابتداء من مرحلة ما قبل الخدمة وحتى مرحلة اتمام الدراسة والإعداد الأولي، ويهتم الأنموذج السلوكي بإقامة الدليل المحسوس على اكتساب المهارات التّعليمية من خلال ملاحظة اداء المعلم الذّي تم تحليل مكوناته وأهدافه ونتائجه، ويؤدي ذلك إلى اعتبار عملية التّعليم علما ومجموعة من المهارات الفنية ، اما الأنموذج الانساني فيؤكد على اهمية الكفاءة والمهارات في مجالات العلاقات الانسانية والاجتماعية عند إعداد المعلم على اساس أن التّعلم فن ، اما الأنموذج السلوكي الانساني فيعرض فكرة التكامل بين اداء مهارات محددة والتسليم بوجود خصائص للجنس البشري عند مستوى الفرد والجماعة(التميمي ، ٢٠٠٥ : ١٦).

**ط – برامج إعداد المعلم وفق اساليب التّعلم الذاتي( Teacher preparation programs based on self–education methods) :**

وهو احد الاساليب التّي يقوم فيها المتعلم بالدور الاكبر في الحصول على المعرفة ويصبح محورها والمسيطر على متغيراتها ، يستند التّعلم الذاتي إلى مجموعة من الاسس النفسية والاجتماعية والفلسفية المستمدة من الطبيعة الانسانية ونظريات التّعلم ومنها : مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وزيادة الدافعية الذاتية للمتعلم واثارة الرغبة لدى المتعلم ، ويستند هذا الاتجاه إلى عدد من المبررات منها :

- ✓ تراكم المعرفة بشكل متزايد وعدم استطاعة المؤسسات التّعليمية تقديم كل هذه المعرفة للمتعلم في مدة زمنية محددة .
- ✓ ظهور اساليب جديدة في التّعليم قائمة على التّعلم الفردي .
- ✓ تزايد إعداد المتعلمين بشكل لا يسمح استيعابهم في المؤسسات التّربوية .
- ✓ الحاجة إلى التّعليم المستمر والذّي يؤدي إلى القضاء على مشكلة تفاقم المعارف والمهارات التّي تقدمها المؤسسات التّربوية .

(الكرمي،٢٠١٤ :٢١)

**ط– برامج إعداد المعلم وفق اساليب التّدريس المصغر( Teacher preparation programs according to mini –teaching methods):**

يُعد اسلوب التّدريس المصغر اسلوباً متطورا في إعداد المعلم وتدريبه على مهارات التّدريس في برامج إعداد المعلمين المستعمل في كثير من الدول، وهو اسلوب يحاول أن يبسط عملية التّدريس عن طريق تدريب الطالب / المعلم على المهارات اللازمة للموقف التّعليمي، وفيه يقوم الطالب / المعلم بتدريس موضوع صغير حددت مسبقا طرق تعلمه ونتائجه أذ يسجل تدريس الطالب على شريط فيديو، ويتم تقويم هذا التّدريس من قبل المشرف وزملاء الطالب وبعد انتهائه من التّدريس يعرض عليه الشريط ؛ليراقب نفسه اثناء القائه محاضرة الدرس ، ويستند التّدريس المصغر إلى فرضية مؤداها أن التّدريس سلوك يمكن تحليله إلى مهارات وأن الممارسة هي التّي تزود المعلم بتلك المهارات وأن التعرف على الاداء المتوقع يساعد المشرف على تقويم المعلم وتقديم التغذية الراجعة (ابراهيم ، ٢٠٠٧ : ٧٠) .

**ي – برامج إعداد المعلم وفق وسائل التّعلم عن بعد( Teacher preparation programs (according to distance learning methods) :**

أن برنامج الإعداد وفق هذا المفهوم يقتضي اعادة تأهيل المعلمين بحيث يساعد الطالب / المعلم على اكتساب مهارات التّعلم الذاتي ومعرفة مصادر المعلومات وتحليلها ونقدها واستعمالها الاستعمال الامثل وربطها بالمواقف الحياتية؛ لذا ينبغي على مؤسسات تكوين المعلم أن تراعي هذا المفهوم وأن تبني برامجها على اساس الادوار الجديدة للمعلم في التّعلم الذاتي وتسعى إلى تحقيقها بوساطة عملية الإعداد، وهذا يتأتى بوساطة تدريب الطالب / المعلم على كيفية تشخيص امكانات المتعلمين، حتى يتسنى له توجيههم واكسابهم بعض المهارات الأساسية واللازمة لمواجهة المواقف الجديدة ، ويُعد التّعلم الذاتي من اهم طرائق علاج الجمود التّربوي و الذّي يتمثل بانفصال التّعليم عن المجتمع وذلك لميل التّعليم نحو التقليد وعدم قدرته على تلبية حاجات سوق العمل، اذ أن تبني التّعلم الذاتي كطريقة للتعليم يؤدي إلى توثيق الصلة بين التّعليم وسوق العمل وذلك عن طريق تبني سياسة ربط مواضيع التّعلم الذاتي بالخبرات المتاحة والممكنة في ميدان الانتاج والمجتمع، ولعل من بين المسوغات التّي دعت إلى الاخذ بهذه الصيغة ضعف قدرة المؤسسات التّعليمية التقليدية – خاصة في الدول النامية على التلاؤم مع المتغيرات في المعارف والتكنولوجيا (ابراهيم،٢٠٠٧:٧٦) .

## ثالثاً – عناصر البرنامج (Elements of the program) :

### ١–الأهداف (Objectives):

#### ١–١– التعريف بالأهداف(Definition of objectives):

للأهداف مرادفات كثيرة ؛كالغايات والمقاصد و الأغراض والمرامي والحاجات ولكن معنى الهدف هو : "وجود عمل منظم وقائم على استبصار سابق، في ظل ظروف محددة وامكانيات موضوعية مصاحبة"(الطشأني،١٩٩٨: ٣١٨).

عرفت الأهداف بأنها :" التغيرات التّي يتوقع أن تظهر في المتعلم نتيجة مروره بالخبرات التّربوية التّي يتضمنها المنهج والتّي تلبي حاجاته ومتطلبات نموه المختلفة " (اليماني ، ٢٠٠٩ : ١٦٩).

وعرفت ايضا بأنها: "استبصار لتغير ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة تفاعله بالمواقف التّعليمية المختلفة أو أنها مجموعة العبارات أو الصياغات التّي سوف يكون عليها سلوك التلميذ بعد اكتسابه الخبرة التّعليمية داخل وخارج جدران المدرسة" (الهويدي ، ٢٠١٠: ٢٦١).

**٢-١- مستويات الأهداف(Levels of objectives) :**

**أ-الأهداف العامة(التّربوية) (General objectives):**

وهي أهداف تشتق من الغايات و تعكس المبادئ التّي ترسخ بها قيم المجتمع السائدة عبر برامج ومضامين الدروس التّي تلقى في المدارس والمؤسسات ، تقدم لمقرر أو برنامج دراسي أو مستوى من المستويات أو قسم معين ، للتعبير عن الغايات في زمن قصير نسبيا والأهداف في هذا المستوى تفتقر إلى التحديث والواقعية فهي عبارات عامة جدا يستريح لها القارئ فهماً وتنظيراً .

**ب- الأهداف الخاصة(التّعليمية)( Specific objectives) :**

هي الأهداف التّي تختص بمرحلة دراسية أو عمرية أو مدة زمنية معينة وهي تشتق من الأهداف العامة وتوصل اليها (الياسري وآخرون، ٢٠١٦: ١٤٣).

ويشير هذا المستوى للأهداف ذات الدرجة المتوسطة من التعميم والتحديد، ويطلق عليها الأهداف متوسطة المدى أو الأهداف التّعليمية الضمنية ، وهي اكثر تحديدا من الأهداف التّربوية العامة وتحتاج إلى زمن اقل لتحقيقها لدى المتعلمين ، وهي حصيلة التّعلم العقلي أو الحركي أو الانفعالي المترتب على تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين (العلوان ، ٢٠٠٩: ٦٦).

**ج-الأهداف السلوكية (Behavioral objectives):**

هي الأهداف التّي تشتق من الأهداف الخاصة وتصاغ بعبارات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها وتصف النواتج التّعليمية التّي ينتظر من المتعلمين تحقيقها (عطيه ، ٢٠٠٨: ٦٨).

**٣-١- مجالات الأهداف (Areas of objectives):**

**أ-المجال المعرفي(Cognitive area)** : ويشمل الأهداف التّي تؤكد على نواتج التّعلم العقلية مثل التذكر والفهم ومهارات التفكير (ابو علام ، ٢٠٠٤: ٧١ ).

مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف ( بلوم ):

- ✓ مستوى المعرفة : ويعني التذكر واسترجاع المعلومات والمعارف التّي تم تعلمها ويمثل ادنى مستوى من مستويات الادراك العقلي.
- ✓ مستوى الفهم : ويعني القدرة على استيعاب المادة وتقديمها بأسلوبه الخاص.
- ✓ مستوى التطبيق : ويعني تطبيق الحقائق والمفاهيم والقوانين التّي تعلمها المتعلم .
- ✓ مستوى التحليل: ويعني قدرة المتعلم على تجزئة المادة إلى عناصرها وادراك ما بينها من علاقات.

- ✓ مستوى التركيب: ويعني قدرة المتعلم على تركيب العناصر والاجزاء التّي تعلمها وتكوين تركيبات جديدة منها .
- ✓ مستوى التّقويم: ويعني قدرة المتعلم على اصدار الحكم على الاشياء وبيان مدى صلاحيتها كما ونوعا في ضوء معايير محددة.

(عطية ، ٢٠٠٨ : ٨٦)

**ب-المجال الوجداني(Emotional area) :**

ويشمل الأهداف التّي تؤكد على المشاعر والانفعالات وغيرها من النواحي الوجدانية مثل الميول والاتجاهات والقيم والتوافق الشخصي والاجتماعي ويبدأ هذا التصنيف في هذا المجال من استقبال المثيرات إلى تكوين مجموعة من القيم التّي توجه السلوك (ابو علام ٢٠٠٤: ٧١).

**مستويات المجال الوجداني :**

صنف( كراثول) وزملائه الأهداف الوجدانية إلى خمسة فئات :

- ✓ الاستقبال : يقصد بها التقبل وهو المستوى الذّي يكون فيه المتعلم على درجة من الحساسية وجود ظواهر أو مثيرات معينة يكون راغبا في استقبالها أو الانتباه لها .
- ✓ الاستجابة : وتعني الأنماط السلوكية المختلفة التّي يقوم بها الطالب وتعكس مدى تفاعله مع المواقف التّي استقبلها .
- ✓ التقّييم والتثمين : ويقصد بها أن يعين المتعلم قيمة الشيء أو الظاهرة أو السلوك واستحقاقه .
- ✓ التنظيم القيمي : كل ما يقوم به المتعلم وما يفعله ويعكس تفكيره واتجاهه وقناعاته التّي اكتسبها بشكل كتتابع وتحديد العلاقة بينها ووصفه وصفا اجرائيا .
- ✓ تمثل القيمة وتميزها : حيث يتكون لدى الفرد نظام من القيم تتحكم في سلوكه لمدة كافية لأن يطور فيها نمط الحياة التّي يحييها ، وهنا تندمج المعتقدات والافكار والاتجاهات معا لتشكيل اسلوب الحياة.

(خطايبة ،٢٠١١: ٦١-٦٦ )

**ج-المجال المهاري (النفس حركي )( Skills area):**

ويشمل الأهداف التّي تؤكد على المهارة الحركية والمهارات اليدوية مثل الكتابة واستعمال الآلات والادوات ، والقيام بالأنشطة الرياضية المختلفة ويتطلب هذا النوع من المهارات التآزر الحركي (الطناوي ، ٢٠٠٩: ٣٠) ويتضمن هذا المجال سبع مستويات متدرجة على اساس تكوين المهارة وفق تصنيف سمبسون وهي :

- ✓ الادراك الحسي : ويعني أن اعضاء الحس لدى المتعلم اثيرت بمثيرات ذوات علاقة بالسلوك الحسي المرغوب فيه فيتجه المتعلم نحو استعمال اعضاء الحس لمعرفة الادوار التّي تشكل النشاط الحركي المطلوب تعلمه .
- ✓ الميل (التهيؤ ) : ويعني أن المتعلم يظهر استُعدادا ذهنيا وانفعالياً ومهارياً للبدء بتنفيذ السلوك الحركي المطلوب .
- ✓ مستوى الاستجابة الموجه : ويعني أن يكون المتعلم قادرا على محاكاة السلوك المطلوب تعلمه والذّي تم عرضه من المعلم أو المدرب .
- ✓ الآلية أو التعويد : ويعني أن يكون المتعلم قادرا على القيام بالمهارات التّي لا تتسم بالتعقيد بطريقة سهلة وكأنه تعود ادائها بالتكرار .
- ✓ مستوى الاستجابة العلنية المعقدة :يعني أن يكون المتعلم قادرا على اداء الحركات المعقدة نسبيا بدرجة عالية من الضبط والسرعة والدقة بالأداء ببذل اقل ما يمكن من الجهد والطاقة
- ✓ التكيف: ويعني أن المتعلم يكون قادرا على تُعديل أنماط السلوك الحركي وتكيفه للأوضاع المستجدة .
- ✓ الاصالة أو الابداع: ويعني أن المتعلم اصبح قادرا على أنجاز أنماط جديدة من الحركات أو تطوير سلوك حركي يصل فيه إلى درجة الابداع .

(عطية والهاشمي. ٢٠٠٨ : ٦٤- ٦٦)

### ٢- سياسة القبول(Acceptance policy):

تُعد قضية اختيار و انتقاء الطالب / المعلم قبل الإعداد الخطوة الأولى في نجاح مهنة التّعليم في تحقيق أهدافه فالحصول على مدخلات جيدة من الطلبة يسهم في زيادة معدلات نجاح استراتيجية تكوين الطالب / المعلم وتدريبه ، اذ أن هناك بعض المواصفات التّي يجب أن تتوافر في معلم المستقبل ، والتّي لا يستطيع برنامج الإعداد اكسابهم اياها لأنها مواصفات من المفترض أن تتوفر في الطالب / المعلم قبل الالتحاق بكليات التّربية (ابراهيم، ٢٠٠٧ : ٢١٥).

**١-٢- اهمية اختيار الطالب / المعلم ( The significance of choosing the student -teacher):**

أن التطور المتسارع في الحضارة الانسانية من جميع جوانبها ، وبخاصة منها جانب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يفرض على المعلم ادوارا متجددة ومتغيرة فمن مرسل وملقن للمعلومات إلى موجه ومشجع وميسر ومحفز ومنسق للمتعلم وللعمل الصفي ، فلم يُعد للمعلم السلطة المطلقة التّي لا تُسأل عما تفعل بل اصبح عليه أن يبقى قادرا على التّعلم وعلى النقد الذاتي وعلى المحافظة على علاقة ودية مع المتعلمين ، ومن الملاحظ أن المعيار الاساسي لاختيار العناصر الجديدة للالتحاق بمؤسسات الإعداد في اغلب الدول العربية أنما يتمثل في معدل الشهادة الدراسية المطلوبة وحتى طبقا لهذا المعيار ورغم ضعف دقته فأن العناصر التّي تقبل في مؤسسات إعداد المعلمين تنتمي في الجملة إلى الدرجات المتوسطة من معدلات الشهادة الدراسية المطلوبة ، وليس هناك ادنى شك في أن عدم التوفير في اختيار المتقدمين لمهنة التّعليم وفقا لمعايير موضوعية يعكس بصورة أو بأخرى اثاره السلبية على مدى قيام المعلمين بأدوارهم الحقيقية في العملية التّعليمية ، ومن ثم تنعكس هذه الاثار السلبية على مخرجات العملية التّعليمية ، ناهيك عن جانب الاثر السلبي لقبول عناصر غير متوائمة في مهنة التّعليم ومن ثم تقليل جاذبية المهنة للعناصر الجيدة (الاحمد ، ٢٠٠٥ : ٤٢).

**٢-٢- عمليات الإنتقاء للطالب /المعلم( Student /teacher selection steps) :**

تتطلب عملية إنتقاء الطلبة/ المعلمين تشكيل فريق من المراكز العلمية المتخصصة لإعداد قائمة بالمواصفات الموضوعية التّي تتمثل في كفاءات معلم الغد والتّي يتم على اساسها عملية تقويم الطلبة المتقدمين والراغبين في الالتحاق بالمهنة ، ومن ثم يسهل إنتقاء النسبة المطلوبة للقبول في ضوء العناصر الآتية :

أ- **تحديد جوانب شخصية المعلم المعاصر** :وهذه يمكن تحديدها من خلال المقابلة الشخصية المقننة يحضرها الفريق البحثي المتخصص ، أو لجان منبثقة منه وذلك لتحقيق الهدف من المقابلة هذا بجانب مجموعة من الموجهين الاختصاصيين والمعلمين ذوي الخبرة .

ب- **تحديد المستوى الخلقي والاجتماعي** : وهذا العمل يتطلب من المسؤولين في اللجان المتخصصة سرعة البت في اعادة تقويم معايير الاختبارات لتحري درجة الدقة والموضوعية في اختبارات الشخصية والميول المهنية ، واختبار القدرات والاستُعدادات .

ج- **تحديد المستوى التحصيلي التّعلمي الفعلي :** وهذا يتطلب من اساتذة التخصص في كليات الإعداد التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلبة في مواد التخصص والتّي يرغب الطلبة في الالتحاق ببرامج إعدادها وإعداد وعقد اختبارات تحصيلية تحريرية وشفهية داخل الكلية وقبل القبول في برامج الإعداد، وفي حالة الاخذ بنظام الثانوية العامة الجديد يفضل انتقاء الطلبة الناجحين في مادتين من المستوى الرفيع بعد اجتيازه جميع الشروط المذكورة آنفاً .

(كتش ، ٢٠٠٨ : ٣١٤ – ٣١٥ )

**٢-٣ شروط القبول في بعض الدول العربية( Admission requirements in some Arab countries) :**

أن معايير اختيار الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين في الوطن العربي تعتمد اعتمادا اساسيا على المجموع الكلي لدرجاتهم في الشهادة الدراسية المطلوبة فضلاً عن إلى المقابلة الشخصية واحيانا بعض الاختبارات التحريرية في حدود النسب المقررة ،لإعداد الطلبة في كل قسم من اقسام هذه المؤسسات، آخذين بعين الاعتبار درجات التخصص التّي بتطلبها كل قسم، وبذلك يكون المعيار الاساسي الذّي يستند اليه في اختيار الطالب / المعلم هو درجات الجانب التحصيلي في الشهادة الدراسية ، ومصداقية هذا المعيار تتطلب اجراء العديد من البحوث للتحقق من القيمة التنبُئية لهذا الجانب ، اي إلى اي حد يمكن التنبؤ بنجاح الطالب بدراسته باستعمال متغير واحد يختصر على الجانب التحصيلي ، اما في ما يتعلق بالمقابلة الشخصية فأنه يشوبها الكثير من أوجه القصور من حيث أنها لا تعتمد على ادوات مقننة مخصصة لهذا الغرض ، وانما تتم بصورة شكلية روتينية وتختلف نتائجها باختلاف القائمين بها وذلك لأن المجالات الأساسية التّي تستند اليها وما يندرج تحتها من مكونات وعناصر سلوكية غير محددة تحديدا دقيقاً ولا يتم تعييرها لتصبح اداة قياس موضوعية مما يؤدي إلى نتائج غير منسقة يصعب الوثوق بها وبذلك تصبح محدودة الفائدة (الاحمد ، ٢٠٠٥ : ٤٥).

**٢-٤ – الانتقادات التّي توجه إلى سياسة القبول في كليات إعداد المعلمين(Criticism pointed to the admission policy in teachers preparation faculties) :**

أ- عدم كفاية اسلوب المقابلة الشخصية باختيار الطلبة المتقدمين وذلك لضيق وقت المقابلة وانعدام القدرة على التمييز بين الافراد الصالحين ،وغيرهم وتفاوت مستوى الاسئلة في المقابلة وتدخل الاهواء والرغبات الشخصية والمجاملات وافتقار المقابلات الاسس الموضوعية .

ب- الاعتماد على مجموع الطالب في الثانوية العامة فقط كأساس للمفاضلة بين الطلبة .

ج- خطورة الطالب الذّي لا يمتلك القدرات والمواصفات التّي تؤهله لمهنة التّعليم على مستقبله ومستقبل الجيل الجديد .

د- مشكلة المقابلات والاختبارات، وعدم التوجيه الحقيقي والواقعي لقدرات الطلبة وهذا لا يصح أن يتخذ مقياسا للاختبار.

(ابراهيم ، ٢٠٠٧ : ٢١٥ )

**٥-٢-المشكلات التّي تنجم عن اختيار الطلبة غير المؤهلين إلى مؤسسات إعداد المعلمين( Problems caused by selecting non-qualified students in teachers preparation institutions):**

أ- أن النظام التّعليمي في البلدان العربية جميعاً لا يحصل من مخرجاته الا على اضعفها ،في حين يقدم للقطاعات الاخرى افضل مخرجاته .

ب- أن مؤسسات إعداد المعلمين بأنواعها ، وبصرف النظر عن تبعيتها عجزت عن الوفاء باحتياجات النظام التّعليمي وسوق العمل ، ومتطلبات التوسع التّي تواجهها باستمرار .

ج- هبوط المستوى التّعليمي والثقافي للخريجين وهذا تأكيد للعلاقة العضوية بين مدخلات التّعليم ومخرجاته .

(الاحمد ، ٢٠٠٥ : ٤٣)

**٣- المحتوى(Content) :**

**١-٣-التعريف بالمحتوى(The definition of content):**

يعرف المحتوى المعرفي للمادة التّعليمية بأنها المعلومات والمعارف التّي تتضمنها المادة التّعليمية، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعلمية- تعليمية محددة، وهذه المعلومات والمعارف تعرض للطلبة مطبوعة على صورة رموز أو اشكال أو معادلات، أو قد تقدم اليه بقالب سمعي أو سمعي بصري ويتضمن المكون المعرفي للمحتوى ، المفاهيم والمبادئ والاجراءات والحقائق والنظريات ، وتعرف المفاهيم بأنها : مجموعة من الموضوعات أو الحوادث أو العناصر التّي تجمع فيما بينها خصائص مميزة مشتركة بحيث يمكن أن يعطي كل جزء منها الاسم نفسه ، اما المبادئ فتعرف بأنها : العلاقة السببية التّي تربط بين متغيرين أو اكثر أو تربط بين مفهومين أو اكثر وتصف طبيعة التغير بينهما وغالبا ما تسمى هذه العلاقة بعلاقة السبب والنتيجة (الحيلة ، ٢٠١٢: ٩٠).

اما الحقائق : فتعرف بأنها الصيغ التّي تحمل الدلالة المحددة المتفق عليها بين الناس ولا خلاف ولا جدال حول الاقرار بما تحمله من مضامين ودلالات .

النظريات : فهي تنظيمات من التعميمات، والمفاهيم التّي تكون على علاقة مع بعضها وتمثل اعلى درجات التجرد المعرفي واكثرها بعدا عن المعلومات أو البيانات التّي اعتمد عليها في الاصل(الحريري ، ٢٠١١: ١٢٠-١٢٢) .

**٢-٣-مكونات محتوى البرنامج(Components of program content) :**

**أ - مواد التخصص (الإعداد الاكاديمي )( Specialization materials Academic preparation)) :**

ويعنى به جميع الخبرات التّي ينبغي أن يكتسبها الطالب / المعلم في المجال الذّي يُعد لتدريسه بما يكون لديه اساسا يمكنه من تقديم خبرات هذا المجال إلى المتعلمين عن فهم عميق لمفاهيمها واستيعاب كامل وادراك بأهم حقائقها وتطبيقاتها ، فاذا كان الطالب /المعلم يُعد ليكون معلم صف، فأن الجانب التخصصي في إعداده يحتوي على المقررات الدراسية جميعاً التّي سوف يقوم بتعليمها للمتعلمين في ذلك الصف الذّي عادة ما يكون احد الصفوف الدراسية في الحلقة الأولى أو الدنيا من التّعليم الاساسي أو الابتدائي، واذا كان الطالب/ المعلم يُعد ليكون معلم مجال في مرحلة التّعليم الاساسي في الحلقة العليا من هذا التّعليم فأن الجانب التخصصي في إعداده يحتوي على تلك المقررات الدراسية، التّي تكون ذلك المجال أو المساق الدراسي مثل (الفيزياء والرياضيات والاحياء ومساق اللغة العربية والتّربية الاسلامية والاجتماعيات ..... الخ )، واذا كان الطالب / المعلم يُعد ليكون معلما مختصا في اختصاص محدد مثل الرياضيات أو الفيزياء أو الكيمياء فأن الجانب التخصصي في إعداده سوف يمكن الطالب/ المعلم من معارف هذا الاختصاص ومهاراته وطرائقه في البحث والتّدريس (الاحمد ، ٢٠٠٥: ٨٨).

أن حسن الإعداد للمعلم في مادته الدراسية أنما ليكون مستُعداً للعمل في المجال التّعليمي ،وهو مجيداً للمادة أو المواد الدراسية التّي سيقوم بتدريسها اجادة تامة تسهم في بناء العقول السليمة وتضع فيها الخمائر المعرفية الصحيحة وهي السبل للاستزادة العلمية دون خطأ وضلال(ربيع والدليمي،٢٠٠٩ :٦٣).

**ب- مواد تربوية (الإعداد التّربوي )(education preparation ):**

ويهدف هذا الجانب إلى أن يَعد الطالب / المعلم ليدرس مجموعة من المواد التّربوية والنفسية التّي تمكنه من تنظم المواقف والخبرات التّعليمية وتيسر عملية التّدريس والإعداد المهني يكسب المعلم

المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التّي يحتاج عليها معلم المستقبل في الاصول المهنية لتدريسها مما تمكنه من التعامل الفعال في عملياًت التّدريس (جري و العلياوي ، ٢٠١٧: ١١٤) .

**ج- المواد الثقافية (الإعداد الثقافي )( (Cultural materials (cultural preparation) :**

ويشمل هذا الجانب دراسات معلم المستقبل،، والتّي تثريه بمعارف وثقافات عامة وثقافات تخصصية؛ أن هذا المجال يعني أن يمتلك الطالب / المعلم الوعي والمعرفة للأمور العامة التّي تتعلق بشتى المجالات التّي يمكن أن تشغل بال التلاميذ ويسعون إلى الحصول على اجابات مقنعة لها من المعلم ، وقد تكون المواد الثقافية مواد عملية ، ادبية ، دينية تاريخية أو فلسفية(الحيلة،٢٠٠٧: ٣٠).

أن للعوامل الثقافية اثر كبير في توجيه التلاميذ بالاتجاه الصحيح نحو تحقيق أهداف الدولة والمجتمع ، وأن الثقافة تأتي من مصدرين اساسيين هما :

- ✓ فلسفة الدولة لتي حددتها بأهداف عامة .
- ✓ المتغيرات الثقافية التّي تسود المجتمع المحلي والمجتمعات العالمية وحاجة مجتمعنا .

(رضا ، ٢٠١١: ٧٠)

وتأتي اهمية التكوين الثقافي للمعلم من الدور الاجتماعي المطلوب منه بوصفه قيادة من قيادات المجتمع ومرجعا لتلامذته في مختلف الموضوعات والقضايا فالثقافة العامة ضرورة للمعلم بصفته مربيًا في عصر تضخم فيه التراث الانساني فكلما زادت ثقافة المعلم العامة زادت قدرته على كسب ثقة تلامذته والتأثير فيهم .

ويهدف التكوين الثقافي للطالب المعلم إلى:

- ✓ تنمية مدركات الطالب المعلم حول وظيفة التّربية في تنمية المجتمع .
- ✓ اكساب الطالب/المعلم مقومات الاخلاق الفاضلة وخصائص السلوك المهني وتنمية احساسه بالمسؤولية الاجتماعية .
- ✓ تنمية وعي الطلبة / المعلمين بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية في المجتمع بما يساعدهم على تبني اطر واسس فكرية تمكنهم من فهم مستجدات الاحداث وتطوراتها ومدى الافادة منها في تنمية المجتمع .
- ✓ تعمل على تنمية مهارة التّعلم الذاتي والقدرة على مواكبة التطورات .
- ✓ تنمية احساس المعلم / الطالب بالمواطنة وتنمية خلفيته الثقافية حول طبيعة المجتمع الاسلامي .

(ابراهيم ، ٢٠٠٧: ٢٢٨)

**٣-٣-اسس تنظيم المحتوى(Basis of content organizing) :**

أ- أ-التنظيم المنطقي : يتم التركيز في هذا التنظيم على المادة العلمية وتسلسلها وترابطها .

ب- ب-التنظيم السيكولوجي :وفيه تراعى خصائص المتعلم وميوله وطرائق تعلمه ; اي مبادئ تعلم المتعلم حيث يكون المتعلم المحور الاساس في العملية التّعليمية وفيه يدرك الامور المتصلة به مباشرة .

(بني خالد ، ٢٠١٢: ١٠٤)

**٤-إستراتيجيات وطرائق التّدريس(Strategies and teaching methods):**

**١-٤-التعريف بإستراتيجيات وطرائق التّدريس( Definition of strategies and teaching methods):**

أن البرامج التّعليمية الجامعية مهما بلغت دقة أهدافها وجودة محتواها وسلامة مضامينها ، الا أنها لا عائد يرجى منها ما لم تدعم بتدريس فعال، و إستراتيجيات وطرائق قادرة على تحقيق نواتج التّعلم المرجوة منها (الشافعي، ٢٠١٢: ٤٠).

استراتيجية التّدريس هي في مجملها "مجموعة من إجراءات التّدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم التّدريس ، والتّي يخطط لاستعمالها أثناء تنفيذ التّدريس ، بما يحقق الأهداف التّدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنه ، وفي ضوء الإمكانات المتاحة (شاهين،٢٠١٠: ٢٣ ).

وعرفت بأنها: "المسار التّربوي الذّي يتبعه المعلم في ظل فلسفة تربوية من جهة والسياسة التّربوية من جهة اخرى وتتميز بالشمول والتكامل والمرونة والترابط في الجوانب الكمية والنوعية علماً أن الاستراتيجية مرادفة لإجراءات التّدريس "(التميمي ،٢٠١٠: ٢٩).

وهي مجموعة الاساليب والأنشطة والطرق التّعليمية التّي يؤدي استعمالها إلى حدوث التّعلم اذ تصف استراتيجية التّعليم المكونات الرئيسة لمنظومة من المواد التّعليمية والاساليب التّي ستستعمل لإظهار نتاجات تعليمية محددة لدى المتعلم ،ويشير مفهوم الاستراتيجية إلى معنيين عامين عند استخدمها في المجال التّربوي هما :

المعنى الأول : وفيه ينظر إلى الاستراتيجية على أنها فن استعمال الامكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق بدرجة عالية من الاتقان.

المعنى الثاني : وفيه ينظر إلى الاستراتيجية على أنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق ، وبهذا المعنى فأن الاستراتيجية اكثر من مجرد وصف للمحتوى الذّي سيقدم للمتعلم، و أن المحتوى وتسلسله جزء من الاستراتيجية ولكنه ليس جزأ كافيا لأنه لا يقول لنا شيئا عن

- ✓ ما الذّي سيفعله المعلم قبل اعطاء المادة التّعليمية ؟
- ✓ ما الذّي سيفعله المعلم بهذه المادة في اثناء تعرضه لها؟
- ✓ كيف يتم اختيار المادة التّعليمة ؟

(الحيلة ، ٢٠١٢: ١٥٠)

**٢-٤-النظرة التقليدية والحديثة في إستراتيجيات و طرائق التّدريس( Traelitional and modern-view (outlook) in strategies and teaching methods ) :**

أ- **النظرة التقليدية** : النظرة التقليدية إلى طرائق التّدريس تعدها وسائل لا يصال المعلومات إلى المتعلمين بتوسط المعلم ، أن الاساس الذّي تقوم عليه هذه النظرة هو أن التّعليم عملية نقل للمعلومات من الكتب أو من عقل المعلم إلى عقل المتعلم، ويؤاخذ على هذه النظرة أنها تقتصر التّعليم على المعلومات دون أهدافه الاخرى وتجمد المعرفة البشرية فيما هو موجود حاليا ، وتجعل المعلم سلبيا لا عمل له الا استقبال المعلومات ، وتسوي بين المعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق في القدرات والاهتمامات (الفلاح ، ٢٠١٣ : ٥٤).

ب- **النظرة الحديثة** : لم يُعد دور المعلم قاصرا على نقل المعارف والمعلومات إلى اذهان المتعلمين ولكنه تُعدى ذلك إلى توجيه المتعلمين ومراعاة طبيعتهم وما بينهم من فروق فردية، وتشخيص صعوبات التّعلم لديهم ، وفي ضوء ذلك يقوم باختيار وسائل وادوات التّعليم المناسبة واثارة التفاعل بين المتعلمين وتقويم تعلمهم باستعمال اساليب ووسائل التّقويم المناسبة ،فمعلم اليوم يمكن وصفه مثيراً للتعلم ومنظماً له ومعدلا له وموجها له ومقوما له وعلى ذلك اصبحت عملية التّدريس تمثل فن احداث التّعلم، أذ يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين إلى القيام بانشطة تعليمية يحصلون من خلالها على المعلومات بأنفسهم عن طريق التفاعل مع المواقف والبيئات التّعليمية المناسبة، ويتم ذلك من خلال تحديث إستراتيجيات تدريس مناسبة تساعدهم على تحقيق الأهداف التّي يحددها المعلم ،ولا توجد طريقة تدريس مثلى تصلح لكل المتعلمين وكل المواد الدراسية وكل المواقف التّعليمية ولكن هناك بعض الاسس التّي يجب توافرها في طريقة التّدريس الناجحة (الطناوي ، ٢٠٠٩ : ١٦٧).

وتتميز هذه النظرة بأنها تنوع أهداف التّعليم ولا تقصرها على المعلومات وتعد المعرفة البشرية متجددة باستمرار وتجعل دور المعلم ايجابياً في الكشف والتحصيل وهي فوق هذا توسع مجال عمل المعلم من حيث اختيار المادة التّي يقدمها والاسلوب التّي يتبعها في التّقويم والوسائل التّي يتبعها في ذلك (الفلاح ، ٢٠١٣ : ٥٥).

**٣-٤-الفرق بين إستراتيجيات وطرائق وأساليب التّدريس( Difference between methods of teaching strategies) :**

**أ-مفهوم طريقة التّدريس :**

عرفت بأنها :"احد عناصر المنهج أو البرنامج تتضمن سلسلة من الفعاليات المنظمة والمترابطة والمتتالية يديرها المعلم داخل الصف لتحقيق أهداف ومخرجات تعليمية على المديين القريب والبعيد ،وهي النهج الذّي يسلكه المعلم في توصيل المادة الدراسية للطلاب من معلومات ومهارات واتجاهات بسهولة ويسر بوساطة التفاعل بين المعلم والطالب وتحقيق التواصل العلمي المطلوب، و في هذا المجال عرفة ايضا بأنها حلقة الوصل بين المنهج والمتعلم" (التميمي ، ٢٠١٠: ٢٨- ٢٩).

يزاد عن ذلك عرفت بأنها: "كل ما يتبعه المعلم من اجراءات وخطوات وتحركات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التّربوية ،لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محدودة"(اليماني،٢٠٠٩ :٢٤١).

**ب- اسلوب التّدريس :**

عرف بأنه: "مجموعة الأنماط التّدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه ؛ اذ أن اسلوب التّدريس لدى معلم معين قد يختلف لدى معلم اخر على الرغم من أنهما يستعملان طريقة تدريس واحدة اي أن الاسلوب يرتبط ارتباطاً مباشراً بخصائص المعلم الشخصية "(التميمي ، ٢٠١٠: ٢٨- ٢٩).

يمكن تحديد الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في أن استراتيجية التّدريس أشمل من الطريقة فالاستراتيجية هي التّي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التّدريسي، أما الطريقة فأنها بالمقابل أوسع من الأسلوب ،إذاً فطريقة التّدريس هي وسيلة الاتصال التّي يستعملها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، أما أسلوب التّدريس فهو الكيفية التّي يتناول بها المعلم الطريقة طريقة التّدريس والاستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة ، والاستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين فالاستراتيجية يتم

أنتقاؤها تبعاً لمتغيرات معينة ،وهي من ثمّ توجه اختيار الطريقة المناسبة والتّي بدورها تحدد أسلوب التّدريس الأمثل، والذّي يتم انتقاؤه وفقاً لعوامل معينة(شاهين ،٢٠١٠ :٢٤) .

**٤-٤-تصنيفات طرائق التّدريس(Ratings of teaching methods) :**

يمكن تصنيف طرائق التّدريس على ضوء أسس عدة ، فتصنف من حيث تطورها إلى : طرق تدريس تقليدية قديمة ( مثل طريقة المحاضرة ) وطرائق تدريس حديثة ( مثل حل المشكلات والاكتشاف والتّدريس بالكمبيوتر والأنترنت ) ، كما تصنف من حيث محور ارتكازها إلى طرائق تدريس محورها المعلم (كالإلقاء)، وطرائق تدريس محورها المتعلم( كالتّعليم البرامجي ) و طرائق تدريس محورها المعلم والمتعلم معا( كالحوار والمناقشة ) وتصنف طرائق التّدريس أيضا على ضوء عدد الدارسين إلى طرائق تدريس فردية ( كالتّعليم بالكمبيوتر ) وطرائق تدريس جماعي ( كالمحاضرات ، والندوات .. الخ ) وتصنف أيضا على ضوء عدد المعلمين إلى : طرائق تدريس بمعلم واحد ، و طرق تدريس بفريق من المعلمين ، إلى غير ذلك من التصنيفات.(صبري،٢٠٠٩ :٢٠).

**٥- تكنولوجيا التّعليم(Technology of education):**

**١-٥-التعريف بتكنولوجيا التّعليم(Definition of educational technology ):**

علم يقوم على اساس النظرية والتطبيق يشترك فيها الافراد والاساليب والافكار والأدوات، من اجل تحليل المواقف والمشكلات المتصلة بجوانب التّعليم ، والعمل على ايجاد الحلول المناسبة لها عبر التحليل والتصميم والتطوير والاستعمال الامثل للوسائل والاجهزة والاساليب ثم ادارتها وتنفيذها وتقويمها ،وتقوم هذه العملية على اسس علمية مستمدة من نظريا ت التّربية والتّعليم (ربيع ، ٢٠٠٩: ٢١٠).

وعرفت بأنها: منحى نظامي لتصميم العملية التّعليمية وتنفيذها وتقويمها ككل، تبعاً لأهداف محددة نابعة من نتاج البحوث في مجال التّعليم والاتصال البشري ، مستعملة الموارد البشرية وغير البشرية من اجل اكساب التّعليم مزيداً من الفعالية (أو الوصول إلى تعلم افضل واكثر فعالية)(اليماني،٢٠٠٩ :٣٥).

**٢-٥-الاسس النظرية لتكنولوجيا التّعليم( Theoretical basis of educational technology**

أن اهم مراحل تطور مفهوم تكنولوجيا التّعليم أو بعبارة اخرى الحركات والنظريات التّي استمد منها علم تكنولوجيا التّعليم اسسه واصوله النظرية كالتالي :

أ- حركة التّعليم البصري .

ب- حركة التّعليم السمعي البصري

ج- مفهوم الاتصال .

د- نظريات التّعلم وحركة العلوم السلوكية .

هـ- ظهور مفهوم النظم .

و- تصميم التّعليم .

ز- التطور التّعليمي .

يتضح مما تقدم أن تكنولوجيا التّعليم نمى وتطور استنادا إلى بحوث المربين وخبراتهم عبر مدة زمنية ليست بالقصيرة، كما أن تكنولوجيا التّعليم يتدرج تحت النظام التّربوي، ويشمل على مكونات مادية وبشرية تتفاعل مع بعضها بغية تطور النظام التّربوي وتحقيق أهدافه في ضوء معايير معينة تحرص على جودة المنتج التّعليمي، فضلا عن ذلك ركزت تكنولوجيا التّعليم اثارة القدرات عند الطلاب ، عن طريق استعمال العديد من المثيرات الحسية المباشرة مثل الوسائل السمعية والبصرية وغيرها كما أنها تهتم بتصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية ، وتهتم ايضا بالتخطيط واتخاذ القرار وتحليل النظم والعلاقات التّي تنظم العلاقة بين الانسان والالة (ربيع ،٢٠٠٩: ٢٣).

أ- **حركة التّعليم البصري (Visual movement of education)**: أن بداءة التّعليم البصري في عشرينيات القرن الماضي وهذه الحركة تُعد بداءة تكنولوجيا التّعليم واكدت هذه الحركة اهمية جعل الوسائل البصرية عنصر من عناصر المنهج ولكن تم استعمال هذه الوسائل كمعينات تدريس بصرية تعين المعلم على اداء مهمته .

**ب-حركة التّعليم السمعي البصري(Audiovisual movement of education)** : مع تطور العلوم تم الاهتمام بحاسة السمع ، ونتج عن ذلك اضافة عنصر الصوت إلى الاجهزة والمواد التّعليمية ، ومن هنا ظهر مفهوم التّعليم السمعي البصري واستمر الاهتمام بفكرة المحسوسات .

(استيتيه و سرحان ، ٢٠٠٧: ١٧)

ج- **الاتصال التّعليمي(Educational contact)**: عرفه بانه:" عملية نقل المعلومات والرغبات والمشاعر والمعرفة والتجارب ، اما شفويا أو باستعمال الرموز والكلمات والصور ، والاحصائيات بقصد الاقناع أو التأثير في السلوك ، أن عملية النقل في حد ذاتها هي الاتصال ، وتتكون عملية الاتصال من عناصر عدة هي المرسل ، المستقبل ، الرسالة ، قناة الاتصال ، الوسيلة ، التغذية الراجعة ؛ ويمكن في ضوء هذا الاطار أن نتصور غرفة الصف على أنها احد المجالات التّي يتم فيها الاتصال بين المعلم والمتعلم ، وأن العوامل الطبيعية والنفسية التّي تتصل بهذا المجال تتأثر تأثيرا كبيرا على كل عمليات

الاتصال ،أن الهدف الاساسي من عملية الاتصال هو احداث تغير في البيئة أو في الآخرين" (الحيلة ، ٢٠١٢: ٤١ ).

**د- نظريات التّعلم وتكنولوجيا التّعليم(Learning theories and educational technology):**

- **الاتجاه السلوكي (( Behavioral area (field)):**

نتج الاتجاه السلوكي عن بحوث الكثيرين من علماء النفس ، الا أنه تأثر تأثيرا كبيرا ببحوث ونظريأت اربعة منهم وهم : ادورد ثورنديك ، ايفان بافلوف ، جون واطسون ، سكنر ( البكري وعجور ، ٢٠١٠ : ٤٣).

- **تطور حركة العلوم السلوكية(Development of behavioral sciences) :**

يُعد علم السلوك خاصة نظريات التّعلم بمثابة الاساس العلمي الرئيس الذّي تستمد منه التطبيقات العملية للتقنيات التّعليمية ، التّي هي عبارة عن تطبيق التقنيات السلوكية في العمليات المنهجية (الانتاج النظامي) لتحقيق أنماط محددة من السلوك اللازمة لأغراض التّعليم ، أن مدخلات العلوم السلوكية في التقنيات التّعليمية اثرت في هذا المجال وذلك بظهور نظرية سكنر حول التعزيز أو تطبيقاتها حول التّعليم المبرمج وآلات التّعليم .

أن اسهامات العلوم السلوكية في مجال تكنولوجيا التّعليم كالآتي :

- ✓ التحول من المثيرات إلى السلوك والتعزيز ، لأن التّعليم ببساطة عبارة عن ترتيب العناصر التّي تحقق التعزيز ، أن هذه النظرة ادت إلى الاهتمام لاستجابة المتعلم والتغذية الراجعة المقدمة اليه ويثير التركيز على السلوك في مقابل المثيرات.
- ✓ استعمال الادوات: تبين أن أنجح الاساليب لضبط التّعلم الانساني يتطلب بعض الادوات لتحقيق ذلك.
- ✓ التحول من مواد العرض إلى الآلات التّعليمية والتّعليم المبرمج .

(الحيلة ومرعي، ٢٠١١ : ٣٧)

- ✓ عملية الارتباط التّي تحدث بين المثير والاستجابة لتشكيل السلوك أو التّعلم .
- ✓ عدّ السلوكيون أن الموقف التّعليمي عبارة عن عدد من المثيرات، وعدد من الاستجابات، والتّعليم الجيد هو الذّي يستطيع صاحبه الربط بين هذه المثيرات وتلك الاستجابات .

(البكري وعجور ، ٢٠١٠ : ٤٦)

- ✓ ضرورة ربط تعلم التلاميذ بدوافعهم من جهة، وتعزيز العمل التّعليمي من جهة اخرى .

- ✓ الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التّي يجريها المتعلم وتتابعها ، وتقديم التغذية الراجعة في كل ما يتعلمه الطالب .
- ✓ استعمال الاساليب التكنولوجية في العملية التّعليمية بدلا من اسلوب المحاضرة والالقاء والتلقين .
- ✓ من اهم التطبيقات التّي قدمها سكنر للتّربية اسلوب التّعليم المبرمج، والتّعليم المبرمج هو اسلوب للتدريس أو للمراجعة حيث تقدم المواد المراد تعلمها في خطوات متتابعة ومخططة بصورة جيدة ، قد تقدم المواد في شكل كتاب مبرمج أو بوساطة آلة تدريس أو عن طريق استعمال الحاسب الآلي.

(ابو جادو ، ٢٠١٢ : ١٨٠)

- **الاتجاه المعرفي(Cognitive orientation) :**

فسر اصحاب هذا الاتجاه عملية التّعلم بأن الانسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات البيئية التّي يتلقاها بل هو يتفاعل معها بعقلانية من خلال عمليات معرفية متنوعة ، فالعقل – معتمدا على خبراته السابقة – يعالج هذه المنبهات ويحولها إلى أنماط جديدة ، فالاتجاه المعرفي يؤكد على وجود عملية وسيطية تحدث بين المثير والاستجابة، وأن من ابرز علماء هذا الاتجاه جان بياجيه ، لورانس كولبرج ، برونر ، جانيه .

- **الاتجاه الاجتماعي(Social orientation):**

يستند الاتجاه الاجتماعي على فرضية تقول أن الانسان بوصفه كائن يعيش في اطار جماعة يتأثر بهم ويتفاعل معهم ويكتسب فهم المعايير والاتجاهات والسلوكيات والتصرفات ، وبمعنى اخر فهو يستطيع أن يتعلم من هذه الجماعة عن طريق الملاحظة للاستجابات ثم تقليدها، فالتّعلم لا يتم من فراغ وأنما يحدث ضمن المحيط الاجتماعي للفرد.

ومن النظريات التّي تفسر التّعلم من وجهة النظر الاجتماعية:

نظرية التّعلم بالملاحظة والتقليد والمحاكاة، و نظرية التّعلم الاجتماعي، و أن من ابرز علماء هذا الاتجاه : (إلبرت بإندورا ،ميلر و روتر )

(البكري وعجور ، ٢٠١٠ : ٦١)

**والسؤال هنا** : كيف كانت نظريات التّعلم وعلم النفس المعرفي مبررا لظهور الوسائل التّعليمية وتكنولوجيا التّعليم ؟

والاجابة عن هذا السؤال تبرز في ثلاثة مناحٍ :

**المنحى الأول** : أن الاخذ بما وصلت اليه تلك النظريات وتطبيق نتائجها ميدانياً في الواقع الفعلي بمؤسسات التّعليم ، يدخل في صميم تكنولوجيا التّعليم .

**المنحى الثاني** : أن هذه النظريات توصلت في تطبيقاتها إلى اساليب وطرق تعليم وتعلم جديدة هي في حد ذاتها نتاجات لتكنولوجيا التّعليم .

**المنحى الثالث** : أن هذه النظريات حددت مجموعة من الاسس النفسية لعملية التّعليم والتّعلم، (الحيلة ، ٢٠١٢ :٦٣).

**هـ- التصميم التّعليمي(Instructional design) :**

مع تطور مبادئ التّعليم المبرمج نتيجة لظهور الفكر السلوكي ، سميت عملية إعداد البرامج والمواد التّعليمية باسم التصميم التّعليمي وهنا بدأ يتضح أن مجال تكنولوجيا التّعليم اكثر شمولا واتساعا من ميدان الوسائل التّعليمية ، اذ أن تكنولوجيا التّعليم تتناول ميدان التصميم التّعليمي بأوسع معانيه ، ويُعد التصميم التّعليمي محورا رئيسا لمجال تكنولوجيا التّعليم ، حيث بدأ التصميم التّعليمي بتحديد السلوك المدخلي للمتعلم وخصائص المتعلمين والأهداف التّعليمية و تحليل المحتوى ..... الخ (ستستية وسرحان ، ٢٠٠٧: ١٩).

وبذلك فتصميم التّعليم هو علم وتقنية يبحث في وصف أفضل الطرق التّعليمية، التّي تحقق النتاجات التّعليمية المرغوب فيها وتطويرها وفق شروط معينة ، ويُعد هذا العلم بمثابة حلقة الوصل بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية في مجال التّربية والتّعليم (الحيلة ، ٢٠١٢: ٣٣).

**و- ظهور مفهوم النظم(Systems concept emergence) :**

يمكن تعريف اي نظام على أنه مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة التّي تعمل معا لتحقيق هدف معين ، نظرت مفاهيم النظم المبكرة لتكنولوجيا التّعليم إلى الأنظمة كمنتجات متكاملة ومرتبة ومتداخلة بصورة تسمح لها تقديم تعليم متكامل (الحيلة ومرعي ، ٢٠١١ : ٣٢).

**ز- التطور التّعليمي( Educational development) :**

بداءة السبعينيات من القرن الماضي ظهر مفهوم التطور التّعليمي، الذّي يؤكد أهمية مفهوم مدخل النظم فيما يتعلق بعمليات تصميم عملية التّعلم وتنفيذها وتقويمها وتطويرها .

يتضح مما سبق أن تكنولوجيا التّعليم استمدت أصولها وأسسها النظرية، من مجموع الحركات والنظريات والميادين التّي أدت إلى تشكيل الأطر النظرية لمنظومتها (ستستية وسرحان ، ٢٠٠٧: ٢٠).

**٣-٥-الأسس السيكولوجية لتكنولوجيا التّعليم( Psychological basis of educational technology) :**

**أ- الأسس الإدراكية(Emotional basis) :**

يعرف الإدراك بأنه: نشاط نفسي يقوم به الشخص ويعرف العالم المحيط به عن طريق هذا النشاط ، ويحقق تكيفا مع البيئة التّي يعيش فيها ؛ فالإدراك عملية معقدة وليس بالعملية البسيطة أن كانت تبدو لنا كذلك فالجهاز العصبي في الأطراف (العينان ، الأذنان ، والأطراف العصبية في الجلد ) اذ تنقل هذه ما تجمعه من معلومات إلى الجهاز العصبي المركزي في المخ ؛ وهنا يفسر الأخير ما يستقبله من معلومات ثم يرسل الرد على هذه المعلومات ، وبذلك يحدث الإدراك ، ويُعد الإدراك مرحلة مبكرة جدا من العمليات المعرفية اذ يؤثر على غيره من العمليات المعرفية ويتأثر بها (سلامة ، ٢٠٠٩: ٧٦).

**ب - الاسس النفسية(Psychological basis):**

أن الهدف الرئيس لإنتاج أي وسيلة تعلمية تعليمية واستعمال تكنولوجيا التّعليم هو تحقيق أهداف العملية التّعلمية بدرجة عالية من الإتقان وتحويل عملية التّعليم إلى تعلم ، وفيما يأتي أهم الأسس النفسية لتكنولوجيا التّعليم .

- ✓ **النشاط الذاتي للمتعلم:** حتى يحدث التّعليم لابد أن يكون المتعلم ايجابيا ونشطا في الموقف التّعليمي، ويعني هذا المبدأ أنه لابد أن يراعى عند تصميم الوسائل التّعليمية التّعلمية الجيدة أن تتيح الفرصة لنشاط ايجابي في الموقف التّعليمي.
- ✓ **الدافعية والتشويق** الدافعية هي ما يحث الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة وللدافعية أهمية كبيرة من وجهة تربوية كونها هدفا تربويا في ذاتها، أن استثارة دافعية الطلبة وتوجيهها ، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية، لذلك على المعلم عندما يريد أن ينتج وسيلة تعليمية أو يستعمل تكنولوجيا التّعليم أن يراعي فيها توافر خبرات غنية وحية ومشوقة مما يضمن توافر دافعية قوية للتعلم .

(الحيلة ، ٢٠١٢: ١٩٦)

- ✓ **الاستُعداد:** ويشمل أنواع الاستُعدادات جميعاً عند المتعلم، الجسمية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية والاستُعداد في الخبرات السابقة أن علاقة الاستُعداد بتصميم وإنتاج واستعمال الوسائل

وتكنولوجيا التّعليم واضحة اذ يجب أن تكون مناسبة لقدرات وخبرات وميول واتجاهات المتعلمين، وإلا فأنها تفقد فائدتها.

✓ **التغذية الراجعة:** وهذا مبدأ عام من مبادئ التّعلم الصحيح والناجح والذّي لا يتم التّعلم الصحيح والناجح بدونه فالوسيلة التّعليمية التّي تستلزم قيام المتعلم بنشاط معين تتطلب بعد الإنتهاء من هذا النشاط تخبر المتعلم بنتائج نشاطاته للاستفادة منها.

(سلامة ، ٢٠٠٩: ٨٣)

✓ **تنظيم محتوى المادة التّعليمية:** إن تنظيم محتوى المادة التّعليمية يسهل على المتعلم من تعلمها والاحتفاظ بها وفي هذا المجال يجب تصميم الوسائل التّعليمية واستعمال تكنولوجيا التّعليم، وما يخدم تنظيم محتوى المادة التّعليمية .

✓ **التمرين والممارسة :** يحدث التّعلم الفعال بتكرار المثيرات والاستجابات المرتبطة بها إلا أن التمرين والممارسة في حد ذاتها ليس كافيا لحدوث التّعلم وإنما ينبغي أن يصاحبه توجيه وإرشاد من جانب المعلم ، ويعني هذا المبدأ أن الوسائل التّعليمية وتكنولوجيا التّعليم يجب أن تأخذ بعين الاعتبار تكرار المعلومات والأفكار التّي تنقلها بنفسها .

✓ **الإنتقال من المحسوس إلى المجرد:** الحواس هي المنافذ التّي يتعلم من خلالها الفرد، فالأشياء المحسوسة تتعلم ويتم تذكرها بشكل أسهل من الأشياء المجردة والوسيلة التّعليمية وتكنولوجيا التّعليم هي التّي تأخذ على عاتقها ترجمة المحسوسات إلى أشياء مجردة واعتمادا على هذا الأساس النفسي تستعمل الوسائل التّعليمية التّعلمية في عملية التّعلم والتّعليم كونها أقدر على مخاطبة العقل عن طريق الحواس .

(الحيلة ومرعي .٢٠١١: ١٤٢)

✓ **الملائمة :** أن المحتوى التّعليمي الملائم يكون أسهل في تعلمه من الذّي لا يلائمه، بمعنى أن هناك بعض المواد التّعليمية لا تناسب المتعلمين، من حيث صعوبتها وعدم تلبيتها لحاجات المتعلمين ، ويجدون صعوبة في تعلمها لذلك فأن استعمال الوسائل التّعليمية وتكنولوجيا التّعليم مع الفئة المستهدفة تكون مشجعة لمتابعتهم البرنامج التّعليمي ( سلامة ، ٢٠٠٩ : ٨٥) .

**٤-٥-أهمية تكنولوجيا التّعليم في الاتصال التّربوي( Significance of educational technology to educational communication):**

أ- التكنولوجيا عملية ديناميكية، أي أنها حالة من التفاعل النشط المستمر بين المكونات.

ب- توسع مفهوم البيئة التّعليمية حتى باتت تستغرق البيئة العالمية كلها بما فيها من مثيرات تعليمية.

ج- نقل البيئات التّعليمية من مكان إلى آخر بكل مدخلاتها و مثيراتها، و نشر المعلومات و الوثائق الكترونياً في صور و وسائل متُعددة مما يوفر تشكيلة معلومات واسعة ومتُعددة الأشكال.

د- إغناء البيئة التّعليمية و إدخال عناصر جديدة تستدعيها تكنولوجيا المعلومات ، بحيث تزداد البدائل و عناصرها المختلفة و تتغير طبيعة العلاقات بين هذه العناصر أذ يعطى المعلم الحرية في تنظيمها، فيحرر نفسه من التنظيمات الشكلية النمطية و يعمل على تنظيمات إبداعية.

( أبو شعيرة و غباري ، ٢٠١٠ : ٧٧ . ٨٧ )

هـ- تقوية العلاقة بين المتعلم و المعلم ، و بين المتعلمين أنفسهم ، خاصة أذا استعملها المعلم بكفاية( الحيلة، ٢٠١٥ : ٥٩ ).

و- لعبت تقنيات التّعليم دوراً مميزاً في استيعاب ما نجم عن الثورة المعرفية ، فنشطت حركة التأليف و الترجمة في شتى المجالات خاصة إثر التقدم الهائل في تقنيات الطباعة بالكمبيوتر و المطابع الآلية ذات الكفاءة العالية ( الطيطي ،١٩٩٢: ٤٥) .

ز- تساعد على تحاشي وقوع المعلم في الاخطاء اللفظية ،أي استعمال المعلم ألفاظاً ليست عند المتعلم الدلالة نفسها التّي لها عند المعلم (أبو رياش وعبد الحق،٢٠٠٧: ٤٩٥ ) .

ح- يمكن أن تجلب أشخاص و أحداث بعيدة إلى داخل حجرة الصف( الخطيب ، ٢٠١٣ : ١٨ ) .

ط- تقدم فرصة ممتازة للمدرس لكي يؤدي واجبه التّربوي التّعليمي بصورة أيسر من ذي قبل، زاد على ذلك سوف تساعده على أن يكون نشاطه منظماً و مقنناً و فعالاً، و تساعد الطالب على أن يتعلم بصورة أفضل من ذي قبل، و أن يتفاعل مع البيئة التّعليمية بوصفها فناً سيشبع حاجاته و يتماشى مع قدراته.

ي- تفعيل مشروع الحكومة الالكترونية ، بوجود نظام معلومات يشمل المدارس و الإدارة المدرسية و الجدول المدرسي ، بحيث تتسم بالدقة و الوضوح و المرونة و سهولة الاستعمال.

( الدسوقي ، ٢٠١٠ : ١٦٠ )

**٥-٥-المستحدثات التكنولوجية(Technological innovations) :**

عبارة عن فكرة أو منتج تأتي في صورة نظام متكامل أو نظام فرعي الآخر متكامل لتكون بمثابة حلول ابداعية ومبتكرة لمشكلات التّعليم، فتعمل على زيادة فعالية وكفاءة المواقف للتعليمية المستعملة فيها عندما يتم توظيفها بطريقة منهجية نظامية .

نماذج مستحدثات تكنولوجيا التّعليم :

**أ- الاجهزة والتجهيزات العلمية الحديثة ( Modern Scientific equipment and machinery):**

الحاسب الالي ، السبورة الالكترونية ، جهاز العرض فوق الرأس، جهاز عرض البيانات والوسائط المتُعددة.

**ب - البرامج والوسائل التّعليمية والالكترونية (Programs and electronics , educational):**

شبكة الأنترنت ، الفيديو التفاعلي ، الوسائط المتُعددة ، البرمجيات التّعليمة .

**ج - بيئات التّعلم الالكتروني والتّعلم عن بعد(E-learning and distance learning data):**

يُعد التّعلم الالكتروني طريقة للتعلم باستعمال اليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتُعددة من صوت وصورة ورسوم واليات للبحث سواء كان من بعد أو من فصل دراسي (العتيبي ، ٢٠٠١٢: ١٠) وتشتمل هذه البيئات على عدة أنواع منها مدارس المستقبل ، الفصول الالكترونية ، مؤتمرات الفيديو ، الواقع الافتراضي ، المتحف الالكتروني ، المتحف التفاعلي ، التلفاز التّعليمي ، القنوات الفضائية التّعليمية ، الاقمار الصناعية .

**د - بيئات التّعلم الحديثة(Modern learning data) :-** وتتكون من:

- ✓ **المعارض التّعليمية :** هو اسلوب أو طريق للعرض تتخطى حدود الزمان والمكان لعرض فكرة ما أو للتعبير عنها وتوصيلها للمشاهد أو المتعلم من خلال ترتيب بعض المعروضات بشكل متكامل ومتقن وفق خطة محددة لتحقيق أهداف معينة .
- ✓ **المتاحف التّعليمية :** هي عبارة عن بيئة اكثر وضوحا من المعارض تتألف من اقسام واجنحة متخصصة فمثلا قسم الطيور يضم أنواع الطيور ويشمل التركيب البيولوجي للطيور وطريقة حياتها .

(السعود ، ٢٠٠٩: ١٣٩)

**هـ – النماذج التّعليمية الحديثة( Modern educational models) :**

✓ **التّعليم التعاوني:** هو احد الطرائق التّدريسية التّي جاءت بها الحركة التّربوية المعاصرة ،والتّي اثبتت البحوث والدراسات اثرها الايجابي في التحصيل الدراسي للطلبة، وتقوم على اساس تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغير وفق اليات محددة تعمل معا من اجل تحقيق أهداف تعلمهم الصفي (مرعي ، الحيلة ، ٢٠٠٢: ٨٤).

✓ **تفريد التّعليم** : ويقصد به فردية التّعليم أي الاخذ بحالة كل فرد على حدة تمشيا مع حقيقة اختلاف قدرات المتعلمين عن بعضهم في القدرات العقلية والجسمية والميول (عبيد ، ٢٠١١: ٢٠٠).

✓ **الوحدات التّعليمية المصغرة (الموديلات )**: هي وحدة تعليمية مصغرة للتعليم الفردي والذاتي، تتناول موضوعات صغيرة ومحددة (مفهوم واحد أو مفاهيم بسيطة عدة) توفر لكل متعلم الفرصة لكي يتعلم جزا من المادة الدراسية التّي تتناولها الوحدة وذلك وفق قدرته وسرعته الخاصة في التّعلم ولا ينتقل من جزء إلى اخر، الا بعد اتقان الجزء السابق .

✓ **التّعليم المصغر** : وهو درس قصير مدته خمس دقائق يستعمل بصورة رئيسة في التدريب على اداء مهارة تعليمية منفردة على عدد قليل من الطلبة من (٤ –٥) يؤديه الطالب/ المعلم، بعد إعداد مسبق له بحضور المعلم المشرف والطالب المعلم، ويتم تصوير هذا الموقف أو تسجيله ثم يشاهد المعلم المشرف والطالب المعلم الموقف نفسه من خلال ما سجل وثم مناقشته، بعدها يُعد للطالب المعلم ما يحتاج إلى تُعديل ويعود لأداء تلك المهارة نفسها على مجموعة اخرى من الطلبة .

(السيد ، ٢٠٠٨ : ٢٠)

✓ **التّدريس بتحليل المهمة** : ويقصد به هو تقسيم المهارة على وحدات ثانوية قابلة للتدريب، وتُعد طريقة علاجية مفيدة تعتمد على تمكين المتعلم من اتقان عناصر المهارة الجزئية، ومن ثم يرتب هذه العناصر بعد اتقانها لتكوين مهمات متكاملة، وفق نظام متسلسل وواضح ، ويساعد هذا الاسلوب في تحديد الجانب الذّي فشل فيه المتعلم، وتحديد الاجزاء التّي تواجه المتعلم صعوبة في اتقانها .

✓ **التّعليم المبرمج:** هو اسلوب للتدريس أو المراجعة حيث تقدم المواد المراد تعلمها في خطوات متتابعة ومخططة بصورة جيدة في شكل كتاب مبرمج أو بوساطة الة تدريس أو عن طريق استعمال الحاسب الالي .

( ابو جادو، ٢٠١٢ : ١٨٠ )

✓ **التّعليم الذاتي :** تقوم هذه الطريقة على اختيار مدرس متميز بتدريس موضوع ما، وتوفير جميع الامكانات والوسائل التّعليمية له، ثم يسجل هذا الدرس اما صوتياً أو مرئياً ثم توضع هذه التسجيلات بين يدي الطالب ويترك له حرية اختيار الموضوع والوقت المناسب له، ليتعامل مع هذه المواد التّعليمية معتمداً على نفسه بالتّعلم ( السيد ، ٢٠٠٨ : ٢١ ).

**٦-٥-اهم خصائص مستحدثات تكنولوجيا التّعليم( Most important characteristics of educational technology innovations) :**

على الرغم من تُعدد المستحدثات في تكنلوجيا التّعليم وتنوعها، الا أنها تشترك جميعا في مجموعة من الخصائص تحدد الملامح المميزة لها وتشتق هذه الخصائص من مجموعة من الاسس المرتبطة بنظريات التّعليم والتّعلم، وهي : التفاعلية ، الفردية ، التنوع ، الكونية ، التكاملية ، الاتاحة ، الالكترونية و الرقمنة (ربيع ، ٢٠٠٩ : ٥٤).

## ٦- التّربية العملية (Scientific education ):

### ٦-١- التعريف بالتّربية العملية( Definition of Scientific education):

يطلق البعض على التّربية العملية التّربية الميدانية أو التدريب الميداني أو التطبيقات المسلكية ومهما كانت التسمية فأن مفهوم التّربية العملية ينحصر في كونها عملية تربوية منظمة هادفة تتيح للطلبة/ المعلمين بوساطة مجموعة من الأنشطة تطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التّربوية تطبيقاً سلوكياً بالشكل الذّي يؤدي إلى اكتساب الطالب/ المعلم الكفايات التّربوية المطلوبة بعد التخرج وذلك بوساطة الخبرة الواقعية والحقيقية التّي تتأتى من التدريب على التّدريس، والاحتكاك المباشر بالبيئة المدرسية ومكوناتها في خلال مدة زمنية محددة( المطلق،٢٠١٠ : ٦٤).

وتعرف التّربية العملية بأنها : الجانب التطبيقي الذّي يتضمنه برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم لأداء ما تقتضي وظيفة المعلم من ادوار يمارسه الطالب / المعلم في قاعة الدرس أو خارجها تحت اشراف مدرس الكلية التّي تُعد الطالب لمهنة التّدريس بالتعاون مع ادارات المدارس والمعلمين فيها (عطية والهاشمي ، ٢٠٠٨ : ٢٠٣).

### ٦-٢-أهمية التّربية العملية( Significance of Scientific education):

تُعد التّربية العملية مرحلة مهمة من مراحل إعداد المعلمين فهي المدة الزمنية التّي يسمح فيها للطلبة بالتحقق من صلاحية الخبرات وإجراءاتها ومتطلبات الغرف الدراسية الحقيقة ومن إعدادهم نفسيا

وتعليميا ، واداريا بأشراف وتوجيه مربين مؤهلين ، وتتبوأ التّربية العملية مكانة متميزة، اذ يطلق عليها عملية الإعداد قبل الخدمة فهي تُعد مختبرا تربويا يقوم فيه الطلبة، بتطبيق المبادئ والنظريات بنحو اجرائي في الميدان الحقيقي لها، وهو المدرسة ،ويتم بواسطتها إعداد المعلمين، بحيث تصبح تتصف بالواقعية وأنها ذات معنى وقيمة وظيفية ، ويعزز هذا ما يدركه الطلبة المتدربون وهم يؤدون التدريب العملي اثناء مدة التطبيق في المدارس ويحققون فائدة كبيرة في ضوء برامج التّربية العملية ، لأنهم تعاملوا مع الطلبة والمقررات الدراسية والادارة المدرسية وتمكنُ من اكتشاف الصعوبات والمشكلات بنحو واقعي وأنهم حاولوا تجريب بعض المبادئ والمفاهيم والنظريات التّي اكتسبوها خلال مدة دراستهم في كلياتهم (صبري والسندي ، ٢٠١٢ : ٣).

وتُعد التّربية العملية عصب الإعداد التّربوي من حيث كونها تدريبا عملياً على ارض الواقع بتوجيه من المشرفين ومتابعتهم ، وتهدف إلى معونة الطالب والتكيف مع المواقف المختلفة التّي تواجهه في اثناء عمله وإكسابه قدراً من الثقة بالنفس (جري والعلياوي ، ٢٠١٧: ١١٤) .

أن التّربية العملية هي التجربة الواقعية التّي بها يكتشف الطالب / المعلم عن نفسه هل هو ذو مقدرة وكفاءة على تحمل اعباء مهنة التّدريس ؟ وهل هو ذو كفاءة في مواجهة التلاميذ والتفاعل معهم ؟ وهل يستطيع افادتهم والاستفادة منهم ام لا إلى غير ذلك ، ومن هنا ينبغي أن تكون التّربية العملية فرصة معلم المستقبل للمحاولة الجادة لأثبات الوجود والمقدرة (ربيع والدليمي ،٢٠٠٩: ٦٨).

**٣-٦-أهداف التّربية العملية( Aims of scientific education) :**

أ- تمكين الطالب / المعلم من فهم عملية التّعليم والتّعلم في مواقف تعليمية واقعية للتدريس ، وتنمية مهارة التفاعل بينهم وبين تلاميذهم .

ب- تعمل على تنمية مهارة تحليل المواقف التّعليمية ومعرفة مختلف جانبها.

ج- تنمية المهارات اللازمة للتدريس من حيث اختيار الطرائق المتنوعة والاساليب الفعالة .

د- تنمية مهارة تخطيط الدروس اليومية .

هـ- تنمية المهارات المتعلقة باستعمال الامكانات المتاحة مثل الوسائل التّعليمية والمكتبة .

و- تنمية مهارات ادارة الصف .

ز- تنمية مهارات تقويم التلاميذ .

(ابراهيم ، ٢٠٠٧ : ٢٣٢)

**٤-٦-اسس ومبادئ التّربية العملية( Scientific education principles foundations) :**

أ- وصف التّربية العملية على انها جزء اساسي من مكونات برامج إعداد المعلم .

ب- التخطيط المسبق الفعال واختيار المدارس المتعاونة والمتفهمة لدور التّربية العملية .

ج- توفير الامكانات البشرية والمادية و وضوح الأهداف الخاصة بالتّربية العملية لدى كل من المسؤولين والقائمين على الاشراف والطلاب والمعلمين .

د- المشاهدة والملاحظة ركن اساسي في برنامج التّربية العملية .

(الكرمي ،٢٠١٤: ٧١)

هـ- التدرج في تنفيذ أنشطة مقرر التّربية العملية وخبراته خطوة خطوة، ومن البسيط إلى المركب .

و- تكامل عمل مدرسي طرائق التّدريس الخاصة مع مشرفي التّربية العملية .

ز- اعتماد مبدا المناقشة، والابتعاد عن التشهير والتجريح وكل ما يسئ للطالب/ المعلم .

ح- التنويع بالخبرات والأنشطة التطبيقية .

ط- الابتعاد عن الذاتية في تقويم الطالب .

(صبري والسندي ، ٢٠١٢ : ١٠)

**٥-٦-مراحل التّربية العملية(Stages of education process) :**

أ- **مرحلة المشاهدة (Viewing stage)** : المشاهدة تُعد الخطوة الأولى على طريق اكتساب المهارات التّدريسية بعد أن اكتسب الطالب المعلم المعلومات النظرية ، وتُعد تمهيدا للخطوة أو المرحلة الثانية من مراحل التّربية العملية وما يليها ، أن المقصود بالمشاهدة هو قيام الطالب المعلم بمشاهدة كل ما يجري داخل غرفة الدراسة وخارجها بما له صلة بمهنة التّعليم وعمل المعلم بما في ذلك أوجه النشاط التّعليمي ، وملاحظتها ملاحظة دقيقة موجه نحو مواقف وأهداف متفق عليها بين مدرس الكلية (مدرس التّربية العملية ) والطالب/ المعلم، وتتأسس على الاطار النظري والمبادئ التّربوية والنفسية التّي درسها الطالب/ المعلم في برامج الإعداد، وتم تضمينها في معيار يستعمله الطالب المشاهد لتشخيص جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لمعالجتها (عطية والهاشمي ، ٢٠٠٨ : ٢١٥).

ب- **مرحلة التطبيق الميداني(Field application stage)**: يمثل هذا المفهوم عملية التطبيق الفعلي لطلبة المرحلة الرابعة في كليات التّربية كل في مجال تخصصه، اذ يمثل واقعيا تطبيق ما تعلمه الطلبة من مفاهيم ومبادئ اجتازوها في دراستهم الجامعية الأولية، أن التطبيق العملي برنامج يشتمل على

مواقف منظمة تخطط لها كليات التّربية بالاشتراك مع ادارات المدارس المتعاونة، اذ يتم عن طريق هذه البرامج تفاعل الطلبة المطبقين، مع عدد من المواقف المنظمة والمخططة والموجه، لتزويدهم بالمهارات والمعارف والاتجاهات التّي تساعدهم على اداء أعمالهم، بوصفهم مدرسين مسؤولين عن ادارة الصف وتوجيهه واداء الدور التّربوي الشامل، من تعليم وارشاد وتوجيه وتقويم ومتابعات سلوكيات الطلبة المتعلمين، ومن الامور المهمة في هذه المرحلة قيام ادارات المعاهد أو المدارس التّي يطبقون فيها بعقد اجتماع مع الطلبة المطبقين قبل اسبوع من بدء التطبيق، اذ يتم تزويدهم بكل ما هو مفيد في أداء مهمتهم ( صبري والسندي ، ٢٠١٢ : ٤٦).

## ٧-الأنشطة المصاحبة( Associated activities ):

### ١-٧-التعريف الأنشطة المصاحبة(Definition associated activities):

تعرف الأنشطة بأنها: " مجموعة الاجراءات التّي يقوم بها كل من، المعلم والمتعلم من اجل تحقيق الأهداف إلى درجة الاتقان، وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلم، أو تكون تعلمية يقوم بها المتعلم (حمادنة و عبيدات،٢٠١٢: ١٥).

يُعد النشاط الطلابي من اهم مقومات العملية التّربوية والتّي تهدف إلى تّربية النشء تّربية متكاملة في المراحل الدراسية جميعاً، فالنشاط وسيلة وحافز بإثراء المنهج واضافة الحيوية عليه وذلك بوساطة تعامل المتعلمين مع البيئة وادراكهم لمكوناتها، بهدف اكسابهم الخبرات الأولية التّي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة ،أذ يتيح مزيدا من الفرص لفاعلية الطلبة وايجابياتهم في اكتساب الخبرات، ومن ثم تحقيقه للأهداف المرجوة من البرنامج التّعليمي، التّي تخطط لها الاجهزة التّربوية وتوفر لها الامكانات المادية والبشرية وتشرك فيها جميع الطلبة كي يمارسوا أنواع النشاطات المناسبة لميوله واتجاهاتهم، ومراعية مراحل نموهم سواء كان عن طريق برامج المسابقات ام برامج المناسبات ام المشاركة في الأنشطة الجماعية المشتركة في داخل المؤسسة التّعليمية أو خارجها ، مما يؤدي إلى اثراء خبراتهم وتنمية شخصياتهم في جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية ، ويمكن تعريف الأنشطة في ضوء الاتجاهات المعاصرة بأنها : تلك البرامج التّي يخطط لها وتنجزها المؤسسة التّعليمية والتّي تتناول كل ما يتصف بالحياة ونشاطاتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية والجوانب الاجتماعية والبيئية والتّي تكسب الطلبة الخبرات والمهارات ، بهدف تنمية معارفهم ومداركهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وبما يتلاءم مع طبيعة الحياة العصرية التّي يحتاجها الطلبة (العرنوسي ، ب ت : ٣١).

وعرفت ايضا بأنها :" الخبرات المباشرة التّي ينخرط فيها الفرد المتعلم ويتفاعل معها ، وغير المباشرة التّي يسمع عنها أو يقرأ سواء حدثت هذه الأنشطة داخل غرفة الصف ام خارجها ، وذلك من اجل تحقيق الأهداف التّعليمية المرغوبة والمخطط لها مسبقا (الياسري وآخرون ، ٢٠١٦: ٣١٤) .

**٢-٧-الوظائف الأساسية للأنشطة (Basic (main) functions of activities):**

أ- تنمية المهارات المعرفية لدى المتعلم .

ب- تنمية ميول واتجاهات وقيم لدى المتعلم .

ج- تعمل على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي .

د- تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع اطراف العملية التّعليمية التّعلمية والمادة التّعليمية .

هـ- تعمل التخطيط والعمل ضمن فريق .

(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٩ : ٨٩)

**٣-٧-الاسس النفسية التّي تقوم عليها الأنشطة( Activities based on psychological - basis ) :**

أن الاساس المباشر الذّي تقوم عليه الأنشطة هو النظرة إلى الفرد بوصفه كائناً حياً وظيفياً ينمو بالخبرة والأنشطة وعلى هذا الاساس ينبغي أن يكون المتعلم محور العملية التّعليمية، اما المادة الدراسية فينظر اليها كوسيلة تكامل مع غيرها من الوسائل، من اجل تحقيق الأهداف وليس غاية كما ينظر اليها المنهج التقليدي (الهاشمي، عطية ، ٢٠٠٩: ١٠٥).

**٤-٧-مفهوم الأنشطة الصفية و اللا صفية( Classroom and non-classroom activities concept):**

أ- **الأنشطة الصفية** : تمثل ما يقوم بها الطلبة داخل غرفة الصف وتحت اشراف مباشر من المعلم وتكون مدتها قصيرة ومتابعتها سريعة ، وقد يؤديها الطلبة فرادى أو على شكل مجموعات ، مثل حل بعض التدريبات ، والبحث في المعجم وتكوين الجمل ورسم الخرائط .

**ب-الإشطة اللا صفية** : تلك الأنشطة التّي ينفذها الطلبة خارج غرفة الصف بتكليف من المعلم، وتكون مدة تنفيذها اطول ، ويكون ميدانها ملاعب المدرسة أو المكتبة للمطالعة الخارجية وعمل البحوث والتلخيص، أو المختبر كأجراء التجارب العلمية أو المسجد، أو في اي اماكن الارتياض والاستجمام كالرحلات الترفيهية أو المصانع والجامعات أو الرحلات العلمية ، ومنها كذلك مشاركة الطلبة في المسابقات العامة ومساهمتهم في الاحتفالات الوطنية والمناسبات الدينية.(زاير وآخرون ، ٢٠١٥: ٣٢٩).

## ٨- التّقويم (Evaluation):

### ٨-١-التعريف بمفهوم التّقويم بوصفه عنصر من عناصر البرنامج( As an element of the program , the definition concept):

أن التّقويم بوصفه احد عناصر البرنامج ، يتناول تقويم الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرائق التّدريس والتّربية العملية وعمليات التّقويم نفسه ، وهو عملية التأكد من تحقيق الأهداف وهذا التعريف يشتمل على المبادئ الآتية .

أ- الأهداف هي التغير الحاصل في سلوك المتعلمين أو المتوقع حصوله نتيجة مرورهم بالخبرات التّعليمية .

ب- التّقويم معني بمقياس مقدار التغير في السلوك .

ج- لقياس التغير في السلوك هناك سلسلة اجراءات مثل : تحديد الأهداف ثم تحديد مستوى الاداء وتحديد الأنشطة، التّي سوف يتحقق بها هذا المستوى ، ومن ثم تحديد إستراتيجيات التّقويم .

د- تختلف إستراتيجيات التّقويم باختلاف ظروف وعوامل الموقف التّعليمي .

هـ- تتضمن استراتيجية التّقويم الاهتمام بعمليات اخرى مثل : عملية التخطيط وملاحظة التّعلم والقياس وعملية التّعليم وتحليل التّعلم وتفسيره والحكم على فاعلية التّعلم والتّقييم والتشخيص والتصحيح والتغذية الراجحة .

(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٩ : ٩٥)

ويعرف أيضاً بأنه: "اصدار حكم على مدى تحقيق أهداف منشودة على النحو الذّي تحققه تلك الأهداف بحيث تحدث تغيرات في سلوك الطلاب الدارسين "وتتضمن تلك العملية :

- ✓ تجميع معلومات مناسبة.
- ✓ الحكم على قيمة هذه المعلومات تبعاً لبعض المستويات .
- ✓ اتخاذ قرارات مبنية على هذه المعلومات أو بدائل منها تكون صالحة.

(خليل ،٢٠١١ : ٥)

ويعرف أيضاً بأنه:" عملية تشخيصية علاجية و وقائية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل على إصلاحها ،ومواطن القوة والعمل على اثرائها، بقصد تحسين العملية التّعليمية والتّربوية وتطويرها (الهاشمي والدليمي،٢٠٠٨: ٢٢).

**٢-٨-النظرة التقليدية للتقويم( Traditional view of evaluation ) :**

يتبنى التّقويم التقليدي فلسفة تربوية تؤكد على ابراز الفروق الفردية ، وتشجع على اثارة التنافس من اجل حصول المتعلم على مركز نسبي متفوق بين اقرانه دون محاولة تحديد ما يمتلكه المتعلم من خبرات ومهارات وظيفية واخلاقيات وسلوكيات ايجابية بناءة ، هذه النظرة الضيقة تركز على ما اختزله المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تُعد تناسب المتطلبات الحالية والمستقبلية للتّربية واحتياجاتها المتغيرة في ضل الكم الهائل من المعلومات والانفجار المعرفي المتسارع، وفي ضوء هذا المنظور لم تُعد عملية التّقويم غاية في ذاتها لتحديد نجاح المتعلمين وأ نما اصبحت جزا من عملية التّعليم توجهها وتعززها وتصحح مسارها .

**٣-٨-النظرة الحديثة للتقويم في ضوء فلسفة الجودة( Modern view for evaluation in the philosophy of quality) :**

في ظل هذه الرؤيا اصبح للتقويم أهداف متنوعة ; كتقويم كفايات الطلبة، وتطوير إستراتيجيات تعلمه ودمج الطلبة في عملية التّقويم بوساطة عملية التّقويم الذاتي ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوة لديهم، أن التّقويم بهذا المفهوم يجعل المعلم اكثر تركيزا على عملية التّعليم ويجعل الطالب اكثر اعتمادا على نفسه ويوفر له الدافعية والتركيز على التّعلم ويُعد تعلم الطلبة هو المنتج في نظام الجودة (بني خالد ، ٢٠١٢: ١٥٨-١٦٠).

**٤-٨ وظائف التّقويم (Evaluation functions):**

أ- تحديد مدى تحقق الأهداف العامة الشاملة للمقرر التّعليمي .

ب- تحديد مستويات المتعلمين .

ج- اجازة التمكن من مهارات ومعلومات وقدرات معينة .

د- التنبؤ بالنجاح في المقررات اللاحقة ذات الصلة .

هـ- تحديد نقطة البداءة في تدريس مقرر لاحق ، في الاختبارات النهائية تساعد المعلم في تحديد مستوى تلاميذ صفه .

و- يقدم التغذية الراجعة للمتعلمين ومساعدتهم على معرفة مستوياتهم وقدراتهم .

ز- اجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب المختلفة داخل المؤسسة التّعليمية

ح- الحكم على مدى ملائمة المقررات التّعليمية والسياسات التّربوية المتبعة

(الحريري ، ٢٠١١: ١٤٠)

**٥-٨-أهمية التّقويم(Significance of evaluation):**

أ- توضيح الأهداف التّربوية اثناء التخطيط .

ب- اثارة دافعية الطلبة .

ج- تشخيص صعوبات التّعلم .

د- تقدير نواتج التعلم المختلفة

هـ- تحسين العائد والنواتج في تعلم المقررات الدراسية.

و- مواكبة التطور والتقدم في التّربية .

(محمود ،٢٠٠٤: ٣١)

**٦-٨-اهمية التّقويم بالنسبة للقائمين على عملية التّعليم ( Evaluation Significance for in charge on education process):**

للتقويم دوراً مهما في تحديد الوضع الحالي لطلبتهم ، وفي اعادة صياغة الأهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات والبيانات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلبة من نتائج ،ويعمل على تحديد افضل الطرائق التّي تؤدي إلى ادخال التحسينات والتُعديلات في مجال التّعليم كما تكمن اهميته في حسن اختيار واستعمال الوسائل والمصادر التّعليمية الاكثر فعالية ، وفي مقارنة نتائج تعلم الطلبة في مدارسهم بنتائج طلبة مدارس اخرى .

**٧-٨-اهمية التّقويم بالنسبة للطلبة( Evaluation Significance for students):**

يعمل على تزويد الطلبة بالتغذية المرتدة، التّي تساعدهم في توضيح مدى التقدم الذّي احرزوه في عملياًت التّعلم ، أو نقاط الضعف التّي مازالوا يعانون منها ويوضح الأهداف الخاصة بهم، وينمي قدراتهم على التفكير الناقد والقيام بأعمال فردية تفيدهم في المستقبل.

(الياسري وآخرون ، ٢٠١٦: ٣١٩)

**٨-٨-شروط التّقويم الجيد(High quality evaluation conditions) :**

أ- امكانية تطبيقه على جميع المستويات .

ب- يستعمل ما هو متاح لتقويم الجوانب المهمة .

ج- يقدم تميزا بين الجدارة والجدوى .

د- يكون مستجيبا للاهتمامات الخاصة للمعنين ويعمل على تزويدهم بالمعلومات التّي يحتاجونها في صنع القرار.

هـ- يكون ذو وجه غرضي مؤكدا على الأهداف والنتّائج .

و- يستعمل كلا من الطرائق الكمية والكيفية لجمع المعلومات وتحليلها .

ز- شمولية التّقويم بحيث يتناول جميع العناصر .

ح- يكون اقتصاديا وإنسانيا مع اختيار الزمان والمكان المناسبين .

(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٩ : ١٠٠)

**٩-٨-مجالات التّقويم في الموقف التّعليمي(Evaluation areas in educational situation)**

تضم هذه المجالات: المهارات المعرفية (العقلية ) ، والمهارات الاجتماعية والوجدانية كمهارة العمل ضمن مجموعات التواصل والتعاون والقيادة، والمهارات العملية (الادائية ) ومهارات التفكير مثل حل المشكلات وأنواع التفكير ومهارات التّعلم مثل الملاحظة والقياس والاتصال واستعمال العلاقات الزمانية والمكانية (بني خالد ، ٢٠١٢ : ١٧٦) .

**رابعاً- إعداد المعلم(Teacher preparation):**

**١- التعريف بالإعداد قبل الخدمة(Definition of pre-job preparation) :**

أنطلاقاً من اهمية الدور الذّي يقوم به المعلم في المؤسسات التّعليمة، من حيث التكوين العلمي والثقافي والتشكيل الاخلاقي، والسلوكي لشخصياتهم احتلت قضية إعداد المعلمين أولوية خاصة، لأنها قضية التّربية نفسها، أذ أنه يحدد طبيعة الاجيال القادمة الذّين يتوقف عليهم مستقبل الامة، وبما أن من طبيعة عمل المعلم مواجهة مؤثرات خارجية وداخلية، علمية واقتصادية ونفسية واجتماعية بالإضافة، لمواجهته توسعا هائلا في حجم المعرفة الإنسانية، فأن اي جهود تبذل لتحسين اي جانب من جوانب العملية التّعليمية، لا يمكن أن تؤدي إلى الارتقاء التّربوي المطلوب، ما لم تبدا بإعداد متكامل للمعلم قبل الخدمة ،ويمكن تعريف الإعداد بانه : نظام تعليمي من مدخلاته أهداف تسعى إلى تكوين الطلبة /المعلمين ليصبحوا معلمين في المستقبل ، وخطة دراسية تحتوي على مكونات اربعة هي: الثقافة العامة، والتخصص الاكاديمي، والمهني، والتّربية العملية، والتي يضم كل منها عددا من المواد الدراسية بمقررات محددة وملائمة لتأهيل الطالب / المعلم ، ومن عمليات هذا النظام التقنيات والطرائق واساليب التّقويم المستعملة لتحقيق الأهداف والتّي يوظفها اعضاء الهيأة التّدريسية بأشراف الاداريين في مؤسسات الإعداد ، اما مخرجات هذا النظام، فهي المعلم المتمرن الذّي يبدا الخدمة في احد المراحل التّعليمية، وفق ما اعد لأجله ، قد يكون هذا الإعداد في مؤسسة واحدة مثل دور المعلمين وكليات التّربية، ومعاهد المعلمين

العليا، وقد يكون في مؤسستين تعليميتين عندما يتخرج الطالب من احد الكليات الجامعية ليلتحق بعد ذلك بكلية التّربية من اجل التأهيل التّربوي (الاحمد ، ٢٠٠٥: ١٨-١٩).

يُعد الإعداد صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التّعليم وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة ، وهو جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية التّي تساعد الفرد على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية كعضو هيأة تدريس ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة اكثر فاعلية (ابراهيم ، ٢٠٠٧ : ٢١٠).

**٢- الاطر العامة لسياسة إعداد المعلم ( Teacher preparation general frame work policy):**

أ- تحرير سياسة التّعليم بوجه عام، وسياسة إعداد المعلم بوجه خاص من سيطرة السياسة العامة للدولة.

ب- اعادة هندسة القائمين على سياسة الإعداد، بحيث تجمع اللجنة التّي تضع هذه السياسة بين التّعليم العالي والمراحل الأولى في التّعليم بحيث يقومون باختيار أولوية الأهداف المراد أنجازها

ج- توفير البدائل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بوساطة استراتيجية إعداد المعلم.

د- تصدر اللجنة قوانين تيسير تحقيق تلك الأهداف من دون أن يكون لسياسة الدولة تأثير بها .

هـ- ضرورة عكس ما نادى به الغرب وهو التفكير عالميا والتطبيق محليا ليكون بديلاً عنه التفكير محليا والتطبيق والتغير عالميا .

(كتش . ٢٠٠٨ : ٣٠١ )

**٣- دواعي الإعداد(preparation purposes) :**

**أ-ادوار المعلم العصري :**

✓ الادوار التّعليمية : دور المعلم العصري في تعليم التلاميذ قدرات التفكير ودوره في اكساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم واكساب التلاميذ المهارات المختلفة والمعلم ممهد ومنظم النشاطات الصفية والمعلم كملاحظ ومشخص ومعالج ويعمل على اثراء البيئة التّعليمية وتشكيلها ومحفز ومعزز للتلاميذ ومستشار وموجه ومقوم للتقدم المعرفي والعقلي.

✓ الادوار التّربوية : تتلخص الادوار التّربوية للمعلم العصري في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، وتنمية القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات ، وفي ربط المدرسة بالمجتمع وتحقيق الضوابط

الاخلاقية ويتمثل دوره ا كمثل اعلى وقدوة لتلاميذه، ودوره الفعال في تهيئتهم لعالم الغد وفي ترغيبهم في العلم والتّعلم فضلاً عن دوره الفعال في تطوير المنهج المدرسي وفي تقدم وتطوير ذاته .

✓ الادوار الادارية : تتمثل هذه الادوار في مهارته لإدارة صفه ، وكونه شريك لمدير المدرسة ورائد للفصل، مهمته قيادة التلاميذ، قيادة رشيدة ، ومشرف على بعض الأنشطة المدرسية، الذّي يتم بواسطتها اكساب التلاميذ الخبرات المتنوعة ، وكذلك كمشرف اداري على احد اجنحة المدرسة .

✓ الادوار الاجتماعية : تتمثل هذه الادوار في دور المعلم العصري كونه رائد اجتماعي يقدم ثقافة المجتمع لتلاميذه وترسيخ حب الوطن والإنتماء اليه، ودوره في التعامل، والتواد مع زملائه والعاملين في المدرسة ، ودوره كشريك بأولياء الامور في تّربية أولادهم ، ودوره كعنصر ايجابي في اعلاء شأن مهنة التّعليم وفي توطيد التعاون مع المؤسسات الاجتماعية الاخرى.

(الكرمي ، ٢٠١١: ١٠٣-١٥٠)

واضاف الحيلة(٢٠٠٧) مجموعة من الأدوار الحديثة للمعلم منها:

أ- اكساب التلاميذ المعارف والمفاهيم والخبرات الوظيفية.

ب- تنمية جوانب شخصيات الطلبة ؛ النفسية والعقلية والاجتماعية .

ج- تهيأة التلاميذ لعالم الغد.

د- تحقيق هدف التّعلم الذاتي للتلاميذ..

هـ- استعمال اساليب ترغيب التلاميذ في العلم .

(الحيلة ،٢٠٠٧: ٣٠-٣٢)

**٤- اطر عامة لفلسفة إعداد المعلم ( Teacher preparation general form work philosophy):**

أ- ينبغي في عصر العولمة مواجهة الفكر الخارجي بفكر محلي، على اعتبار قيام العولمة على ايديولوجيا رأسمالية وحرية التجارة وسيطرة السوق والتخطيط المركزي انطلاقاً، من خلفية مشتركة وهي العلوم.

ب- جعل فلسفة المجتمع هي فلسفة علم ذات الاتجاه العقلاني النقدي .

ج- تأصيل الهوية الذاتية اي في صبغ فلسفة المجتمع ببصمة خاصة ثم الانطلاق من متغيراتها للتطور.

د- جعل فلسفة التّربية فلسفة علم تربوية تجمع بين العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية .

هـ- عدم التأكيد على فصل العلم عن الدين وكذلك ربط العلم بالدين ولابد من اتخاذ منحى جديد لتناول العلم والدين وهو دراسة العلم دراسة مستغلة ليكون مدخل لفهم الاجيال.

(كتش،٢٠٠٨: ٣٠٢)

**٥- أهداف إعداد المعلم:**

أ- اكتساب المفاهيم في مجال تخصصه الأكاديمي والتّربوي.

ب- اكتساب وتنمية قدر من الثقافة العامة التّي تعمل على تأهيله لفهم طبيعة فلسفة وأهداف مجتمعه.

ج- اكتساب المهارات المهنية وفهم طبيعة عملية التّعليم.

د- اكتساب المهارات التّي تمكنه من التّعلم الذاتي ومتابعة ما هو جديد.

هـ- تنمية واكتساب آداب المهنة ليصبح قدوة حسنة لتلامذته.

(الحيلة، ٢٠٠٧: ٢٨)

**٦- نظم إعداد المعلم (Teacher preparation systems):**

**أ- النظام التكاملي( Integrative systems) :**

وهو النظام الذّي يتزامن فيه الإعداد الاكاديمي والإعداد التّربوي والمهني وتتراوح مدة الدراسة فيه مابين٣- ٥ سنوات بعد الشهادة الإعدادية للحصول على شهادة البكالوريوس كما هو في العراق حاليا (رضا ، ٢٠٠٩ : ٦٥)، ويعنى بالتكامل في هذا النظام أن إعداد الطالب / المعلم يتم في أن واحد في الكلية من خلال التكامل بين جوانب الإعداد الثقافي والتخصصي المهني والتّربوي ومن مميزاته :

- ✓ تهيأت الطلاب على حب المهنة والتمرس عليها .
- ✓ الجمع بين الجوانب الاكاديمية والثقافية والتّربوية في أن واحد
- ✓ لا يعطي هذا النظام اهمية لجانب على حساب جوانب الإعداد الاخرى .
- ✓ يمكن السلطات المعنية من إعداد الإعداد المطلوبة من المعلمين منة حيث الكم والكيف .
- ✓ يتيح فرصة للمعلم للتخصص في فرعين من فروع المعرفة يستطيع القيام بتدريسهما أو تدريس احدهم وفقا لحاجة النظام التّعليمي .

(الكرمي،٢٠١٤: ١١٠)

**ب- النظام التتابعي(Sequential systems) :**

وفي هذا النظام يُعد الطالب اكاديميا في احدى المواد العلمية (العلوم، الآداب، الزراعة، اللغات ...)، ثم يلتحق بإحدى مؤسسات إعداد المعلمين ليتم إعدادهم المهني حيث يتلقى المقررات التّربوية والتّي يدرسها زملائه في النظام التكاملي ليحصل بعدها على دبلوم ليؤهله للتدريس بإحدى المراحل التّعليمية و في هذا لنظام يدرس الطالب دراسة نظرية تربوية إلى جانب التدريب العملي على التّدريس في المراحل المختلفة (جري والعلياوي ، ٢٠١٧ :١١٣) ومن مميزات هذا النظام:

- ✓ يتيح للطالب/ المعلم التعمق في مادة تخصصه على المستوى الجامعي ثم يدرس المواد المهنية في مدة لاحقة لمدة عام.
- ✓ يساعد على سد العجز في التخصصات المختلفة .

(الكرمي، ٢٠١٤: ١١٢)

**٧- مبررات الإعداد لمعلم الصفوف الأولى(Early grades teach preparation justifications):**

أ- المدرسة الابتدائية تمثل قاعدة السلم التّعليمي وأساسه في كل المجتمعات، وهي البداءة الأولى لممارسة الانسان لحق التّعليم ، والذّي يساعد الطفل على اكتساب المهارات والكفايات التّي تمكنه من العيش في المجتمع .

ب- لها أهميتها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ؛ ذلك أن تحقيق التنمية لا يتم فقط عبر مراحل التّعليم ذات الصلة المباشرة ، بل عبر القاعدة الأساسية التّي بنيت عليها هذه المراحل وهي المرحلة الابتدائية .

ج- يمثل الحد الأدنى الذّي لا بد منه والذّي لا يمكن الاستغناء عنه في إعداد المواطن المستنير الصالح الذّي يعرف كيف يشق طريق الحياة العملية ،وكيف يؤمن لنفسه حياة كريمة منتجة .

د- إن طبيعة البيئة التّي يعيش فيها الأطفال ، وخاصة في السنوات الأولى وما لها من أثر في تكوينهم النفسي والانفعالي فيما بعد، تستوجب أن تكون تلك البيئة سليمة وصحية ومناسبة وغنية بالخبرات والمثيرات مما لا يتيسر لكل منزل تأمينه لأطفاله .

هـ- إن الجهود الكبيرة و المضنية التّي تبذل على مستوى المجتمع الدولي لمكافحة الأمية تتطلب الاهتمام بالمرحلة الابتدائية ، لأنها تحاول تجفيف منابع الأمية، عن طريق استيعاب الأطفال جميعاً، ممن هم في سن هذه المرحلة ، وبذلك تضمن الدول عدم إفراز إعداد جديدة من الأميين.

(الغامدي،٢٠٠٨ :٧٠)

## خامساً: المعايير(Standards – criteria ):

يتسم العصر الحالي بالتغيرات المتسارعة على مختلف المستويات فكان لابد للتّربية من مواجهة هذه التحديات، عن طريق مراجعة الواقع التّربوي .وكان من أهم المراجعات التّربوية الكبرى في القرن الحادي والعشرين، تقويم ومراجعة كل مكونات العملية التّعليمية، والاهتمام بمحتوى التّعليم وجودته، وتوقعات الأداء الأكاديمي للمتعلم، والحرص على الوصول إلى مستوى الإتقان، الذّي أصبح مطلباً أساسياً واتجاهاً تربوياً مهماً؛ مما يحقق الجودة الشاملة للتعليم.ولقد ترسخت حركة المعايير ودعمت من مؤسسات التّعليم والمهتمين به، وانتشرت حركة المعايير حالياً على المستوى الدولي، أذ تطبق المعايير في كثير من الأنظمة التّعليمية في الدول المتقدمة والنامية، وأصبح إعداد مستويات معيارية قومية على المستوى العربي لمنظومة التّعليم ضرورة ولهذا يُعد الإصلاح القائم على المعايير من أحسن الاختيارات لتحسين الجودة النوعية للتعليم، وتطويره وتحديثه ( قاسم،٢٠٠٩: ٢).

### ١-النشأة التاريخية لحركة المعايير ( Ttistorical roots of STANDARDS movement):

تُعد الولايات المتحدة الامريكية من اهم الدول التّي أولت اهتماماً واضحاً بحركة المعايير بالتّعليم واتخاذها كحركة اصلاح للنظام التّعليمي الأمريكي في برامج إعداد المعلم ، أذ تم عام ١٩١٨ تشكيل الجمعية الوطنية للتّربية ،و وقد كان قادة العمل فيها مجموعة من المربين التقدميين والذّين طالبوا بضرورة تنظيم التّعليم التّربوي من اجل تعليم افضل واعتماد الموضوعات الجديدة ، الا أن هناك الكثير من الباحثين في المجال التّربوي يرى أن البداءة الحقيقية لحركة المعايير التّربوية الحديثة ترجع إلى تاريخ نشر التقرير الامريكي الشهير امة في خطر عام ١٩٨٣ والذي سبب تغيرا كبيرا في خطابات الاصلاح التّعليمي وقد تضمن هذا التقرير مجموعة من التوصيات المهمة لإصلاح نظام التّعليم الامريكي ومنها : تبني الجامعات والمدراس لمعايير عالية المستوى قابله للقياس كما أوصى بضرورة تطوير إعداد المعلم بوساطة إعداد معلمين في ضوء المعايير التّربوية السائدة لكي يتمكنوا من التّدريس بكفاءة ، وفي الوقت نفسه بدأت بعض المنظمات المهنية، كالمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) في كتابة النسخة الأولية في معايير التّقويم لمناهج الرياضيات بحلول عام ١٩٨٩ ، و بعد عام ونصف من عقد القمة التّربوية للرئيس بوش الاب صدر بيان رسمي يوضح فيه الأهداف التّي يجب أن يتوخاها نظام التّعليم في امريكا وبعد صدور هذا البيان تم أنشاء لجان مسؤولة عن تنفيذ وتطبيق ومنها : لجنة الأهداف الوطنية

للتعليم و المجلس القومي للمعايير التّربوية والاختبارات ومنذ عام ١٩٩٢ ، بدا المجلس القومي للمعايير التّربوية للاختبارات مهام عمله ونتيجة لذلك بدأت العديد من المنظمات والهيئات التّربوية في اقامة مشروعات لبناء معايير خاصة بالمواد الدر اسية ومنها : المجلس القومي الامريكي للدراسات الاجتماعية و ومشروع المعايير الوطنية للتاريخ ومشروع المعايير الوطنية للجغرافية والجمعية الوطنية لتعليم الفنون وغيرها من المشاريع ،وفي عام ١٩٩٤ ، صدر في عهد الرئيس كلنتون قانون تعليم امريكا واكد على ضرورة وضع معايير على مستويات عليا للطلبة جميعاً ونتيجة لذلك استجابت معظم الهيئات والمنظمات التّربوية بدعوة الرئيس كلنتون بالانتهاء من صياغة المعايير التّربوية اللازمة لذلك وبحلول عام ٢٠٠٠ ، ظهر شعار ثم قانون يجب أن لا يترك اي طفل بدون تعليم والذّي امضاءه جورج دبليو بوش وتضمن الدعوة إلى التّعليم المتميز للجميع، والتطبيق الشامل للمعايير التّربوية وحركات الاصلاح التّربوي السابقة عليها (المرسومي ، ٢٠١٣: ٩-١٣).

**٢-التعريف بالمعايير(Definition of standards):**

المعايير أعلى مستويات الأداء التّي يسعى الفرد للوصول إليها، ويتم على ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها ، و في الوقته ذات هو النص المعبر عن المستوى النوعي الذّي يجب أن يكون ماثلاً بوضوح في الجوانب الأساسية جميعاً والمكونة لأي برنامج ما (العنزي ،٢٠٠٧: ١٣).

هذا و يُعد المعيار أعلى مستوى أداء يصل إليه الانسان أو يطمح في الوصول إليه و يتم في ضوئه تقويم مستويات الأداء المختلفة و الحكم عليها، و تعطي تقديراً يكشف عن مدى تحقيق هذه المستويات لأهداف محددة سلفاً(العثامنة،٢٠٠٨: ٨).

يقصد بالمعيار بأنه : "مجموعة من البنود التّي يثبت بالدراسة العلمية والبحث الدقيق أنها كافية لمقابلة الاحتياجات اللازمة لاتمام المنتج بشكله النهائي"(محمد و عبد العظيم،٢٠١١: ٢١).

وهي "مجموعة من الشروط والمستويات الموضوعية التّي تحدد ما ينبغي أن تكون عليه مخرجات عمليتي التّعليم والتّعلم في المؤسسة التّعليمية بصفة عامة ، وفي كليات التّربية على نحو خاص ، والتّي يمكن من خلالها الحكم على جودة الوضع الحالي لكليات التّربية كمؤسسة تعليمية وذلك بالتعرف على جوانب القوة والضعف ، ومن ثم العمل على تدعيم جوانب القوة والتغلب على جونب الضعف" (الهسي ،٢٠١٢: ٣٥).

أن المعايير مجموعة من المرجعيات أو المواصفات القياسية والمستويات التّي يجب توافرها في جميع مكونات منظومة التّعليم، وتصاغ كموجهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التّعليم ،والعمليات

المرتبطة به، وهي مجموعة من الشروط المتفق عليها ويمكن من بواسطتها التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف فيما يراد تقويمه واصدار حكم عليه (الخفاجي ،٢٠١٤: ٨٧٦).

وقد اصبح لاستعمالها في المجال التّربوي أهمية كبيرة، كونها تُعد أهدافاً وطموحات يسعى للوصول إليها، كما تمثل إطاراً مرجعياً لعمليات التطوير في المستقبل وركيزة لتوجيه العمل التّربوي بوصفها المحكات المرجعية التّي على أساسها يقوم الأداء، وقد أطلق عليها بعض الباحثين المستويات المعيارية أو المعايير القياسية، بوصفها المحكات التّي تقوم على أساسها جودة كل عنصر من عناصر منظومة التّعليم؛ لذا فهي المرجع الأساسي للمعلم والطالب، ومدخل مهم من مداخل إصلاح التّعليم ورفع جودته، وعدها آخرون عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسة محتوى معين(الشراري،٢٠١١ :٢٠).

**٣- معايير الجودة(Quality of standards):**

أن المقصود بالمعايير هو عبارات تحدد شروطاً ومواصفات ومتطلبات قياسية لشيء، أو عمل ،أو أداء معين بحيث تصف هذه المعايير العمل أو الأداء في أجود صورة وأكملها في ظل ظروف وسياقات محددة، فإذا قلنا الجودة فأننا نعني بها الاستجابة الإجرائية للشروط والمواصفات والمتطلبات القياسية بحيث تتحقق في العمل أو الأداء أو منتج هذا الأداء، أذاً معايير الجودة تعني إجرائياً الخصائص والشروط التّي ينبغي أن تتوافر في الشيء بحيث يؤدي استعماله إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة منه، ويؤدي دائماً إلى الجودة في الاستعمال، وجودة في الناتج وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة (الناقة ،٢٠٠٦: ٥).

**٤- مبررات تبني المعايير في مجال التّعليم( Adoption of standards in the education field justification ):**

أ- الرغبة في تحقيق النقلة النوعية في التّعليم بتوجيهه نحو هدف التنمية للجميع .

ب- الارتقاء بالمستوى المهني والمهاري لجميع العاملين في قطاع التّعليم، ورفع مستوى الأداء والإنجاز مما يؤدى إلى رفع الكفاءة الداخلية والخارجية في النظام التّعليمي.

ج- تحقيق مبدأ التّعليم حق للجميع ، وترجمة هذا الهدف إلى فرص تعليمية متكافئة بين الجنسين.

د- ظهور مفاهيم عدة في الأجواء التّربوية مثل التّربية المستمرة ، والتّعليم مدى الحياة، والتنمية البشرية المستدامة ، والتّربية المستقبلية ، ولا شك في أن المستويات المعيارية سوف تحققها.

هـ- الرغبة في إعداد متعلم لسوق جديدة من العمل والعمال، سوقاً يحتاج إلى وظائف جديدة .

و- تقدم الفكر التّربوي فيما يتصل بالأهداف التّعليمية ، واتساع هذه الأهداف والرغبة في صياغتها في صورة سلوكية ، بالإضافة إلى التطورات التّربوية والعلمية المتعلقة بتطوير المناهج ومعالجة مشكلاتها .

(العثامنة،٢٠٠٨: ١١٥)

**٥-فلسفة بناء المعايير التّربوية ( Educational standards construction philosophy):**

أ- التزام المعايير بالمواثيق الدولية والوطنية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة والانسان .

ب- احداث تحول تعليمي يرتقي بقدرة المجتمع على المشاركة المجتمعية والانتماء الديمقراطي .

ج- تعزيز قدرة المجتمع على تنمية اجيال مستقبلية قادرة على التعامل مع النظم المعقدة والتكنلوجيا المتقدمة .

د- مساهمة المعايير في توفير مناخ يكفل حق التّعليم المتميز لجميع التلاميذ والتنمية المهنية المستديمة للممارسين التّربويين.

هـ- ترسيخ قيم العمل الجماعي والتنوع والتسامح وتقبل الاخر .

و- استحداث نمط من الادارة يرسخ مفاهيم القيادة ومجتمع التّعلم وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة

ز- تساعد المعايير قدرة الاتساق التّربوية على التجدد والتطوير المستمر .

(المرسومي ، ٢٠١٣ : ٢٢)

**٦-أهمية المعايير في النظام التّعليمي( Significance of standards in Educational system) :**

اصبحت المعايير احدى اهم الأدوات التّي تستعمل للإجابة عن كثير من التساؤلات التّي تتعلق بكيفية وآلية المؤسسات التّعليمية في التعرف على مستويات أنجازها للمهمات والأهداف التّي تسعى اليها ،لذا تتبين أهمية المعايير في ما يأتي :

أ- تحسين الأداء الاكاديمي للطلبة.

ب- تحديد الممارسات التّدريسية المطلوب اتباعها من قبل المعلم.

ج- تحديد المعرفة والمهارات المطلوب اكسابها للطلبة.

(محمد و عبد العظيم،٢٠١١: ٢١)

د- تمثل اساساً للإصلاح التّربوي ،اذ تحدد موصفات الجودة والامتياز لكل عناصر العملية التّعليمية على مختلف أنواعها.

هـ- تعمل كمصدر مرجعي لا عضاء هيأة التّدريس وصانعي القرار التّعليمية ،من اجل استعمالها للارتقاء بمستوى البرامج التّعليمية وتقويمها .

و- توجيه الجهود المبذولة في تطوير المناهج والممارسات التّدريسية ونظم التّقويم للسنوات القادمة.

ز- تضمن المشاركة المجتمعية عن طريق زيادة الدافعية، واثراء الأفكار والمناقشات على كل المستويات المحلية والقومية حول افضل ما يقدم للمتعلمين .

ح- تضمن المساعدة في الحكم على جودة التّعليم ،وتصف ما يجب أن يكون عليه التّعليم ،من اجل تحسين مخرجات التّعليم .

ط- تحدد الأدوار لجميع عناصر العملية التّعليمية في المنظومة التّعليمية وتكشف نواحي القوة والضعف في المؤسسة التّعليمية .

(العجرش،٢٠١٥: ٦١)

وتمثل المعايير قاعدة للمحاسبية وهو مدخل مهم للإصلاح المدرسي، وعليه فأن المدارس ستنتقل إلى التّربية المتمركزة حول جودة الأداء مستعملة آليات وإجراءات واختبارات تقوم على أساس الأداء مما يعزز ثقة المجتمعات في التّعليم، وتحقق المعايير مبدأ الجودة الشاملة وتعكس تنامي المجتمع وخدمته وتلتقي مع احتياجاته وظروفه وقضاياه المتغيرة، ومجابهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية، وتسهم المعايير في بناء تقويم تتوافر له درجة عالية من الثبات، وتساعد على تتبع تطور أداء الطلاب ومن ثم الحكم على مدى تقدمهم نحو تحقيق المعايير المنشودة، وتحدد جوانب الأداء المختلفة التّي لا بد من التركيز عليها أثناء عمليتي التّعليم والتّقويم إلى أهمية المعايير بوصفها مدخلاً عملياً لتوكيد الجودة المؤسساتية لجميع عناصر المؤسسة التّعليمية، وتعطي فرصة لتحديد ثوابت مستويات الأداء كما تعمل على تعميم أدوات التّقويم و تصف ما يجب أن يتعلمه الطلبة وكيف يتعلمون، وتحدد الأنشطة التّي يجب أن يؤدونها وتوفر أساليب تقويمهم، وتصف العلاقات بين المنظومة التّعليمية، وتوضح التداخلات والعلاقات البينية (الزبيدي،٢٠١٣: ٥٠) .

**٧-أنواع المعايير(Types of standards):**

أ- **المعايير الاكاديمية القياسية القومية(National standard academic criteria)** :هي مجموعة من المعايير وضعت من قبل لجنة مختصة بالاشتراك مع المستفيدين من الخدمة التّعليمية وكل اصحاب المصلحة استرشاداً بالمعايير العالمية ، وبالمحافظة على الهوية القومية ، وهذه المعايير توفر الحد الادنى المطلوب توافره في البرامج التّعليمية .

ب- **المعايير الاكاديمية (Academic criteria)**: وهي معايير مخرجات محددة تقررها المؤسسة التّعليمية وهي مستمدة من مراجع خارجية ، ولا تقل عن الحد الادنى لتلك المعايير.

ج- **المعايير القياسية المرجعية ( Standards reference criteria )**: هي عبارة عن حدود تستعمل لنقارن بها معايير جودة الاداء وهي بمنزلة توقعات عامة حول مستويات الإنجاز المتوقع أن يتصف بها المتخرج في تخصص معين.

د- **معايير الجودة الشاملة(Standards Total quality)**: هي مجموعة من المواصفات والخصائص المطلوبة والتّي يجب توافرها لتحقيق الجودة الشاملة ومن هذه المعايير المستعملة في مجال التّعليم هي معايير : (ديمنج ، بالدرج ، الايزو و الاعتماد الأكاديمي ).

(الأعرجي وآخرون ، ٢٠١٥: ٢٣٥)

**٨-المعايير والجودة والاعتماد(Standards , Quality ,and accreditation ) :**

ارتبطت حركة المعايير بحركتين أخرتين كبيرتين هما الجودة الشاملة والاعتماد التّربوي وشكلت الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثي الابعاد في مدة التسعينيات ، حتى اصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التّعليم في مؤسسة ما واصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التّعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة وارتبطت العناصر الثلاث ارتباطاً بحيث لا يمكن الفصل بينهما (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٨: ٢٤).

**٩-المعتقدات التّربوية الأساسية لمعايير الجودة في اداء المعلم( Basic educational beliefs in the performance):**

أ- النظر إلى مستقبل المجتمع اي مجتمع باعتباره صناعة تربوية.

ب- أن المنافسة العالمية اليوم وفي المستقبل ماهي في جوهرها ومظهرها الا منافسة تعليمية .

ج- أن النظام التّعليمي الفاعل اليوم وفي المستقبل هو الذّي يحرص القائمون على تخطيط برامجه ورسم سياساته ومراقبة عملياته على توجيه الممارسات التّعليمية التّي تتبناها مؤسساتهم لتصبح اكثر انفراجا نحو تدريب المتعلمين على الاصول العلمية للإنتاج والابداع والمعرفي التكنلوجي .

د- أن ضمان الفعالية لأي نظام تعليمي يجب أن تنطلق من تطبيق مبادئ ومعايير الجودة (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٨ : ١٢١).

**سادساً-الجودة (Quality):**

**١- نبذة تاريخية عن مفهوم الجودة(Ttistorical view for the concept of Quality ):**

ينتمي مفهوم الجودة إلى حقبة زمنية قديمة حيث بدء اهتمام الانسان بالجودة منذ القدم وكانت الدقة والإتقان هي المرادف الأساسي للجودة ،وأسهمت كل الحضارات في دفع عجلة الجودة إلى الإمام ، فالجودة ليست ابتكارا من ابتكارات الثورة الصناعية كما يدعي الغرب بل أنها كانت في القرن الثامن عشر قبل الميلاد عند البابليين في العراق وخير دليل على ذلك ما ورد في مسلة حمورابي من أنظمة وقوانين تشير بشكل واضح إلى الجودة في جميع مجالات الحياة ، وكذلك الأهرام في مصر شاهد على جودة أداء الفراعنة في بناء وصبغ جدران المعابد المصرية وكان ذلك في القرن الخامس عشر قبل الميلاد (شحاذة ، ٢٠١٠ : ٨١).

وكذلك قام المصريون القدماء حوالي عام ( ٢٠٠٠ ق.م) بوضع وتطوير مقاييس في المساحة والأطوال لاستعمالها كمقاييس معيارية(الصرايرة والعساف،٢٠٠٨ :٨) .

ثم جاء الدين الإسلامي وفيه نجد التأصيل لمفهوم الإتقان والجودة ، والتأكيد على إتقان الأعمال وتحسينها والإخلاص في أدائها وفي كتاب الله عز وجل وسنة نبيه المصطفى عليه الصلاة والسلام ما يؤكد ذلك ومما تجدر الإشارة إليه أن الجودة الإسلامية تجلت كذلك في الحضارات الإسلامية المختلفة في العصور الماضية، ومن أبرز ذلك حضارة المسلمين في الأندلس ، والتّي تجلت في المساجد والقصور ومجالات الحياة المختلفة أنذاك (الغامدي،٢٠٠٩ :٨٧).

أن أول مدرسة عمدت على تطبيق معايير الجودة فيما يخص المدرسين والطلبة والمنهج الدراسي هي المدرسة المستنصرية التّي افتتحها الخليفة العباسي المستنصر بالله عام ٦٢٥ هـ والتّي استمر بنائها ست سنوات ثم عرفت الجودة كنظام في الاربعينيات من القرن العشرين على يد العالم الامريكي (ادوارد ديمنج) الملقب( بابي الجودة ) وأنتشر هذا المفهوم في الولايات المتحدة الامريكية عندما نشر( ديمنج)

أول مقال عن الجودة ،أن مداخل الجودة واساليب دراستها تنوعت وتُعددت كثيرا فقد استعمل ديمنج مدخل الاساليب والمقاييس الاحصائية لتحسين الجودة في حين وضع (جوزيف جوران) الاساس الفلسفي لتنمية الجودة وتطويرها بوساطة التركيز على عمليات المشاركة والتخطيط والمراقبة للجودة والتحسين المتواصل لها في حين ركز (فليب كروسبي ) في العناية بالمخرجات بوساطة الحد من العيوب بأقصى درجة وعلى غرار هذا نادى (اشي كاوا ) بأهمية تكوين حلقات مراقبة الجودة كعمل تطوعي يشارك فيه العاملون في المؤسسة جميعهم (الزيدي،٢٠١١ :٧٨).

أنتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التّعليم في الولايات المتحدة الأمريكية علي يد (مالكولم بالدريج) وتقوم فلسفته على الاهتمام بإرضاء الطلبة والمستفيدين من الخدمة التّعليمية وبنتائج لأداء التّعليمي وبتنمية الموارد البشرية داخل المؤسسة التّعليمية وبالتخطيط الاستراتيجي في التّعليم وتطوير القيادات التّعليمية وبناء شبكة معلومات متطورة، وأصبح تطبيق الجودة في التّعليم حقيقة واقعية حينما أعلن (رونالد بروانغام )١٩٩٣ ، أن جائزة مالكوم بالدريج قد امتدت لتشمل قطاع التّعليم إلى جانب الشركات الأمريكية العملاقة (رمضان،٢٠١٢ :٩٠١).

**٢- التعريف بالجودة ( Definition of Quality):**

يشير مصطلح الجودة إلى تلبية حاجات المستفيد من المنتج الذّي تُعده المؤسسة ،أي مناسبته للهدف المحدد له، والذّي يأخذ بعين الاعتبار ما يتناسب مع الحاجات مثل الأفكار، والمواصفات، والأساليب، والموارد، والاجراءات، والأشخاص، والتدريب وكذلك التأكد من تلبية الحاجات المجتمعية، وفق نظام ضبط الجودة الذّي يعني التأكد من أن المنتج يطابق هذا التصميم، وأن يكون التطبيق بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى، ويتطلب ذلك وجود معايير يسعى الجميع لتحقيقها وترتبط الجودة في بعض الأحيان حدسياً بما هو جيد وذو قيمة عالية، وتقّيم عادة بدلالة التميز والاتساق والحصول على معايير ومستويات محددة مسبقاً، (العتيبي والربيع،٢٠١٢ :٥٦٠).

فالجودة معيار الكمال، يتم الحكم عليها بمعرفة ما إذ أدينا ما عزمنا على تحقيقه في الوقت المحدد والكيفية التّي قررنا أنها تلاءم احتياجات عملائنا أم لا، وإذا كان العملاء والمستفيدين سعداء بما قدمنا من منتج أو خدمة أو عمل والطريقة التّي قدمنا بها تلك الخدمة أو العمل فيمكن القول إننا حققنا أهداف الجودة ، وأن الجودة تُعد وسيلة لا غاية إذا يتم التأكد من أن الأفكار والأهداف التّي حددت ووثقت

أخذت تتحول إلى واقع فعلي وأن الأمور تجري في المسار الذّي رسم لها وتنتهي إلى الغاية التّي حددت لها(الموسوي،٢٠١١ :٦).

وتعرفها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (الأيزو) بأنها : تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة ويعرفها (إدوارد ديمنغ )بأنها : الحصول على جودة عالية مع تحقيق رغبات المستهلك ، ووضع( ديمنغ )بعض النقاط للنقاش حول تعريف الجودة؛ منها : الجودة يجب أن تعرف في حدود متطلبات الزبون ، وكذلك كون الجودة لها أبعاد عدة ، ومن غير الممكن تعريف الجودة بمعنى المنتجات والخدمات في حدود خاصية واحدة وأن درجة الجودة ليست متساوية في كل الأحوال نظر لاعتمادها على متطلبات المستهلك ، كما يعرفها (بوج وساندرز) بأنها : مطابقة تخصيص الرسالة وتحقيق الهدف ، داخل مستويات الكمال والمحاسبة المقبولة من المستفيدين (شعلة والحكيم،٢٠٠٧:ب ص).

وقد نظر إليها بعضهم بأنها تعني الكفاءة أي الاستعمال الأمثل للإمكانات المتاحة من أجل الحصول على مخرجات جيدة ،في حين يرى آخرون بأنها تعبر عن الفاعلية التّي هي في أيسر معانيها تحقيق الأهداف أو المخرجات المنشودة ، وبصورة أدق يرى بعضهم أنها تحقيق رغبات المستفيد وتوقعاته، وذلك عن طريق تعاون الأفراد في جوانب العمل في المؤسسة (الناصر ،٢٠٠٧: ٢١).

وبوساطة العرض السابق للتعريفات والآراء السابقة يمكن القول أن الجودة مفهوم واسع ومتُعدد الابعاد، ويعني الاتقان ، الإبداع ، التميز ، التكامل ، الكمال ، النجاح والتطابق مع المواصفات العالمية. وتشترك في العديد من الأمور ومنها :

- ✓ الجودة تعني التحسين المستمر.
- ✓ تعني تأدية الوظائف والمهام والأعمال بشكل صحيح .
- ✓ تحقق الوصول إلى الحلول بأقل التكاليف دون هدر في الوقت والجهد .
- ✓ توظّيف الأساليب الابتكارية وتوليد الأفكار والتخطيط الإيجابي في العمل .
- ✓ تهتم بتطبيق المواصفات والمعايير العالمية .

(الشويلي،٢٠١٦ :٩)

اما مفهوم الجودة الشاملة فيعني: مجمل المعايير والاجراءات التّي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق اقصى درجة من الأهداف المتوخاة للمؤسسة والتحسين المتواصل في الاداة والمنتج وفقا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق واقل جهد وتكلفة ممكنين (البيلاوي وآخرون ،٢٠٠٨: ١٢).

٣- **الجودة من المنظور الإسلامي(Islamic perspective of Quality) :**

أن مفهوم الجودة في الإسلام والذّي يعبر عنه بالدقة والإتقان ، موجود في كل تعاليم الإسلام بكل مضامينه ، وهو مطلب لإرضاء الله عز وجل ، ثم إرضاء الآخرين ، ومفهوم الجودة في الإسلام فرع من منظومة القيم الإسلامية المتميزة (الغامدي ،٢٠١٦ :٨١).

أن الاسلام كدين حياة اكد على الاتقان في العمل وحث اتباعه على الالتزام بذلك والتحلي به، فالرسالة السماوية عبرت عن ذلك في العديد من السور المباركة ،فقال الحق تبارك وتعالى ﴿صُنْعَ اللهِ الذّي أَتقَنَ كُلّ شيءٍ﴾ (النمل/آية- ٨٨)،وقوله تعالى ﴿الذّي خَلَقَ الْمَوْتَ والحياةَ لِيَبْلُوكُمْ أَيكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً﴾ (الملك/الآية٢)،وقوله الحق ﴿أَنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً﴾ (الكهف/آية-٣٠)، وهذا ما أكده رسول الرحمة والهداية محمد صلى الله عليه وسلم في قوله" أن الله يحب اذا عمل احدكم عملاً أن يتقنه" وقوله "رحم الله امرأ احسن صنعته " ،فالجودة في المنظور الإسلامي يعني الاتقان والعمل الذّي لا خلل أو نقص فيه(الغنبوصي ،٢٠٠٥ :٤) .

**ومن اهم المفاهيم الإسلامية المرتبطة بالجودة:**

أ- **الاحسان:** هو الامر الذّي يقتضي من المسلم الاحسان في كل من عمله و قوله والاتيان به على احسن وجه ممكن عملاً بقول تعالى: ﴿ وَأَحْسِنُوا أن اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾ (البقرة/آية-١٩٥ ).

ب- **الاصلاح** :وهو نقيض الفساد وقد ورد في القرآن بمعانيه المختلفة والتّي ترجع جميعها إلى ازاحة الفساد والقضاء عليه والعودة إلى العمل الصالح الذي هو ثمرة الايمان الحقيقي بالله وفي قوله تعالى ﴿فَمَنْ آمَنَ وأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ (الأنعام/ آية- ٤٨)

ج- **الاتقان** :هو الاتيان بالعمل على وجه محكم وبلا قصور فيه ، والله سبحانه وتعالى تتجلى صور اتقان صنعته في كل شيء في الوجود ، قال تعالى﴿ صُنْعَ اللَّهِ الذّي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ ﴾ (النمل /الآية-٨٨) .

د- **الشورى** :هو اجتماع القوم على الامر ليستشير كل واحد منهم صاحبه و يسمع ما عنده بخصوص هذا الامر ليخرج بأجود الآراء وافضلها ،ويكفي لأهمية الشورى في حياة المسلمين أن سميت احدى سور القرآن بها (سورة الشورى) .

هـ- **الاخـلاص:** أن المسلم لا يرضى بمجرد اداء العمل المطلوب منه بل يحرص أن يكون العمل صالحا وخالصا لوجه الله والاخلاص في العمل هو الذّي يقرب الانسان من ربه وينزله المكانة الرفيعة في المجتمع المسلم، وفي قوله: ﴿ ولَا تطرد الذّين يدعون ربهم بالغداة والعشي يريدون وجهه ﴾ (الأنعام/الآية٥٢)

( البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٨: ١٨٨ - ١٩١ )

**٤- مراحل تطور نظم و أساليب الرقابة على الجودة( Quality control methods , and systems development stages):**

مرت نظم الجودة بسلسلة من المراحل يمكن تقسيمها إلى خمسة مراحل أساسية بدأت بمرحلة الفحص والتفتيش، ثم مرحلة ضبط الجودة، ثم مرحلة ضمان الجودة ، ثم مرحلة حلقات الجودة، وأخيرا مرحلة إدارة الجودة الشاملة ،أن تلك المراحل تُعد مراحل مترابطة ،حيث أن كل مرحلة متصلة بالمرحلة التّي تليها، ، أذ نجد أن مرحلة الفحص كشف الأخطاء ركزت على التفتيش بعد الإنتهاء من عملية الإنتاج وتقديم الخدمة ، في حين جاءت مرحلة مراقبة الجودة لتؤكد أهمية الأساليب الإحصائية ودورها في تحسين الجود ة ، وجاءت مرحلة ضمان الجودة لتؤكد على التصميم للمنتجات والخدمات والتأكيد على المدخلات وليس المخرجات ، أما حلقات الجودة فقد أكدت على أهمية العمل الجماعي والمشاركة في تحسين الجودة ، وأخيرا جاءت إدارة الجودة الشاملة لتشكل مدخلا جديدا ومرحلة متميزة تؤكد على العمل الجماعي والمشاركة من خلال فرق العمل من أجل التحسين المستمر لإرضاء المستفيدين، والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها (ويح،٢٠١٠ :٨).

أ- **مرحلة التفتيش بداءة الثورة الصناعية( Stage of inspection at the beginning of industrial revolution):**

فحص الجودة ظهر في مطلع القرن العشرين مع ظهور ما يسمى بالإدارة العلمية بقيادة (فريدرك تايلور) وتعنى بفحص جودة المنتج عن طريق مفتشين مختصين بالعمل الرقابي على الجودة (الربيعي، ٢٠٠٨: ٣٨٢).

كانت بدايات الرقابة على الجودة هي العامل نفسه ، إذ كان الحرفي يقوم بنفسه بفحص انتاجه الذّي ينتجه وبذلك كانت عملية الرقابة على الجودة ملزمة للعمل التصنيعي الحرفي أذ كان العامل مسئولاً عن تصنيع المنتوج بأكمله ومع التطورات التّي شهدتها بدايات القرن العشرين وظهور مفهوم المصنع الحديث واسع النطاق، والمتضمن العديد من العاملين الذّين يؤدون مهام متشابهة ويشكلون مجموعة

،ليكون بالأمكان توجيههم من قبل رئيس العمال الذّي يتحمل مسؤولية جودة أعمالهم، كأنت عمليات الرقابة في هذه الفترات تعتمد أسلوب يسير يطلق عليه أسلوب المقارنات، ويركز على المقارنة بين الجزء الأساس والجزء المصنع وبتحقيق التطابق بينهما سيتحقق هدف عملية الرقابة على الجودة ،ومع التطورات الحاصلة في عمليات الإنتاج تطلب القيام بملاحظة مستمرة للنتاج النهائي، ليتحول أسلوب الرقابة على الجودة إلى أسلوب التفتيش إذ اتسع نشاط التفتيش بعد أن أصبحت نظم التصنيع اكثر تعقيدا خلال الحرب العالمية الأولى ،واشتملت على عدد كبير من العمال ،وساد الاعتقاد بأن التفتيش هو الطريق الوحيد لضمان الجودة ،بوصفه أسلوبا للتفتيش والاختيار أو أو اكثر من خصائص السلعة ،أو مقارنه نتائج هذا النشاط مع المعايير الموضوعة للتأكد من تحقيق التطابق لكل الخواص (العزاوي ،٢٠٠٥ :٩).

**ب- مرحلة ضبط الجودة أو المراقبة الإحصائية للجودة( Quality control stage or statistical quality control) :**

تسمى هذه المرحلة أحياناً مرحلة مراقبة الجودة، أو ضبط الجودة إحصائياً، ظهرت هذه المرحلة في منتصف الثلاثينيات من القرن الماضي عندما أدركت الشركات الصناعية بأن القيام بنشاط الفحص والتفتيش غير كاف عليها البحث عن وسائل أكثر تأثيراً ليصبح المنتج بمستوى عالٍ من الجودة ، فكان التغيير باتجاه ضبط الجودة إحصائياً ، وهي جميع النشاطات والتقنيات التشغيلية المستعملة للقيام بمتطلبات الجودة، والتّي من بواسطتها يمكن أداء أنشطة مراقبة الجودة وتوفير المعلومات اللازمة ، فعملية المراقبة الدقيقة على أساليب الجودة قبل وضع المعايير، ثم التأكد من مطابقة عمليات التنفيذ للمعايير التّي وضعة ، وبعد ذلك يتم تحديد الإنحرافات واتخاذ الإجراءات اللازمة لتصحيحها، وكانت الجودة هنا تهدف إلى تقليل نسبة العيوب في المنتجات والتحقق من مطابقة المنتج لمقاييس الجودة (شحاذة ،٢٠١٠ :٤٩).

أنتقل مفهوم ضبط الجودة من التفتيش على المنتجات ومراقبة العمليات واكتشاف الأخطاء والقيام بتصحيحها، إلى مفهوم آخر جديد يستند إلى منع الأخطاء وتجنب إلا تحقق رغبات المستفيدين، ويعزى ظهور هذا المفهوم الجديد لضبط الجودة إلى ثلاثة عوامل:

- ✓ التكلفة المرتفعة لتقنيات الانتاج الحديثة مما يترتب على الخطأ في الانتاج هدر كبير للأموال.
- ✓ المنافسة الحادة بين المؤسسات المنتجة للخدمات مما يصعب اكتساب ثقة المستفيد وتلبية احتياجاته.
- ✓مطابقتها للمواصفات العالمية والمحلية، وجذب العديد من المستفيدين .

(ويح ، ٢٠١٠: ٨)

**ج- مرحلة ضمان الجودة(Quality assurance stage):**

كأن ظهور هذا المفهوم في الخمسينيات من القرن العشرين أذ يهدف إلى منع الهدر والتأكيد على جودة المنتج، بوساطة التدريب المستمر للعاملين والتعريف الجيد للمصادر واخذ التدابير الوقائية اللازمة (الربيعي ، ٢٠٠٨: ٣٨٢)، وهو نظام يتكون من مجموعة من الأساليب والإجراءات التّي تتخذ من أجل تقّييم المؤسسة أو المنظمة للتأكد من تحقيقها لمتطلبات الجودة المتضمنة في المعايير التّي تضعها هيئات الاعتماد، أو أنها تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة، والتّي تتضمنها المعايير التّي تضعها هيئات الاعتماد(درادكة،٢٠١١ :٤).

**د- مرحلة حلقات الجودة(Quality circles stage):**

وحدات عمل ذاتية تتكون كل منها من مجموعة صغيرة من العاملين من ٣إلى١٢عاملاً ويوجهها مشرف أو ملاحظ هؤلاء العاملين الذّي يقوم بتدريب أعضاء المجموعة على الأساليب الأساسية لحل المشكلات بما فيها الوسائل الإحصائية وأسلوب العمل الجماعي (ويح،٢٠١٠ :١٧) .

هذه المرحلة يتجمع الموظفين والعاملين من نفس المؤسسة بشكل دوري منتظم لمداولة ومناقشة المواضيع والمشكلات المتعلقة بالعمل ووضع الحلول المناسبة لها فضلاً عن إلى ايجاد أساليب جديدة تؤدي إلى تحسين مستمر في آلية العمل، ووفق هذا المنظور تُعد حلقات الجودة أحدى الاساليب التّي يتم بواسطتها تطوير الجودة من بوساطة المشاركة الفعالة للموظفين مما ينعكس ايجابياً على تطوير مهاراتهم وخبراتهم وتكمن أهمية حلقات الجودة أيضاً في تطوير المهارات القيادية للأعضاء، من خلال ترأسهم لحلقات الجودة وهذا يؤدي إلى استعمال الموظفين بشكل أكثر فعالية مما يؤدي في النهاية لتطوير الجودة وأساليب العمل، ويمكن تسمية هذه المرحلة بالاجتماعات الدورية (شحاذة ،٢٠١٠ :٤٩).

**هـ -مرحلة أدارة الجودة الشاملة (Total quality management stage):**

ظهر هذا المفهوم في الثمانينيات من القرن العشرين نظرا لشدة المنافسة العالمية واكتساب الصناعات اليابانية شهرة وانتشار واسع في أوروبا وامريكا واسواق البلدان النامية، و لشدة المنافسة العالمية، نهجت الشركات اليابانية نهجا جديداً اطلق عليه رائد الجودة الياباني (اشي كاوا )(الرقابة الشاملة على الجودة ). (الربيعي ، ٢٠٠٨: ٣٨٢).

يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة على أنها تطور مستمر بالعمليات الإدارية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل، والطرق لرفع مستوى الأداء، وتقليل الوقت لإنجازها، من خلال الاستغناء

عن جميع المهام والوظائف عديمة الفائدة يـة للمستفيد، وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات العمل واحتياجاته (الكناني ، وناس،٢٠١٣ :٣٨).

ويمكن أن تعرف أيضاً بوساطة تجزئة المصطلح إلى اجزائه فالإدارة : تعني القدرة على التأثير في الآخرين لبلوغ الأهداف المرغوبة ،والجودة: تعني الوفاء بمتطلبات المستفيد وتجاوزها ،أما الشاملة : فتعني البحث عن الجودة في كل جانب من جوانب العمل ، ابتداء من تعرف احتياجات المستفيد وانتهاء بتقّييم رضى المستفيد من الخدمات أو المنتجات المقدمة له (كنعان ،٢٠٠٦ :٩).

**٥- مفهوم إدارة الجودة في التّعليم الجامعي( University education quality management concept):**

تُعد منظومة العمل المتكاملة في العملية التّعليمية ابتداء من المدخلات والعمليات والمخرجات التّي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعاملين وحاجاتهم، وتتحقق بوساطة الاستعمال الأمثل لكل الإمكانيات المتاحة بالجامعة ، وهي طريقة حياة داخل الجامعات والكليات ؛تنظر إلى التّعليم على أنه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المنتج إلى المستهلك مروراً بعمليات الإنتاج نفسها، وهي شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التّعليمية (محمود و جاسم،٢٠١٣ :١٥٦).

من هذه التعريفات فأن إدارة الجودة الشاملة في إطار مؤسسات التّعليم الجامعي تضم مجموعة من المفاهيم أهمها:

أ- اعتماد أسلوب العمل الجماعي التعاوني.

ب- الحرص على استمرار التحسين والتطوير لتحسين جودة الخدمات.

ج- تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة.

د- النهج الشمولي في مجالات منظومة العمل في التّعليم الجامعي مثل السياسات، والخطط والهيكل التنظيمي وأساليب العمل والدافعية والتحفيز والإجراءات .

(ويح،٢٠١٠ :١٥)

### ٦-رواد الجودة( Quality pioneers ):

ترجع أصول الجودة بمفهومها الحديث إلى عدد من الرواد، الذّين كانت لهم إسهامات واضحة في دفع عملية تطور مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

#### أ-ادوارد ديمنج (Edward Deming):

رياضي وفيزيائي تخرج في جامعة( uale) وعمل في البداءة في مصنع شيكاغو الشهير أذ أنتقد نموذج الادارة العلمية المشهورة الذّي وضعه( تايلر )وتقابل مع الاب الثاني للجودة (والتر شيوارات)، كأنت فلسفة (ديمنج ) تقوم على وضع مفهوم الجودة في اطار أنساني وكانت الفكرة اليسيرة والقوية في الوقت نفسه خلف كل افكاره أنه عندما تصبح القوة العاملة في المصنع ملتزمة بكامل ارادتها في اتقان عملها على احسن وجه ويكون لديها عملية ادارية سليمة يتم بواسطتها العمل فأن الجودة ستكون نتيجة طبيعية ووضع تعريفا للجودة مؤداه : الجودة هي درجة التميز الذّي يمكن التنبؤ به بوساطة استعمال معايير اكثر ملائمة واقل تكلفة وهذه المعايير تشتق من المستهلك وينطبق ذلك المبدأ على عملية الانتاج والمنتج النهائي في الوقت نفسه (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٨: ٢٥).

يُعد (ديمنج) من الاختصاصيين البارزين في عمليات تحسين الإنتاجية والجودة ، وهو أمريكي وأستاذ في جامعة نيويورك ، وأصبح ، يلقب بأنه أبو ثورة الجودة الشاملة . وفقد ابتكر ما يسمى بدائرة ديمنج المعروفة، نفذ ، خطط ، افحص ومن ثم حسن، ويُعد( ديمنج) من أسباب نجاح وتفوق اليابان في الجودة، وهم ايضاَ أول من اعترف بدور ديمنج في نجاحهم ؛ ولذلك تم تقليده في عام ١٩٦٠ م وسام الإمبراطور (هيروهيتو) تكريماً له على إسهاماته في النهضة اليابانية (عسيلان،٢٠١١ :ب ص).

ومن اهم مبادئ الجودة الشاملة (إدوارد ديمنج ):

- ✓ إيجاد نوع من الاستقرار يؤدى إلى التطوير عن طريق البحث والإبداع.
- ✓ تبنى الفلسفة الجيدة للتطوير يتطلب تحديث الإدارة.
- ✓ التحسين المستمر للإنتاج والخدمات من خلال إرشادات الإدارة وتكوين فرق العمل واستمرارية عملية التطوير.
- ✓ مواصلة التدريب على ممارسة العمل بوساطة مدربين أكفاء من أجل التنمية الذاتية لكل فرد.
- ✓ دعم القيادة وتعميم الممارسات الحديثة.
- ✓ الإيمان بأن التأهيل والتدريب استثمار في البشر.

- ✓ ضرورة التخطيط طويل المدى من أجل التطوير.
- ✓ توقف الاعتماد على التفتيش لتحقيق العاملين.
- ✓ القضاء على المعوقات التنظيمية بين الأقسام.
- ✓ التخلص من الشعارات والمواعظ ونقد العاملين.
- ✓ إزالة المعوقات التّي تحرم العاملين من التباهي ببراعة أعمالهم.
- ✓ طرد الخوف.
- ✓ تجنب فلسفة الشراء اعتمادا على انخفاض السعر .
- ✓ التخلص من الاعتماد على النسب الرقمية لتحديد الأهداف والقوى العاملة.

(عبد الحميد،٢٠١٢ :٢٠٩-٢٠١٠)

**ب-جوزيف جوران(Joseph Jordan ):**

مهندس وقانوني واختصاصي متميز كان عمله في مجال الصناعة في الولايات المتحدة وحدد الجودة بأنها الملائمة للاستعمال واكد أن المهمة الأساسية للجودة هي تنمية برامج للإنتاج أو الخدمات مقابل احتياجات الزبائن ، واعتمد على التخطيط داخل المؤسسة و أن الجودة تتحقق عندما يكون العمال قادرين على أنتاج المنتجات والخدمات التّي تتلاءم أو تقابل توقعات المستقبل عمل مع ديمنج في مصانع هاوثورن كما عمل مع (ولتر شيورات) في مصانع (بيل) للتلفزيونات (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٨: ٢٥).

يُعد المعلم الأول للجودة في العالم ، أذ ساعد في تعليم اليابانيين كيفية تحسين الجودة ، وهو يعتقد بقوة التزام الإدارة العليا من حيث دعم الجهد الخاص بالجودة ، وقد نادى بتبني فكرة فريق العمل الجماعي، والتّي تعمل بشكل مستمر على رفع مستويات الجودة ويختلف مع (ديمنغ )من حيث أنه ركز على المستهلك ، وعرف الجودة بأنها :الملائمة للاستعمال وليس بالضرورة الملائمة للمواصفات المطلوبة وقد ترجم أفكاره في شكل أطلق عليه ثلاثية عمليات الإدارة لجوران، وهي: تخطيط الجودة ،ضبط الجودة و تحسين الجودة .(عسيلان،٢٠١١ :ب ص)، وعرف جوران الجودة بأنها: تحتوي على جميع مظاهر المنتج الذ يحقق احتياجات وتطلعات المستهلك من المنتج ، مع عدم وجود خلل في ذلك المنتج ويكون ملائم للاستعمال (الربيعي ، ٢٠٠٨: ٣٨٠).

**ج- فيليب كروسبي( Philip Gross by) :**

أحد رواد الجودة في أمريكا وشغل منصب نائب رئيس مؤسسة ( ITT ) لشؤون النوعية لمدة اربعة عشر عاماً واستمر للعمل في مجال الجودة لمدة ٣٨ عاماً وألف العديد من الكتب وأهمها (الجودة المجانية ، جودة بلا دموع) وحدّد عدداً من الخطوات اللازمة لتحسين الجودة :

- ✓ التزام الإدارة الواضح تجاه التحسين والتطوير المستمر للجودة.
- ✓ تشكيل الفرق كمجموعات من الأقسام في المؤسسة.
- ✓ الاعتماد على مقياس للجودة الشاملة للتعرف على الصعوبات المحتملة.
- ✓ تحديد تكلفة تقّييم الجودة، وكيفية استعمالها كأداة في الإدارة.
- ✓ تشجيع الموظفين على إبلاغ الإدارة عن أية صعوبات يواجهونها.
- ✓ تدريب المديرين بشكل فعال لأداء أدوارهم بالشكل الأمثل.
- ✓ تقدير جهود كل العاملين الذّين يساهمون في التطوير.

(الشويلي،٢٠١٦ :٢٨)

**د-كوروا ايشيكاوا(Kaoru Ishikawa ):**

مهندس ياباني وأحد الذّين أسهموا في تطور مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ويطلق عليه أبو (حلقات الجودة)، لقد أظهر (إيشيكاوا ) أن إدارة الجودة تمتد إلى ما وراء المنتج، لتصل إلى جودة الإدارة بكل ما فيها من موظفين، وأن نجاح المؤسسة يعتمد على مبدأ أن تطوير الجودة مستمر لا يمكن أن ينتهي ، وقد نادى بإشراك العاملين في حل المشكلات عن طريق حلقات الجودة التّي هي :عبارة عن مجموعة صغيرة من العاملين تتراوح إعدادهم بين (٦-١٢) فرداً يتقابلون دورياً بصورة غير رسمية لحل مشكلات المؤسسة التّي تخص الجودة ،أن حلقات الجودة تمثل أحدى أدوات الوصول إلى إدارة الجودة الشاملة، فقد أكد إيشيكاوا أهمية التدريب في زيادة معارف العاملين وتحسين مهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم. ولقد حدد افكاره الأساسية بما يأتي:

- ✓ إن المسؤولية عن جودة المنتج تقع على كل القيادات الإدارية المسؤولة عن الجودة.
- ✓ اقتراح (تحليل عظمة السمكة)، التّي تعتمد لتتبع شكاوى الزبائن (المستفيدين) عن الجودة ومصادر الخطأ والقصور.

وقد اعتمدت هذه الأداة على نحوٍ واسع كوسيلة تعليمية في ورش الجودة وكبداءة لمناقشة أسباب مشكلات الجودة من قبل القيادات الإدارية، وساعدت في توضيح مدى تأثير المشكلات المختلفة بعضها

في البعض وساعدت أيضاً الموظفين على فهم العلاقات التّي لا بد من مراقبتها لتحسين الجودة (الناصر ،٢٠٠٧: ٣٠).

**هـ-جنيجي تاكوجي(Gengy Tagoji:**

مهندس ياباني أكد على قياس الخسارة التّي يتحملها المجتمع نتيجة التغيير في المنتجات والإنحراف عن المعايير وأدخل تصميم التجارب الاحصائية كوسيلة للسيطرة على جودة المنتوج منذ البداءة وتتضمن دالة خسارة دالة الجودة مثل تكاليف الضمان وشكاوي الزبون وخسارة استحسان الزبون للمنتوج أو الخدمة فضلاً عن كونه شجع على العمل الجماعي ووحدة الفريق التفاعلية بين العاملين والمُديرين بهدف تطوير التصميم للمنتوج النهائي (العزاوي،٢٠٠٥ :٣٢).

**٧-سياسة الجودة( Quality Policy):**

أن من اهم اساسيات اقامة نظام الجودة الشامل تحديد سياسة الجودة بصورة تسهل على كل العاملين فهمه واستعماله ومن الضروري أن يتميز نظام الجودة بالوضوح والدقة والتحديد ، على سبيل المثال من غير المفيد أن نقول " نظن أنه يتوجب علينا ودائما العمل على اتمام كل شيء بأعلى المستويات ولكن يجب أن نقول ستكون هناك اجراءات عمل محددة للمهام المزمع القيام بها ، ويجب أن تغطي سياسة الجودة عن النقاط الآتية :

أ- من الشخص الذّي سيتولى اقامة نظام الجودة الشاملة ؟

ب- ماهي الكيفية التّي تتم بها مراقبة ومتابعة ومراجعة النظام؟

ج- ماهي المهام التّي ستتم صياغة اجراءات محددة لها ؟

د- ماهي كيفية مراقبة تنفيذ تلك الاجراءات ؟

هـ- كيف يتم تصحيح الفشل في الالتزام بالإجراءات ؟

(الحريري ، ٢٠١١: ٢٦)

**٨-مفهوم الجودة في التّعليم( Quality concept in education):**

في ظل التطورات والتحديثات المستمرة على مجالات الحياة جميعاً الانسانية وظهور بيئات تعليمية غير تقليدية دخلت وبقوة على مختلف أنظمة التّعليم مما استدعى تلك المؤسسات التّعليمية وفي مراحلها كافة، من اعادة النظر في بنية التّعليم ومناهجه وأهدافه، وفي مقدمتها مؤسسات التّعليم العالي التّي بادرت إلى اعادة النظر بجدية في وظائف المؤسسات التّعليمية وأهدافها ووسائلها بغية الوصول إلى مخرجات تتوافق ومتطلبات التطور الاقتصادي والاجتماعي وسوق العمل(المرسومي، ٢٠١٣ : ٣٢ ) .

أن مفهوم الجودة في مجال التّعليم تنوعت تعريفاته ، فعرفت بأنها :صفة أو درجة تفوق الخدمة التّعليمية، وأنها مرتبطة بالأهداف التّعليمية ،والمعايير المتعارف عليها ،وعرفت أيضاً بأنها: جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التّعليم لرفع وتحسين جودة المنتج التّعليمي وبما يتناسب مع رغبات المستفيد، وكما تعرف بأنها: تحقيق رضا أطراف العملية التّعليمية والأهداف لموضوعات كاملة في ضوء مجموعة من المؤشرات والمعايير التّي توضع لها (الدرادكة،٢٠١١ :٤).

أن مفهوم الجودة وفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم ينص على أن الجودة في التّعليم مفهوم متُعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل وظائف التنظيم و أنشطته جميعاً مثل المناهج الدراسية والبرامج التّعليمية والبحوث العلمية والطلاب والمباني والمرافق والأدوات وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي و التّعليم الذاتي الداخلي وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً (الكناني ، وناس،٢٠١٣ :٣٩).

أن مفهوم الجودة في التّعليم يتعلق بالسمات والخواص كافة التّي تتعلق بالمجال التّعليمي والتّي تبين مدى التفوق والإنجاز في النتّائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً لتعميم الخدمة التّعليمية وتقديمها للطلاب بما يوافق تطلعاتهم ،ومن ثمّ تسعي الجودة إلي إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة، والتقدم التكنولوجي الهائل، لا حصر دورهم فقط في نقل المعرفة والإصغاء، لذلك فأن هذه المرحلة تتطلب أنسأنا ذا مواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع، والتعامل معه بفعالية (العاجز و نشون،٢٠٠٥ :١٠٥).

وعرفت بأنها :" استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع وجميع المستفيدين من خدمة التّعليم داخل المؤسسات التّعليمية وخارجها ، ورغباتهم ، ووضع البرامج التّعليمية وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الحاجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفيدين وتنال رضاهم ، وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسين والتطوير المستمرين تبعا لمتطلبات المستفيدين وحاجاتهم المتطورة ؛ وذلك وفق ما يحدث من تطورات وتغيرات في مجالات الحياة المختلفة" (عسيلان،٢٠١١ :ب ص).

في حين تشير الجودة الشاملة في المجال التّربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التّعليمي ،وفي العمليات والأنشطة التّي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التّعليم، وتوفر الجودة الشاملة أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التّعليمية على تحقيق نتائج مرضية(المفرج وآخرون،٢٠٠٧: ب ص).

وجاء في وثيقة المنظمة العربية للتّربية والثقافة والعلوم مقدمة إلى الدورة السابعة والاربعين للمؤتمر الدولي للتّربية في جنيف (٢٠٠٤) بأنها تعني : تطابق عناصر المنظومة التّعليمية مع المواصفات القياسية المتعارف عليها عالمياً، والتّي تتوافق مع حاجات المجتمع ومتطلباته ، ومهما تُعددت تعريفات الجودة واختلفت الصيغ يضل الهدف واحد، وهو ضمان اداء جيد في مؤسسة التّعليم العالي يشمل كل جوانب العمل بحيث يؤدي في النهاية، إلى مخرجات نوعية عالية الكفاءة، وقادرا على اثبات الذات والمنافسة في ميادين العمل والحياة (الربيعي . ٢٠٠٨: ٣٨٠).

**٩-الجودة والتّدريس والمعلم (quality and teaching and teacher ):**

إذا نظرنا إلى التّدريس بوصفه شيئاً ونظرنا إلى المعلم بوصفه أنساناً يستعمل هذا الشيء ويحركه ويفعله ويجوده، فأننا ينبغي أن نقرر أن جودة التّدريس ،وأصالته ومعاصرته لا يمكن أن تتحقق إلا بتحققها لدى المعلم، أن فكرة الجودة لابد أن تؤسس و تبدأ بالإنسان وأن يتحقق لديه أولاً وقبل كل شيء ؛لأن أي تحقق للجودة لابد أن يكون منتج عقل وجهد وأداء أنساني، وما لم تتوافر الجودة في هذا الانسان انعدمت في غيره، سواء أكان هذا الغير منتجا ماديا أي (شيء)، أو منتجاً بشرياً أي (أنسان) وفى هذا السياق ينبغي أن يوفر المعلم للتدريس أداء يستوفى الجودة، حتى يستطيع أن ينتج متعلما مستوفيا للجودة، أن فكرة الجودة ما كان ينبغي أن تنسب في نشوئها إلى الميدان الصناعي أو التجاري، وإنما كان ينبغي أن تنسب إلى ميدان بناء البشر أي التّعليم وتظهر فيه وتتطور ذلك أن تحققها في بناء الانسان يكفينا لتحققها في كل شيء آخر ولعل أداتنا إلى بناء الانسان هو المنهج التّعليمي وأداتنا إلى تنفيذ هذا المنهج هو المعلم ووسيلته إلى ذلك التّدريس (الناقة،٢٠٠٦ :٣).

**١٠-العوامل التّي دعت إلى تطبيق الجودة في التّعليم العالي( Factors that called on to the application of quality in higher education):**

أ- إيجاد الكفاءة للمنتج النهائي من خلال منظومة متكاملة للعمل.

ب- ضرورة تطوير القدرات الإدارية من حيث المفهوم والتطبيق.

ج- تمكين فئات العمل ذات العلاقة بالعمل في جو تنظيمي يساعدهم في تحسين أدائهم وجودة منتجهم.

د- تزويد الفئات المستهدفة الطلاب وأعضاء هيأة التّدريس والعاملين بالمهارات اللازمة بوساطة التدريب والتّعليم.

هـ- التوسع في استيعاب الطلاب الجدد.

و- عدم وجود آلية مناسبة وفعالة للتنسيق ما بين مخرجات التّعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل.

ز- عدم التركيز على النوعية ونمطية التخطيط والبرامج والتعيين والترقية لأعضاء هيأة التّدريس، وكذلك متطلبات القبول للكلية. (النصير ،٢٠٠٩: ٦)

**١١-مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات التّعليمية( Quality application stages in the educational institutions):**

أ- نشر ثقافة الجودة بين العاملين في المؤسسة التّعليمية .

ب- اختيار أنسب المعايير والمؤشرات .

ج- إعداد الخطط التفصيلية المتكاملة وتحديد الادوار .

د- توفير الموارد اللازمة للتطبيق وتشمل الموارد البشرية والموارد المادية .

هـ- التطبيق الفعلي ويقصد به ترجمة الخطط الموضوعية إلى واقع فعلي .

و- التقّييم والمتابعة على عمليات التطبيق وما توصل اليه من نتائج .

(الربيعي ، ٢٠٠٨: ٣٩٢)

**١٢-مداخل قياس الجودة في التّعليم ( Introduction to measure the quality in education):**

أ- مدخل قياس الجودة بدلالة المدخلات، الذّي ينهض على أساس أن فعالية المؤسسة تتحقق من خلال الاستثمار الأمثل لما يتوافر لها من إمكانات مادية وبشرية لنجاح عملها.

ب- مدخل قياس الجودة بدلالة المخرجات الذّي يركز على نواتج المدرسة وما تحققه من نجاح

ج- مدخل قياس الجودة بدلالة العملياًت الذّي ينهض على أساس أن الفعالية تتحقق للمدرسة من خلال ما يدور فيها من ممارسات وما يتخذ فيها من قرارات، لاستثمار ما يتوافر لها من موارد وإمكانات (مدخلات) للوصول إلى النواتج (المخرجات) المتوقعة بالمواصفات والمقاييس المنشودة.

د- قياس الجودة وفقا لآراء الخبراء (مدخل السمعة).

هـ- مدخل الجودة الشاملة الذّي ينهض على أساس جودة العمليات تمثل شروطاً لجودة المخرجات.

(رمضان،٢٠١٢: ٩٠١)

**١٣-مبادئ الجودة في التّعليم( Education quality principles):**

أ- التركيز على احتياجات المستفيدين والعمل لتحقيقها بوساطة إعداد استراتيجية تحسين الجودة.

ب- التأكيد أن التحسين والتطوير عملية مستمرة مع تحديد معايير مستويات الجودة .

ج- التركيز على الوقاية بدلا من التفتيش.

د- اتخاذ القرارات بصورة موضوعية مبنية على الحقائق.

هـ- تمكين العاملين وتحفيزهم على تحمل المسئولية، ومنحهم الثقة، و السلطة الكاملة في أداء العمل.

و- الاعتماد على معايير وطنية لقياس أداء العاملين في حقل التّعليم بشتى مستوياته

ز- منح الجامعات والمراكز البحثية الحرية الأكاديمية الكافية التّي تسمح للباحث، الاستمرار ببحثه بغض النظر عن النتّائج.

ح- متابعة المتخرجين من الجامعات بمواقع عملهم لتأكد من كفاءتهم المهنية من خلال توفير شعبة للمتابعة والتقّييم مع إدامة الصلة بالمتخرجين.

ط- توفير شبكة معلومات تكون في خدمة المؤسسات التّعليمية، ولاسيما الجامعية منها وربطها بالشبكات العالمية لتبادل المعلومات والخبرات والمعارف أول بأول.

(جعفر، ٢٠١٢: ٧٥)

**١٤-متطلبات تطبيق الجودة في التّعليم( Education application quality requirements):**

أ- الثقافة :وهي الافكار والقيم التّي تربط كيان المؤسسة ،وادارة الجودة الناجحة، هي التّي تستطيع أن تخلق ثقافة فيها القيم والمبادئ، كالابتكار والعمل الجماعي والقيادة والتحفيز الذاتي .

ب- التخطيط :هي عملية وضع الخطط التفصيلية لتنفيذ وتحديد الهيكل الثابت والموارد المادية والبشرية اللازمة لتطبيق النظام .

ج- الالتزام : التنظيم الناجح لا دارة الجودة يولد شعوراً قوياً بالفخر والاعتزاز، وتأكيد أن الفرص متاحة لجميع العاملين .

د- الاتصال: يؤدي دورا اساسيا في التنظيم الناجح لأداره الجودة الشاملة ويجب أن يكون على درجة عالية من القوة والبساطة والتأثير في الوقت ذاته ، سواء اكان داخل فرق العمل ام بين الفرق بعضها مع بعض .

هـ- التنفيذ :وهي العملية التّي يختار ويُعهد عليهم بعملية التنفيذ أذ يتم تدريبهم على احدث وسائل التدريب المتعلقة بالجودة .

و- تبادل ونشر الخبرات: ويتم ذلك بوساطة استثمار الخبرات الناجحة، التّي تحققت من تطبيق النظام.

ز- حسن اختيار القيادة :وهذا يتطلب توافر شروط القيادة في المؤسسات التّعليمية من مختلف الجوانب؛ لأنه المسؤول الأول على التطبيق ونتائجه .

ح- العمل الجماعي وزرع روح الفريق الواحد: فالعمل الجماعي احد متطلبات الجودة في التّعليم وهو وسيلة مهمة لاندماج العاملين ودافع لهم على التعاون لتحقيق هدف مشترك بينهم وله فوائد عديدة منها : تحسين جودة الخدمات التّعليمية وزيادة الإنتاج والحد من الخلافات غير الايجابية بين العاملين ورفع الروح المعنوية للعاملين.

ط- التدريب المستمر أذ يعمل هذا التدريب على تزويد العاملين داخل المؤسسة ،بمفاهيم الجودة ومبادئها ومتطلباتها واخر المستجدات مما يشعرهم بأهمية تطبيقها بشكل سليم .

(جري والعلياوي ، ٢٠١٧: ٢٨)

**١٥-فوائد الجودة في التّعليم(Benefits of education quality ):**

أ- خفض التكاليف بصورة ملحوظة نتيجة قلة الأخطاء واحتمالية اعادة العمل مرة ثانية

ب- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التّعليمية والمجتمع وزيادة الإنتاجية.

ج- تحسين أداء العاملين و الذّي يعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين وخلق الإحساس عندهم في المشاركة في اتخاذ القرار.

د- رضا العاملين التّربويين والمستفيدين( الطلبة ) و اسرهم والمجتمع أذ تركز الجودة على حل المشكلات.

هـ- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية.

و- زيادة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين في المؤسسات التّعليمية ورفع مستوى أدائهم.

ز- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية بين العاملين جميعاً في المؤسسة التّعليمية.

ح- زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من الطلاب والمجتمع المحلي.

(المعمري،٢٠١٧: ٤٥)

**١٦-أهداف الجودة في التّعليم(Aims of education quality):**

أ- إعداد جيل إعدادًا شاملاً ومتكاملاً يراعى فيه نموهم بما يتناسب مع قدراتهم ويحقق رغباتهم ويهيئهم للقيام بمسؤولياتهم اتجاه دينهم وامتهم ووطنهم .

ب- الاهتمام بجوانب التحفيز، التّي تعمل على اشباع احتياجات وطموحات المستفيدين.

ج- فهم حاجات ورغبات المستفيدين الداخليين (التلاميذ ) ،والخارجيين (أولياء الامور والمجتمع ).

د- ضمان الاداء الصحيح للأدوار التّعليمية المقدمة في العملية التّعليمية من المرة الأولى، مع العمل على التحسين والتطوير المستمر .

هـ- زيادة القدرة التنافسية وزيادة كفاءة المؤسسات التّعليمة .

و- توافر الخدمة وفق متطلبات المستفيدين من حيث (الجودة والتكلفة والوقت والاستمرارية ).

ز- تنظيم برامج التدريب المستمر لتحسين وتطوير الجودة داخل المؤسسة التّعليمية وبين مخرجاتها .

ح- التكيف مع المتغيرات التقنية والاقتصادية والاجتماعية المتلاحقة ،بما يخدم تحقيق الجودة المطلوبة.

(جري و العلياوي ، ٢٠١٧ : ٢٧)

**١٧-طرائق تحقيق الجودة (Methods to achieve quality in education) :**

هناك طرائق عدة لتحقيق الجودة وتحسينها :

أ- التخطيط للجودة :هي الأنشطة التّي تحدد بواسطتها الأهداف والمتطلبات الخاصة، بالجودة وتشمل تخطيط المنتج والادارة والعمليات وإعداد الخطط ، ووضع الترتيبات اللازمة .

ب- ضبط الجودة :هي الاساليب والأنشطة المستعملة لتلبية متطلبات الجودة، وتشمل العملياًت الهادفة في مراقبة العملياًت والحد من اسباب الاداء غير المقبول في جميع مراحل تحقيق المنتج .

ج- ضمان الجودة : وهو جميع الأنشطة المنهجية المخطط لها المطبقة ضمن نظام الجودة، ويتم اثباتها عند الحاجة لدعم الثقة الكافية بأن المؤسسة قادرة على تلبية متطلبات الجودة كما يعمل ضمان الجودة على الوقاية أو منع حدوث العيوب بدلاً من الكشف عنها.

د- تحسين الجودة :هي الاعمال المتخذة لزيادة فاعلية الأنشطة والعملياًت ومردودها بهدف تحقيق فوائد اضافية للمؤسسة ولزبائنها.

هـ- ضبط الجودة الشاملة : نهج اداري للمؤسسة يركز على الجودة، ويعتمد على مشاركة جميع العاملين فيها ويهدف إلى النجاح طويل الامد بوساطة ارضاء المستفيدين وتحقيق الفائدة لجميع العاملين في.

(الخطيب والخطيب ، ٢٠٠٥: ٣٠)

**١٨- مرتكزات نظام الجودة في تقويم التّعليم ( Education evaluation quality system pillars):**

أ- كل الافراد قابلون للتعلم وقادرون عليه ولديهم نقاط قوة يمكن البدء بتعزيزها .

ب- المتعلمون يتحملون مسؤولية تعلمهم .

ج- المتعلمون معنيون بتحسين عملية تعلمهم.

د- التّعلم عملية تشاركية بين المعلم والمتعلم .

هـ- يقوم المتعلم تعلمه بوساطة التغذية الراجعة التّي يزود بها .

و- تحسين الجودة هي قاعدة للتعلم مدى الحياة .

ز- المتابعة والرقابة ضرورة من ضرورات ضمان الجودة .

(بني خالد . ٢٠١٢ : ١٦٠ )

**١٩- معيقات تطبيق الجودة في مجال التّعليم( Obstacles application of education quality) :**

أ- نقص الامكانات المادية وضعف مدخلات التّعليم المتوافر .

ب- ضعف ثقافة الجودة لدى العاملين في مجال التّعليم .

ج- اصبح تطبيق الجودة مفهوم يركز على الشكل وليس على المضمون .

د- المركزية في اتخاذ القرار التّربوي ، لأن ادارة الجودة الشاملة بحاجة إلى نظام لا مركزي يسمح بمزيد من الحريات في العمل .

هـ- ضعف الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال ادارة الجودة .

و- اعتماد الاساليب التقليدية في نظام المعلومات في المجال التّربوي.

(جري والعلياوي ،٢٠١٧ : ٣٤)

ز- التركيز على الأهداف قصيرة المدى .

ح- انعدام التساوي بين الأهداف والاغراض .

ط- ندرة توفير المعلومات والبيانات على نحو سريع ودقيق عن النظام التّعليمي .

ي- جهل معظم ادارات المؤسسات التّعليمية بماهية ادارة الجودة الشاملة وعدم تدريبهم عليها أو تبصيرهم

(الحريري ، ٢٠١١: ٧٢)

## الدراسات السابقة:

أجرى الباحث دراسة مستفيضة للدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع البحث الحالي؛ وذلك للإفادة من منهجيتها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها، وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات ؛ لان تلك الدراسات والبحوث والتقارير تُعّد ثروة معلوماتية معرفية كبيرة تعمل على تزويد الباحثين بقدر لا يستهان به من البيانات والمعلومات التّي تسهل مفاصل وعناصر الدراسات والبحوث العلمية ، فتلك المعرفة التّي نحصل عليها من تلك والدراسات السابقة تساعد في تحديد أهمية المشكلة وصقلها، وفي ثبات أدوات البحث، وفي ربط النتّائج التّي نحصل عليها من البحث العلمي بالدراسات السابقة ، و قد تبين بوساطة عمليات الاستقراء أن عمليات إعداد المعلم كان لها الحظ الاوفر، باهتمام جميع المعنيون بالعملية التعليمية ، فتولاها الباحثون المعنيون بكل مفاصلها وبشكل دقيق وعملوا جاهدين للارتقاء بها ، وعند تصفح الباحث تلك الدراسات على الرغم من تُعّددها وتنوع مجالاتها فعمل على ان ينتقي الاعمق فكرياً، والاشمل علمياً ،على الرغم من انها جميعها تسر القارئ والمتتبع للعملية التعليمية فلكل دراسة مميزاتها وظروفها الخاصة، وإجراءاتها والنتّائج التّي توصلت أليها ، مما شجعه على أن يبقي عليها زيادة بالفائدة وأعلاناً لأهمية برامج إعداد المعلم محلياً وعربياً وعالمياً واستثمار علم تجاربهم وقد قسم الباحث هذه الدراسات الى ثلاثة محاور وهي كالآتي:

جدول(١)

الدراسات السابقة

| ت | الباحث | السنة و مكان اجراء الدراسة | هدف الدراسة | منهج الدراسة وادائها | عينة الدراسة | الوسائل الإحصائية | ابرز النتّائج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الموسوي | ٢٠٠٤ – العراق | تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الطّلبة والمدرسين ، بوساطة التعرف على جوانب القوة والضعف في البرنامج ومقترحات تطويره | المنهج الوصفي – الإستبانة | التّدريسيون وطلبة الصفوف المنتهية في الفروع المنحازة إلى اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات لمنطقة الفرات الأوسط ( بابل ، كربلاء ، النجف، القادسية ). | الوسط المرجح والوزن المئوي ومعامل إرتباط بيرسون | ان الدرجة المخصصة لفروع اللغة العربية لا تشجع على التعلم الفعّال ،ولا يواكب المنهج آخر ما توصل إليه العلم، والمعرفة ،وقلة الوسائل التعليمية المتوافرة في المعهد، وان الأسئلة الامتحانية لا تقيس قدرة الطالب اللغوية وإن رضا الطّلبة عن البرنامج كان قليلا ولا تتوافر في مكتبة المعهد الكتب المختلفة التّي يحتاج إليها الطّلبة في أثناء دراستهم. |
| ٢ | كاظم | ٢٠٠٤ – العراق | تقويم برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية في كلية التّربية الأساسية من وجهة نظر الطّلبة والتّدريسيين وذلك من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في البرنامج وتحسينه. | المنهج الوصفي – الإستبانة | طلبة الصفوف الرابعة والبالغ عددهم (١٢٤)وشمل ايضاً التّدريسيين والبالغ عددهم (٣٢) في فرع العلوم الاجتماعية في كليتي التّربية الأساسية في جامعة بابل، والجامعة المستنصرية. | النسبة المئوية، ومعامل إرتباط بيرسون، ومعادلة الوسط المرجح، ومعادلة الوزن المئوي. | استبانة التدريسيين: تضمنت جوانب الضعف في البرنامج ،والمصادر والمراجع غير متوافرة في مكتبة القسم والكلية، والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية لاتراعي الفروق وعدم دمج فرعي التّاريخ والجغرافية في فرع واحد هو فرع العلوم الاجتماعية. اما اهم النتّائج استبانة الطّلبة: وجود جوانب الضعف في البرنامج وتضمنت مفردات المنهج غير مرتبطة ببيئة الطّلبة ، والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | المستعملة لاتتسم بالحداثة. |
| ٣ | النجار | ٢٠٠٦ - العراق | تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال في كليات التّربية الأساسية في العراق من وجهة نظر تدريسيي أقسام رياض الأطفال وطلبته | المنهج الوصفي - الإستبانة | تدريسيي قسم رياض الأطفال في كليات التّربية الأساسية في الجامعات ،الموصل ،المستنصرية ،ديالى البالغ عددهم ( ٣٤ ) تدريسياً ، و(٧٢) طالبة. | الوسط المرجح، والوزن المئوي، ومعامل إرتباط بيرسون، ومربع كاي | بينت النتّائج ان (٧١) فقرة متحققة و(٤٦) غير متحققة موزعة على مجالات استبانة التدريسيين، في حين بينت ان (٤١) فقرة متحققة و(٣٤) فقرة غير متحققة موزعة على مجالات استبانة الطالبات. |
| ٤ | الشافعي | ٢٠١٢ - العراق | التعرف على واقع برنامج إعداد مدرسي التّاريخ في كليات التّربية في الجامعات العراقية- جامعة كربلاء- أنموذجاً . | المنهج التحليلي الوصفي - الإستبانة | جميع أعضاء هيأة التّدريس والبالغ عددهم (٤٧) تدريسياً وجميع طلبة الصف الرابع والبالغ عددهم (٤٤) في قسم التّاريخ في كلية التّربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء | طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية مستفيداً من استعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( SPSS) | مستوى درجة توافر الجودة في مخرجات قسم التّاريخ في كلية التّربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء كان بدرجة متوسطة، وضعف توافر الجودة الشاملة في الجانب التكنولوجي من جوانب عملية إعداد مدرسي التّاريخ وحصوله على المرتبة الأخيرة في ترتيب استجابات أفراد العينة ،وتوافر الجودة وبدرجة متوسطة في برنامج إعداد مدرسي التّاريخ في كلية التّربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء ،واتفاق أراء أفراد عينة البحث من أعضاء هيأة التّدريس والطّلبة على ضعف توافر |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | الجودة الشاملة في مجال أدارة القسم |
| ٥ | محمد | ٢٠١٥ - العراق | تقويم برنامج إعداد المعلم الجامعي في كليات التّربية الأساسية في كل من المركز والاقليم – دراسة تحليلية مقارنة. | المنهج الوصفيّ التحليلي المقارن - الإستبانة | كليتي التّربية الأساسية في الجامعة المستنصرية وجامعة صلاح الدين، التّدريسيين في الاقسام الثلاثة المتناظرة للمواد كافة قد بلغ (٢٥٤) تدريسيا وتدريسية بواقع (١٤٦) في اقسام كلية التّربية الأساسية في الجامعة المستنصرية، و(١٠٨) في اقسام كلية التّربية الأساسية في جامعة صلاح الدين.. | النسب المئوية والوسط المرجح والوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون | يعاني برنامج الإعداد في كل من المركز والاقليم من ضعف عام في إتباع أساليب التطوير المهني والتخصصي ، وبه حاجة كبيرة للتطوير والتحسين. حاجة التّدريسيين في كليات التّربية الأساسية في كل من المركز والاقليم إلى الاشتراك في برامج الإعداد لتطوير مهاراتهم، ورفع مستوى أدائهم المهني والتخصصي والثقافي. |
| ٦ | العجرش | ٢٠١٣ - العراق | تقويم برنامج إعداد معلمي التّاريخ في كليات التّربية الأساسية في ضوء معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية ومقترحات تطويره | المنهج الوصفي - الإستبانة | تألفت تلك العينة من تدريسيي التّاريخ بمختلف التخصصات التّاريخية، الذين يُدَّرسون في قسم التّاريخ، بلغ عددهم (٥٦) وتدريسي العلوم التربوية والنفسية بمختلف التخصصات التربوية والنفسية الذين يُدَّرسون في قسم التّاريخ، بلغ عددهم (٢٥) وقيادات إدارية بلغ عددهم (١٤) وطلبة الصف الرابع في قسم التّاريخ، بلغ عددهم (١٢٤) ، ومديري المدارس الابتدائية التّي يطبق فيها طلبة الصف الرابع في قسم التّاريخ، بلغ عددهم (٨٩) | معادلة الفا– كرونباخ، و الوسط المرجح، والوزن المئوي، ومربع كأي. | ان برنامج إعداد معلمي التّاريخ في كلية التّربية الأساسية غير محقق للمستوى المطلوب في تطبيق معايير اعتماد برامج إعداد معلمي التّاريخ من قبل هيئات الاعتماد الاكاديمي العالمية، وهنالك اهتمام ضعيف بنظام التّقويم في برنامج إعداد معلمي التّاريخ في كليات التّربية الأساسية، اذ ان هذا المعيار ظهر انه الاضعف من بين المعايير، وهنالك اهتمام متوسط بالجانب الاداري والصلاحيات والميزانية والتسهيلات والموارد وتقنيات المعلومات في برنامج إعداد معلمي التّاريخ في كليات التّربية الأساسية. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | قادي | ٢٠١٦ - السعودية | التعرف على معايير الجودة الواجب توافرها في مقررات برنامج الإعداد التربوي ، والتحقق من درجة التوافق بين برنامج الإعداد مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيأة التّدريس. | المنهج الوصفي التحليلي. - الإستبانة | أعضاء هيأة التّدريس بكلية التّربية للبنات بجامعة أم القرى ، في الفصل الدراسي الأول ( ٢٠٠٥-٢٠٠٦) | برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، معامل ثبات الفاكرونباخ ، حساب التكرارات والنسب المئوية ، وتحليل التباين الأحادي أنوفا | البرنامج لا يقدم للطالب المعلم المفاهيم والنظريات والمهارات التّي تدعم إعداد المعلم ، كذلك لا يسهم محتوى مقررات البرنامج بالشكل الأساسي الضروري لإعداد الطالب المعلم . |
| ٨ | سيد احمد | ٢٠٠٨ - مصر | تحليل الواقع الحالي لبرامج إعداد المعلم في كليات التّربية للتعرف على ما تتضمنه هذه البرامج من إعداد مهني وثقافي وأكاديمي ،وكذلك التعرف على أهم المشكلات التّي تواجه تلك البرامج، والتعرف على أهم معايير الجودة الشاملة لأداء المعلم | المنهج الوصفي - الإستبانة. | تدريسي كليات التّربية بالجامعات المصرية. | برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS | قامت الباحثة بوضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في كليات التّربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٩ | الشرعي | ٢٠٠٩ - عمان | التعرف على جوانب القوة والضعف في البرنامج بناءً على متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم | المنهج الوصفي التحليلي - الإستبانة | وعينة الدراسة عشوائية بسيطة تكونت من (٢٠٠) من طلبة المستوى الرابع بكلية التّربية جامعة السلطان قابوس | المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والوزن النسبي. | اوضحت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاوت فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط ، وهى بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة ، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطّلبة لما تعلموه من البرنامج |
| ١٠ | السبع وآخرون | ٢٠١٠ - اليمن | تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التّربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. | المنهج الوصفي. - الإستبانة | تتكون عينة الدراسة من مسؤول القبول في الكلية، ومسؤول قسم اللغة العربية في كلية التّربية بجامعة صنعاء ، وأعضاء هيأة التّدريس لقسم اللغة العربية في كلية التّربية بجامعة صنعاء، والبالغ عددهم(٩) ، وطلبة المستوى الرابع قسم اللغة العربية في كلية التّربية بجامعة صنعاء، والبالغ عددهم(٧١) | النسبة المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية ، ومعامل الثبات الفا كرونباخ ، ومعامل الإرتباط . | ضعف توافر معايير جودة سياس ة القبول من وجهة نظر مسؤول القبو ل، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر تدريسيوفي قسم اللغة العربية والطّلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيأة التّدريس في القسم بمستوى متوسط . |
| | القوال وبسام | ٢٠١٠ - سورية | تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التّربية بالحسكة على وفق جوانبه | المنهج الوصفي - الإستبانة | تألفت عينة الدراسة من طلبة السنة الرابعة في قسم تربية الطفل المتوقع تخريجهم في العام الدراسي | معادلة الفا كرونباخ والإختبار التائي لعينتين | نتائج الدراسة: ان درجة جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التّربية بالحسكة من وجهة نظر عينة الطّلبة متوسطة، ممّا يؤكد |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١١ | | | الأكاديمية والمهنية والشخصية والثقافية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة. | | ٢٠٠٩-٢٠١٠ البالغ عددهم (١٥٤) . | مستقلتين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري. | ضرورة العمل لرفع مستوى جودته، لضمان جودة مخرجاته. |
| ١٢ | الهسي | ٢٠١٢ - فلسطين | التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التّربية بجامعات قطاع غزة في ضوء الجودة الشاملة | المنهج الوصفي التحليلي - الإستبانة | عينة طبقية عشوائية من الطّلبة الخريجين طلبة المستوى الرابع في كليات التّربية في الجامعات الأزهر الإسلامية، والأقصى ، حيث بلغ حجم العينة(٥٤٦)وعينة عشوائية من أعضاء هيأة التّدريس بلغ حجمها (٥٠)عضواً. | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، معامل إرتباط بيرسون، ومعامل تصحيح سبيرمان برون ، ومعامل ألفا كرونباخ والنسبة المئوية، و إختبارات وتحليل التباين الأحادي. | تحققت معايير الجودة الشاملة للمجال الكلي للجامعات الثلاث ومجوع الجامعات بدرجة توافر متوسطة، وأقل من الحد الأدنى المقبول ، فيما تحققت معايير الجودة الشاملة للجامعات الثلاث بدرجة توافر تساوي الحد الأدنى المقبول ( ٦٦.٦ %) من وجهة نظر أعضاء هيأة التّدريس. ولا توجد فروق بين متوسط تقييمات الطّلبة ومتوسط تقييما ت أعضاء هيأة التّدريس عند مستوى معنوية ( ٠.٠٥).. |
| ١٣ | دحلان | ٢٠١٣ - فلسطين | التعرف على درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التّربية في جامعة الأقصى، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة في آراء ألتدريسيين بجامعة الأقصى في درجة توافر معايير جودة برنامج إعداد معلم | المنهج الوصفي التحليلي الإستبانة. - | بلغت عينة الدراسة(٦٠)عضوًا من أعضاء التّدريس في قسمي اللغة العربية وأساليب التّدريس المتفرغين وغير المتفرعين في جامعة الأقصى تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. | المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والوزن النسبي ، وتحليل التباين الأحادي. | أن معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية متوافرة بدرجة كبيرة بنسبة مئوية(٦١.٨)ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية تعزى لمتغير التفرغ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | اللغة العربية. | | | | |
| ١٤ | كنعان | التعرف على مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده، وإعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية | ٢٠٠٩ - سورية | المنهج الوصفي التحليلي - الإستبانة | المكونة من قسمين الأول / أعضاء هيأة التّدريس في كلية التّربية والذين يدرسون في قسم معلم الصف والبالغ عددهم (١٤) تدريسياً ، والقسم الثاني / طلبة المرحلة الرابعة –شعبة معلم صف في كلية التّربية وعددهم (١٤٨) طالبا وطالبة. | برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS | اجماع أفراد العينة من أعضاء هيأة التّدريس في قسم معلم الصف والطّلبة على أن برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها في مجالات ( الإعداد الأكاديمي –الإعداد المهني –الإعداد الثقافي –الإعداد الاجتماعي الشخصي ) لم يحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرنامج، وإجماع أفراد العينة من أعضاء هيأة التّدريس على عدم توفر معايير الجودة في جميع مجالات برنامج تربية المعلمين في كلية التّربية جامعة دمشق. |
| ١٥ | نغراها باول | تحديد مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الأمريكي. | ٢٠٠٣ - الولايات المتحدة الامريكية | المنهج الوصفي - الإستبانة والمقابلة | (١٢٠) من لطلبة | برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS | مستوى مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الأمريكي مرتفع بصورة عامة ، ،وان المحاضر الجامعي هو المسؤول عن تطوير التعليم عند الطّلبة، وهو الذي يبحث عن تحسين نوعية عملية التعليم والتعلم ، البحث عن تقنيات جديدة ومناسبة لتقييم الطالب الجامعي ،و يفضل الطّلبة العمل في فرق عمل للجودة، وذلك لإقرار مهارات صنع القرار الجماعي.–تتطلب إدارة الجودة الشاملة الجانب العملي دعمًا لما هو نظري والقيادة الفاعلة هي التّي تعمل لا أن تتكلم |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٦ | جافان | ٢٠٠٤ - الجمهورية الإسلامية ايران | وركزت الدراسة على ثلاثة أبعاد مهمة للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة وهي: سمات برامج إعداد المعلم الفاعل والمنتج ،ومجال إعداد المعلم ،والمكانة الحالية لإعداد المعلم للمرحلة الابتدائية. | المنهج الوصفي - الإستبانة والمقابلة. | (٩) شخصيات رئيسية في نظام الإعداد الإيراني، وثمانية مدراء من كليات إعداد معلمين مختارة ، والطّلبة ومدرسيهم في كلية إعداد المعلمين. | برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS | ان كثير من المعلمين ليسوا على ومعرفة تامة بالطرائق والمناهج الجيدة في الإعداد ، ولا يوجد تواصل فاعل ونشط بين كليات المعلمين والمدارس الابتدائية. تركيز التعليم في إعداد المعلمين على النظريات بدلا من الممارسة والتطبيق. |
| ١٧ | راسيل | ٢٠٠٩ | لمعرفة فعالية برنامج إعداد المعلم في جامعة Cardinal Stretch | المنهج الوصفي التحليلي والمقابلة - الإستبانة | المعلمين ومديري المدارس | برنامج الحزمة الاحصائية SPSS | قدرات المعلم الجديد على التفاعل مع البيئة المدرسية وأقل من المستوى المطلوب ، وعدم القدرة على تحديد أولويات العمل المدرسي ، و أوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير برنامج إعداد المعلم . |

## جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

- ✓ دعم مشكلة البحث وإبراز الحاجة إليه .
- ✓ تنظيم ادبيات البحث .
- ✓ تحديد معايير الجودة.
- ✓ إعداد فقرات الإستبانة ومجالاتها.
- ✓ التعرف على العينات التّي اعتمدتها تلك الدراسات.
- ✓ عرض النتّائج وكيفية تفسيرها .

## منهج وإجراءات البحث( Approach and measures to search):

يتضمن هذا الفصل من البحث المنهجية والإجراءات، التّي اعتمدها الباحث من أجل تحقيق اهداف البحث، اذ يتضمن وصفاً دقيقاً لمجتمع وعينة البحث، والكيفية التّي تمت بها اختيارها، واجراءات اعتماده لأداة البحث، وكل ما يتعلق بها من حيث الثبات والصدق ، والإجراءات المتبعة من قبل الباحث في تطبيقه لأداة البحث، وجميع الوسائل الإحصائية التّي تم استعمالها لتحليل البيانات ومعالجتها.

### اولاً- منهج البحث( Research Approach):

لتحقيق اهداف البحث الحالي، فأن أنسب مناهج البحث ملائمة لطبيعة البحث، هو المنهج الوصفي المسحي، إذ يساعد على تمكين الباحث من جمع معلومات او بيانات مفصلة عن أي وحدة إدارية أو اجتماعية أو علمية، ودراسة الظواهر الموجودة فيها ،اذ لا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات و الحقائق و تصنيفها و تبويبها، فضلاً عن تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق، بل يتضمن أيضا قدراً من التفسير لهذه النتائج ، لذلك كثيرا ما يقترن الوصف بالمقارنة ، ناهيك عن استعمال أساليب القياس و التصنيف و التفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة ، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع البحث (صابر و خفاجة، ٢٠٠٢: ٨٧).

تهتم هذه الدراسات بالواقع الحالي لظاهرة معينة، بهدف الوصول إلى معلومات دقيقة وشاملة ووافية ، ومدى ملائمة هذا الوضع مع محكاة عالمية او معايير يعتمدها الباحث كأن تكون معدة مسبقاً او من إعداد الباحث نفسه، مثل مقارنة النظام التربوي الحالي مع أفضل نظام عالمي ، وتتوقف نجاح الدراسات المسحية على سعة وعمق البيانات التّي تم جمعها ودقتها وشموليتها عن الظاهرة المدروسة (الجابري، ٢٠١١: ٢٨٠).

إن هذا النوع من الدراسات، يعتمد على دراسة المشكلة او الّظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ، من خلال التّعبير النوعي الذّي يصف الظاهرة ، و يوضح خصائصها ، أو التعبير الكمي الذّي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة ( أبو عواد و نوفل، ٢٠١٢: ٢٤٠).

هذا وتُعد الدراسات المسحية دراسات تتم لجمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة ما ، بهدف التّعرف إلى تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها ، والتّعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها ، ويستعمل في هذه الدراسات أدوات مثل: (الاستبيان، المقابلة، الملاحظة) (عباس وآخرون، ٢٠١٢: ٧٥).

## ثانياً- مجتمع البحث(Research community ):

يقصد بالمجتمع: المجموعة الكلية من العناصر التّي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة(عودة والملكاوي،١٩٩٢: ١٥٩).

وعرف مجتمع البحث ايضاً بانه "جميع مفردات الظاهرة المراد دراستها"(غباري وأبو شعير ،٢٠١٠ : ٩٥)، ويتألف مجتمع البحث الحالي من:

### ١- مجتمع الكليات :

ضم مجتمع البحث أقسام معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) وبلغ عددها (٥) اقسام موزعة على (٥) كليات، جدول (٢) يوضح ذلك.

**الجدول (٢)**

**كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية التّي يوجد فيها أقسام معلم الصّفوف الأولى للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨)**

| ت | الجامعة | الكلية | القسم |
|---|---|---|---|
| ١ | المستنصرية | التّربية الأساسية | معلم الصّفوف الأولى |
| ٢ | المثنى | التّربية الأساسية | معلم الصّفوف الأولى |
| ٣ | سومر | التّربية الأساسية | معلم الصّفوف الأولى |
| ٤ | ميسان | التّربية الأساسية | معلم الصّفوف الأولى |
| ٥ | ذي قار | التّربية الأساسية | معلم الصّفوف الأولى |

### ٢- مجتمع تدريسيو اقسام معلم الصّفوف الأولى:

يضم التدريسيين بمختلف الاختصاصات ، الذّين يدَرسون في أقسام معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨)، إذ بلغ إعدادهم (٩٨) تدريسياً موزعين على الجامعات العراقية [١]، جدول (٣) يوضح ذلك.

[١] حصل الباحث على هذه البيانات من خلال زيارته لأقسام معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية، وبموج كتب تسهيل المهمة ، ملاحق رقم(٢)

**الجدول (٣)**

**أعداد تدريسيو اقسام معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية**

| ت | الجامعة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | المستنصرية | ٢٥ | %٢٥.٥١ |
| ٢ | المثنى | ١٠ | %١٠.٢٠ |
| ٣ | ميسان | ٢٤ | %٢٤.٤٨ |
| ٤ | سومر | ٣٣ | %٣٣.٦٧ |
| ٥ | ذي قار | ٦ | %٦.١٢ |
| المجموع | | ٩٨ | %١٠٠ |

## ٣- مجتمع القيادات الإدارية:

يضم العمداء ومعاونيهم العلمي والاداري، ورؤساء أقسام معلم الصّفوف الأولى ومقرريهم، وممثلي إدارة الجودة ، ومسؤولي شعب ضمان الجودة وتقويم الأداء الجامعي في كليات التّربية الأساسية للعام الدراسيّ (٢٠١٧-٢٠١٨) اذ بلغ إعدادهم (٣٠) موزعين على الجامعات العراقية، الجدول (٤) يوضح ذلك.

**الجدول (٤)**

**أعداد القيادات الادارية في كليات التّربية الأساسية**

| ت | الجامعة | العدد | النسبة المئوية م |
|---|---|---|---|
| ١ | المستنصرية | ٩ | %٣٠ |
| ٢ | المثنى | ٥ | %١٦.٦٦ |
| ٣ | ميسان | ٦ | %٢٠ |
| ٤ | سومر | ٧ | %٢٣.٣٣ |
| ٥ | ذي قار | ٣ | %١٠ |
| المجموع | | ٣٠ | %١٠٠ |

## ثالثاً- عينة البحث(Research sample):

تعرف العينة بأنها "جزء من المجتمع تتوافر فيه خصائص ومواصفات ذلك المجتمع نفسه" (الجابري،٢٠١١ :٢٤٥)، وتشير ايضاً إلى تلك المجموعة من افراد مجتمع البحث التّي يختارها الباحث ليحتك بها احتكاكاً مباشراً اثناء تنفيذ إجراءات بحثه (شحاتة والنجار،٢٠٠٣ :٢٢٦) ويُعد اختيار الباحث للعينة من الخطوات الاساسية للبحث ،أذ يقوم الباحث بتحديد جمهور بحثه بحسب المشكل او الظاهرة التّي يختارها(ملحم،٢٠٠٥ : ٢٦٩)، وتكونت عينة البحث الحالي من:

### ١- العينة الاستطلاعية( Expeditionary sample):

بعد إتمام الباحث وصف مجتمع الدراسة وصفاً كاملاً، كاملاً ،اذ بلغ عدد الكليات (٥)، وعدد التدريسين (٩٨)، وعدد القيادات الادارية(٣٠)، اختار الباحث وبالطريقة القصدية عدداً من تدريسي اقسام معلم الصّفوف الأولى وعدد من القيادات الادارية في كليات التّربية الأساسية في جامعة سومر، وجامعة ميسان ، وجامعة ذي قار لتمثل العينة الاستطلاعية للبحث، ليطبق عليها مجموعة من إجراءات بحثه مثل الثبات والتطبيق الاستطلاعي لأداة البحث .

بلغ عدد العينة الاستطلاعية(٢٥) ، تألفت تلك العينة من عدداً من تدريسيي معلم الصّفوف الأولى بمختلف التخصصات الذّين يدرسون في قسم معلم الصّفوف الأولى، بلغ عددهم (١٩) تدريسياً ، وعدداً من القيادات الادارية في تلك الكليات اذ بلغ عددهم (٦) موزعين على كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية والجدول (٥) يوضح ذلك.

**الجدول (٥)**

**العينة الاستطلاعية موزعة وفق مجتمعات البحث**

| ت | الجامعة | تدريسي معلم الصّفوف الأولى | % من المجتمع الكلي لكل كلية | القيادات الادارية | % من المجتمع الكلي لكل كلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ميسان | ٦ | %٢٥ | ٢ | %٤٠ |
| ٢ | سومر | ٩ | %٢٧.٢٧ | ٣ | %٦٠ |
| ٣ | ذي قار | ٤ | %٦٦.٦٦ | ١ | %٣٣.٣٣ |
| المجموع | | ١٩ | | ٦ | |

## ٢-عينة التطبيق النهائي (The final sample application):

بعد انهاء عملية وصف مجتمع الدراسة وصفًا كاملاً، اذ بلغ عدد الكليات (٥) وعدد التدريسين، وعدد القيادات الإدارية (١٢٨) فردً، تألفت من (٩٨ تدريسياً و ٣٠ قيادات ادارية)، وبعد سحب العينة الاستطلاعية البالغ عددها(٢٥) فردً والبالغ نسبتها(١٩.٥٣%) من المجتمع الكلي للكليات ، عمد الباحث ان يكون مجتمع البحث بجميع مكوناته، هو عينة البحث الأساسية وذلك رغبة من الباحث للحصول على نتائج اكثر دقة وموضوعية يستطيع بوساطتها إعطاء صورة واضحة عن واقع برنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية.

بلغ حجم العينة الاساسية للبحث (١٠٣) ، تألفت من تدريسيي اقسام معلم الصّفوف الأولى بمختلف التخصصات ، الذّين يدرسون في اقسام معلم الصّفوف الأولى ، إذ بلغ عددهم (٧٩) تدريسياً، وقيادات إدارية بلغ عددهم (٢٤) قيادياً ، موزعين على كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية، والجدول (٦) يوضح ذلك.

**الجدول (٦)**

**العينة الاساسية موزعة وفق مجتمعات الكليات**

| ت | الجامعة | تدريسي معلم الصّفوف الأولى | % من المجتمع الكلي | القيادات الادارية | % من المجتمع الكلي |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | المستنصرية | ٢٥ | %٣١.٦٤ | ١٠ | %٤١.٦٦ |
| ٢ | المثنى | ١٠ | %١٢.٦٥ | ٥ | %٢٠.٨٣ |
| ٣ | ميسان | ١٨ | %٢٢.٧٨ | ٣ | %١٢.٥ |
| ٤ | سومر | ٢٤ | %٣٠.٣٧ | ٤ | %١٦.٦٦ |
| ٥ | ذي قار | ٢ | %٢.٥٣ | ٢ | %٨.٣٣ |
| المجموع | | ٧٩ | %١٠٠ | ٢٤ | %١٠٠ |

**رابعاً – أداة البحث(Research tool):**

أستعمل الباحث الاستبانة كأداة لبحثه، لأنها أكثر أدوات القياس تعمل على تحقيق أهداف البحث الحالي .

تعد الاستبانة أكثر الادوات استعمالاً وملائمة لهذا النوع من البحوث ،وتعتبر الاستبانة أداة ملائمة للحصول على معلومات كافية ودقيقة وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين (ملحم ،٢٠٠٥: ١٧٧) ، لذا عمد الباحث لبناء أداة مكونة من ثمانية مجالات لتقويم برنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى في كليات التّربية الأساسية في ضوء معايير الجودة ، وذلك لتحقيق اهداف البحث، وتمت عملية بناء الأداة بوساطة الاطلاع الواسع للباحث للأدب النظري الخاص بمعايير الجودة محلياً وعربياً ،والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وبالاستعانة بذوي الخبرة والتخصص، وحرص الباحث أنه من الأفضل بناء الأداة لتكون ملائمة لخصائص المجتمع، وتتوافر فيها شروط كالصدق والثبات، وفيما يأتي عرض تفصيلي لإجراءات بناء الأداة.

**١ – بناء مجالات أداة البحث(Building research areas):**

تم بناء مجالات الاداة بوساطة اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والتّي فيها قرب موضوعي من البحث الحالي ، ناهيك عن آراء عدد من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، والجودة ، والقياس والتقويم، إذ توصل الباحث إلى تحديد مجالات الاستبانة (محاور البرنامج) وتحددت في ثمانية مجالات وهي : الأهداف، سياسة القبول، المحتوى ، طرائق التدريس، تكنولوجيا التعليم، الأنشطة المصاحبة، التّربية العملية ، والتقويم ، وبعد تحديد مجالات الأداة ملحق (٣)عرض الباحث المجالات على مجموعة من الخبراء المتخصصين، وكان عددهم(٣٨) محكماً وحصلت على موافقة اغلب السادة المحكمين ملحق(٥)، واستناداً لآراء المحكمين لم يستبعد الباحث أي مجال من المجالات ، واخذ الباحث بآرائهم في تغير تسلسل المجالات من حيث التقديم والتأخير.

**٢–صياغة فقرات أداة البحث(Tool research formulation) :**

عمد الباحث لصياغة المعايير بصورتها الاولية معتمداً في ذلك على الإجراءات الآتية :

- ✓ إطلاع الباحث على عدد من الأدبيات و الدراسات والبحوث المحلية، والعربية ، السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث .
- ✓ إطلاع الباحث على عدد من المعايير المحلية و العربية والتّي تناولت تقويم البرامج ، ومعايير الجودة
- ✓ تمت عملية انتقاء وتصميم المعايير بدقة وموضوعية وقد راعى الباحث ان تتلاءم مع البيئة التعليمية العراقية ومع إمكانية تحققها .

بلغ عدد المعايير بصورتها الأولية (١٦٢) معياراً وزعت على ثمانية مجالات، ملحق (٤).

### ٣- صدق الأداة (Honest of the tool ):

يُعد الصدق شرطاً أساسياً من شروط أدوات القياس في قياس الظاهرة موضوع البحث، ان الصدق يعني" قدرة الاستبيان كأداة على قياس ما صمم لقياسه "(غباري وأبو شعيرة،٢٠١٠: ٢٨٦)، فالصدق يشير الى مجموعة الإجراءات التّي يتخذها الباحث للحصول على نوع او اكثر من الصدق فالاختبار او الاستبيان لمن ولماذا؟ أي بمعنى ان الهدف هو الأساس في الحصول على مؤشرات الصدق ولأية مادة دراسية او موضوع (الجابري،٢٠١١ :١٧١)، ولأجل التحقق من صدق الأداة، اتبع الباحث الصدق الظاهري ( Face Validity ) للتحقق من صدق الأداة، إذ حدد الباحث مجالات أداة البحث ومعاييرها وتعليماتها بصورتها الأولية ملحق(٨) ، ثم عرض الباحث الأداة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج ، وطرائق التدريس ، والقياس والتقويم في الجامعات العراقية ، اذ بلغ عددهم (٣٨) خبيراً ملحق (٥)، وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى ملاءمة فقرات الاستبانة لأهداف البحث الحالي، ومدى ملاءمة المعايير للمجال الذّي وضعت فيه ، وقد اعتمد الباحث ان نسبة (٨٠%) او اكثر من موافقة الخبراء المحكمين على ابقاء المعيار ، وإذا لم يحرز المعيار هذا النسبة ، فأنه سوف يحذف من المجال، ثم عمد الباحث إلى حساب نسبة اتفاق الخبراء على المعايير في مجالات البرنامج باستعمال مربع كاي، الجداول ( ٧ ،٨، ٩ ،١٠ ،١١ ،١٢، ١٣، ١٤ ) توضح ذلك

**الجدول(٧)**

**نسبة الاتفاق وقيم مربع كأي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال الأول : الاهداف**

| أرقام المعايير | الموافقون | غير الموافقين | نسبة الاتفاق | قيمة كاي المحسوبة | قيمة كاي الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١-٣-٥-٦-٨-٩-١١-١٤-١٥ | ٣٨ | ٠ | %١٠٠ | ٣٦.٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٢-٤-١٢-١٦-١٧-١٩ | ٣٧ | ١ | %٩٧ | ٣٤.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ١٣-٧ | ١٧ | ٢١ | %٤٥ | ٠.٤٢١ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ٢٠ | ١٥ | ٢٣ | %٣٩ | ١.٦٨٤ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ١٨ | ١٤ | ٢٤ | %٣٧ | ٢.٦٣٢ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ١٠ | ١٦ | ٢٢ | %٤٢ | ٠.٩٤٧ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ٢١ | ١٨ | ٢٠ | %٤٧ | ٠.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |

الجدول(٨)

نسبة الاتفاق وقيم مربع كأي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال الثاني: سياسة القبول

| أرقام المعايير | الموافقون | غير الموافقين | نسبة الاتفاق | قيمة كاي المحسوبة | قيمة كاي الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١-٢-٥-٦-١٣ | ٣٧ | ١ | %٩٧ | ٣٤.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٣-١٤ | ٣٦ | ٢ | %٩٥ | ٣٠.٤٢١ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٤-٩ | ٣٥ | ٣ | %٩٢ | ٢٦.٩٤٧ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٨-١٢ | ٣٤ | ٤ | %٨٩ | ٢٣.٦٨٤ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ١٧ | ٣١ | ٧ | %٨٢ | ١٥.١٥٨ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ١٥ | ١٧ | ٢١ | %٤٥ | ٠.٤٢١ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ١٠ | ١٦ | ٢٢ | %٤٢ | ٠.٩٤٧ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ٧ | ١٤ | ٢٤ | %٣٧ | ٢.٦٣٢ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ١١-١٦-١٧ | ١٣ | ٢٥ | %٣٤ | ٣.٧٨٩ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |

الجدول(٩)

نسبة الاتفاق وقيم مربع كأي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال الثالث : المحتوى

| أرقام المعايير | الموافقون | غير الموافقين | نسبة الاتفاق | قيمة كاي المحسوبة | قيمة كاي الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣-٤-٨-١٠-١٣-١٥-١٦-١٨-٢٠ | ٣٨ | ٠ | %١٠٠ | ٣٦.٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٧-٩-١١-١٢-١٧-٢٢ | ٣٧ | ١ | %٩٧ | ٣٤.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ١-١٩-٢١ | ٣٦ | ٢ | %٩٥ | ٣٠.٤٢١ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٥-٦ | ١٨ | ٢٠ | %٤٧ | ٠.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ١٤ | ١٧ | ٢١ | %٤٥ | ٠.٤٢١ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ٢ | ١٤ | ٢٤ | %٣٧ | ٢.٦٣٢ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |

الجدول (١٠)

نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال الرابع : استراتيجيات التدريس

| أرقام المعايير | الموافقون | غير الموافقين | نسبة الاتفاق | قيمة كاي المحسوبة | قيمة كاي الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨ - ١٩-٢٠ ٢٣ | ٣٧ | ١ | %٩٧ | ٣٤.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٢٢ | ١٤ | ٢٤ | %٣٧ | ٢.٦٣٢ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ١١-٢٤ | ١٦ | ٢٢ | %٤٢ | ٠.٩٤٧ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |

الجدول(١١)

نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال الخامس: تكنولوجيا التعليم

| أرقام المعايير | الموافقون | غير الموافقين | نسبة الاتفاق | قيمة كاي المحسوبة | قيمة كاي الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢-٣-٤-٥-٦-٨-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨ | ٣٧ | ١ | %٩٧ | ٣٤.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ١-٧-٩ | ٣٦ | ٢ | %٩٥ | ٣٠.٤٢١ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ١٩ | ٣٥ | ٣ | %٩٢ | ٢٦.٩٤٧ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ١٠-١٣ | ١٧ | ٢١ | %٤٥ | ٠.٤٢١ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ١١ | ١٥ | ٢٣ | %٣٩ | ١.٦٨٤ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ١٢ | ١٨ | ٢٠ | %٤٧ | ٠.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |

الجدول(١٢)

نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال السادس :التّربية العملية

| أرقام المعايير | الموافقون | غير الموافقين | نسبة الاتفاق | قيمة كاي المحسوبة | قيمة كاي الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١-٣-٤-٥-٦-٧-٨-١٤- | ٣٨ | ٠ | %١٠٠ | ٣٦.٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ١٢-١٨ | ٣٧ | ١ | %٩٧ | ٣٤.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ١٠-١١-١٣-١٥-١٩ | ٣٦ | ٢ | %٩٥ | ٣٠.٤٢١ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٩ | ٣٤ | ٤ | %٨٩ | ٢٣.٦٨٤ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٢-١٧ | ١٨ | ٢٠ | %٤٧ | ٠.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ١٦ | ١٦ | ٢٢ | %٤٢ | ٠.٩٤٧ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |

الجدول(١٣)

نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال السابع: الانشطة المصاحبة

| أرقام المعايير | الموافقون | غير الموافقين | نسبة الاتفاق | قيمة كاي المحسوبة | قيمة كاي الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١-٢-٣-٥- ٦-٧-٨- ٩-١٠-١١-١٢-١٣- ١٤-١٥-١٦-١٧ | ٣٧ | ١ | %٩٧ | ٣٤.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٤ | ٣٦ | ٢ | %٩٥ | ٣٠.٤٢١ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |

**الجدول(١٤)**

**نسبة الاتفاق وقيم مربع كاي ودلالتها الاحصائية لآراء المحكمين لمعايير المجال الثامن: التقويم**

| أرقام المعايير | الموافقون | غير الموافقين | نسبة الاتفاق | قيمة كاي المحسوبة | قيمة كاي الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١-٢-٣-٤-٥-١٢-١٣-١٤-١٥-١٧-١٨-١٩-٢٠ | ٣٨ | ٠ | ١٠٠ | ٣٦.٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٦-٧-١١-٢٢-٢٣ | ٣٧ | ١ | ٩٧ | ٣٤.١٠٥ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ١٠-١٦ | ٣٦ | ٢ | ٩٥ | ٣٠.٤٢١ | ٣.٨٤١ | ١ | دال |
| ٨-٢١ | ١٦ | ٢٢ | %٤٢ | ٠.٩٤٧ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |
| ٩ | ١٥ | ٢٣ | %٣٩ | ١.٦٨٤ | ٣.٨٤١ | ١ | غير دال |

وقد أسفر هذا الإجراء عن حذف (٢٨) معيار وتُعديل (٥٥) معيار وتم اضافة (٦) معايير، كما أشار بعض الخبراء إلى إجراء بعض التُعديلات اللغوية ، وقد أخذ الباحث بهذه الملاحظات وصبح عدد المعايير في صورتها النهائية(١٤٠) معياراً ملحق(٦)، وبذلك اعتبر الباحث آراء المحكمين وتُعديلاتهم فيما يتصل بالمعايير دلالة صدق كافية لأغراض البحث، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

**الجدول (١٥)**

**عدد الفقرات قبل و بعد إجراء التُعديلات عليها من قبل السادة المحكمين**

| ت | اسم المجال | عدد الفقرات قبل التُعديل | أرقام الفقرات المحذوفة | أرقام الفقرات المعدلة | أرقام الفقرات المضافة | عدد الفقرات بعد التُعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الأهداف | ٢١ | ٧-١٠-١٣-١٨-٢٠-٢١ | ١-٦-٩ | ١١ | ١٦ |
| ٢ | سياسة القبول | ١٧ | ٨-١٠-١١-١٥-١٦ | ١-٤-٦-٩-١٢ | - | ١٢ |
| ٣ | المحتوى | ٢٢ | ٥-٦-١٤-٢ | ٣-٤-٨-٩-١٥-٢١ | ٢-١٠ | ٢٠ |
| ٤ | استراتيجيات التدريس | ٢٤ | ١١-٢٢-٢٤ | ١-٤-٥-٦-٩-١٠-١٤-١٥-١٧-١٩-٢٣ | ٢١ | ٢٢ |
| ٥ | تكنولوجيا التعليم | ١٩ | ١٠-١١-١٢-١٣ | ١-٢-٣-٤-٧-٨-٩-١٥-١٧-١٩ | ١٠-١١ | ١٧ |
| ٦ | الأنشطة المصاحبة | ١٧ | - | ١-٢-٣-٤-٦-٨-١١-١٣-١٧ | - | ١٧ |
| ٧ | التّربية العملية | ١٩ | ٢-١٦-١٧ | ٥-٦-٩-١٠-١١-١٣-١٤-١٨ | - | ١٦ |
| ٨ | التقويم | ٢٣ | ٨-٩-٢١ | ٣-٤-١٠ | - | ٢٠ |
| المجموع | | ١٦٢ | ٢٨ | ٥٥ | ٦ | ١٤٠ |

## ٤- ثبات الأداة (Stability of the tool ):

"يشير الثبات إلى إمكانية الحصول على النتائج نفسها، اذا ما اعيد التطبيق على الأفراد أنفسهم "(غباري وأبو شعيرة،٢٠١٠: ٢٨٦)، ويعني الثبات ايضاً الاستقرار بمعنى انه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الاستقرار، كما يعني الموضوعية بمعنى ان الفرد يحصل على الدرجة نفسها اياً كان المصحح او المطبق، أذ يوفر معامل الثبات الكثير من المؤشرات الإحصائية للصفة او الظاهرة المدروسة ،والتّي بوساطتها يمكن الحكم على دقة المقياس (الدليمي والمهداوي ،٢٠٠٥: ١٢٨)، ولغرض التحقق من ثبات الأداة عمد الباحث بتطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية، لاستخراج ثبات الأداة بالطريقة الآتية.

- طريقة (ألفا كرونباخ)(Cornbrash's alpha ):

تعتمد هذه الطريقة على الاتساق الداخلي في أداء المفحوصين من فقرة إلى أخرى وتقوم هذه الطريقة على تطبيق الاختبار او الاستبانة مرة واحدة على المفحوصين وتستند هذه الطريقة على تباينات الفقرات أي الاستجابات المفحوصين على كل فقرة ،وعلى تباين إجابات المفحوصين على الاختبار ككل (الجابري، ٢٠١١ :٢٣٥) .

بلغ معامل ثبات الاستبانة (٠.٨٨) وهو معامل ثبات جيد لأغراض البحث الحالي والجدول (١٦) يوضّح ذلك.

**الجدول (١٦)**

**قيم معامل للثبات (طريقة ألفا كرونباخ) لكل مجال والدرجة الكلية**

| ت | اسم المجال | معامل الثبات |
|---|---|---|
| ١ | الأهداف | ٠.٨٢ |
| ٢ | سياسة القبول | ٠.٩٠ |
| ٣ | المحتوى | ٠.٩٢ |
| ٤ | استراتيجيات و طرائق التدريس | ٠.٨٩ |
| ٥ | تكنولوجيا التعليم | ٠.٩١ |
| ٦ | الأنشطة المصاحبة | ٠.٨٠ |
| ٧ | التّربية العملية | ٠.٨٨ |
| ٨ | لتقويم | ٠.٩٤ |
| المعدل العام | | ٠.٨٨ |

٥- التطبيق الاستطلاعي للأداة (Survey application of the tool):

قام الباحث بتطبيق أداة البحث على العينة الاستطلاعية للتأكد من ان تعليمات الاجابة على فقرات الاستبانة واضحة، اسفرت النتائج بان التعليمات واضحة، وبعد إتمام عمليتي الصدق والثبات وعملية وضوح تعليمات الاستبانة من قبل المفحوصين من العينة الاستطلاعية، أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق النهائي على العينة الأساسية للبحث .

٦- التطبيق النهائي للأداة البحث (Final application of the research tool):

بدء الباحث بتطبيق أداة بحثه المتمثلة في الاستبانة بصيغتها النهائية في المدة الزمنية الواقعة في يوم الأحد الموافق ٢٠١٨/١/٢٨ إلى يوم الخميس الموافق ٢٠١٨/٣/٨ على العينة الأساسية المشمولة بالبحث اعتمادا على جلب كتب تسهيل مهمة من كلية التّربية الأساسية- جامعة ميسان إلى

كليات التّربية الأساسية في الجامعات العراقية المشمولة بالبحث، ملاحق (٢)، وقد قام الباحث بالتحاور مع أفراد العينة واوضح لهم أهداف البحث، وطريقة الإجابة عن فقرات الاستبانة، وقد تمت الاجابة عن اسئلة أفراد العينة واستفساراتهم من دون التأثير في دافعيتهم في الإجابة، لكي لا يكون للباحث رأي مؤثر في المفحوص، وبعد ذلك جمع الباحث الاستبانات وعمد على فحص الاجابات قبل تفريغها وقد تم استبعاد الاستبانات الغير كاملة وكان عددها (٤) كما ان هناك عدد من استبانات لم يحصل عليها الباحث من المفحوصين بلغ عددها (٧) استبانات ، وبالتالي اصبح العدد الكلي للاستبانات المستلمة (٩٢) استبانة من اصل (١٠٣) استبانة، وزعت على عينت البحث الأساسية البالغ عددها(١٠٣) ، بعد ذلك فرغت في جداول خاصة لأجراء العمليات الإحصائية واحتساب النتائج ملحق(١١).

**٧-تصحيح أداة البحث (Tool correction):**

اعتمد الباحث في عملية تصحيح الاداة على مقياس (ليكرت ) الخماسي والمكون من خمسة بدائل مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: المعيار متحقق بدرجة كبيرة جداً (٥) درجات، ومتحقق بدرجة كبيرة (٤) درجات، ومتحقق بدرجة متوسطة (٣) ومتحقق إلى حد ما(٢) وغير متحقق (١) درجة واحدة، وتم هذا الإعداد حتى يتسنى لأفراد عينة البحث من تحديد درجة توافر المعيار في المجال الذّي ينتمي اليه.

**٨- تحديد درجة القطع (Determine decision grade):**

لتحديد مستويات توافر معايير الجودة في برنامج معلم الصّفوف الأولى، عمد الباحث بتحديد درجة القطع للمقياس، والتّي عرفة: بأنها النقطة التّي إذا وصل اليها المفحوص فانه يجتاز المقياس الذّي استجاب عليه (الشهري، ٢٠١٠: ٦٩) ، إذ تعتبر تحديد هذه الدرجة من الامور الاساسية في بناء المقاييس التربوية، حدد الباحث درجة القطع(٣) لتحديد مستوى توافر معايير الجودة في البرنامج للفقرة(المعيار)، او المجال، او الاستبانة ككل ، وتعتبر الأوساط المرجحة واوزانها المئوية هي الحد الفاصل بين مستوى استجابات عينة البحث على أداة البحث، لذلك استخدم الباحث معادلة المدى[١] لتحديد مستويات استجابات افراد عينة البحث، وتحديد قيم المتوسط الحسابي والوزن المئوي ، وفق درجات مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي :

لمعرفة درجة توافر معايير الجودة ،تم تحويل درجات أوزان بدائل الإجابة عن معايير أداة البحث، إلى مستويات معيارية باستعمال المعادلة الآتية :-

[١] استعمل الباحث معادلة المدى لتحديد مستويات استجابات عينة البحث ،الواقعة بين البدائل الاختيارية لمقياس ليكرت الخماسي ؛ أي اعطاء كل استجابة درجة محددة وبحسب السلم المعياري .

المدى= (اكبر قيمة لأوزان بدائل الإجابة– أصغر قيمة لأوزان بدائل الإجابة)

وبما أن اكبر قيمة في أوزان بدائل الإجابة هي (٥ ) واصغر قيمة (١)

**فالمدى = (٥– ١) = ٤**

**طول الفئة** = $\frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}}$ = $\frac{4}{5}$ = (٠ ,٨٠).

وبذلك يكون الحكم على درجة تواجد الجودة في المؤشرات كما موجود في الجدول(١٧).

**الجدول (١٧)**

**السلم المعياري للحكم وتحديد المستويات**

| ت | الأوساط المرجحة | الاوزان المئوية | مستوى التحقق |
|---|---|---|---|
| ١ | (١,٨٠ – ١) | %٣٦ – %٢٠ | غير متحقق |
| ٢ | (٢,٦٠ – ١,٨١ ) | %٥٢– %٣٦ | إلى حد ما |
| ٣ | (٣,٤٠ – ٢,٦١) | %٦٨– %٥٢ | بدرجة متوسطة |
| ٤ | ( ٤,٢٠ – ٣,٤١) | %٨٤– %٦٨ | بدرجة كبيرة |
| ٥ | ( ٥ – ٤.٢١ ) | %١٠٠– %٨٤ | بدرجة كبيرة جدا |

(الشافعي،٢٠١٢ : ١٦٠)، و (دحلان،٢٠١٣ :٤٨)، و(الزبون و حمدي،٢٠١٤: ٨٣٣)

وعدّ الباحث ان المتوسطات في الجدول السابق هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في اداة البحث وذلك لمتوسط الاستجابة للفقرة(المعيار)، او المجال، او الاستبانة ككل .

وعمد الباحث ان يكون الحد الأدنى المقبول لدرجة توافر معيار الجودة هو(٣) ،وبوزن مئوي ( ٦٠٪) من ثم اجرى الباحث ما يلي:

١– حسب الباحث تكرارات استجابات عينة البحث الاساسية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وفقا للبدائل الخمسة لاستخراج قيمه الوسط المرجح والوزن المئوي، ملحق (٧).

٢– رتب الباحث المعايير في الاستبانة ترتيبا تنازليا، من اعلى وسط مرجح ووزن مئوي إلى اقل وسط مرجح ووزن مئوي.

٤.ناقش الباحث نسبة (٢٧%) من الفقرات من كل مستوى من مستويات السلم المعياري.

**خامساً- الوسائل الإحصائية(Statistical means :):**

**استعمل الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج (ExeL) لتحقيق اهداف البحث، وضمت الوسائل الإحصائية الآتية :**

**١- معادلة الفا- كرونباخ: لاستخراج معامل الثبات فقرات اداة البحث**

$$\text{معادلة الفا} = \left(\frac{\text{ن}}{\text{ن}-١}\right)\left(١ - \frac{\text{مجـ ع٢ك}}{\text{مجـ ع٢}}\right)$$

**اذ تمثل:**

**ع ٢ك : تباين درجات كلٍّ فقرة من فقرات الاستبانة.**

**مجـ ع٢: مجموع تباين درجات جميع الفقرات.**

**ن : العدد الكلي لفقرات الاستبانة.**

**٢- مربع كاي : استعمل في معرفة نسبة اتفاق المحكمين على فقرات اداة البحث.**

$$\text{كا}^{٢} = \text{مجـ} \frac{(\text{ل} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

**إذ يمثل**

**ل = التكرار الملاحظ.**

**ق = التكرار المتوقع**

**٣- المدى: استعمل في بناء السلم المعياري:**

**المدى= اعلى قيمة ــ اقل قيمة**

**(الطريحي ،حمادي،٢٠١٣: ١٣٦)**

**٤- النسبة المئوية: لاستخراج نسبة اتفاق المحكمين على المعايير**

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد الموافقين}}{\text{العدد الكلي}} \times ١٠٠$$

**٥-الوسط المرجح: لتحديد مستوى توافر معايير الجودة .**

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{\text{ت ٥×٥ + ت ٤×٤ + ت ٣×٣ + ت٢×٢ + ت ١×١}}{\text{ت ك}}$$

**ت ك= مجموع التكرار الكلي.**

**(المشهداني ، هرمز،١٩٨٩: ١٦٧)**

**٦-الوزن المئوي: لبيان الوزن المئوي لكل معيار:**

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}^{1}} \times ١٠٠$$

(عبد ربه،٢٠١٣: ٣١٤)

**ملحوظة:**- عمد الباحث الى استشارة كل من الخبراء الإحصائيين كل من، الأستاذ الدكتور فلاح حسن جبر ،و الأستاذ الدكتور وجدان عبد الأمير الناشي، الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية ، والأستاذ الدكتور عماد كاظم ياسر، جامعة ذي قار – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة ، في إجراءات البحث الإحصائية.

[1] الدرجة القصوى= ١٥وهي اعلى درجة في المقياس

## عرض النّتائج وتفسيرها(Results and interpretation) :

يتكون محتوى هذا الفصل، من النّتائج التي توصل اليها الباحث وفق أهداف البحث، التي تم تحديدها في الفصل الأول، ومناقشة تلك النّتائج وتفسيرها وعلى النحو الآتي:

### الهدف الأول ( The first aim ) :

**بناء وتحديد قائمة بمعايير الجودة لتقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كل مجال من المجالات الإعداد الآتية: الأهداف، سياسة القبول ، المحتوى ، استراتيجيات التدريس ، الوسائل و تكنولوجيا التعليم، التّربية العملية ،الانشطة المصاحبة والتّقويم.**

تحقق هذا الهدف، في الفصل الثالث بوساطة الإجراءات التي أجراها الباحث عند بناء الأداة.

### الهدف الثاني(The Second aim):

**تقويم برنامج اعداد معلمي الصفوف الأولى في كليات التربية الاساسية في ضوء معايير الجودة.**

لتحقيق الهدف الثاني من اهداف البحث اتبع الباحث الخطوات الاتية:

**أولا: اصدار حكم وتحديد مستوى توافر معايير الجودة في برنامج الإعداد كمنظومة متكاملة".**

لإصدار حكم حول مدى توافر معايير الجودة، في برنامج الإعداد كمنظومة متكاملة، حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، لمعايير مجالات البرنامج وهي :الأهداف، سياسة القبول، المحتوى، استراتيجيات وطرائق التّدريس، تكنولوجيا التّعليم ،التّربية العملية، الأنشطة المصاحبة والتقويم، إذ تراوحت الأوساط المرجحة من( ٢.٨٠)، الى(٣.٣٧)، وبأوزان المئوية تراوحت من (٥٦.٠٧%)، الى (٦٧.٥٥%) ،حيث بلغ المتوسط العام على وسط مرجح بلغ (٣.١٦)، وبوزن مئوي (٦٣.٢٨%) ، يتضح من هذه النتيجة ، ان معايير الجودة متوافرة وبدرجة متوسطة، في برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى، كمنظومة متكاملة، لأنّها اعلى (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، والجدول (١٨) يوضح ذلك .

**الجدول(١٨)**
**الوسط المرجح والوزن المئوي ومستوى التّحقق، لمعايير البرنامج كمنظومة متكاملة**

| الوسط المرجح العام | الوزن المئوي العام | مستوى التّحقق |
|---|---|---|
| ٣.١٦٣ | %٦٣.٢٨ | بدرجة متوسطة |

ويعزو الباحث هذه النتيجة، الى توافر معايير الجودة في ستة مجالات من مجالات البرنامج برنامج إعداد معلم الصفوف الأولى الثمانية.

**ثانيا:- اصدار حكم و تحديد مستوى توافر معايير الجودة في كل مجال من مجالات برنامج الإعداد الاتية.**

**١: مجال الأهداف:**

حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، لمجال الأهداف، إذ بلغ الوسط المرجح (٣.٣٢)، وبوزن مئوي (٦٦.٤٩%)، يتضح من هذه النتيجة ان معايير الجودة متوافرة وبدرجة متوسطة في مجال الأهداف ، لأنّها أعلى من (درجة القطع)، ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي (٦٠%)، التي اعتمدها الباحث، لتحديد مستوى توافر المعايير، في برنامج الإعداد، والجدول (١٩).

**الجدول رقم (١٩)**
**الوسط المرجح والوزن المئوي و مستوى التّحقق لمجال الأهداف**

| الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق |
|---|---|---|
| ٣.٣٢٤ | %٦٦.٤٩ | بدرجة متوسطة |

يعزو الباحث هذه النتيجة، في شمولية الأهداف لنواحي العملية التّعليمية، وارتباطها بالواقع الحالي للبلاد، وهذا ينبع من وضوح الفلسفة التربوية والنظرية التربوية التي يتبناها أصحاب القرار في العملية التّعليمية، وكذلك الاهتمام بالتطور المعرفي وقلة اقتصارها على الفلسفة الحكومية، مما زاد الانتفاع بها واسهم كثيراً من دورها الذي يجب ان تكون عليه ، للارتقاء بالمجتمع في العراق، نحو الرقي والمواكبة العلمية عربياً وعالمياً.

## ٢: مجال سياسة القبول:

حسب الباحث الأوساط المرجحة والأوزان المئوية، لمجال سياسة القبول، إذ بلغ الوسط المرجح (٢.٨٦)، وبوزن مئوي (٥٧.٣٠%)، يتضح من هذه النتيجة ان معايير الجودة غير متوافرة في مجال سياسة القبول ، لأنَه أدنى من (درجة القطع)، ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي (٦٠%)، التي اعتمدها الباحث، لتحديد مستوى توافر المعايير، في برنامج الإعداد وكما هو موضح في الجدول (٢٠).

**الجدول (٢٠)**

**الوسط المرجح والوزن المئوي ومستوى التَّحقق، لمجال سياسة القبول**

| الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التَّحقق |
|---|---|---|
| ٢.٨٦٥ | %٥٧.٣٠ | بدرجة متوسطة |

يعزو الباحث هذه النتيجة، الى وجود قصور كبير في واقع سياسة قبول الطلبة، في قسم معلم الصّفوف الأولى، تبدء بتحديد معدل قبول الطلبة المتخرجين من الدراسة الإعدادية، والذي تحدده لجان مختصة في وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي العراقية؛ ان هذه النظرة القاصرة تنبثق من عدم المعرفة الكافية بأدوار معلم الصّفوف الأولى ومدى ضخامة المسؤولية الكبرى المناط بها، ويتبعه شحة اللجان المتخصصة في المقابلات والاختبارات، والتي يكون هدفها التعرف على الدوافع الايجابية نحو مهنة التّعليم لدى المتقدمين، وعدم توافر وسائل جذب للمتميزين، وعدم تطبيق مقاييس تعمل على التَّحقق من خصائص المتقدم الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وكل هذا بطبيعة الحال يؤدي إلى احداث خلل في نظام الإعداد وهيكليته من المتقدمين الذين لا يمتلكون الكفاية المقبولة لمهنة التّعليم، وليس لديهم الحد المقبول من القناعة بهذه المهنة.

## ٣: مجال المحتوى:

حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، لمجال المحتوى، إذ بلغ الوسط المرجح (٣.٣٤)، وبوزن مئوي (٦٦.٨٨%)، يتضح من هذه النتيجة أنَ ان معايير الجودة متوافرة وبدرجة متوسطة في مجال المحتوى ، لأنَها أعلى من (درجة القطع)، ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي (٦٠%)، التي اعتمدها الباحث، لتحديد مستوى توافر المعايير، في برنامج الإعداد ، وكما هو موضح في الجدول (٢١).

**الجدول رقم (٢١)**

**الوسط المرجح والوزن المئوي ومستوى التّحقق لمجال المحتوى**

| الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق |
|---|---|---|
| ٣.٣٤٤ | %٦٦.٨٨ | بدرجة متوسطة |

يعزو الباحث هذه النتيجة لمجال المحتوى في برنامج الإعداد لمعلم الصّفوف الأولى الحالي، من انه يعكس الاهداف للبرنامج بنحو واضح ويوفر النوع الجيد الكافي من المقررات والخبرات والمهارات، وتتوافر فيه التكامل والتتابع المطلوب والمهم في عملية الإعداد، كما انه مبني على اسس ربط النظرية بالتطبيق، ويعمل على تلبية حاجات، و ميول الطلبة واهتماماتهم المعرفية، ويراعي مبدأ مزاوجة الأصالة بالمعاصرة.

## ٤: مجال استراتيجيات وطرائق التّدريس:

حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، لمجال استراتيجيات وطرائق التّدريس، إذ بلغ الوسط المرجح (٣.١٣)، وبوزن مئوي (٦٢.٧٩%)، يتضح من هذه النتيجة ان معايير الجودة متوافرة وبدرجة متوسطة في مجال استراتيجيات وطرائق التّدريس ، لأنّها أعلى من (درجة القطع)، ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي (٦٠%)، التي اعتمدها الباحث، لتحديد مستوى توافر المعايير، في برنامج الإعداد ،وكما هو موضح في الجدول (٢٢).

**الجدول رقم (٢٢)**

**الوسط المرجح والوزن المئوي ومستوى التّحقق، لمجال استراتيجيات وطرائق التّدريس**

| الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق |
|---|---|---|
| ٣.١٣٩ | %٦٢.٧٩ | بدرجة متوسطة |

يعزو الباحث هذه النتيجة، لتناسب استراتيجيات وطرائق التّدريس مع طبيعة المقررات الدراسية ولاهتمام القائمين على تنفيذ البرنامج بتنويع استراتيجيات و طرائق التّدريس، ونتيجة لذلك هي تعمل على التشجيع على التعلم الذاتي، و تعمل على تقديم محتوى المقررات بطرائق مشوقة، ويكثر فيها تعزيز الدور

الإيجابي للمتعلم، تعمل على ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية ،و قلة اعتماد التّدريسيين على الطرائق التقليدية مثل المحاضرة والمناقشة.

### ٥: الوسائل و تكنولوجيا التّعليم :

حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، لمجال الوسائل تكنولوجيا التّعليم، إذ بلغ الوسط المرجح ٢.٨٠٣)، وبوزن مئوي (٥٦.٠٧%)، يتضح من هذه النتيجة ان معايير الجودة غير متوافرة في مجال سياسة القبول ، لأنّه أدنى من (درجة القطع)، ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي (٦٠%)، التي اعتمدها الباحث، لتحديد مستوى توافر المعايير، في برنامج الإعداد على الرغم من حصوله على مستوى (بدرجة متوسطة) ، وكما هو موضح في الجدول (٢٣).

**الجدول رقم (٢٣)**

**الوسط المرجح والوزن المئوي ومستوى التّحقق، لمجال الوسائل و تكنولوجيا التّعليم**

| الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق |
|---|---|---|
| ٢.٨٠٣ | %٥٦.٠٧ | بدرجة متوسطة |

يعزو الباحث هذه النتيجة، في مجال تكنولوجيا التّعليم، لعدم الاهتمام بهذا المجال المهم والحيوي والذي يعمل على توسيع مدارك الطلبة /المعلمين، ويحقق زيادة في استيعابهم للمقررات الدراسية، والخبرات والمهارات ،ويتجلى عدم الاهتمام في عدم تفعيل مفهوم تكنولوجيا التّعليم بصورة عامة، وقلة تزويد وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي لكليات التّربية الأساسية بصورة عامة، واقسام معلم الصّفوف الأولى بصورة خاصة، بالتقنيات التربوية، والوسائل التّعليمية، الضرورية للعملية التّعليمية، وندرة الدورات التدريبية في هذا المجال ، كذلك هناك قصور من قبل التّدريسين في القسم في استعمال الاساليب التكنولوجية وقلة الاطلاع وعدم توفير البدائل الممكنة.

### سادساً: التّربية العملية:

حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، لمجال التّربية العملية، إذ بلغ الوسط المرجح (٣.٣٢)، وبوزن مئوي (٦٦.٤٩%)، يتضح من هذه النتيجة ان معايير الجودة متوافرة وبدرجة متوسطة في مجال التربية العملية ، لأنّه أعلى من (درجة القطع)، ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي (٦٠%)، التي اعتمدها الباحث، لتحديد مستوى توافر المعايير، في برنامج الإعداد، وكما هو موضح في الجدول (٢٤).

جدول (٢٤)

الوسط المرجح والوزن المئوي ومستوى التّحقق لمجال التّربية العملية

| الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق |
|---|---|---|
| ٣.٣٢٤ | %٦٦.٤٩ | بدرجة متوسطة |

يعزو الباحث هذه النتيجة، من وجهة نظر أفراد العينة، الى ان مدة التطبيق تفي بالغرض و أوقات المشاهدة في الجدول الأسبوعي للمحاضرات كافية ، و التفعيل لهذا الجانب المهم من جوانب المحاكاة للطلبة/ المعلمين جيد، و وتعمل التربية العملية على اعداد الطلبة / المعلمين لمهنة التعليم و الاهتمام و التعامل بموضوعية مع استمارة التقويم المحددة لتقويم للطلبة، والتي لابد من ان يلتزم بها جميع المشرفين على التّربية العملية في التقويم.

**سابعاً: الأنشطة المصاحبة:**

حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، لمجال الانشطة المصاحبة، إذ بلغ الوسط المرجح (٣.١٣)، وبوزن مئوي (٦٢.٧٢%)، يتضح من هذه النتيجة أنَ معايير الجودة متوافرة وبدرجة متوسطة في مجال الانشطة المصاحبة، لأنَه أعلى من (درجة القطع)، ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي (٦٠%)، التي اعتمدها الباحث، لتحديد مستوى توافر المعايير، في برنامج الإعداد ، وكما هو موضح في الجدول(٢٥).

الجدول (٢٥)

الوسط المرجح والوزن المئوي و مستوى التّحقق، لمجال الانشطة المصاحبة

| الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق |
|---|---|---|
| ٣.١٣٦ | %٦٢.٧٢ | بدرجة متوسطة |

يعزو الباحث نتيجة هذا المجال من فاعلية الأنشطة التّعليمية المصاحبة المستعملة، في رفع مستوى الطلبة ، وان الأنشطة التّعليمية تعمل على تنمية انواع التفكير للطلبة ، وتتيح لهم فرصة للتعبير عن مواهبهم، وتساعد في انماء عناصر شخصية المتعلم المرغوبة كالثقة بالنفس ، هذا فضلاً عن انها

مجال رئيس من مجالات البرنامج ، لذلك هناك اهتمام يفي بالغرض في هذا المجال ، واعتبار هذا الجال رئيسي في عملية اعداد الطلبة /المعلمين .

**ثامناً: مجال التقويم:**

حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، لمجال التقويم، إذ بلغ الوسط المرجح(٣.٣٧)، وبوزن مئوي (٦٧.٥٥%)، ويتضح من هذه النتيجة أنَ معايير الجودة متوافرة وبدرجة متوسطة في مجال معايير التقويم ، لأنَه أعلى من (درجة القطع)، ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي (٦٠%)، التي اعتمدها الباحث، لتحديد مستوى توافر المعايير، في برنامج الإعداد ، وكما هو موضح في الجدول (٢٦).

**الجدول (٢٦)**

**الوسط المرجح والوزن المئوي ومستوى التَحقق، لمجال التقويم**

| الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التَحقق |
|---|---|---|
| ٣.٣٧٧ | %٦٧.٥٥ | بدرجة متوسطة |

يعزو الباحث هذه النتيجة، بأن أساليب التقويم المستعملة لا تقتصر على مجرد قياس التحصيل الدراسي للمتعلمين ، بوساطة الامتحانات التقليدية الشهرية والفصلية، ونهاية السنة الدراسية ،بل تتعدى ذالك بواسطة التقويم البنائي المستمر مدركين ان عملية التقويم متعددة الجوانب، تتطلب استعمال أنواع مختلفة من الاختبارات والمقاييس ،تهدف ما إذا كان المتعلم بالفعل قد اجتاز مرحلة تعليمية، او موضوع محدد، او مادة تعليمية ،ومن ثم الانتقال مرحلة أخرى او موضوع آخر، وهذا يتطلب التدريب المستمر والاطلاع الواسع على استعمال الاختبارات وتدوين الملاحظات واستخلاص البيانات وتفسير النّتائج حتى يتمكن المدرس القيام بعملية التقويم.

**ثالثاً:- تحديد مستوى توافر ورتبة كل معيار من معايير الاستبانة، وبيان نقاط القوة والضعف، في كل مجال من مجالات البرنامج الآتية:**

**١ - معايير الأهداف:**

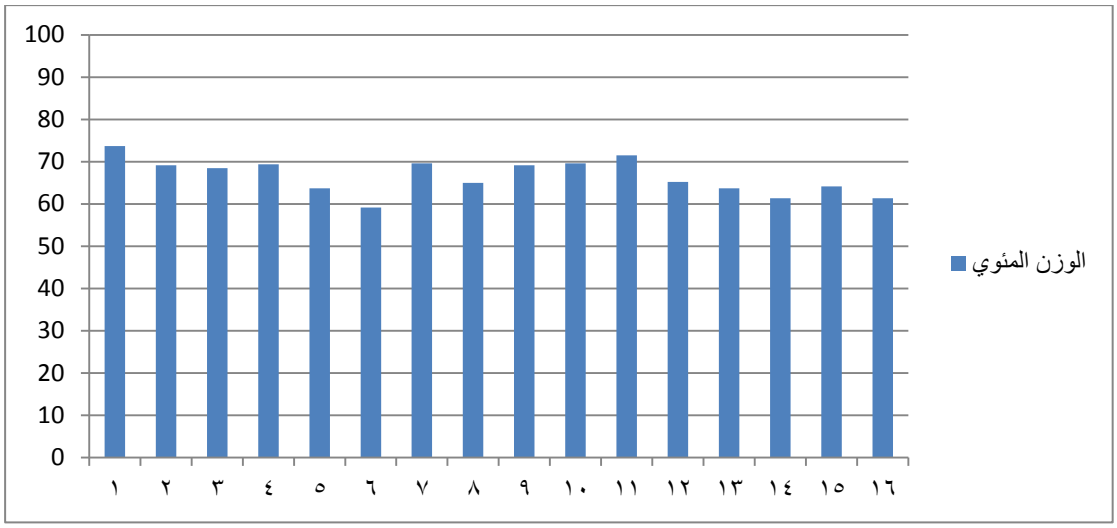
لتحديد مستوى توافر كل معيار من معايير الاستبانة، وبيان نقاط القوة والضعف في مجال معايير الأهداف، حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية ، أذ تراوحت الأوساط المرجحة من( ٢.٩٥)،

الى(٣.٦٨٥)، وبأوزان مئوية تراوحت من (٥٩.١٣%)، الى (٧٣.٦٩%)، والجدول (٢٧) والشّكل (١) يوضحان ذلك.

**الجدول(٢٧)**

**الأوساط المرجحة والأوزان المئوية ومستوى التّحقق ورتبها، لمعايير الأهداف**

| الرتبة | ت | المجال الأول – معايير الأهداف | الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التَحقق بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١ | تشتق الأهداف من فلسفة المجتمع ورؤية الكلية ورسالتها | ٣.٦٨٥ | %٧٣.٦٩٦ | كبيرة |
| ٢ | ١١ | تعمل على تنمية جوانب شخصية الطالب/ المعلم | ٣.٥٧٦ | %٧١.٥٢٢ | كبيرة |
| ٣.٥ | ٧ | تتناسب الأهداف مع طبيعة المرحلة التّعليمية الأوساط يتم فيها الإعداد | ٣.٤٧٨ | %٦٩.٥٦٥ | كبيرة |
| ٣.٥ | ١٠ | تشتمل الأهداف على الإعداد الاكاديمي والمهني والثقافي | ٣.٤٧٨ | %٦٩.٥٦٥ | كبيرة |
| ٥ | ٤ | تنمي الأهداف الحس الوطني و الوازع الديني والاخلاقي | ٣.٤٦٧ | %٦٩.٣٤٨ | كبيرة |
| ٦.٥ | ٢ | تنسجم الأهداف مع الأدوار المستقبلية للطالب/ المعلم | ٣.٤٥٧ | %٦٩.١٣٠ | كبيرة |
| ٦.٥ | ٩ | تنظر الأهداف الى العملية التّعليمية على انها عملية تواصلية | ٣.٤٥٧ | %٦٩.١٣٠ | كبيرة |
| ٨ | ٣ | تعبر الأهداف عن الفلسفة والنظرية التربوية للبلاد | ٣.٤٢٤ | %٦٨.٤٧٨ | كبيرة |
| ٩ | ١٢ | تعمل الأهداف على زرع الاتجاهات التجديدية لدى الطلبة | ٣.٢٦١ | %٦٥.٢١٧ | متوسطة |
| ١٠ | ٨ | تربط الأهداف الجوانب النظرية بالجوانب العملية | ٣.٢٥٠ | %٦٥.٠٠٠ | متوسطة |
| ١١ | ١٥ | تتصف بالمرونة وقابلية التطوير | ٣.٢٠٧ | %٦٤.١٣٠ | متوسطة |
| ١٢.٥ | ٥ | تتصف بالدقة والوضوح والتكامل والشمول | ٣.١٨٥ | %٦٣.٦٩٦ | متوسطة |
| ١٢.٥ | ١٣ | تلاءم الأهداف مع الوقت المخصص للأعداد ضمن البرنامج | ٣.١٨٥ | %٦٣.٦٩٦ | متوسطة |
| ١٣.٥ | ١٤ | تنمي الأهداف مهارات التحليل والتركيب والتقويم | ٣.٠٦٥ | %٦١.٣٠٤ | متوسطة |
| ١٣.٥ | ١٦ | تعمل الأهداف على تعزيز التعلم الذاتي والتّعليم المستمر | ٣.٠٦٥ | %٦١.٣٠٤ | متوسطة |
| ١٦ | ٦ | تلائم الأهداف مع جودة التّعليم و كفائتة | ٢.٩٥٧ | %٥٩.١٣٠ | متوسطة |




**شكل(١)**

**الأوزان المئوية لمعايير مجال الأهداف**

يوضح الجدول (٢٧)، والشّكل(١)، ان المعايير(١ ،١١ ، ٧، ١٠ ،٤ ،٢ ،٩ ،٣ )، وعددها(٨) معياراً، قد جاءت بالمراتب الأولى، وتصدرت قائمة المعايير، اذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٣.٤٢) الى (٣.٦٨) وبازان مئوية تراوحت من (٦٨.٤٧٪) الى (٧٣.٦٩٪) يتضح من هذه النتيجة، أنَ هذه المعايير متوافرة في مجال الأهداف وبمستوى (بدرجة كبيرة ) ، لأنّها اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث، لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، ، وعمد الباحث لتفسير هذه المعايير، وبنسبة ٢٧%.

– **تشتق الأهداف من فلسفة المجتمع ورؤية الكلية ورسالتها**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٦٨ )، وبوزن مئوي (٧٣.٦٩ %)، ،ويعزو الباحث هذه النتيجة، الى ان الأهداف منبثقة من فلسفة المجتمع وعاداته وتقاليده، ومراعية طموح افرد المجتمع ،وفي الوقت نفسه متناسقة مع رؤى الكلية وتطلعاتها ويعمل قسم معلم الصّفوف الأولى على تحقيقها.

– **تعمل على تنمية جوانب شخصية الطالب /المعلم** ، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٥٧)، وبوزن مئوي (٧١.٥٢%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، الى ان الأهداف لا تقف عند تنمية جانب محدد ،مثل الجانب المعرفي مثلاً بل تعمل على تنمية شخصية المتعلم بجميع مجالاته الجسمية والعقلية والانفعالية، مما يؤكد لنا وجود عملية تطبيق واجراءات تساعد على تنمية خصائص المتعلم المتعددة.

في حين بين الجدول (٢٧) والشّكل(١) ان المعايير(١٢ ،٨ ، ١٥، ٥ ،١٣ ،١٤ ،١٦ ) والبالغ عددها(٨) معياراً، إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٣.٠٦) الى (٣.٢٦) ، وبأوزان مئوية تراوحت من (٦١.٣٠%) الى(٦٥.٢١%) ، يتضح من هذه النتيجة أنَ معايير الجودة متوافرة في مجال الاهداف

وبمستوى(بدرجة متوسطة )، لأنّها اعلى من (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣) والوزن المئوي(٦٠%) التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد وسيقوم الباحث بتفسير هذه المعايير وبحسب رتبها وبنسبة ٢٧%.

- **تنمي الأهداف مهارات التحليل والتركيب والتقويم** ، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٠٦) وبوزن مئوي (٦١.٣٠%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، الى ان الأهداف تعمل على تحقيق اغلب مراحل تصنيف بلوم للمستويات المعرفية وهي التذكر، والفهم (الاستيعاب) والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم .

- **تعمل الأهداف على تعزيز التعلم الذاتي والتّعليم المستمر**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٠٦) وبوزن مئوي (٦١.٣٠%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، الى دور الطالب/المعلم لا يقتصر على دراسة المقررات الدراسية الإجبارية، التي توضع من قبل الهيأة القطاعية في وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي.

في حين بين الجدول (٢٧) والشّكل(١) ان المعيار(٦) والبالغ عددها(١) معياراً، إذ بلغ وسطه المرجح (٢.٩٥)، وبوزن مئوي (٥٩.١٣%)، يتضح من هذه النتيجة أنَ هذا المعيار غير متوفرة في المجال الاهداف على الرغم من حصوله على مستوى( بدرجة متوسطة )، لأنَها اقل من (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣) والوزن المئوي(٦٠%) التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد وسيقوم الباحث بتفسيره.

- **تلائم الأهداف مع جودة التّعليم و كفاءته** ، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٢.٩٥)، وبوزن مئوي (٥٩.١٣%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، الى ان اهداف البرنامج لا تتماشى وما يطرأ على العملية التّعليمية من تغيرات سريعة فيما يعلق بالجودة، والمواصفات القياسية والمرغوبة التي من شأنها تعمل على مواكبة ركب التطور والتقدم ،و تشير هذه النتيجة الى ان العمل التربوي يستوجب عمقاً في الأهداف التي تحقق له الاستمرارية والتفاعل في المجتمع ، ومعرفة صعوباته وتقويم نتائجه ، ولما كان المعلم الركيزة الأساسية في العملية التّعليمية ، وبمقدار كفاءته تكون فاعلية التّعليم. وكذلك تركيز البرنامج على إدارات تقليدية لا تساير الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التّربية والتّعليم ومواكبتها ، وقلة تركيز برنامج اعداد معلم الصّفوف الأولى على أن يكون الطالب/المعلم، عنصرا فاعلاً في النشاطات المجتمعية مما يدل على قلة إجراء المؤسسة التّعليمية، مسحاً دقيقاً لحاجات والمجتمع ومؤسساته، وما تتأمله من الخريجين.

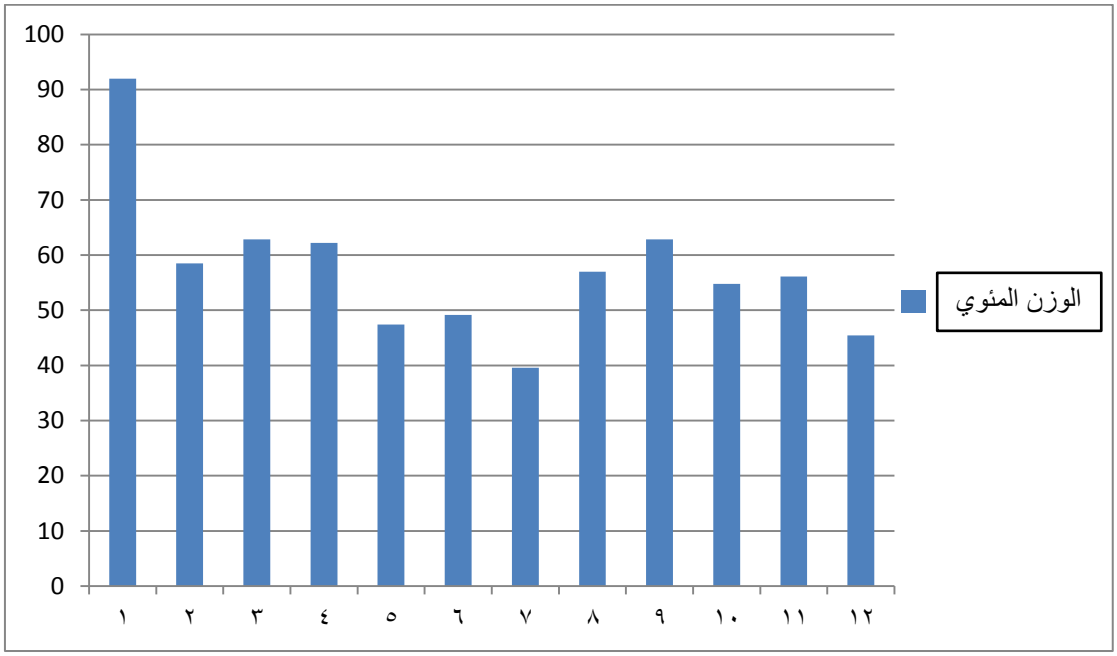
## ٢- سياسة القبول:

لتحديد مستوى توافر كل معيار وبيان نقاط القوة والضعف في مجال معايير سياسة القبول، حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، إذ تراوحت الأوساط المرجحة من( ١.٩٧) الى(٤.٥٩) في حين تراوحت الأوزان المئوية من (٣٩.٥٩%) الى (٩١.٩٥%) والجدول (٢٨) والشّكل (٢) توضحان ذلك.

**الجدول(٢٨)**

**الأوساط المرجحة والأوزان المئوية ومستوى التّحقق ورتبها، لمعايير سياسة القبول**

| الرتبة | ت | المجال الثاني- معايير سياسة القبول | الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١ | يشترط في الطالب المتقدم ان يكون حاصلاً على شهادة الإعدادية | ٤.٥٩٨ | %٩١.٩٥٧ | كبيرة جداً |
| ٢.٥ | ٩ | ان يكون الطالب المتقدم خالٍ من العاهات البدنية والسمعية والبصرية وعيوب النطق | ٣.١٤١ | %٦٢.٨٢٦ | متوسطة |
| ٢.٥ | ٣ | ان تكون لجان المقابلة على مستوى عالٍ من التخصص في الجوانب المهنية والنفسية والعلمية | ٣.١٤١ | %٦٢.٨٢٦ | متوسطة |
| ٤ | ٤ | يخضع الطالب المتقدم لمقابلة شخصية من لجنة القبول في القسم | ٣.١٠٩ | %٦٢.١٧٤ | متوسطة |
| ٥ | ٢ | ان يحصل الطالب المتقدم على معدل لا يقل عن منافسيه المقبولين في الكليات العلمية والتخصصات الاخرى | ٢.٩٢٤ | %٥٨.٤٧٨ | متوسطة |
| ٦ | ٨ | يجلب الطالب المتقدم ملف اكاديمي يتضمن معدله التراكمي للسنوات السابقة لدراسته الإعدادية والمتوسطة والابتدائية | ٢.٨٤٨ | %٥٦.٩٥٧ | متوسطة |
| ٧ | ١١ | يكون القبول بحسب رغبة ودافعية الطالب المتقدم | ٢.٨٠٤ | %٥٦.٠٨٧ | متوسطة |
| ٨ | ١٠ | يوضح الطالب المتقدم الادوار الأساسية والمثالية لمن يمتهن مهنة التّعليم | ٢.٧٣٩ | %٥٤.٧٨٣ | متوسطة |
| ٩ | ٦ | يتناسب عدد الطلبة الملتحقين مع امكانات القسم المادية والبشرية | ٢.٤٥٧ | %٤٩.١٣٠ | الى حد ما |
| ١٠ | ٥ | يخضع الطالب المتقدم لمقاييس واختبارات للتعرف على الخصائص الجسمية والعقلية والنفسية | ٢.٣٧٠ | %٤٧.٣٩١ | الى حد ما |
| ١١ | ١٢ | تستثمر كليات التّربية الاساسية الاعلام لتوجيه طلبة المرحلة الإعدادية من الذين يميلون لمهنة التّعليم | ٢.٢٧٢ | %٤٥.٤٣٥ | الى حد ما |
| ١٢ | ٧ | تتوافق نسبة القبول في برنامج الإعداد مع نسبة الاحتياج للمعلمين في المدارس | ١.٩٧٨ | %٣٩.٥٦٥ | الى حد ما |




**شكل(٢)**

**الأوزان المئوية لمعايير مجال سياسة القبول**

يوضح الجدول (٢٨) والشّكل(٢) ان المعيار(١) وعددها(١) معياراً، قد جاء بالمرتبة الأولى وتصدر قائمة المعايير، إذ بلغ وسطه المرجح (٤.٥٩)، وبوزن مئوي بلغ (٩١.٩٥%) ،ويتضح من هذه النتيجة أنَ هذا المعيار توافر في مجال سياسة القبول وبدرجة(**كبيرة جداً**) ، لأنَه اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير هذا المعيار.

- **يشترط في الطالب المتقدم ان يكون حاصل على شهادة الإعدادية** ، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٤.٥٩) ،وبوزن مئوي (٩١.٩٥ %)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، الى ان هذا المعيار من وجهة نظر عينة البحث متوافر في سياسة القبول ، ومنذ ان أُسست كلية التّربية الأساسية عام ١٩٩٣.

في حين بين الجدول (٢٨) والشّكل(٢) ان المعايير(٩ ،٣ ، ٤) والبالغ عددها(٣) معياراً ،إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٣.١٠) الى (٣.١٤) ، وبأوزان مئوية تراوحت من (٦٢.١٧٪) الى(٦٢.٨٢%) ، يتضح من هذه النتيجة أنَ هذه المعايير متوافرة وبمستوى( بدرجة متوسطة) في مجال سياسة القبول لأنَه اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧ %) من هذه المعايير.

**ان يكون الطالب المتقدم خالٍ من العاهات البدنية والسمعية والبصرية وعيوب النطق** حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.١٤) ،وبوزن مئوي (٦٢.٨٢%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، الى ان هذا المعيار من وجهة نظر عينة البحث متوافر في سياسة القبول ، لان المتقدم يخضع الى لجان فحص طبي شامل.

في حين بين الجدول (٢٨) والشّكل(٢) ان المعايير(٢ ،٨ ،١١ ،١٠ ) والبالغ عددها(٤) معياراً ،إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٢.٧٣) الى (٢.٩٢) ، وبأوزان مئوية تراوحت من ( ٥٤.٧٨%) الى(٥٨.٤٧%) ، يتضح من هذه النتيجة أنَ هذه المعايير غير متوافرة في مجال سياسة القبول بالرغم من حصولها على مستوى(متوسطة) لأنَه ادنى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧ %) من هذه المعايير.

- **ان يحصل الطالب المتقدم على معدل لا يقل عن منافسيه المقبولين في الكليات العلمية والتخصصات الاخرى**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٢.٩٢)، وبوزن مئوي (٥٨.٤٧%) ،ويعزو الباحث هذه النتيجة لقلة الاهتمام من قبل المسؤولين والقائمين على العملية التّعليمية، من الخبراء والمختصين بمصانع المعلمين (كليات التّربية الأساسية)، وصناع الأجيال (المعلمين) ، واغفالهم بان المعلم هو ركيزة الامم والشعوب في التطور والارتقاء في سماء العلم ، فكيف نعمل على تخريج أطباء ومهندسين على مستوى عالٍ من الإعداد، ما لم يكونوا قد تتلمذوا وقد تم اعدادهم على ايادي معلمين متمكنين مهرة، قد تم انتقائهم حسب شروط عالية الدقة بالنسبة لمعدلاتهم والذين يمثلون خيرة المتخرجين من الدراسة الإعدادية.

في حين بين الجدول (٢٨) والشّكل(٢) ان المعايير(٦ ،٥ ، ١٢، ٧) والبالغ عددها(٤) معياراً ،إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (١.٩٧) الى (٢.٤٥) ، وبأوزان مئوية تراوحت من (٣٩.٥٦ %) الى(٤٩.١٣%) ، يتضح من هذه النتيجة أنَ هذه المعايير غير متوافرة في مجال سياسة القبول وحصلت على مستوى(الى حد ما) لأنَه ادنى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسيرا (٢٧ %) من هذه المعايير.

- **تتوافق نسبة القبول في برنامج الإعداد مع نسبة الاحتياج للمعلمين في المدارس**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(١.٩٧)، وبوزن مئوي (٣٩.٥٦%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، لإغفال وزارة التّعليم

العالي، من القيام بدراسات ميدانية واقعية تعمل على ابراز ما يحتاجه سوق العمل، من أعداد المعلمين والاختصاصات من معلمي الصّفوف الأولى، والعمل على توفيرها ، على العكس تماماً مما هو حاصل فلا يوجد تناسق بين نسبة المتخرجين وحاجة سوق العمل ،فهناك زيادة مفرطة في نسبة الخريجين.

### ٣ : معايير المحتوى:

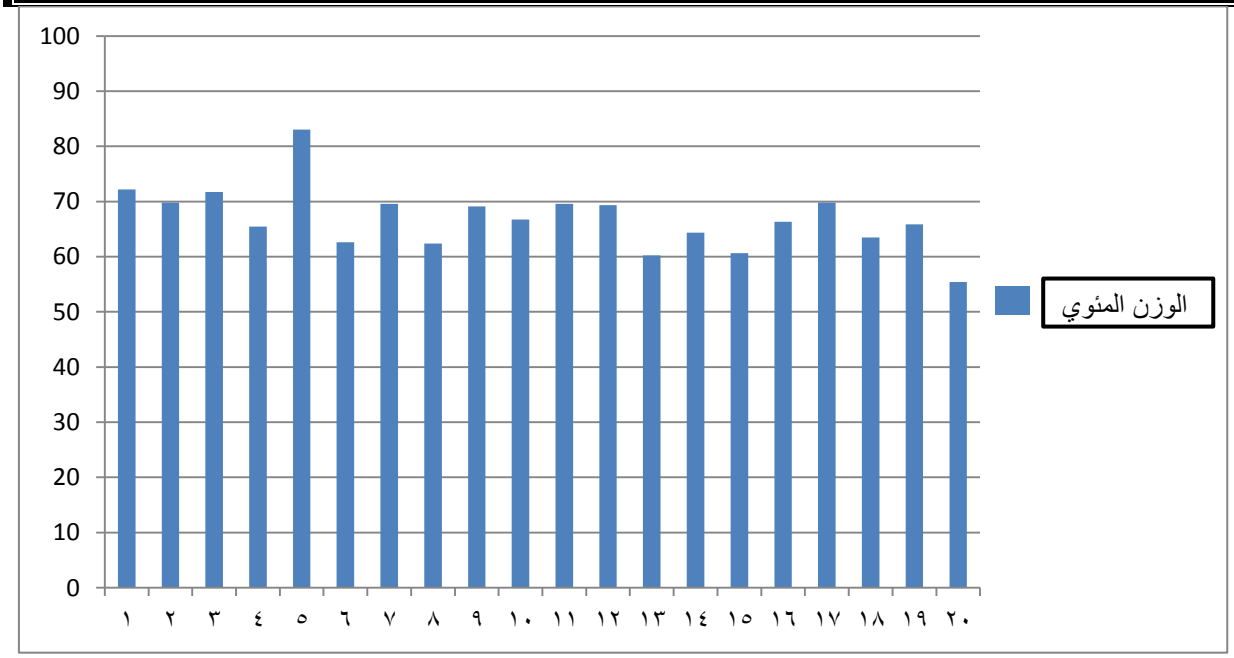
لتحديد مستوى توافر كل معيار، وبيان نقاط القوة والضعف في مجال معايير المحتوى، حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، إذ تراوحت الأوساط المرجحة من ( ٢.٧٧)، الى(٤.١٥)، في حين تراوحت الأوزان المئوية من (٥٥.٤٣%)، الى (٨٣.٠٤%)، والجدول (٢٩) والشّكل (٣) توضحان ذلك.

**الجدول(٢٩)**

**الأوساط المرجحة والأوزان المئوية ومستوى التّحقق ورتبها، لمعايير المحتوى**

| الرتبة | ت | المجال الثالث – معايير المحتوى | الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٥ | يعمل المحتوى على تحقيق التكامل بين الجانب النظري والجانب العملي | ٤.١٥٢ | %٨٣.٠٤٣ | كبيرة |
| ٢ | ١ | يعكس المحتوى الأهداف بنحو واضح | ٣.٦٠٩ | %٧٢.١٧٤ | كبيرة |
| ٣ | ٣ | تتكامل في المحتوى المادة العلمية مع المواد التربوية والثقافية | ٣.٥٨٧ | %٧١.٧٣٩ | كبيرة |
| ٤.٥ | ٢ | يتناسب المحتوى مع المستوى العقلي والادراكي للطلبة | ٣.٤٨٩ | %٦٩.٧٨٣ | كبيرة |
| ٤.٥ | ١٧ | غني بالنظريات التربوية والنفسية المناسبة لقسم معلم الصّفوف الأولى | ٣.٤٨٩ | %٦٩.٧٨٣ | كبيرة |
| ٦.٥ | ٧ | مرتب ترتيباً منطقياً من السهل الى الصعب ومن الجزء الى الكل | ٣.٤٧٨ | %٦٩.٥٦٥ | كبيرة |
| ٦.٥ | ١١ | يراعي المحتوى نظريات التعلم ومبادئه | ٣.٤٧٨ | %٦٩.٥٦٥ | كبيرة |
| ٨ | ١٢ | يزود المحتوى الطلبة بالخبرات والمهارات القابلة للتطبيق | ٣.٤٦٧ | %٦٩.٣٤٨ | كبيرة |
| ٩ | ٩ | يتلاءم المحتوى مع طبيعة المرحلة المعرفية للطلبة | ٣.٤٥٧ | %٦٩.١٣٠ | كبيرة |
| ١٠ | ١٠ | يحقق الأهداف الأوساط وضع لأجلها | ٣.٣٣٧ | %٦٦.٧٣٩ | متوسطة |
| ١١ | ١٦ | ينمي المحتوى اتجاهات الطلبة نحو مهنة التّعليم | ٣.٣١٥ | %٦٦.٣٠٤ | متوسطة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ١٢ | ١٩ | تضم مقرراته الجانب المهني والجانب العلمي والثقافي بنسب متوازنة ومتناسقة | ٣.٢٩٣ | %٦٥.٨٧٠ | متوسطة |
| ١٣ | ٤ | يتناسب حجم المحتوى عدد الساعات المقررة لتنفيذه | ٣.٢٧٢ | %٦٥.٤٣٥ | متوسطة |
| ١٤ | ١٤ | تلبي مقرراته التربوية والنفسية ما يحتاج اليه الطلبة مهنيا | ٣.٢١٧ | %٦٤.٣٤٨ | متوسطة |
| ١٥ | ١٨ | يحقق المزاوجة بين الاصالة والمعاصرة | ٣.١٧٤ | %٦٣.٤٧٨ | متوسطة |
| ١٦ | ٦ | يتسم المحتوى بالمرونة وقابلية التطوير ضمن الاتجاهات التجديدية | ٣.١٣٠ | %٦٢.٦٠٩ | متوسطة |
| ١٧ | ٨ | يتوافق المحتوى مع نتاجات الدراسات والاتجاهات الحديثة في التّعليم | ٣.١٢٠ | %٦٢.٣٩١ | متوسطة |
| ١٨ | ١٥ | ينمي المحتوى جميع مستويات التفكير المختلفة عند الطلبة | ٣.٠٣٣ | %٦٠.٦٥٢ | متوسطة |
| ١٩ | ١٣ | يمكن المحتوى الطلبة من التعلم الذاتي والتّعليم المستمر | ٣.٠١١ | %٦٠.٢١٧ | متوسطة |
| ٢٠ | ٢٠ | يراعي المحتوى غايات المجتمع ومتطلبات سوق العمل | ٢.٧٧٢ | %٥٥.٤٣٥ | متوسطة |




**شكل(٣)**

**الأوزان المئوية، لمعايير مجال المحتوى**

يوضح الجدول (٢٩) والشّكل(٣) ان المعايير(٥ ،١ ، ٣، ٢ ،١٧ ،٧ ،١١ ،١٢، ٩ )، وعددها(٩) معياراً، قد جاءت بالمراتب الأولى وتصدرت قائمة المعايير، إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٣.٤٥) الى (٤.١٥) ، وبأوزان مئوية تراوحت من (٦٩.١٣%) الى(٨٣.٠٤%) ، ويتضح من هذه النتيجة، أنَ هذه المعايير متوافرة وبمستوى( بدرجة كبيرة) في مجال المحتوى لأنَه اعلى من درجة (درجة

القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧ %) من هذه المعايير.

- **يعمل المحتوى على تحقيق التكامل بين الجانب النظري والجانب العملي**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٤.١٥)وبوزن مئوي (٨٣.٠٤%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، وجود ترابط بين المقررات الدراسية الخبرات النظرية وبين ما يطبق في الجانب العملي التطبيقي، مراعياً تغطية الجوانب النظرية والعملية بما يلائم طبيعة محتوى .

- **يعكس المحتوى الأهداف بنحو واضح**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٦٠) وبوزن مئوي (٧٢.١٧%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى ان مكونات المحتوى الاكاديمية والتربوية والثقافية تعمل على تحقيق الأهداف كمنظومة متكاملة مع بقية مجالات البرنامج.

في حين بين الجدول (٢٩) والشّكل(٣) ان المعايير(١٠ ،١٦ ، ١٩، ٤ ،١٤، ١٨، ٦ ،٨، ١٥، ١٣ )، والبالغ عددها(١٠) معياراً ،إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٣.٠١) الى (٣.٣٣) ، وبأوزان مئوية تراوحت من (٦٠.٢١%)، الى(٦٦.٧٣%) ، ويتضح من هذه النتيجة، أنَ هذه المعايير متوافرة وبمستوى(بدرجة متوسطة) في مجال المحتوى لأنه اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧ %) من هذه المعايير.

- **ينمي المحتوى جميع مستويات التفكير المختلفة عند الطلبة**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٠٣٣) وبوزن مئوي (٦٠.٦٥٢%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، الى تزويد الطالب/المعلم بالمهارات العقلية والخبرات التي تعمل على استثارة تفكيره وتضعه امام مشكلات واقعية يستوجب على الطالب /المعلم، استعمال قدرات التفكير لديه لحلها، و تساعده على استكشاف الجديد ومواجهة تحديات المستقبل التي يفرضها مجتمع المعرفة ،واعتماد البرنامج على المقررات التقليدية التي لا تعمل استثارة أنواع التفكير لدى الطلبة/المعلمين.

- **يمكن المحتوى الطلبة من التعلم الذاتي والتّعليم المستمر**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٠١) وبوزن مئوي (٦٠.٢١%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى البرنامج لا يعمل فقط في اعتماده أساسا على المواد الإجبارية التي تضعها الهيأة القطاعية في وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، و للطالب/المعلم الحرية في اختيار محتوى معين دون آخر مما يتناسب مع قدراته واستعداداته و

ملاءمته لقدراته الفكرية والمهارية ،التي تمكنه من فهم الواقع والتعامل مع المشكلات التّعليمية في المواقف الجديدة.

في حين بين الجدول (٢٩) والشّكل(٢) ان المعيار(٢٠) والبالغ عددها(١) معياراً ،إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٢.٧٧)، وبوزن مئوي بلغ (٥٥.٤٣%) ، يتضح من هذه النتيجة أنَ هذا المعيار غير متوافر في مجال المحتوى وعلى الرغم من حصوله على مستوى(متوسطة) لأنّه ادنى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧ %) من هذه المعايير.

– **يراعي المحتوى غايات المجتمع ومتطلبات سوق العمل** ،حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٢.٧٧) وبوزن مئوي(٥٥.٤٣%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى ان سوق العمل في الوقت الحاضر يتطلب معلمين على مستوى عالٍ في الإمكانيات والخصائص والمواصفات التي تمكنهم للعمل بمهنة التّعليم، وتلك الإمكانيات هي التي تمييز معلم المستقبل ودرجة انتمائه لمهنة التّعليم ، لأن التّعليم بشكله الحالي، لا يعمل على اكساب المتعلمين بالخصائص والصفات التي تميز معلم المستقبل والارتقاء بمستواه في ضل عجلة التطور والتقدم المعرفي.

## ٤ : معايير استراتيجيات و طرائق التّدريس:

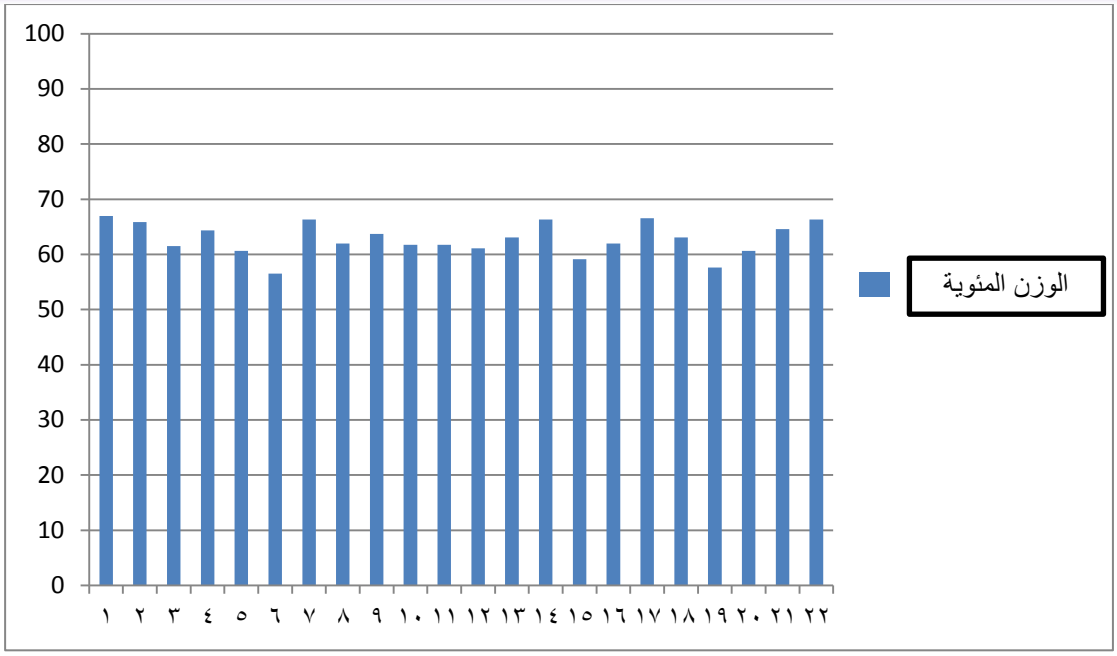
لتحديد مستوى توافر كل معيار وبيان نقاط القوة والضعف في مجال معايير استراتيجيات و طرائق التّدريس حسب الباحث الأوساط المرجحة والأوزان المئوية أذ تراوحت الأوساط المرجحة من( ٢.٨٢)، الى(٣.٣٤)، في حين تراوحت الأوزان المئوية من (٥٦.٥٢%)، الى (٦٦.٩٥%)، والجدول (٣٠) والشّكل(٤) توضحان ذلك.

**جدول(٣٠)**

**الأوساط المرجحة والأوزان المئوية ومستوى التّحقق ورتبها، لمعايير استراتيجيات و طرائق التّدريس**

| الرتبة | ت | المجال الرابع – معايير استراتيجيات و طرائق التّدريس | الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١ | تتناسب الاستراتيجيات والطرائق مع طبيعة المحتوى الدراسي | ٣.٣٤٨ | %٦٦.٩٥٧ | متوسطة |
| ٢ | ١٧ | تستند في طبيعتها الى نظريات التعلم | ٣.٣٢٦ | %٦٦.٥٢٢ | متوسطة |
| ٤ | ٧ | تظفي أجواء ديمقراطية بناءة في المناقشات الصفية | ٣.٣١٥ | %٦٦.٣٠٤ | متوسطة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | ٢٢ | تعمل على ترسيخ القيم والعادات والتقاليد والاتجاهات الإيجابية نحو التّعليم | ٣.٣١٥ | %٦٦.٣٠٤ | متوسطة |
| ٤ | ١٤ | تكسب الطلبة المهارات الخاصة لتخطيط دروسهم في المستقبل عند قيامهم بمهنة التّدريس | ٣.٣١٥ | %٦٦.٣٠٤ | متوسطة |
| ٦ | ٢ | تتحقق بواسطتها الأهداف السلوكية | ٣.٢٩٣ | %٦٥.٨٧٠ | متوسطة |
| ٧ | ٢١ | تعمل على ان يكون دور المعلم مساعد للطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم | ٣.٢٢٨ | %٦٤.٥٦٥ | متوسطة |
| ٨ | ٤ | تراعي طرائق التّدريس الفروق الفردية بين الطلبة | ٣.٢١٧ | %٦٤.٣٤٨ | متوسطة |
| ٩ | ٩ | تلائم طرائق التّدريس الأنشطة الصفية و اللا صفية | ٣.١٨٥ | %٦٣.٦٩٦ | متوسطة |
| ١٠.٥ | ١٣ | تنمي روح العمل الجماعي عند الطلبة | ٣.١٥٢ | %٦٣.٠٤٣ | متوسطة |
| ١٠.٥ | ١٨ | تنمي الجوانب المعرفية والانفعالية والحركية عند المتعلمين | ٣.١٥٢ | %٦٣.٠٤٣ | متوسطة |
| ١٢.٥ | ٨ | تعمل على جعل الطالب محور العملية التّعليمية | ٣.٠٩٨ | %٦١.٩٥٧ | متوسطة |
| ١٢.٥ | ١٦ | تراعي طرائق التّدريس الجانب التقني في تدرج المهارات كالتهيئة والعرض .....الخ | ٣.٠٩٨ | %٦١.٩٥٧ | متوسطة |
| ١٤ | ١٠ | ترفع طرائق التّدريس من مستوى الدافعية عند الطلبة | ٣.٠٨٧ | %٦١.٧٣٩ | متوسطة |
| ١٥ | ١١ | تربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية | ٣.٠٨٧ | %٦١.٧٣٩ | متوسطة |
| ١٦ | ٣ | تكسب الطلبة مهارات البحث والاستقصاء | ٣.٠٧٦ | %٦١.٥٢٢ | متوسطة |
| ١٧ | ١٢ | تراعي مضامين واتجاهات الفكر التربوي المعاصر | ٣.٠٥٤ | %٦١.٠٨٧ | متوسطة |
| ١٨ | ٥ | تنمي طرائق التّدريس قدرة الطلبة على الاستقلالية في التفكير | ٣.٠٣٣ | %٦٠.٦٥٢ | متوسطة |
| ١٩ | ٢٠ | تكسب طرائق التّدريس الطلبة مهارات التقييم الذاتي | ٣.٠٣٣ | %٦٠.٦٥٢ | متوسطة |
| ٢٠ | ١٥ | تشجع الطلبة على التعلم الذاتي | ٢.٩٥٧ | %٥٩.١٣٠ | متوسطة |
| ٢١ | ١٩ | توظف مصادر المعرفة والتكنولوجيا اثناء التّدريس | ٢.٨٨٠ | %٥٧.٦٠٩ | متوسطة |
| ٢٢ | ٦ | تنمي طرائق التّدريس قدرات الطلبة على التحليل الناقد | ٢.٨٢٦ | %٥٦.٥٢٢ | متوسطة |




**شكل (٤)**

**الأوزان المئوية لمعايير مجال استراتيجيات وطرائق التّدريس**

يوضح الجدول (٣٠) والشّكل(٤) ان المعايير وعددها(١٩) معياراً،(١، ١٧، ٧، ٢٢، ١٤، ٢، ٢١، ٤، ٩، ١٣، ١٨، ٨، ١٦، ١٠، ١١، ٣، ١٢، ٥،) تراوحت اوساطها المرجحة من (٣.٠٣) الى (٣.٣٤) ، وبأوزان مئوية تراوحت من (٦٠.٦٥٪)، الى(٦٦.٩٥ %) ، يتضح من هذه النتيجة، أنَ هذه المعايير متوافرة وبمستوى( بدرجه متوسطة) في مجال المحتوى لأنّه اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧%) من هذه المعايير.

– **تتناسب الاستراتيجيات والطرائق مع طبيعة المحتوى الدراسي**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٣٤) وبوزن مئوي (٦٦.٩٥%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، الى معرفة واطلاع التّدريسين على مضمون محتوى تدريس طلبة قسم معلم الصّفوف الأولى، و التي يسعون جاهدين الى تحقيقها بوساطة الأهداف ، إذ ان المعرفة والاطلاع الواسع للتدريسين يساعد على اختيار طرائق التّدريس ، إذ ان لكل محتوى تدريسي مجموعة من الاستراتيجيات والطرائق التّدريسية اكثر ملائمة من غيرها في تحقيق اهداف المحتوى ،وذلك لان استراتيجيات التّدريس وطرائقه من العناصر الأساسية والمهمة التي ترتبط بالأهداف المنشودة .

– **تستند في طبيعتها الى نظريات التعلم**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٣٢) وبوزن مئوي (٦٦.٥٢%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، من ربط طرائق واستراتيجيات التّدريس بنظريات التعلم

المنبثقة منها مثل ، نظرية بياجيه و سكنر و بافلوف .....الخ ، مع مراعات الخطوات الرئيسة، في تنفيذ تلك الاستراتيجيات في عرض المادة التعليمية.

- **تظفي أجواء ديمقراطية بناءة في المناقشات الصفية،** حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٣١) وبوزن مئوي (٦٦.٣٠%) ،ويعزو الباحث هذه النتيجة، لتوافر الأجواء الديمقراطية البناءة والحرية الموجهة للطلبة / المعلمين والتي يجب ان تطبق ، حتى يعتاد الطلبة على استعمالها لما لها من أهمية في تشكيل شخصية الطالب/المعلم ، وتحفيز امكاناته لصقل السلوك الفردي ورفع مستوى التعاون الجماعي.

في حين بين الجدول (٣٠) والشّكل(٤) ان المعايير(١٥، ١٩، ٦)، والبالغ عددها(٣) معياراً ،إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٢.٨٢) الى (**٢.٩٥**) ، وبأوزان مئوية تراوحت من (٥٦.٥٢%)، الى(٥٧.٦٠%) ، ويتضح من هذه النتيجة، أنَ هذه المعايير غير متوافرة في مجال المحتوى بالرغم من حصولها على مستوى (بدرجة متوسطة) لأنَه ادنى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧ %) من هذه المعايير.

- **تنمي طرائق التّدريس قدرات الطلبة على التحليل الناقد،** حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٢.٨٢) ،وبوزن مئوي (٥٦.٥٢%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى **أن** هذه الطرائق تفتقر في قابليتها الى التنويع في المواقف التّعليمية، إذ لا تعمل على تشجيع الطلبة/المعلمين على التحليل والابتكار في مجال تخصصهم، وربط المدرسة بواقع الحياة اليومية في البيئة المحيطة.

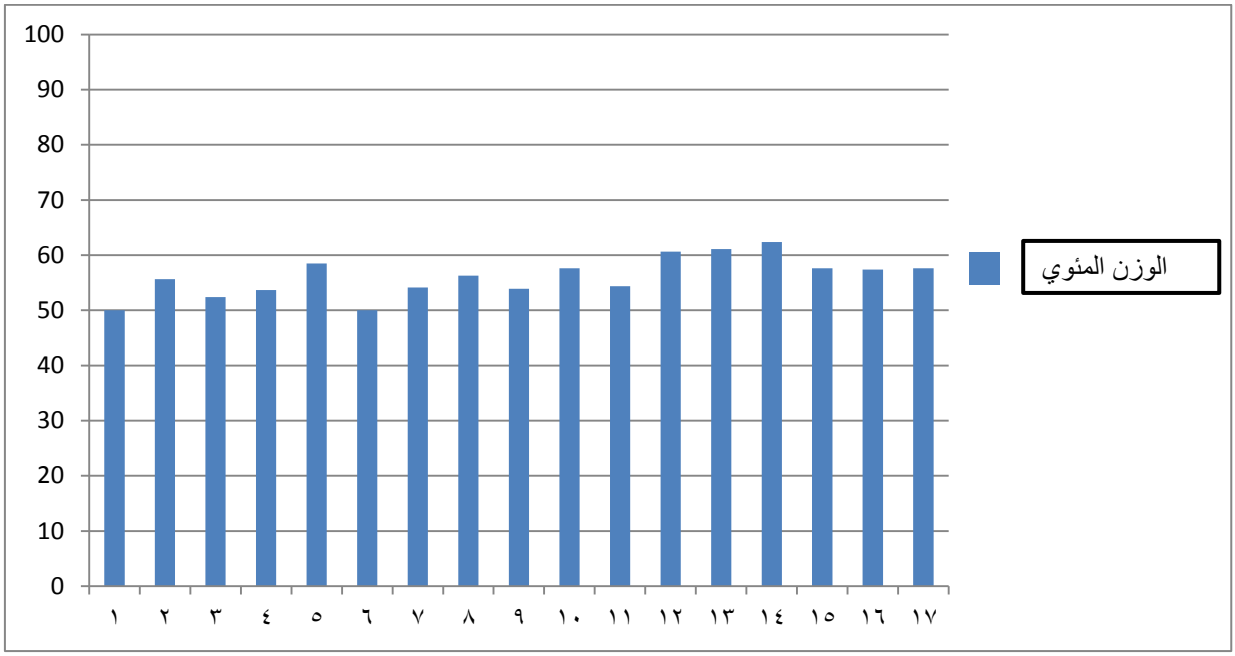
**٥ : معايير الوسائل وتكنولوجيا التّعليم:**

لتحديد مستوى توافر كل معيار، وبيان نقاط القوة والضعف في مجال معايير الوسائل وتكنولوجيا التّعليم، حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية ، إذ تراوحت الأوساط المرجحة من( ٢.٥٠)، الى(٣.١٢)، في حين تراوحت الأوزان المئوية من ( ٥٠.٠٠%)، الى ( ٦٢.٣٩%)، والجدول (٣١) والشّكل(٥) توضحان ذلك.

**الجدول(٣١)**

**الأوساط المرجحة والأوزان المئوية ومستوى التّحقق ورتبها، لمعايير الوسائل وتكنولوجيا التّعليم**

| الرتبة | ت | المجال الخامس – معايير الوسائل وتكنولوجيا التّعليم | الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٤ | تثير اهتمامات الطلبة ودافعيتهم | ٣.١٢٠ | %٦٢.٣٩١ | متوسطة |
| ٢ | ١٣ | تظفي عنصري التشويق والاثارة | ٣.٠٥٤ | %٦١.٠٨٧ | متوسطة |
| ٣ | ١٢ | تراعي الموضوعية في عرض المادة التّعليمية | ٣.٠٣٣ | %٦٠.٦٥٢ | متوسطة |
| ٤ | ٥ | تعطي تغذية راجعة سريعة للطلبة | ٢.٩٢٤ | %٥٨.٤٧٨ | متوسطة |
| ٦ | ١٠ | تتناسب مع مستويات الطلبة المعرفية | ٢.٨٨٠ | %٥٧.٦٠٩ | متوسطة |
| ٦ | ١٥ | تعزز الوسائل وتكنولوجيا التّعليم مبدأ المشاركة والعمل الجماعي | ٢.٨٨٠ | %٥٧.٦٠٩ | متوسطة |
| ٦ | ١٧ | تنمي الوسائل وتكنولوجيا التّعليم قدرة الطلبة على التفكير العلمي عن طريق التجارب العلمية | ٢.٨٨٠ | %٥٧.٦٠٩ | متوسطة |
| ٨ | ١٦ | تراعي خصائص الطلبة وفروقهم الفردية | ٢.٨٧٠ | %٥٧.٣٩١ | متوسطة |
| ٩ | ٨ | تتواكب مع التطور العلمي والتكنولوجي في ميدان التّدريس | ٢.٨١٥ | %٥٦.٣٠٤ | متوسطة |
| ١٠ | ٢ | تدعم الوسائل وتكنولوجيا التّعليم استعمال طرائق التّدريس في تحقيق الأهداف | ٢.٧٨٣ | %٥٥.٦٥٢ | متوسطة |
| ١١ | ١١ | تلائم الوسائل وتكنولوجيا التّعليم مع المقررات الدراسية في برنامج الإعداد | ٢.٧١٧ | %٥٤.٣٤٨ | متوسطة |
| ١٢ | ٧ | تعمل الوسائل وتكنولوجيا التّعليم على استبقاء الخبرات المتعلمة | ٢.٧٠٧ | %٥٤.١٣٠ | متوسطة |
| ١٣ | ٩ | تعتمد الوسائل وتكنولوجيا التّعليم على الحاسب الالي في ترتيب الاهمية | ٢.٦٩٦ | %٥٣.٩١٣ | متوسطة |
| ١٤ | ٤ | تلائم الوسائل وتكنولوجيا التّعليم حاجات الطلبة وخبراتهم وميولهم | ٢.٦٨٥ | %٥٣.٦٩٦ | متوسطة |
| ١٥ | ٣ | تتناسب الوسائل وتكنولوجيا التّعليم مع محتوى المادة التّعليمية | ٢.٦٢٦٠ | %٥٢.٣٩١ | متوسطة |
| ١٦.٥ | ١ | تتوفر الوسائل وتكنولوجيا التّعليم بنحو يغطي احتياجات العملية التّعليمية | ٢.٥٠٠ | %٥٠.٠٠٠ | الى حد ما |
| ١٦.٥ | ٦ | تتناسب مع اعداد الطلبة | ٢.٥٠٠ | %٥٠.٠٠٠ | الى حد ما |




**شكل(٥)**

**الأوزان المئوية لمعايير مجال الوسائل وتكنولوجيا التّعليم**

يوضح الجدول (٣١) والشّكل(٥) ان المعايير(١٤ ،١٣ ، ١٢ ) وعددها(٣) معياراً قد جاءت بالمراتب الأولى وتصدرت قائمة المعايير، إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٣.٠٣) الى (٣.١٢) ، وبأوزان مئوية تراوحت من (٥٢.٣٩%) الى(٦٢.٣٩%) ، ويتضح من هذه النتيجة، أنَ هذه المعايير متوافرة وبمستوى(بدرجة متوسطة) في مجال الوسائل وتكنولوجيا التّعليم لأنّه اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧%) من هذه المعايير.

– **تثير اهتمامات الطلبة ودافعيتهم**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.١٢) وبوزن مئوي (٦٢.٣٩%) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة ، لاهتمام القائمين على العملية التّعليمية في اسهام الوسائل وتكنولوجيا التّعليم في استثارة دوافع الطلبة/المعلمين للتعلم،وللمادة الدراسية، واسهامها في شد أنتباه الطلبة واثارة الرغبة لأنها تعمل على مشاركة اكثر من حاسة اثناء العملية التّعليمية، وتوفر الكثير من الجهد والوقت،وهذا يرجع الى الاستعمال الأمثل والصحيح لما يتوافر من الوسائل وتكنولوجيا التّعليم .

في حين بين الجدول (٣١) والشّكل(٥) ان المعايير(٥ ،١٠ ،١٥ ،١٧ ،١٦ ،٨ ،٢ ،١١ ،٧ ،٩ ،٤ ،٣ )،، والبالغ عددها(١٢)، معياراً إذ بلغت اوساطها المرجحة من(٢.٦٢) والى(٢.٩٢) ، وبأوزان مئوية (٥٢.٣٩%)والى (٥٨.٤٧٨%) ، ويتضح من هذه النتيجة أنَ هذه المعايير غير متوافرة في مجال الوسائل وتكنولوجيا التّعليم بالرغم من حصولها على مستوى (بدرجة متوسطة)لأنَها ادنى من درجة (درجة

القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧ %) من هذه المعايير.

- **تعطي تغذية راجعة سريعة للطلبة**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٢.٩٢٤)، وبوزن مئوي (٥٨.٤٧٨%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى أن الوسائل لا تعمل على تشجيع الطلبة/المعلمين لتحديث خبراتهم ومهاراتهم.

- **تتواكب مع التطور العلمي والتكنولوجي في ميدان التّدريس**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٢.٨١٥)، وبوزن مئوي (٥٦.٣٠٤%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى أن الوسائل يعتريها القدم ولا تتناسب مع تكنولوجيا العصر وذالك لقلة الاهتمام بهذا الجانب من قبل القائمين على العملية التعليمية.

في حين بين الجدول (٣١) والشّكل(٥) ان المعايير(١ ،٦)، والبالغ عددها(٢)، معياراً إذ بلغت اوساطها المرجحة (٢.٥٠) ، وبأوزان مئوية (٥٠.٠٠%) ، ويتضح من هذه النتيجة أنَ هذه المعايير غير متوافرة في مجال الوسائل وتكنولوجيا التّعليم بالرغم من حصولها على مستوى (بدرجة متوسطة) لأنَها ادنى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧ %) من هذه المعايير

- **تتوفر الوسائل وتكنولوجيا التّعليم بنحو يغطي احتياجات العملية التّعليمية**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٢.٥٠)، وبوزن مئوي (٥٠.٠٠%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى قلة الامكانات المادية المرصودة للقسم في هذا المجال، وقلة تجهيز القسم من قبل الكلية او الجامعة بالوسائل وتكنولوجيا التّعليم ، وقلة الاهتمام بتوفير البدائل الممكنة من قبل التّدريسين لوجود قناعة بان توفرها من عدمه بلا يؤثر على العملية التّعليمية.

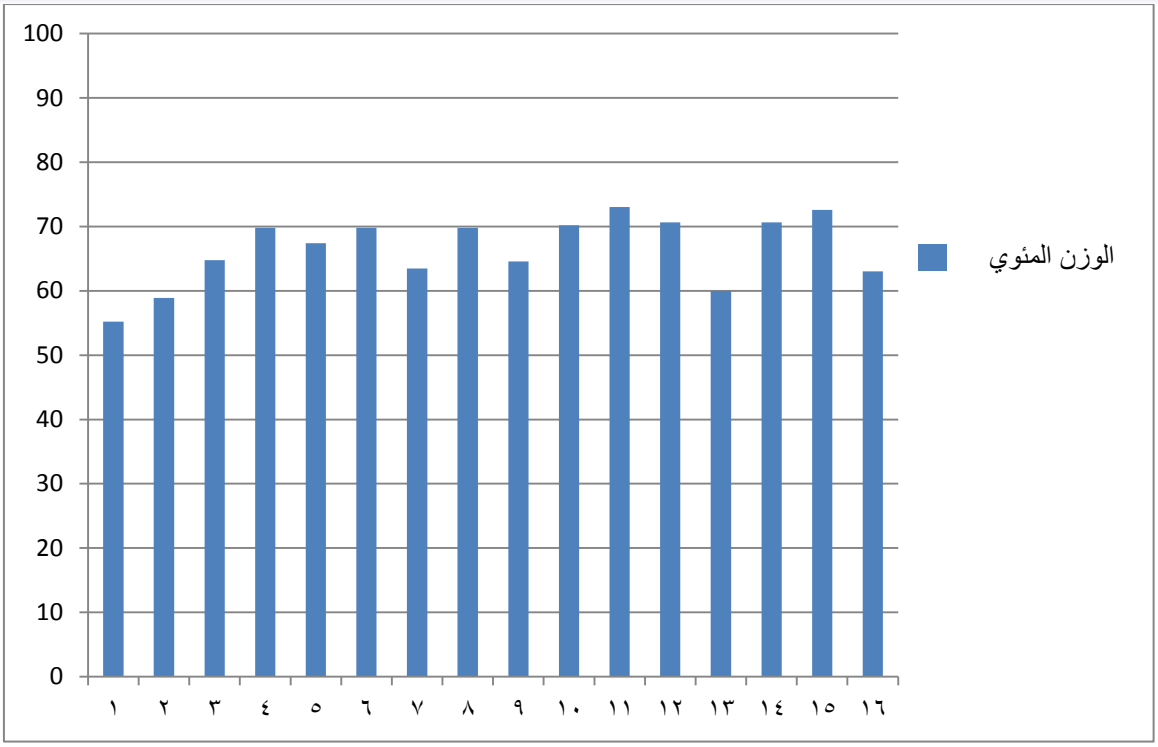
### ٦ : معايير التّربية العملية:

لتحديد مستوى توافر كل معيار، وبيان نقاط القوة والضعف في مجال معايير التّربية العملية، حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، أذ تراوحت الأوساط المرجحة من ( ٢.٧٦)، الى(٣.٦٥)،في حين تراوحت الأوزان المئوية من (٥٥.٢١%) الى (٧٣.٠٤%) والجدول (٣٢) والشّكل(٦) يوضحان ذلك.

**الجدول(٣٤)**

**الأوساط المرجحة والأوزان المئوية ومستوى التّحقق ورتبها، لمعايير التّربية العملية**

| الرتبة | ت | المجال السادس – معايير التّربية العملية | الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١١ | يوزع الطلبة المتوافرين على المدارس بالتعاون مع مديريات التّربية | ٣.٦٥٢ | %٧٣.٠٤٣ | كبيرة |
| ٢ | ١٥ | تكون مدة التطبيق العملي كافية | ٣.٦٣٠ | %٧٢.٦٠٩ | كبيرة |
| ٣.٥ | ١٢ | تكون عدد زيارات المشرفين المختصين بالجانب العلمي والتربوي للطلبة المطبقين كافية | ٣.٥٣٣ | %٧٠.٦٥٢ | كبيرة |
| ٣.٥ | ١٤ | ان يكون عدد الطلبة لكل مشرف منطقي ومقبول | ٣.٥٣٣ | %٧٠.٦٥٢ | كبيرة |
| ٥ | ١٠ | يقتصر التطبيق للطلبة المطبقين في مدارس التّعليم الأبتدائي حصراً | ٣.٥١١ | %٧٠.٢١٧ | كبيرة |
| ٦.٥ | ٤ | تعمل التّربية العملية على اعداد الطلبة لمهنة التّعليم في المستقبل | ٣.٤٨٩ | %٦٩.٧٨٣ | كبيرة |
| ٦.٥ | ٦ | تدرب الطلبة على اختيار الطرائق والاساليب والوسائل التّدريسية المناسبة للعملية التّعليمية | ٣.٤٨٩ | %٦٩.٧٨٣ | كبيرة |
| ٨ | ٨ | تساعد التّربية العملية الطلبة/المعلمين في التدرب على ادارة الصف في المستقبل | ٣.٤٨٩ | %٦٩.٧٨٣ | كبيرة |
| ٩ | ٥ | تدرب التّربية العملية الطلبة/المعلمين على توزيع المهام والانشطة بين التلاميذ في المستقبل | ٣.٣٧٠ | %٦٧.٣٩١ | متوسطة |
| ١٠ | ٣ | تعمل التّربية العملية على تقديم الاجراءات التّعليمية بشكل منطقي ومترابط | ٣.٢٣٩ | %٦٤.٧٨٣ | متوسطة |
| ١١ | ٩ | يترجم التطبيق العملي المواد النظرية الى إجراءات | ٣.٢٢٨ | %٦٤.٥٦٥ | متوسطة |
| ١٢ | ٧ | تشتمل التّربية العملية على دروس عملية مصغرة وشاملة | ٣.١٧٤ | %٦٣.٤٧٨ | متوسطة |
| ١٣ | ١٦ | يشترك في عملية تقويم الطالب المطبق مدرس المادة ومدير المدرسة والمشرفون ضمن جلسات مشاورة جادة | ٣.١٥٢ | %٦٣.٠٤٣ | متوسطة |
| ١٤ | ١٣ | يتم اختيار المدرسين المصاحبين للطلبة المطبقين من الكفايات في مدة التوافر | ٣.٠٠٠ | %٦٠.٠٠٠ | متوسطة |
| ١٥ | ٢ | تتنوع أوقات المشاهدة خلال سنوات الإعداد في البرنامج | ٢.٩٤٦ | %٥٨.٩١٣ | متوسطة |
| ١٦ | ١ | يحصل الطلبة على دليل التّربية العملية قبل مدة ملائمة من بدء التطبيق | ٢.٧٦١ | %٥٥.٢١٧ | متوسطة |




**شكل(٦)**

**الأوزان المئوية لمعايير مجال التّربية العملية**

يوضح الجدول (٣٢) والشّكل(٦) ان المعايير(١١ ،١٥ ، ١٢، ١٤ ،١٠ ،٤، ٦، ٨) وعددها(٨) معياراً، قد جاءت بالمراتب الأولى، وتصدرت قائمة المعايير، إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٣.٤٨)، الى (٣.٦٥) ، وبأوزان مئوية تراوحت من (٦٩.٧٨%)، الى(٧٣.٠٤%)، ويتضح من هذه النتيجة، أنَ هذه المعايير متوافرة وبمستوى( بدرجة كبيرة) في مجال التربية العملية لأنّها اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧%) من هذه المعايير.

– **يوزع الطلبة المطبقين على المدارس بالتعاون مع مديريات التّربية**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٦٥)، وبوزن مئوي (٧٣.٠٤%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى ان هناك تعاون مثمر بين اقسام معلم الصّفوف الأولى وبين اقسام مديريات التّربية يسهل إجراءات تطبيق الطلبة/المعلمين في المدارس.

– **تكون مدة التطبيق العملي كافية**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٦٣)، وبوزن مئوي (٧٢.٦٠%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى ان مدة المشاهدة والتطبيق الفردي، كافية ليطبق الطلبة/المعلمين من خلالها التوجيهات والارشادات الخاصة بالدراسة النظرية كافة التي تؤهلهم لمهنة التّعليم، إذ تبلغ مدة التطبيق ( ١٠٠) يوم وهي مدة مجزية للتطبيق.

- في حين بين الجدول (٣٢) والشّكل(٦) ان المعايير(٥ ،٣ ، ٩، ٧، ١٦، ١٣)، والبالغ عددها(٦) ،معياراً ،إذ بلغت اوساطها المرجحة من (٣.٠٠) الى(٣.٣٧) ، وبأوزان مئوية من (٦٠.٠٠%) الى (٦٧.٣٩%)، ويتضح من هذه النتيجة أنَ هذه المعايير متوافرة وبمستوى(بدرجة متوسطة) في مجال التربية العملية لأنَها اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧%) من هذه المعايير.

- **يتم اختيار المدرسين المصاحبين للطلبة المطبقين من الكفايات في مدة التطبيق**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٠٠)، وبوزن مئوي (٦٠.٠٠%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، لاهتمام من قبل مديري المدارس الذين يطبقون فيها الطلبة /المعلمون، باختيار المدرسين المصاحبين للطلبة المطبقين من الكفايات في مدة التطبيق حتى يتسنى للطلبة/ المطبقين الاستفادة من خبراتهم التّعليمية المتراكمة وتجاربهم في إدارة الصف ، والعمل على دمجها مع خبرات الطلبة النظرية المكتسبة بوساطة دراستهم النظرية، ومن ثم تفعيلها في غرفة الصف.

-**يترجم التطبيق العملي المواد النظرية الى إجراءات**، ، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ (٣.٢٢)، وبوزن مئوي (٦٤.٥٦%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة،لان التطبيق العملي هو العملية الحقيقية التي تجعل الطالب/المعلم داخل الجواء التعليمية داخل غرفة الصف حيث يكشف عن نفسه ومهاراته واساليبه.

في حين بين الجدول (٣٢) والشّكل(٦) ان المعايير(٢، ١)، والبالغ عددها(١) ،معياراً ،إذ بلغت اوساطها المرجحة من (٢.٧٦١) الى(٢.٩٤٦) ، وبأوزان مئوية من (٥٥.٢١٧%) الى (٥٨.٩١٣%)، ويتضح من هذه النتيجة أنَ هذه المعايير غير متوافرة في مجال التربية العملية على الرغم من حصولها وبمستوى(بدرجة متوسطة)، لأنَها ادنى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧%) من هذه المعايير.

- **تتنوع أوقات المشاهدة خلال سنوات الإعداد في البرنامج**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٢.٩٤)،وبوزن مئوي (٥٨.٩١%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، لإهمال مشرفي التّربية العملية للدور المهم لدروس المشاهدة خلال مدة الإعداد، وما تضيفه للطالب/ المعلم من الثقة بالنفس وكسر حاجز التردد الموجود عند بعض الطلبة / المعلمين ،واكتساب بعض الخبرات الميدانية وذلك بوساطة الدخول في

الأجواء الواقعية والعملية للعملية التّعليمية ،من خلال تواجد الطالب / المعلم داخل غرفة الصف اثناء مدة المشاهدة.

## ٧ – معايير الأنشطة المصاحبة:

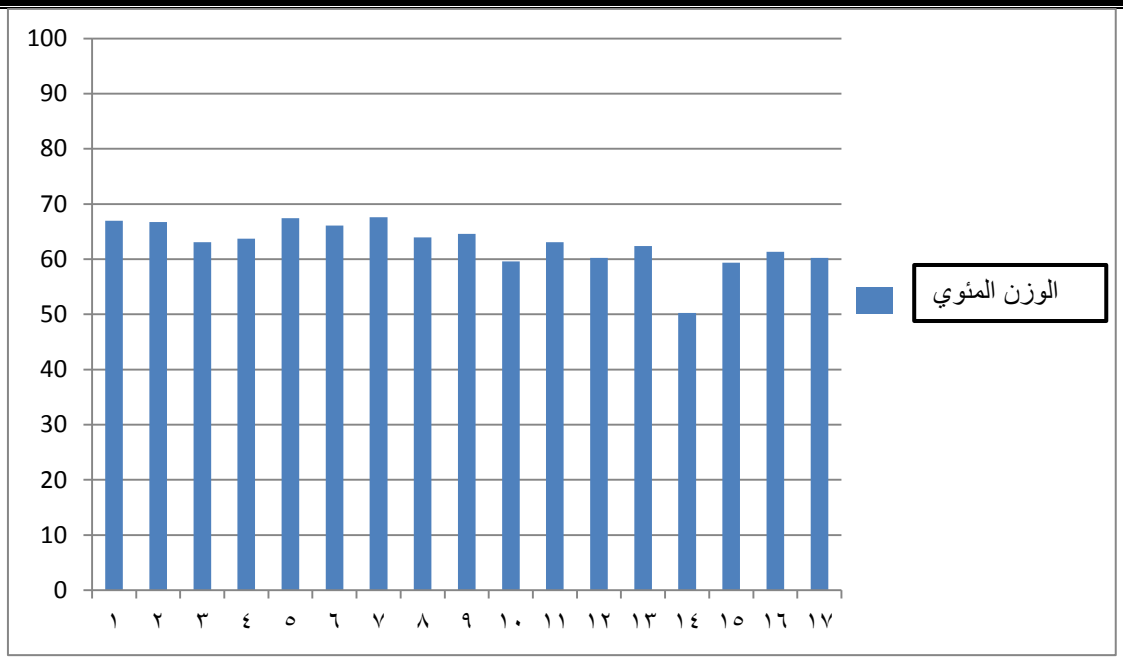
لتحديد مستوى توافر كل معيار، وبيان نقاط القوة والضعف في مجال معايير الانشطة المصاحبة، حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، إذ تراوحت الأوساط المرجحة من( ٢.٥١)، الى(٣.٣٨)، في حين تراوحت الأوزان المئوية من (٥٠.٢١%)، الى (٦٧.٦٠%)، والجدول (٣٣) والشّكل(٧) توضحان ذلك.

**الجدول(٣٣)**

**الأوساط المرجحة والأوزان المئوية ومستوى التّحقق ورتبها، لمعايير الأنشطة المصاحبة**

| الرتبة | ت | المجال السابع – معايير الأنشطة المصاحبة | الوسط االمرجح | الوزن المئوي | مستوى التّحقق بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٧ | ترتبط الانشطة بالمحتوى ومكملة له | ٣.٣٨٠ | %٦٧.٦٠٩ | متوسطة |
| ٢ | ٥ | تسهم في إقامة علاقات انسانية بين الطلبة | ٣.٣٧٠ | %٦٧.٣٩١ | متوسطة |
| ٣ | ١ | تسهم الأنشطة المصاحبة في تحقيق الأهداف | ٣.٣٤٨ | %٦٦.٩٥٧ | متوسطة |
| ٤ | ٢ | تحقق عنصري الجذب والتشويق | ٣.٣٣٧ | %٦٦.٧٣٩ | متوسطة |
| ٥ | ٦ | توسع الأنشطة المصاحبة مدارك الطلبة وتهيئهم لمهنة التّعليم | ٣.٣٠٤ | %٦٦.٠٨٧ | متوسطة |
| ٦ | ٩ | تشبع ميول الطلبة واتجاهاتهم | ٣.٢٢٨ | %٦٤.٥٦٥ | متوسطة |
| ٧ | ٨ | تؤكد الأنشطة المصاحبة مبدأ التعلم المستمر والتّعليم الذاتي | ٣.١٩٦ | %٦٣.٩١٣ | متوسطة |
| ٨ | ٤ | تحقق الأنشطة المصاحبة مبدأ التّعليم الفردي | ٣.١٨٥ | %٦٣.٦٩٦ | متوسطة |
| ٩.٥ | ٣ | تنمي الأنشطة المصاحبة التفكير الابداعي والخيال العلمي | ٣.١٥٢ | %٦٣.٠٤٣ | متوسطة |
| ٩.٥ | ١١ | تسهم الأنشطة المصاحبة في جعل المتعلم محور العملية التّعليمية | ٣.١٥٢ | %٦٣.٠٤٣ | متوسطة |
| ١١ | ١٣ | تعتمد الأنشطة المصاحبة على أسس علمية وتربوية سليمة | ٣.١٢٠ | %٦٢.٣٩١ | متوسطة |
| ١٢ | ١٦ | تعمل الأنشطة المصاحبة على اختيار الخبرات المناسبة في | ٣.٠٦٥ | %٦١.٣٠٤ | متوسطة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ضوء مبادئ التّدريس الفعال | | | |
| ١٣.٥ | ١٢ | تكسب الطلبة الخبرات الميدانية لتنفيذ المحتوى التخصصي | ٣.٠١١ | %٦٠.٢١٧ | متوسطة |
| ١٣.٥ | ١٧ | تعزز الأنشطة المصاحبة عملية البحث والاستقصاء في العملية التّعليمية | ٣.٠١١ | %٦٠.٢١٧ | متوسطة |
| ١٥ | ١٠ | تشجع على استعمال الوسائل الأجهزة التكنولوجية | ٢.٩٧٨ | %٥٩.٥٦٥ | متوسطة |
| ١٦ | ١٥ | تتوافر الانشطة لكل موضوع دراسي في البرنامج | ٢.٩٦٧ | %٥٩.٣٤٨ | متوسطة |
| ١٧ | ١٤ | تمارس بواسطتها الأنشطة الثقافية والعلمية والفنية والترفيهية | ٢.٥١١ | %٥٠.٢١٧ | الى حد ما |




**شكل (٧)**

**الأوزان المئوية لمعايير مجال الأنشطة المصاحبة**

يوضح الجدول (٣٣) والشّكل(٧) ان المعايير(٧ ،٥ ، ١، ٢ ،٦ ،٩ ،٨ ،٤، ٣، ١١، ١٣، ١٦، ١٢، ١٧)، وعددها(١٤)، معياراً قد جاءت بالمراتب الأولى وتصدرت قائمة المعايير، إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٣.٠١١) الى (٣.٣٨) ، وبأوزان مئوية تراوحت من (٦٠.٢١٧%)، الى(٦٧.٦٠٩%) ، ويتضح من هذه النتيجة أنَ هذه المعايير متوافرة وبمستوى( بدرجة متوسطة) في مجال الانشطة المصاحبة لأنَه اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧%) من هذه المعايير.

– **ترتبط الانشطة بالمحتوى ومكملة له**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣,٣٨ )، وبوزن مئوي (٦٧.٦٠%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى أن الأنشطة المستعملة تتلاءم الى حد ما مع

الحقائق والمفاهيم والخبرات في المحتوى التّعليمي، وهذا يدل بأن التّدريسيين متفهمين للدور الكبير للأنشطة التّعليمية في ايضاحه للمحتوى التّعليمي وترسيخه في إذهان الطلبة / المعلمين.

- **تسهم في إقامة علاقات انسانية بين الطلبة**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٣٧)،وبوزن مئوي (٦٧.٣٩%)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، لادراك التّدريسين بأن الأنشطة تنمي قدرة الطلبة/المعلمين، في المشاركة في العمل الجماعي، ويكون لديهم القدرة على حل المشكلات في المواقف التّعليمية.

- **تسهم الأنشطة المصاحبة في تحقيق الأهداف**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٣٤)، وبوزن مئوي (٦٦.٩٥)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، لتفعيل والاستفادة من وجود الأنشطة التّعليمية والذي يعمل على المساعدة على تنمية قدرة الطلبة / المعلمين في استيعاب العمليات التّعليمية المرتبطة في البرنامج وتحقيقها للأهداف المتوخاة.

في حين بين الجدول (٣٣) والشّكل(٧) ان المعايير(١٠ ، ١٥)، والبالغ عددها(٢) معياراً ،إذ بلغ وسطه المرجح من(٢.٩٦) الى( ٢.٩٧)، وبوزن مئوي من(٥٩.٣٤%) الى (٥٩.٥٦)ويتضح من هذه النتيجة. أنَ هذه المعايير غير متوافرة في مجال الانشطة المصاحبة على الرغم من حصولها وبمستوى(بدرجة متوسطة)، لأنَها ادنى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد

في حين بين الجدول (٣٣) والشّكل(٧) ان المعيار(١٤)، والبالغ عددها(١) معياراً ،إذ بلغ وسطه المرجح (٢.٥١)، وبوزن مئوي(٥٠.٢١)ويتضح من هذه النتيجة. أنَ هذه المعيار غير متوافر في مجال الانشطة المصاحبة وحصل على بمستوى(الى حد ما)،لأنَه ادنى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد .

**المجال الثامن : معايير التقويم:**

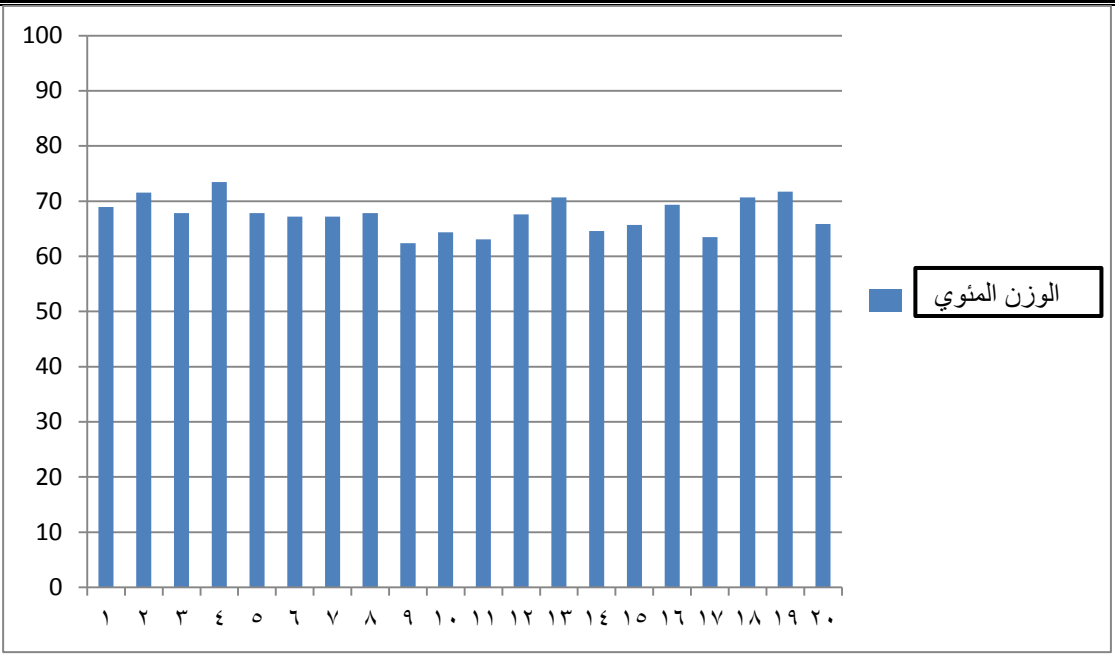
لتحديد مستوى توافر كل معيار، وبيان نقاط القوة والضعف، في مجال معايير التقويم، حسب الباحث الأوساط المرجحة، والأوزان المئوية، أذ تراوحت الأوساط المرجحة من ( ٣.١٢) الى(٣.٦٧) في حين تراوحت الأوزان المئوية من (٦٢.٣٩%) الى (٧٣.٤٧%) والجدول (٣٤) والشّكل (٨) توضحان ذلك.

**جدول(٣٤)**

**الأوساط المرجحة والأوزان المئوية ومستوى التَّحقق ورتبها لمعايير التقويم**

| الرتبة | ت | المجال الثامن – معايير التقويم | الوسط المرجح | الوزن المئوي | مستوى التَّحقق بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٤ | يشخص جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين | ٣.٦٧٤ | %٧٣.٤٧٨ | كبيرة |
| ٢ | ٢ | يعمل التقويم على تحقيق الأهداف الأوساط وضع لأجلها | ٣.٥٧٦ | %٧١.٥٢٢ | كبيرة |
| ٣ | ١٩ | تترسخ في التقويم قيم العدالة والنزاهة والموضوعية في الإجراءات | ٣.٥٨٧ | %٧١.٧٣٩ | كبيرة |
| ٤.٥ | ١٣ | تتلائم الاختبارات في عملية التقويم مع محتوى المادة التّعليمية | ٣.٥٣٣ | %٧٠.٦٥٢ | كبيرة |
| ٤.٥ | ١٨ | يراعي التنويع في الأسئلة بعد كل اختبار فصلي وحسب النّتائج | ٣.٥٣٣ | %٧٠.٦٥٢ | كبيرة |
| ٦ | ١٦ | يحرص التقويم على اجراء الاختبارات في اوقاتها المحددة ضمن الخطة | ٣.٤٦٧ | %٦٩.٣٤٨ | كبيرة |
| ٧ | ١ | عملية التقويم شاملة ومستمرة ودقيقة لكل محاور البرنامج | ٣.٤٤٦ | %٦٨.٩١٣ | كبيرة |
| ٩ | ٣ | تتنوع في عملية التقويم أساليب التقويم | ٣.٣٩١ | %٦٧.٨٢٦ | متوسطة |
| ٩ | ٥ | تتصف ادواته بالدقة والثبات والموضوعية | ٣.٣٩١ | %٦٧.٨٢٦ | متوسطة |
| ٩ | ٨ | يوظف التقويم أنواع التقويم التكويني والبنائي....الخ داخل البرنامج | ٣.٣٩١ | %٦٧.٨٢٦ | متوسطة |
| ١١ | ١٢ | يقدم التقويم تغذية راجعة للطلبة | ٣.٣٨٠ | %٦٧.٦٠٩ | متوسطة |
| ١٢.٥ | ٦ | تُتبع نتائج التقويم بالمنطق العلمي في التفسير والتحليل | ٣.٣٥٩ | %٦٧.١٧٤ | متوسطة |
| ١٢.٥ | ٧ | يشمل التقويم جميع مجالات ومستويات الأهداف | ٣.٣٥٩ | %٦٧.١٧٤ | متوسطة |
| ١٤ | ٢٠ | يعتمد التقويم التقارير والبحوث في تقويم الطلبة | ٣.٢٩٣ | %٦٥.٨٧٠ | متوسطة |
| ١٥ | ١٥ | يثير التقويم الدافعية لدى الطلبة ويزرع الثقة والامان في نفوسهم | ٣.٢٨٣ | %٦٥.٦٥٢ | متوسطة |
| ١٦ | ١٤ | تقيس اساليب التقويم مهارات عقلية عليا مثل التحليل والتركيب | ٣.٢٢٨ | %٦٤.٥٦٥ | متوسطة |
| ١٧ | ١٠ | تتميز أساليب التقويم بالحداثة ولا تعتمد على الحفظ والاستظهار | ٣.٢١٧ | %٦٤.٣٤٨ | متوسطة |
| ١٨ | ١٧ | أسئلة الاختبار مرتبة ترتيبا منطقيا | ٣.١٧٤ | %٦٣.٤٧٨ | متوسطة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | ١١ | يعتمد على نتائجه في تطوير العملية التّعليمية | ٣.١٥٢ | %٦٣.٠٤٣ | متوسطة |
| ٢٠ | ٩ | يشتمل على مقاييس الاتجاهات والميول | ٣.١٢٠ | %٦٢.٣٩١ | متوسطة |




**شكل(٨)**

**الأوزان المئوية لمعايير مجال التقويم**

يوضح الجدول (٣٤) والشّكل(٨) ان المعايير(٤ ،٢ ، ١٩، ١٣ ،١٨، ١٦، ١، )، وعددها(٧) معياراً قد جاءت بالمراتب الأولى وتصدرت قائمة المعايير، إذ تراوحت اوساطها المرجحة من (٣.٤٤)، الى (٣.٦٧) ، وبأوزان مئوية تراوحت من (٦٨.٩١%)، الى(٧٣.٤٧%)، ويتضح من هذه النتيجة أنَ هذه المعايير متوافرة وبمستوى( بدرجة كبيرة) في مجال التقويم لأنّه اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧%) من هذه المعايير.

**يشخص جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين** ، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(٣.٦٧)، وبوزن مئوي (٧٣.٤٧ %)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى اهتمام إجراءات التقويم، بجوانب الطلبة / المعلمين، المعرفية و المهارية والوجدانية، ومراعاة عمليات التقويم المستعملة في البرنامج، بإعداد اختبارات تشخيصية تعمل على تشخيص الصعوبات ، أي بمعنى لديها القدرة على تشخيص نقاط القوة والضعف في أداء الطلبة /المعلمين.

**يعمل التقويم على تحقيق الأهداف الأوساط وضع لأجلها**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(**٣.٥٧**)، وبوزن مئوي (**٧١.٥٢ %**)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى ان اساليب التقويم المستعملة في البرنامج تعمل على تحقيق اهداف البرنامج، وهذا ما تؤكد عليه الاتجاهات الحديثة في التّعليم.

في حين بين الجدول (٣٤) والشّكل(٨) ان المعايير(٣ ،٥ ، ٨، ١٢، ٦، ٧، ٢٠، ١٥، ١٤، ١٠، ١٧، ١١، ٩) ، والبالغ عددها(١٣) معياراً ،إذ بلغت اوساطها المرجحة من (٣.١٢) الى(٣.٣٩) ، وبأوزان مئوية من (٦٢.٣٩%) الى (٦٧.٨٢%)، ويتضح من هذه النتيجة أنَ هذه المعايير متوافرة وبمستوى( بدرقجة متوسطة) في مجال الانشطة المصاحبة لأنَها اعلى من درجة (درجة القطع) ذات الوسط المرجح (٣)، والوزن المئوي(٦٠%)، التي اعتمدها الباحث لتحديد مستوى توافر المعايير في برنامج الإعداد، وسيقوم الباحث بتفسير (٢٧%) من هذه المعايير.

– **تتميز أساليب التقويم بالحداثة ولا تعتمد على الحفظ والاستظهار**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(**٣.٢١**)، وبوزن مئوي (**٦٤.٣٤%**)، ويعزو الباحث هذه النتيجة،الى استعمال أساليب قياس وتقويم متنوعة ومثيرة تسمح للطالب/المعلم في التأمل والتفكير و وإصدار الأحكام، و تضمين الأساليب الحديثة في قياس وتقويم الطلبة كاختبارات الجودة العالمية التي تقيس العمليات المعرفية العليا والتي تؤدي إلى تحقيق أفضل النّتائج.

– **أسئلة الاختبار مرتبة ترتيبا منطقيا** ، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(**٣.١٧**)، وبوزن مئوي (**٦٣.٤٧%**)، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى ان صياغة الاسئلة تعتمد الترتيب المنطقي في التدرج في صعوبتها، و تصاغ بصورة مراعية جدول المواصفات القياسية .

– **يعتمد على نتائجه في تطوير العملية التّعليمية**، حصل هذا المعيار على وسط مرجح بلغ(**٣.١٥**)، وبوزن مئوي (**٦٣.٠٤%**)، و ويعزو الباحث هذه النتيجة، لإهتمام القائمين على العملية التّعليمية لنتائج التقويم ان التقويم الخطوة الأولى نحو عملية التطوير، في العمليات التعلمية في جميع مفاصلها.

## اولاً:-الاستنتاجات(Conclusions):

بوساطة نتائج البحث التي توصل إليها الباحث استنتج ما ياتي:.

١- إن برنامج اعداد معلم الصّفوف الأولى، في كليات التربية الأساسية، لم يكن على مستوى عالٍ من الإعداد والتخطيط،.

٢- ان معايير الجودة في مجال سياسة القبول ليست بالمستوى المطلوب في توافر معايير الجودة .

٣- ان معايير الجودة في مجال الوسائل وتكنولوجيا التعليم ليست بالمستوى المطلوب في توافر معايير الجودة.

٤- ان تطبيق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى في كليات التربية الأساسية وفق آلية محددة تعمل عل خلق معلم متمكن من اختصاصه،

٥- ان معايير الجودة هي معايير ممكنة التطبيق، وقابلة للقياس، واقعية و غير صعبة الإنجاز، في برنامج إعداد الصّفوف الأولى في كليات التربية الأساسية.

## ثانياً:- التوصيات(Recommendations):

في ضوء الاستنتاجات التي توصل اليها الباحث اوصى بما ياتي:

**١- توصيات فيما يخص برنامج اعداد معلم الصّفوف الأولى في كليات التربية الأساسية في الجامعات العراقية كمنظومة متكاملة:.**

أ- تطوير البرنامج بما يتلاءم مع الادوار الفعلية لمعلم الصّفوف الأولى، وفي ضوء معايير الجودة.

**٢- توصيات فيما يخص مجال الأهداف:**

أ- تطوير الأهداف بما تتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة .

ب- اعطاء محاضرات تعريفية ،لطلبة قسم معلم الصّفوف الأولى بأهداف القسم، والتخصص.

ج- التحديث الدوري لأهداف البرنامج في ضوء المستجدات والمتغيرات العالمية.

د- صياغة الأهداف بان تعمل على تعزيز التعلم الذاتي والتعليم المستمر.

**٣- توصيات فيما يخص مجال سياسة القبول:**

أ- تطوير أساليب القبول المتبعة في قسم معلم الصّفوف الأولى، في ضوء معايير الجودة.

ب- رفع الحد الأدنى للقبول في برامج الإعداد في قسم معلم الصّفوف الأولى، لكي يلتحق بهذه البرامج نوعية من الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع، كما هو معمول بها في الكليات لعلمية.

ج- التنسيق بين سياسة القبول واحتياجات سوق العمل من المعلمين.

د- مراجعة معايير سياسة القبول في قسم معلم الصّفوف الأولى بصورة دورية.

هـ- مراعاة القدرات العقلية والخصائص الجسمية وميول الطلبة نحو مهنة التعليم.

و- قبول الطلبة وفق إمكانيات القسم المادية والبشرية .

**٤- توصيات فيما يخص مجال المحتوى:**

أ- اغناء مقرراته التربوية والنفسية بما تلبي ما يحتاج اليه الطلبة /المعلمين مهنيا.

ب- جعل مكونات المحتوى تحقق المزاوجة بين الاصالة والمعاصرة ، وان يتسم بالمرونة وقابلية التطوير ضمن الاتجاهات التجديدية.

**٥- توصيات فيما يخص مجال استراتيجيات وطرائق التدريس:**

أ- إقامة دورات تدريبية مستمرة لتتناول أحدث استراتيجيات وطرائق التدريس تراعي مضامين واتجاهات الفكر التربوي المعاصر.

ب- اعتماد طرائق التدريس المرتبطة باستعمال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.

ج- استعمال الاستراتيجيات الحديثة في مؤسسات إعداد معلم الصّفوف الأولى مثل التعلم الذاتي ، التعاوني، حل المشكلات، مستعينة بالرسائل والاطاريح العلمية التي أثبتت فاعليتها.

د- توظيف وسائل الاتصال الحديثة، ولاسيما شبكة المعلومات الدولية، بوصفها مصدراً مهماً من وسائل التزويد بالمعرفة.

هـ- تطوير استراتيجيات وطرائق التدريس ، بما يعزز أداء الطلبة/ المعلمين الوظيفي ، ومهارات الاستقصاء ,البحث العلمي واستمرارية التعلم.

و- استعمال استراتيجيات وطرائق التدريس تعمل على تنمية روح العمل الجماعي عند الطلبة و على جعل الطالب محور العملية التعليمية، وترفع من مستوى الدافعية عند الطلبة.

**٦- توصيات فيما يخص الوسائل وتكنولوجيا التعليم:**

أ- توفير الوسائل التعليمية والتكنولوجية التعليم بنحوٍ يغطي احتياجات العملية التعليمية، وبما يتناسب مع اعداد الطلبة/المعلمين، وخبراتهم وميولهم.

ب- يجب ان تلائم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، مع المقررات الدراسية في برنامج الإعداد، وتدعم استعمال طرائق التدريس في تحقيق الأهداف.

ج- توظيف الوسائل وتكنولوجيا التعليم بما ينمي قدرة الطلبة/المعلمين، على التفكير العلمي عن طريق التجارب العلمية، وتعطي تغذية راجعة .

د- إقامة دورات تدريبية للكادر التدريسي في القسم، تخص استعمال الوسائل التعليمية ومستحدثات تكنولوجيا التعليم وإتاحة الفرصة لهم في المشاركة في الندوات ، والمؤتمرات التي تعقها الجامعات

**٧- توصيات فيما يخص مجال التربية العملية:**

أ- تزويد الطلبة/المعلمين بدليل التربية العملية .

ب- تضمين محاضرات التربية العملية على دروس عملية مصغرة وشاملة.

ج- زيادة عدد الزيارات إلى الطلبة، في أثناء تطبيقهم في المدارس من قبل المشرف العلمي ، والمشرف التربوي.

د- تضمين عمليات تدريب الطلبة/ المعلمين، على مهارات الاتصال، والتواصل، و حل المشكلات والابتكار ، والتفكير المستقل.

هـ- زيادة وتفعيل محاضرات المشاهدة، خلال سنوات الإعداد، لما لها من دور كبير في اكتساب الطلبة الخبرات الميدانية، عن طرق المحاكاة في المواقف التعليمية، مما يهيئهم لممارسة التعليم.

و- تطوير آليات تقييم نتائج التدريب الميداني .

**٨- توصيات فيما يخص مجال الانشطة المصاحبة:**

أ- توفير الانشطة لكل مُقرر دراسي في البرنامج ، بحيث تمارس بواسطتها الأنشطة الثقافية.

ب- تفعيل دور الانشطة المصاحبة، بحيث تعزز عملية البحث والاستقصاء في العملية التعليمية.

**٩- توصيات فيما يخص مجال التقويم:**

أ- تنويع أساليب التقييم المستعملة، التي تثير الدافعية لدى الطلبة المعلمين ويزرع الثقة والامان في نفوسهم، وعدم التركيز على الاختبارات الكتابية كأسلوب تقييم رئيسي.

ب- استعمال أساليب تقييم قادرة على قياس قدرات ومهارات الطلبة/المعلمين المختلفة، والتي تعطي صورة صادقة عن أدائهم .

ج- التركيز على أساليب التقويم التي تتميز بالحداثة ولا تعتمد على الحفظ والاستظهار، و يعتمد على نتائجها في تطوير العملية التعليمية.

**١٠- توصيات فيما يخص معايير الجودة :**

أ- تصميم وعمل دليل عملي في كيفية تطبيق معايير الجودة العربية والعالمية، في برنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى في كليات التربية الأساسية .

ب- العمل على نقل بعض التجارب والاتجاهات العربية، والعالمية في مجال تطبيق معايير الجودة، وبما يتلاءم مع المجتمع العراقي.

ج- تشكيل لجان تعمل على تطبيق معايير الجودة، في أقسام معلم الصّفوف الأولى، بآلية محددة.

د- توفير الموارد والتجهيزات الضرورية لتطبيق معايير الجودة في برامج إعداد معلم الصّفوف الأولى، مع تخصيص ميزانية لذلك.

هـ- تدعيم دور المدارس الابتدائية المتعاونة، والمعلمين المصاحبين المتعاونين مادياً ومعنوياً، عن طريق إقامة حفل تكريم او كتب شكر او الهدايا.

و- الافادة من أداة البحث الحالي في تقويم برامج الإعداد في الأقسام كل كليات التربية الأساسية، وبما يواءم وطبيعة مجالات كل منها.

## ثالثاً:- المقترحات(suggestions):

استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث اجراء ما يلي:

١- اجراء دراسة ترمي الى تطوير برنامج اعداد معلم الصفوف الأولى .

٢- إجراء دراسة مقارنة حول جودة برنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى في كلية التربية الأساسية في الجامعات العراقية وبعض الدول المتقدمة.

٣- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على اقسام كلية التربية الأساسية الأخرى.

٤- بناء برنامج تدريبي لأقسام معلم الصفوف الأولى.

٥- اجراء دراسة تحليل محتوى البرامج التعليمية في كليات التربية الأساسية لأقسام معلم الصّفوف الأولى.

## ملحق (١)

**بسم الله الرحمن الرحيم**

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ميسان

كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا/ماجستير

مناهج وطرائق التدريس العامة

**م/ استبانة آراء الأساتذة مديري المدارس الابتدائية ، والأساتذة المشرفين المكلفين من قبل اقسام معلم الصّفوف الأولى، في كليات التربية الأساسية، بالأشراف على الطّلبة المطبقين؛ حول مستوى الطّلبة المطبقين من اقسام معلم الصّفوف الأولى اثناء مدة التّطبيق .**

الأستاذ الفاضل المحترم .

الأستاذة الفاضلة المحترمة.

تحية طيبة :-

يروم الباحث أجراء بحث علمي هدفه ( **تقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كليات التربية الأساسية في ضوء معايير الجودة)**، ويتطلب البحث التعرف على واقع مستوى الطّلبة (المعلمين) اثناء مدة التّطبيق ، بوساطة استبانة استطلاعية مفتوحة تتضمن مجموعة من الأسئلة، يرجو الباحث ان تولوها عنايتكم واهتمامكم بقراءة أسئلة هذه الاستبانة وابداء ملاحظاتكم القيمة، في ما يخص مستوى الطّلبة (المعلمين ) المطبقين ، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة تربوية وعلمية يجد الباحث في آرائكم ، أهمية كبيرة في تقويم برنامج الإعداد، وانه لا توجد ملاحظات صحيحة أو خاطئة، وان نتائج البحث لا تستعمل إلّا لأغراض البحث العلمي ، لذا لا داعي لذكر الاسم.

تقبلوا من الباحث جزيل الشكر والامتنان.

**طالب الماجستير**

**محمد عبد العزيز محمد**

| السؤال الرئيس : ماهي ملاحظاتك عن أداء الطّلبة المطبقين من اقسام معلم الصّفوف الأولى، اثناء مدة التّطبيق؟ | | |
|---|---|---|
| ت | الأسئلة الفرعية | الملاحظات |
| ١ | هل لديه الدافعية ة الاتجاه نحو التدريس؟ | |
| ٢ | هل يمتلك الكفاءة في إدارة الصف؟ | |
| ٣ | هل يستعمل طرائق وأساليب التدريس الحديثة؟ | |
| ٤ | هل يستعمل أساليب تقويم مختلفة ؟ | |
| ٥ | هل لديه قدرة على إثارة الاهتمام وإثارة التساؤلات وتشجيع التفكير؟ | |
| ٦ | هل تعامل مع التلاميذ وفق مبدء الفروق الفردية؟ | |
| ٧ | هل يلتزم بمواعيد الانضباط والعمل المدرسي؟ | |
| ٨ | هل يشارك في إعداد الأنشطة المدرسية؟ | |
| ٩ | هل يجيد استعمال الوسائل التكنولوجية ؟ | |

**ملحق (٢)**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا

*Higher Education And Scientific Research*
*Misan University*
*The Basic Education College*
*Graduate Studies*

العدد : ١٤١
التاريخ : ٩ / تشرين الأول / ٢٠١٧

**إلى / الجامعات ( المستنصرية / بابل / المثنى / ديالى / ميسان / سومر / واسط / الموصل )**
**كلية التربية الأساسية**
**م / تسهيل مهمة**

تهديكم اطيب التحيات ...

يرجى تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / الماجستير ( محمد عبد العزيز محمد ) أحد طلبه كليتنا في السنه الثانية ( البحثية ) للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ لغرض إكمال متطلبات بحثه..
علما إنه ما زال مستمرا في الدراسة ... مع فائق الشكر والتقدير

**أ.د محمد كريم خلف**
**معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا**
**/ تشرين الأول / ٢٠١٧**

نسخه منه الى/
- كلية التربية الأساسية / الشؤون العلمية ... للتفضل بالاطلاع مع التقدير
- الصادرة

العراق- ميسان - طريق الكحلاء-هاتف ٠٤٣-٢١٠٢٤٣
E-mail: miassn_univ_bec@yahoo.com

**ملحق(٣)**

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ميسان

كلية التربية الاساسية

قسم معلم الصّفوف الأولى

الدراسات العليا/ماجستير

مناهج وطرائق التدريس العامة

**م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية مجالات أداة البحث**

الأستاذ الفاضل ..... المحترم .

الدرجة العلمية .....

مكان العمل .....

التخصص .....

تحية طيبة :

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم **بـ ( تقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كليات التربية الأساسية في ضوء معايير الجودة )** ومن متطلبات البحث إعداد استبانة مكونة من مجالات وكل مجال يحتوي على عدد من الفقرات (المعايير) وبعد اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ، واجراء العديد من اللقاءات مع المختصين والاساتذة من ذوي الخبرة حدد الباحث مجموعة من المجالات التّي سيتم في ضوئها تقويم برنامج إعداد معلم الصّفوف الأولى ، ونظراً لما تتمتعون به من مكانة تربوية مهمة، وخبرة واسعة في هذا المجال فقد ارتأى الباحث ان يضع هذه المجالات بين ايديكم لبيان رايكم في مدى صلاحيتها من عدمها ومدى مناسبتها للبحث الحالي مع فائق الشكر والامتنان.

**المجالات:**

**أولاً: مجال الأهداف.**

**ثانياً: مجال سياسة القبول.**

**ثالثاً: مجال المحتوى.**

**رابعاً: مجال طرائق التدريس.**

**خامساً: مجال الوسائل وتكنولوجيا التّعليم.**

**سادساً: مجال الأنشطة المصاحبة.**

**سابعاً: مجال التربية العملية.**

**ثامناً: مجال التّقويم**

**طالب الماجستير**

**محمد عبد العزيز محمد**

**ملحق (٤)**

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ميسان

كلية التربية الاساسية

قسم معلم الصّفوف الأولى

الدراسات العليا/ماجستير

مناهج وطرائق التدريس العامة

**م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية أداة البحث**

الأستاذ الفاضل ..... المحترم .

الدرجة العلمية .....

مكان العمل .....

التخصص .....

تحية طيبة :

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم **بـ ( تقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كليات التربية الأساسية في ضوء معايير الجودة )** ومن متطلبات البحث إعداد استبانة مكونة من (٨) ثمانية مجالات وكل مجال يحتوي على عدد من الفقرات (المعايير) .

ونظراً لما تتمتعون به من مكانة تربوية مهمة وخبرة واسعة ،فإنني على ثقة بأنكم ستعطون هذه الاستبانة جلّ اهتمامكم ، وقد ارتأى الباحث أن يستعين بكم في الحكم على صلاحية الفقرات (المعايير) ، ومدى ملاءمتها من عدمها، وإجراء التعديلات التّي ترونها مناسبة لإغناء الدراسة ووضعها في المسار السليم ، راجين تعاونكم .. مع فائق الشكر والامتنان .

**طالب الماجستير**

**محمد عبد العزيز محمد**

| ت | المحور الاول– معايير القبول | تصلح | بحاجة إلى تعديل | لا تصلح |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المتقدم حاصل على شهادة الإعدادية | | | |
| ٢ | يخضع المتقدم لمقابلة شخصية من قبل لجنة القبول في القسم | | | |
| ٣ | لجان المقابلة على مستوى عالٍ من التخصص في الجوانب المهنية والنفسية والعلمية | | | |
| ٤ | حصول الطالب على معدل لا يقل تنافسيا عن قبوله في الكليات العلمية | | | |
| ٥ | نسبة القبول في برنامج الإعداد يتوافق مع نسبة الاحتياج للمعلمين في المدارس | | | |
| ٦ | عدد الطّلبة الملتحقين يتناسب مع امكانات القسم المادية | | | |
| ٧ | يخضع المتقدم لمقاييس واختبارات للتعرف على الخصائص الجسمية والعقلية والنفسية | | | |
| ٨ | عدد الطّلبة الملتحقين يتناسب مع امكانات القسم البشرية | | | |
| ٩ | يجلب المتقدم ملف اكاديمي يتضمن معدله التراكمي للسنوات السابقة | | | |
| ١٠ | يجلب المتقدم شهادة بحسن السير والسلوك من المدرسة التّي كان بها | | | |
| ١١ | اتصاف المتقدم بخصائص مثل الفراسة والفطنة والذكاء | | | |
| ١٢ | خلو المتقدم من العاهات البدنية والسمعية والبصرية وعيوب النطق | | | |
| ١٣ | يوضح المتقدم الادوار الأساسية والمثالية لمن يمتهن مهنة التّعليم | | | |
| ١٤ | يكون القبول حسب رغبة ودافعية المتقدم | | | |
| ١٥ | توافر وسائل جذب لخريجي الدراسة الإعدادية | | | |
| ١٦ | يضمن للطلبة اكمال دراساتهم العليا في حالة تميزهم | | | |
| ١٧ | تستثمر كليات التربية الاساسية الاعلام لتوجيه طلبة المرحلة الإعدادية الميالين لمهنة التّعليم | | | |

| ت | المحور الثاني – معايير الأهداف | تصلح | بحاجة إلى تعديل | لا تصلح |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تشتق من رؤية الكلية ورسالتها | | | |
| ٢ | تنسجم مع الأدوار المستقبلية للطالب المعلم | | | |
| ٣ | تعبر عن الفلسفة والنظرية التربوية للبلاد | | | |
| ٤ | تنمي الحس الوطني و الوازع الديني والاخلاقي | | | |
| ٥ | تتصف بالدقة والوضوح والتكامل والشمول | | | |
| ٦ | تتناسب مع جودة التّعليم و كفاءتة | | | |
| ٧ | تعمل على تحقيق التوازن المستمر بين حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل | | | |
| ٨ | تتناسب مع طبيعة المرحلة التّعليمية التّي يتم فيها الإعداد | | | |
| ٩ | تربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية | | | |
| ١٠ | تتصف بقدرتها على ان تترجم الى إجراءات | | | |
| ١١ | تنظر الى العملية التّعليمية على انها عملية تواصلية | | | |
| ١٢ | تشتمل على الإعداد الاكاديمي والمهني والثقافي | | | |
| ١٣ | تتناسب مع قدرات الطّلبة وامكاناتهم | | | |
| ١٤ | تعمل على زرع الاتجاهات التجديدية لدى الطّلبة | | | |
| ١٥ | تلائم الوقت المخصص للإعداد ضمن البرنامج | | | |
| ١٦ | تنمي مهارات التحليل والتركيب والتّقويم | | | |
| ١٧ | تتصف بالمرونة وقابلية التطوير | | | |
| ١٨ | تنمي القدرة على ممارسة أنواع التفكير المختلفة | | | |
| ١٩ | تعمل على تعزيز التّعلم الذاتي والتّعليم المستمر | | | |
| ٢٠ | تراعي الفروق الفردية بين الطّلبة | | | |
| ٢١ | تعمل على اكساب الطّلبة مهارات البحث التربوي الاجرائي | | | |

| ت | المحور الثالث – معايير المحتوى | تصلح | بحاجة إلى تعديل | لا تصلح |
|---|---|---|---|---|
| ١ | يعكس المحتوى الاهداف بشكل واضح | | | |
| ٢ | يحقق الأهداف التّي وضع لاجلها | | | |
| ٣ | تتكامل فيه المادة العلمية | | | |
| ٤ | تتناسب عدد الساعات المقررة مع حجم المحتوى | | | |
| ٥ | يثير اهتمامات الطّلبة | | | |
| ٦ | خلوه من الحشو الممل | | | |
| ٧ | يعمل على تحقيق التكامل بين الجانب النظري والجانب العملي | | | |
| ٨ | مرتب ترتيبا منطقيا من السهل الى الصعب | | | |
| ٩ | يتوافق مع نتاجات الدراسات والاتجاهات الحديثة | | | |
| ١٠ | يتلائم مع طبيعة المرحلة المعرفية | | | |
| ١١ | يحقق المزاوجة بين الاصالة والمعاصرة | | | |
| ١٢ | يراعي نظريات التّعلم ومبادئه | | | |
| ١٣ | يزود الطّلبة بالخبرات والمهارات القابلة للتطبيق | | | |
| ١٤ | قابل للقياس والتّقويم | | | |
| ١٥ | يتسم بالمرونة وقابلية التطوير ضمن الاتجاهات التجديدية | | | |
| ١٦ | تلبي مقرراته التربوية والنفسية ما يحتاج اليه الطّلبة مهنيا | | | |
| ١٧ | تضم مقرراته الجانب المهني والجانب العلمي والثقافي بنسب متوازنة ومتناسقة | | | |
| ١٨ | ينمي اتجاهات الطّلبة نحو مهنة التّعليم | | | |
| ١٩ | غني بالنظريات التربوية والنفسية المناسبة لقسم معلم الصّفوف الأولى | | | |
| ٢٠ | يمكن الطّلبة من التّعلم الذاتي والتّعليم المستمر | | | |
| ٢١ | ينمي جميع أنواع التفكير لدى الطّلبة | | | |
| ٢٢ | يحقق غايات المجتمع ومتطلبات سوق العمل | | | |

| ت | المحور الرابع – معايير طرائق التدريس | تصلح | بحاجة إلى تعديل | لا تصلح |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تتناسب مع طبيعة المحتوى الدراسي | | | |
| ٢ | تتحقق بواسطتها الأهداف السلوكية | | | |
| ٣ | تكسب الطّلبة مهارات البحث والاستقصاء | | | |
| ٤ | تراعي الفروق الفردية بين الطّلبة | | | |
| ٥ | تدرب الطّلبة على الاستقلالية في التفكير | | | |
| ٦ | تنمي قدرات الطّلبة على التحليل الناقد | | | |
| ٧ | تظفي أجواء ديمقراطية بنائه في المناقشات الصفية | | | |
| ٨ | تعمل على جعل الطالب محور العملية التّعليمية | | | |
| ٩ | تلائم الأنشطة الصفية وللا صفية | | | |
| ١٠ | ترفع من مستوى الدافعية لدى الطّلبة | | | |
| ١١ | تتناسب الطرائق مع كل مرحلة من مراحل الإعداد | | | |
| ١٢ | تربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية | | | |
| ١٣ | تراعي مضامين واتجاهات الفكر التربوي المعاصر | | | |
| ١٤ | تخلق روح العمل الجماعي | | | |
| ١٥ | تكسب الطّلبة المهارات الخاصة لتخطيط دروسهم في المستقبل | | | |
| ١٦ | تشجع الطّلبة على التّعلم الذاتي | | | |
| ١٧ | تراعي الجانب التقني في تدرج المهارات كالتهيئة والعرض .....الخ | | | |
| ١٨ | تستند في طبيعتها الى نظريات التّعلم | | | |
| ١٩ | تنمي الجوانب المعرفية والانفعالية والحركية | | | |
| ٢٠ | توظف مصادر المعرفة والتكنولوجيا الأنشطة | | | |
| ٢١ | تكسب الطّلبة مهارات التقييم الذاتي | | | |
| ٢٢ | توفر أجواء تعليمية امنة | | | |
| ٢٣ | تعمل على ترسيخ القيم والعادات والتقاليد والاتجاهات الايجابية | | | |
| ٢٤ | تشجع على الاستعانة بالقراءات الإضافية من مكتبات .....الخ | | | |

| ت | المحور الخامس – معايير الوسائل وتكنولوجيا التّعليم | تصلح | بحاجة إلى تعديل | لا تصلح |
|---|---|---|---|---|
| ١ | متوافرة بشكل يغطي احتياجات العملية التّعليمية | | | |
| ٢ | تدعم استعمال طرائق التدريس في تحقيق الاهداف | | | |
| ٣ | تتناسب مع محتوى المادة التّعليمية | | | |
| ٤ | تلائم حاجات الطّلبة وخبراتهم وميولهم | | | |
| ٥ | تعطي تغذية راجعة سريعة | | | |
| ٦ | تناسب أعداد الطّلبة | | | |
| ٧ | تعمل على استبقاء الخبرات المتعلمة | | | |
| ٨ | مواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي | | | |
| ٩ | تعتمد على الحاسب الالي في ترتيب الأهمية | | | |
| ١٠ | تنمي القدرة على التفكير العلمي | | | |
| ١١ | تحرص على التخطيط الفعال لادارة الوقت | | | |
| ١٢ | شاملة لأهداف المقررات الدراسية | | | |
| ١٣ | تتناسب مع الوقت المخصص لكل مقرر | | | |
| ١٤ | تراعي الموضوعية في عرض المادة التّعليمية | | | |
| ١٥ | تضفي عنصر التشويق | | | |
| ١٦ | تثير اهتمامات الطّلبة ودافعيتهم | | | |
| ١٧ | تعزز مبدء المشاركة والعمل الجماعي | | | |
| ١٨ | تراعي خصائص الطّلبة وفروقهم الفردية | | | |
| ١٩ | تنمي قدرة الطّلبة على التفكير العلمي | | | |

| ت | المحور السادس – معايير التربية العملية | تصلح | بحاجة إلى تعديل | لا تصلح |
|---|---|---|---|---|
| ١ | يحصل الطّلبة على دليل التربية العملية قبل مدة مناسبة من بدء التّطبيق | | | |
| ٢ | تخصيص فصل دراسي كامل للتربية العملية | | | |
| ٣ | تتنوع أوقات المشاهدة خلال سنوات الإعداد | | | |
| ٤ | تعمل على تقديم الاجراءات التّعليمية بشكل منطقي ومترابط | | | |
| ٥ | تعمل على إعداد الطّلبة لمهنة التّعليم | | | |
| ٦ | تدرب الطّلبة على توزيع المهام والانشطة بين التلاميذ | | | |
| ٧ | تدرب الطّلبة على اختيار الطرائق والاساليب والوسائل التدريسية المناسبة | | | |
| ٨ | تشتمل على دروس عملية مصغرة وشاملة | | | |
| ٩ | مدة التّطبيق العملي كافية | | | |
| ١٠ | التّطبيق العملي يترجم المواد النظرية الى اجراءات | | | |
| ١١ | يقتصر التّطبيق في مدارس التّعليم الأساسي حصرا | | | |
| ١٢ | يوزع الطّلبة على المدارس بالتعاون مع مديريات التربية | | | |
| ١٣ | عدد زيارات المشرفين كافية | | | |
| ١٤ | يتم اختيار المدرسين المصاحبين من الكفايات في مدة التّطبيق | | | |
| ١٥ | عدد الطّلبة لكل مشرف منطقي ومقبول | | | |
| ١٦ | زيارات الاساتذة المختصين بالجانب التربوي كافية | | | |
| ١٧ | زيارات الاساتذة المختصين بالجانب العلمي كافية | | | |
| ١٨ | تساعد الطّلبة في التدرب على ادارة الصف | | | |
| ١٩ | يشترك في عملية تقويم الطالب/ المعلم معلم المادة ومدير المدرسة والمشرفون ضمن جلسات مشاورة جادة | | | |

| ت | المحور السابع – معايير الأنشطة المصاحبة | تصلح | بحاجة إلى تعديل | لا تصلح |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تسهم في تحقيق الأهداف | | | |
| ٢ | تحقق عناصر الجذب والتشويق | | | |
| ٣ | تنمي التفكير الابداعي والخيال العلمي | | | |
| ٤ | تحقق مبدء التّعليم الفردي | | | |
| ٥ | تسهم في إقامة علاقات انسانية بين الطّلبة | | | |
| ٦ | توسع مدارك الطّلبة وتهيئهم لمهنة التّعليم | | | |
| ٧ | ترتبط الانشطة بالمحتوى | | | |
| ٨ | تؤكد على مبدء التّعليم المستمر والتّعلم الذاتي | | | |
| ٩ | تشبع ميول الطّلبة واتجاهاتهم | | | |
| ١٠ | تشجع على استعمال الوسائل الأجهزة التكنولوجية | | | |
| ١١ | تسهم في جعل المتعلم محور العملية التّعليمية | | | |
| ١٢ | تكسب الطّلبة الخبرات الميدانية لتنفيذ المحتوى التخصصي | | | |
| ١٣ | تعتمد على أسس علمية وتربوية سليمة | | | |
| ١٤ | تمارس من خلالها الأنشطة الثقافية والعلمية والفنية والترفيهية | | | |
| ١٥ | تتوافر الانشطة لكل موضوع دراسي | | | |
| ١٦ | تعمل على اختيار الخبرات المناسبة في ضوء مبادئ التدريس الفعال | | | |
| ١٧ | تعزز عملية البحث والاستقصاء | | | |

| ت | المحور الثامن – معايير التّقويم | تصلح | بحاجة إلى تعديل | لا تصلح |
|---|---|---|---|---|
| ١ | عملية التّقويم شاملة ومستمرة ودقيقة لكل محاور البرنامج | | | |
| ٢ | يعمل على تحقيق الأهداف التّي وضع لأجلها | | | |
| ٣ | تتنوع فيه أساليب التّقويم | | | |
| ٤ | يكشف عن جوانب القوة والضعف | | | |
| ٥ | تتصف ادواته بالدقة والثبات | | | |
| ٦ | تتبع نتائجه المنطق العلمي في التفسير والتحليل | | | |
| ٧ | يشمل جميع مجالات ومستويات الاهداف | | | |
| ٨ | يراعي الفروق الفردية | | | |
| ٩ | يحقق الترابط بين الجوانب النظرية والتّطبيقية | | | |
| ١٠ | يوظف أنواع التّقويم التكويني والبنائي | | | |
| ١١ | يشتمل على مقاييس الاتجاهات والميول | | | |
| ١٢ | تتميز أساليب التّقويم بالحداثة ولا تعتمد على الحفظ والاستظهار | | | |
| ١٣ | يعتمد على نتائجه في تطوير العملية التّعليمية | | | |
| ١٤ | يقدم تغذية راجعة للطلبة | | | |
| ١٥ | تتلاءم الاختبارات مع محتوى المادة التّعليمية | | | |
| ١٦ | تقيس اساليب التّقويم مهارات عقلية عليا مثل التحليل والتركيب | | | |
| ١٧ | يثير الدافعية لدى الطّلبة ويزرع الثقة والامان في نفوسهم | | | |
| ١٨ | يحرص على اجراء الاختبارات في اوقاتها المحددة ضمن الخطة | | | |
| ١٩ | أسئلة الاختبار مرتبة ترتيبا منطقيا | | | |
| ٢٠ | يراعي التنويع في الأسئلة بعد كل اختبار فصلي وحسب النتائج | | | |
| ٢١ | يتيح للطلبة فرص التأمل والتفكير الناقد | | | |
| ٢٢ | تترسخ فيه قيم العدالة والنزاهة والموضوعية في الاجراءات | | | |
| ٢٣ | يعتمد التقارير والبحوث في تقويم الطّلبة | | | |

## ملحق (٥)

### أسماء السادة المحكمين والمتخصصين مرتبة بحسب اللقب العلمي والترتيب الهجائي

| ت | اللقب العلمي | اسم المحكم | التخصص | مكان العمل |
|---|---|---|---|---|
| ١ | أ . د | احمد عبد المحسن كاظم الموسوي | مناهج وطرائق تدريس عامة | كلية التربية الاساسية / جامعة ميسان |
| ٢ | أ . د | امجد عبد الرزاق حبيب | مناهج وطرائق تدريس عامة | كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة البصرة |
| ٣ | أ. د | انعام قاسم خفيف الصريفي | علم نفس تربوي | كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ذي قار |
| ٤ | أ. د | ثامر نجم عبود | طرائق تدريس عامة | كلية التربية الأساسية / جامعة المثنى |
| ٥ | أ . د | جلال شنته آل بطي | طرائق تدريس الفيزياء | كلية التربية للعلوم الصرفة / جامعة ذي قار |
| ٦ | أ . د | حسن علي فرحان العزاوي | طرائق تدريس اللغة العربية | كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد |
| ٧ | أ. د | داوود عبد السلام صبري | طرائق تدريس عامة | كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد |
| ٨ | أ . د | رائد بايش كطران | طرائق تدريس | كلية التربية الاساسية / جامعة سومر |
| ٩ | أ . د | رقية عبد الأئمة العبيدي | مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية | كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد |
| ١٠ | أ . د | زينب عبد السادة عواد | مناهج وطرائق تدريس الرياضيات | كلية التربية للعلوم الصرفة / جامعة ذي قار |
| ١١ | أ . د | سعد علي زاير | طرائق التدريس اللغة العربية | كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد |
| ١٢ | أ . د | سلام ناجي باقر | مناهج وطرائق تدريس | كلية التربية / جامعة ميسان |
| ١٣ | أ . د | صالح نهير الزاملي | مناهج وطرائق تدريس | كلية التربية/ جامعة واسط |
| ١٤ | أ . د | ضياء عبد الله التميمي | مناهج وطرائق التدريس | كلية التربية ابن رشد / جامعة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | اللغة العربية | بغداد |
| ١٥ | أ . د | عماد عبد الحمزة | علم نفس تربوي | كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة المثنى |
| ١٦ | أ . د | محمد جاسم عبد الامير الزبيدي | مناهج وطرائق تدريس علوم الحياة | كلية التربية/ جامعة واسط |
| ١٧ | أ. د | محمد حميد مهدي المسعودي | مناهج وطرائق تدريس عامة | كلية التربية الأساسية / جامعة بابل |
| ١٨ | أ . د | مهدي علوان عبود القريشي | طرائق تدريس العلوم | كلية التربية/ جامعة واسط |
| ١٩ | أ . د | نجم عبد الله الموسوي | المناهج وطرائق التدريس | كلية التربية / جامعة ميسان |
| ٢٠ | أ . د | نداء محمد باقر الياسري | طرائق تدريس عامة | كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة البصرة |
| ٢١ | أ . م. د | اسمهان عنبر لازم | طرائق تدريس تاريخ | كلية التربية الاساسية / جامعة ميسان |
| ٢٢ | أ . م . د | حردان احمد حردان | طرائق تدريس العلوم | كلية التربية الاساسية / جامعة سومر |
| ٢٣ | أ . م. د | حسن خلباص حمادي | طرائق تدريس اللغة العربية | كلية التربية بن رشد / جامعة بغداد |
| ٢٤ | أ . م. د | حيدر حاتم العجرش | مناهج وطرائق تدريس | كلية التربية الأساسية / جامعة بابل |
| ٢٥ | أ. م . د | حيدر محسن الشويلي | مناهج وطرائق التدريس عامة | كلية التربية للعلوم الصرفة / جامعة ذي قار |
| ٢٦ | أ . م. د | خالد جمال جاسم | قياس وتقويم | كلية التربية بن رشد / جامعة بغداد |
| ٢٧ | أ . م. د | رحيم علي صالح | طرائق تدريس اللغة العربية | كلية التربية بن رشد / جامعة بغداد |
| ٢٨ | أ . م. د | سنابل ثعبان سلمان الهداوي | مناهج وطرائق تدريس عامة | كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة ذي قار |
| ٢٩ | أ . م. د | ضياء عويد حربي | طرائق التدريس اللغة | كلية التربية الأساسية / جامعة |

| | | العرنوسي | العربية | بابل |
|---|---|---|---|---|
| ٣٠ | أ. م. د | علي عبد داخل الازيرجاوي | طرائق تدريس اللغة العربية | كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ذي قار |
| ٣١ | أ . م. د | كريم عبيس | وطرائق تدريس الجغرافية | كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة المثنى |
| ٣٢ | أ. م. د | محمد رحيم كريم الحرداني | فلسفة في التربية وعلم النفس/ طرائق تدريس اللغة العربية | كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان |
| ٣٣ | أ . م. د | محمد هادي حسن الشمري | مناهج وطرائق التدريس | كلية التربية/ جامعة واسط |
| ٣٤ | م . د | حيدر طارق كاظم | قياس وتقويم | كلية التربية الأساسية / جامعة بابل |
| ٣٥ | م. د | عبد السلام جودت الزبيدي | علم النفس التربوي | كلية التربية الأساسية / جامعة بابل |
| ٣٦ | م. د | عماد حسين المرشدي | علم النفس التربوي | كلية التربية الأساسية / جامعة بابل |
| ٣٧ | أ . م | اسامة علوان | مناهج وطرائق تدريس | كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة المثنى |
| ٣٨ | أ . م | يسرى كريم هاشم | طرائق تدريس اجتماعيات | كلية التربية الأساسية / جامعة ميسان |

ملحق (٦)

**بسم الله الرحمن الرحيم**

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ميسان

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا/ماجستير

مناهج وطرائق التدريس العامة

**م/ استبانة آراء عينة البحث في موضوع تقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كليات التربية الأساسية في** ضوء معايير الجودة .

الأستاذ الفاضل المحترم .

الأستاذة الفاضلة المحترمة.

تحية طيبة :-

يروم الباحث أجراء بحث علمي هدفه **( تقويم برنامج إعداد معلمي الصّفوف الأولى في كليات التربية الأساسية في ضوء معايير الجودة)** في ضوء المعايير التّي أعدها الباحث في استبانة سابقة قدمت للسادة الخبراء، ونظرا لكونك احد أفراد عينة البحث، لذا يرجو الباحث ان توليها عنايتك واهتمامك بقراءة فقرات هذه الاستبانة والإجابة عنها بدقة وموضوعية ، وذلك بوضع علامة ( √ ) أزاء الإجابة التّي تعتقد أنها مناسبة ، معبّراً عن رأيك حول توافر معايير جودة البرنامج المطبق في قسم معلم الصّفوف الأولى في كليات التربية الأساسية، ونظراً لما تتمتع به من خبرة تربوية وعلمية يجد الباحث في رأيك أهمية كبيرة في تقويم برنامج الإعداد وفق معايير علمية، بما يعزز البحث الحالي، ولتكن اجابتك عوناً في اكمال متطلبات البحث، علماً بأن الاجابات لم يطلع عليها أحد سوى الباحث، وانه لا توجد اجابات صحيحة أو خاطئة، وان نتائج البحث لا تستعمل إلّا لأغراض البحث العلمي ، لذا لا داعي لذكر الاسم.

تقبلوا من الباحث جزيل الشكر والامتنان

**طالب الماجستير**

**محمد عبد العزيز محمد**

وسيعرض الباحث مجموعة من التعريفات للمصطلحات الواردة في الاستبانة لبيانها.

- **المعايير:** " أعلى مستويات الجودة في الأداء والمواصفات التّي يمكن الوصول إليها ، ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء والمواصفات المختلفة لأي شيء ، ومن ثم إصدار الحكم عليها" (. الغامدي،٢٠١٦: ١٥).
- **الجودة:** "تعرف بانها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة، بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير بانها :جملة الصفات والخصائص للمنتج او الخدمة التّي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة" (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٨:٢١) .
- **الأهداف** :"هي ترجمة لغايات المجتمع بشكل كمي ونوعي يحدد أوجه الأنشطة في مدى زمني و مكاني معينين انطلاقاً من الواقع التربوي"(التميمي،٢٠٠٩ : ٣٣) .
- **سياسة القبول:** "القواعد والمعايير التّي توضع لتنظيم قبول الطّلبة في المؤسسات التّعليمية" (شحاتة و النجار،٢٠٠٣: ١٩٩) .
- **المحتوى** :" نوعية المعارف التّي يقع عليها الاختيار، ويتم تنظيمها على نحو معين سواء كانت هذه المعارف مفاهيم ، أم حقائق أم فكار أساسية"(الهاشمي وعطية،٢٠٠٩: ١٠٢).
- **استراتيجيات التدريس:** المسار التربوي الذي يتبعه المعلم في هدى فلسفة تربوية من جهة والسياسة التربوية من جهة اخرى وتتميز بالشمول والتكامل والمرونة والترابط في الجوانب الكمية والنوعية علما ان الاستراتيجية مرادفة لإجراءات التدريس"(التميمي،٢٠١٠: ٢٩).
- **طرائق التدريس:**" سلسلة من الفعاليات المنظمة والمترابطة والمتتالية يديرها المعلم داخل الصف لتحقيق اهداف ومخرجات تعليمية على المديين القريب والبعيد (التميمي، ٢٠١٠ :٢٨ ).
- **الوسائل وتكنولوجيا التّعليم:** "جميع الطرائق والادوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي لتحقيق اهداف تعليمية محددة"(جري ،خضير عباس،٢٠١٠: ٤٥).
- **التربية العملية:** "هي الجانب العملي الذي يتناول التّطبيق الميداني في عملية إعداد المعلمين وتدريبهم الذي يتيح للطالب المعلم فرصة الاحتكاك والتدريب في المدارس التّي يطبقون فيها ما درسوه في الكلية من مفاهيم ،ومبادئ ،ونظريات تربوية تطبيقاً عملياً يتسم بسمات الاداء المرغوب فيه من المعلم" (عطية والهاشمي ،٢٠٠٨:٢٠٣).
- **الأنشطة:** "هي أداءات عملية وممارسة تطبيقية مختلفة يقوم بها الطّلبة ويتدربون عليها لتعميق التّعلم وترسيخه في أذهانهم ، وتؤتي النشاطات فائدتها بنحو أفضل عندما تجد متابعة وتقويماً مناسباً من المعلم ، ومن أمثلتها محاكاة أمثلة الدرس بأمثلة جديدة ، وحفظ النصوص وكتابة التقارير والقيام بالرحلات العلمية وغير ذلك الكثير"(الشويلي،٢٠١٦: ٦٦).
- **التّقويم:** "عملية كشف للمهارات والخبرات والمعلومات والاتجاهات والرغبات العامة والخاصة للطلبة"(عبد المجيد و لفتة،٢٠١٣: ٨).

| ت | المجال الاول – معايير الاهداف | متحقق بدرجة كبيرة جداً | متحقق بدرجة كبيرة | متحقق بدرجة متوسطة | متحقق إلى حدٍ ما | غير متحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تشتق الأهداف من فلسفة المجتمع ورؤية الكلية ورسالتها | | | | | |
| ٢ | تنسجم الأهداف مع الأدوار المستقبلية للطالب المعلم | | | | | |
| ٣ | تعبر الأهداف عن الفلسفة والنظرية التربوية للبلاد | | | | | |
| ٤ | تنمي الأهداف الحس الوطني و الوازع الديني والاخلاقي | | | | | |
| ٥ | تتصف بالدقة والوضوح والتكامل والشمول | | | | | |
| ٦ | تلائم الأهداف مع جودة التّعليم و كفاءتة | | | | | |
| ٧ | تتناسب الأهداف مع طبيعة المرحلة التّعليمية التّي يتم فيها الإعداد | | | | | |
| ٨ | تربط الأهداف الجوانب النظرية بالجوانب العملية | | | | | |
| ٩ | تنظر الأهداف الى العملية التّعليمية على انها عملية تواصلية | | | | | |
| ١٠ | تشتمل الأهداف على الإعداد الاكاديمي والمهني والثقافي | | | | | |
| ١١ | تعمل على تنمية جوانب شخصية الطالب المعلم | | | | | |
| ١٢ | تعمل الأهداف على زرع الاتجاهات التجديدية لدى الطّلبة | | | | | |
| ١٣ | تلاءم الأهداف مع الوقت المخصص للإعداد ضمن البرنامج | | | | | |
| ١٤ | تنمي الأهداف مهارات التحليل والتركيب والتّقويم | | | | | |
| ١٥ | تتصف بالمرونة وقابلية التطوير | | | | | |
| ١٦ | تعمل الأهداف على تعزيز التّعلم الذاتي والتّعليم المستمر | | | | | |

| ت | المجال الثاني– معايير القبول | متحقق بدرجة كبيرة جداً | متحقق بدرجة كبيرة | متحقق بدرجة متوسطة | متحقق إلى حدٍ ما | غير متحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يشترط في الطالب المتقدم ان يكون حاصلاً على شهادة الإعدادية | | | | | |
| ٢ | ان يحصل الطالب المتقدم على معدل لا يقل عن منافسيه المقبولين في الكليات العلمية والتخصصات الاخرى | | | | | |
| ٣ | ان تكون لجان المقابلة على مستوى عالٍ من التخصص في الجوانب المهنية والنفسية والعلمية | | | | | |
| ٤ | يخضع الطالب المتقدم لمقابلة شخصية من لجنة القبول في القسم | | | | | |
| ٥ | يخضع الطالب المتقدم لمقاييس واختبارات للتعرف على الخصائص الجسمية والعقلية والنفسية | | | | | |
| ٦ | يتناسب عدد الطّلبة الملتحقين مع امكانات القسم المادية والبشرية | | | | | |
| ٧ | تتوافق نسبة القبول في برنامج الإعداد مع نسبة الاحتياج للمعلمين في المدارس | | | | | |
| ٨ | يجلب الطالب المتقدم ملف اكاديمي يتضمن معدله التراكمي للسنوات السابقة لدراسته الإعدادية والمتوسطة والابتدائية | | | | | |
| ٩ | ان يكون الطالب المتقدم خالٍ من العاهات البدنية والسمعية والبصرية وعيوب النطق | | | | | |
| ١٠ | يوضح الطالب المتقدم الادوار الأساسية والمثالية لمن يمتهن مهنة التّعليم | | | | | |
| ١١ | يكون القبول بحسب رغبة ودافعية الطالب المتقدم | | | | | |
| ١٢ | تستثمر كليات التربية الاساسية الاعلام لتوجيه طلبة المرحلة الإعدادية من الذين يميلون لمهنة التّعليم | | | | | |

| ت | المجال الثالث – معايير المحتوى | متحقق بدرجة كبيرة جداً | متحقق بدرجة كبيرة | متحقق درجة متوسطة | متحقق إلى حدٍ ما | غير متحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يعكس المحتوى الاهداف بنحو واضح | | | | | |
| ٢ | يتناسب المحتوى مع المستوى العقلي والادراكي للطلبة | | | | | |
| ٣ | تتكامل في المحتوى المادة العلمية مع المواد التربوية والثقافية | | | | | |
| ٤ | يتناسب حجم المحتوى عدد الساعات المقررة لتنفيذه | | | | | |
| ٥ | يعمل المحتوى على تحقيق التكامل بين الجانب النظري والجانب العملي | | | | | |
| ٦ | يتسم المحتوى بالمرونة وقابلية التطوير ضمن الاتجاهات التجديدية | | | | | |
| ٧ | مرتب ترتيباً منطقياً من السهل الى الصعب ومن الجزء الى الكل | | | | | |
| ٨ | يتوافق المحتوى مع نتاجات الدراسات والاتجاهات الحديثة في التّعليم | | | | | |
| ٩ | يتلاءم المحتوى مع طبيعة المرحلة المعرفية للطلبة | | | | | |
| ١٠ | يحقق الأهداف التّي وضع لأجلها | | | | | |
| ١١ | يراعي المحتوى نظريات التّعلم ومبادئه | | | | | |
| ١٢ | يزود المحتوى الطّلبة بالخبرات والمهارات القابلة للتطبيق | | | | | |
| ١٣ | يمكن المحتوى الطّلبة من التّعلم الذاتي والتّعليم المستمر | | | | | |
| ١٤ | تلبي مقرراته التربوية والنفسية ما يحتاج اليه الطّلبة مهنيا | | | | | |
| ١٥ | ينمي المحتوى جميع مستويات التفكير المختلفة عند الطّلبة | | | | | |
| ١٦ | ينمي المحتوى اتجاهات الطّلبة نحو مهنة التّعليم | | | | | |
| ١٧ | غني بالنظريات التربوية والنفسية المناسبة لقسم معلم الصّفوف الأولى | | | | | |
| ١٨ | يحقق المزاوجة بين الاصالة والمعاصرة | | | | | |
| ١٩ | تضم مقرراته الجانب المهني والجانب العلمي والثقافي بنسب متوازنة ومتناسقة | | | | | |
| ٢٠ | يراعي المحتوى غايات المجتمع ومتطلبات سوق العمل | | | | | |

| ت | المجال الرابع – معايير استراتيجيات و طرائق التدريس | متحقق بدرجة كبيرة جداً | متحقق بدرجة كبيرة | متحقق بدرجة متوسطة | متحقق إلى حدٍ ما | غير متحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تتناسب الاستراتيجيات والطرائق مع طبيعة المحتوى الدراسي | | | | | |
| ٢ | تتحقق بواسطتها الأهداف السلوكية | | | | | |
| ٣ | تكسب الطّلبة مهارات البحث والاستقصاء | | | | | |
| ٤ | تراعي طرائق التدريس الفروق الفردية بين الطّلبة | | | | | |
| ٥ | تنمي طرائق التدريس قدرة الطّلبة على الاستقلالية في التفكير | | | | | |
| ٦ | تنمي طرائق التدريس قدرات الطّلبة على التحليل الناقد | | | | | |
| ٧ | تظفي أجواء ديمقراطية بناءة في المناقشات الصفية | | | | | |
| ٨ | تعمل على جعل الطالب محور العملية التّعليمية | | | | | |
| ٩ | تلائم طرائق التدريس الأنشطة الصفية و اللا صفية | | | | | |
| ١٠ | ترفع طرائق التدريس من مستوى الدافعية عند الطّلبة | | | | | |
| ١١ | تربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية | | | | | |
| ١٢ | تراعي مضامين واتجاهات الفكر التربوي المعاصر | | | | | |
| ١٣ | تنمي روح العمل الجماعي عند الطّلبة | | | | | |
| ١٤ | تكسب الطّلبة المهارات الخاصة لتخطيط دروسهم في المستقبل عند قيامهم بمهنة التدريس | | | | | |
| ١٥ | تشجع الطّلبة على التّعلم الذاتي | | | | | |
| ١٦ | تراعي طرائق التدريس الجانب التقني في تدرج المهارات كالتهيئة والعرض .....الخ | | | | | |
| ١٧ | تستند في طبيعتها الى نظريات التّعلم | | | | | |
| ١٨ | تنمي الجوانب المعرفية والانفعالية والحركية عند المتعلمين | | | | | |
| ١٩ | توظف مصادر المعرفة والتكنولوجيا اثناء التدريس | | | | | |
| ٢٠ | تكسب طرائق التدريس الطّلبة مهارات التقييم الذاتي | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢١ | تعمل على ان يكون دور المعلم مساعد للطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم | | | | | |
| ٢٢ | تعمل على ترسيخ القيم والعادات والتقاليد والاتجاهات الإيجابية نحو التّعليم | | | | | |

| ت | المجال الخامس – معايير الوسائل وتكنولوجيا التّعليم | متحقق بدرجة كبيرة جداً | متحقق بدرجة كبيرة | متحقق درجة متوسطة | متحقق إلى حدٍ ما | غير متحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تتوفر الوسائل وتكنولوجيا التّعليم بنحو يغطي احتياجات العملية التّعليمية | | | | | |
| ٢ | تدعم الوسائل وتكنولوجيا التّعليم استعمال طرائق التدريس في تحقيق الاهداف | | | | | |
| ٣ | تتناسب الوسائل وتكنولوجيا التّعليم مع محتوى المادة التّعليمية | | | | | |
| ٤ | تلائم الوسائل وتكنولوجيا التّعليم حاجات الطّلبة وخبراتهم وميولهم | | | | | |
| ٥ | تعطي تغذية راجعة سريعة للطلبة | | | | | |
| ٦ | تتناسب مع إعداد الطّلبة | | | | | |
| ٧ | تعمل الوسائل وتكنولوجيا التّعليم على استبقاء الخبرات المتعلمة | | | | | |
| ٨ | تتواكب مع التطور العلمي والتكنولوجي في ميدان التدريس | | | | | |
| ٩ | تعتمد الوسائل وتكنولوجيا التّعليم على الحاسب الالي في ترتيب الاهمية | | | | | |
| ١٠ | تتناسب مع مستويات الطّلبة المعرفية | | | | | |
| ١١ | تلائم الوسائل وتكنولوجيا التّعليم مع المقررات الدراسية في برنامج الإعداد | | | | | |
| ١٢ | تراعي الموضوعية في عرض المادة المادة التّعليمية | | | | | |
| ١٣ | تظفي عنصري التشويق والاثارة | | | | | |
| ١٤ | تثير اهتمامات الطّلبة ودافعيتهم | | | | | |
| ١٥ | تعزز الوسائل وتكنولوجيا التّعليم مبدأ المشاركة والعمل الجماعي | | | | | |
| ١٦ | تراعي خصائص الطّلبة وفروقهم الفردية | | | | | |
| ١٧ | تنمي الوسائل وتكنولوجيا التّعليم قدرة الطّلبة على التفكير العلمي عن طريق التجارب العلمية | | | | | |

| ت | المجال السادس – معايير التربية العملية | متحقق بدرجة كبيرة جداً | متحقق بدرجة كبيرة | متحقق درجة متوسطة | متحقق إلى حدٍ ما | غير متحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يحصل الطّلبة على دليل التربية العملية قبل مدة ملائمة من بدء التّطبيق | | | | | |
| ٢ | تتنوع أوقات المشاهدة خلال سنوات الإعداد في البرنامج | | | | | |
| ٣ | تعمل التربية العملية على تقديم الاجراءات التّعليمية بشكل منطقي ومترابط | | | | | |
| ٤ | تعمل التربية العملية على إعداد الطّلبة لمهنة التّعليم في المستقبل | | | | | |
| ٥ | تدرب التربية العملية الطّلبة على توزيع المهام والانشطة بين التلاميذ في المستقبل | | | | | |
| ٦ | تدرب الطّلبة على اختيار الطرائق والاساليب والوسائل التدريسية المناسبة للعملية التّعليمية | | | | | |
| ٧ | تشتمل التربية العملية على دروس عملية مصغرة وشاملة | | | | | |
| ٨ | تساعد التربية العملية الطّلبة في التدرب على ادارة الصف في المستقبل | | | | | |
| ٩ | يترجم التّطبيق العملي المواد النظرية الى اجراءات | | | | | |
| ١٠ | يقتصر التّطبيق للطلبة المطبقين في مدارس التّعليم الأبتدائي حصراً | | | | | |
| ١١ | يوزع الطّلبة المطبقيين على المدارس بالتعاون مع مديريات التربية | | | | | |
| ١٢ | تكون عدد زيارات المشرفين المختصين بالجانب العلمي والتربوي للطلبة المطبقين كافية | | | | | |
| ١٣ | يتم اختيار المدرسين المصاحبين للطلبة المطبقين من الكفايات في مدة التّطبيق | | | | | |
| ١٤ | ان يكون عدد الطّلبة لكل مشرف منطقي ومقبول | | | | | |
| ١٥ | تكون مدة التّطبيق العملي كافية | | | | | |
| ١٦ | يشترك في عملية تقويم الطالب المطبق مدرس المادة ومدير المدرسة والمشرفون ضمن جلسات مشاورة جادة | | | | | |

| ت | المجال السابع – معايير الأنشطة المصاحبة | متحقق بدرجة كبيرة جداً | متحقق بدرجة كبيرة | متحقق درجة متوسطة | متحقق إلى حدٍ ما | غير متحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تسهم الأنشطة المصاحبة في تحقيق الأهداف | | | | | |
| ٢ | تحقق عنصري الجذب والتشويق | | | | | |
| ٣ | تنمي الأنشطة المصاحبة التفكير الابداعي والخيال العلمي | | | | | |
| ٤ | تحقق الأنشطة المصاحبة مبدأ التّعليم الفردي | | | | | |
| ٥ | تسهم في إقامة علاقات انسانية بين الطّلبة | | | | | |
| ٦ | توسع الأنشطة المصاحبة مدارك الطّلبة وتهيئهم لمهنة التّعليم | | | | | |
| ٧ | ترتبط الانشطة بالمحتوى ومكملة له | | | | | |
| ٨ | تؤكد الأنشطة المصاحبة مبدأ التّعلم المستمر والتّعليم الذاتي | | | | | |
| ٩ | تشبع ميول الطّلبة واتجاهاتهم | | | | | |
| ١٠ | تشجع على استعمال الوسائل الأجهزة التكنولوجية | | | | | |
| ١١ | تسهم الأنشطة المصاحبة في جعل المتعلم محور العملية التّعليمية | | | | | |
| ١٢ | تكسب الطّلبة الخبرات الميدانية لتنفيذ المحتوى التخصصي | | | | | |
| ١٣ | تعتمد الأنشطة المصاحبة على أسس علمية وتربوية سليمة | | | | | |
| ١٤ | تمارس بواسطتها الأنشطة الثقافية والعلمية والفنية والترفيهية | | | | | |
| ١٥ | تتوافر الانشطة لكل موضوع دراسي في البرنامج | | | | | |
| ١٦ | تعمل الأنشطة المصاحبة على اختيار الخبرات المناسبة في ضوء مبادئ التدريس الفعال | | | | | |
| ١٧ | تعزز الأنشطة المصاحبة عملية البحث والاستقصاء في العملية التّعليمية | | | | | |

| ت | المجال الثامن – معايير التّقويم | متحقق بدرجة كبيرة جداً | متحقق بدرجة كبيرة | متحقق درجة متوسطة | متحقق إلى حدٍ ما | غير متحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | عملية التّقويم شاملة ومستمرة ودقيقة لكل محاور البرنامج | | | | | |
| ٢ | يعمل التّقويم على تحقيق الأهداف التّي وضع لأجلها | | | | | |
| ٣ | تتنوع في عملية التّقويم أساليب التّقويم | | | | | |
| ٤ | يشخص جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين | | | | | |
| ٥ | تتصف ادواته بالدقة والثبات والموضوعية | | | | | |
| ٦ | تُتبع نتائج التّقويم بالمنطق العلمي في التفسير والتحليل | | | | | |
| ٧ | يشمل التّقويم جميع مجالات ومستويات الاهداف | | | | | |
| ٨ | يوظف التّقويم أنواع التّقويم التكويني والبنائي....الخ داخل البرنامج | | | | | |
| ٩ | يشتمل على مقاييس الاتجاهات والميول | | | | | |
| ١٠ | تتميز أساليب التّقويم بالحداثة ولا تعتمد على الحفظ والاستظهار | | | | | |
| ١١ | يعتمد على نتائجه في تطوير العملية التّعليمية | | | | | |
| ١٢ | يقدم التّقويم تغذية راجعة للطلبة | | | | | |
| ١٣ | تتلائم الاختبارات في عملية التّقويم مع محتوى المادة التّعليمية | | | | | |
| ١٤ | تقيس اساليب التّقويم مهارات عقلية عليا مثل التحليل والتركيب | | | | | |
| ١٥ | يثير التّقويم الدافعية لدى الطّلبة ويزرع الثقة والامان في نفوسهم | | | | | |
| ١٦ | يحرص التّقويم على اجراء الاختبارات في اوقاتها المحددة ضمن الخطة | | | | | |
| ١٧ | أسئلة الاختبار مرتبة ترتيبا منطقيا | | | | | |
| ١٨ | يراعي التنويع في الأسئلة بعد كل اختبار فصلي وحسب النتائج | | | | | |
| ١٩ | تترسخ في التّقويم قيم العدالة والنزاهة والموضوعية في الاجراءات | | | | | |
| ٢٠ | يعتمد التّقويم التقارير والبحوث في تقويم الطّلبة | | | | | |

## ملحق ( ٧ )

### اجابات أفراد العينة لكل معيار من معايير الاستبانة

### المجال الأول : الأهداف

| تسلسل الفقرة | البدائل | درجة توافر المعايير | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | إلى حدٍ ما | غير متحقق | |
| ١ | التكرار | ١٨ | ٤١ | ٢١ | ١٠ | ٢ | ٩٢ |
| ٢ | التكرار | ١٣ | ٤١ | ١٨ | ١٥ | ٥ | ٩٢ |
| ٣ | التكرار | ١٤ | ٣١ | ٣٣ | ٨ | ٦ | ٩٢ |
| ٤ | التكرار | ١٣ | ٣٢ | ٣٢ | ١٥ | ٠ | ٩٢ |
| ٥ | التكرار | ٨ | ٢٥ | ٤٠ | ١٤ | ٥ | ٩٢ |
| ٦ | التكرار | ٦ | ١٧ | ٤٣ | ١٩ | ٧ | ٩٢ |
| ٧ | التكرار | ١٢ | ٣٥ | ٣٤ | ٧ | ٤ | ٩٢ |
| ٨ | التكرار | ٩ | ٣٣ | ٣١ | ١٠ | ٩ | ٩٢ |
| ٩ | التكرار | ١١ | ٣٧ | ٣١ | ١٣ | ٠ | ٩٢ |
| ١٠ | التكرار | ١٥ | ٣٤ | ٢٧ | ١٢ | ٤ | ٩٢ |
| ١١ | التكرار | ١٥ | ٣٢ | ٣٦ | ٩ | ٠ | ٩٢ |
| ١٢ | التكرار | ٧ | ٣٣ | ٣٣ | ١٥ | ٤ | ٩٢ |
| ١٣ | التكرار | ١٠ | ٢٥ | ٤٠ | ٦ | ١١ | ٩٢ |
| ١٤ | التكرار | ٥ | ٢٩ | ٣٢ | ١٩ | ٧ | ٩٢ |
| ١٥ | التكرار | ٦ | ٣٤ | ٣٠ | ١٧ | ٥ | ٩٢ |
| ١٦ | التكرار | ٥ | ٣٠ | ٣٠ | ٢٠ | ٧ | ٩٢ |

المجال الثاني: سياسة القبول

| تسلسل الفقرة | البدائل | درجة توافر المعايير | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | إلى حدٍ ما | غير متحقق | |
| ١ | التكرار | ٦٥ | ٢١ | ٤ | ٠ | ٢ | ٩٢ |
| ٢ | التكرار | ١٢ | ٢٤ | ١٨ | ٢١ | ١٧ | ٩٢ |
| ٣ | التكرار | ١٠ | ٣٣ | ٢٢ | ١٤ | ١٣ | ٩٢ |
| ٤ | التكرار | ١٨ | ٢٩ | ١١ | ١٣ | ٢١ | ٩٢ |
| ٥ | التكرار | ٣ | ٢٢ | ١٥ | ١٨ | ٣٤ | ٩٢ |
| ٦ | التكرار | ٥ | ١٧ | ٢٣ | ١٧ | ٣٠ | ٩٢ |
| ٧ | التكرار | ٢ | ١١ | ١٥ | ١٩ | ٤٥ | ٩٢ |
| ٨ | التكرار | ١٥ | ٢٤ | ١٢ | ١٤ | ٢٧ | ٩٢ |
| ٩ | التكرار | ١٧ | ٢٢ | ٢٣ | ١٧ | ١٣ | ٩٢ |
| ١٠ | التكرار | ١ | ٢٨ | ٢٨ | ١٦ | ١٩ | ٩٢ |
| ١١ | التكرار | ٦ | ٢٣ | ٢٨ | ١٧ | ١٨ | ٩٢ |
| ١٢ | التكرار | ٢ | ١٦ | ٢٠ | ٢١ | ٣٣ | ٩٢ |

المجال الثالث : المحتوى

| تسلسل الفقرة | البدائل | درجة توافر المعايير | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | إلى حدٍ ما | غير متحقق | |
| ١ | التكرار | ٩ | ٤٦ | ٢٩ | ٨ | ٠ | ٩٢ |
| ٢ | التكرار | ١١ | ٣٤ | ٣٦ | ١١ | ٠ | ٩٢ |
| ٣ | التكرار | ١٠ | ٤٤ | ٢٩ | ٨ | ١ | ٩٢ |
| ٤ | التكرار | ٩ | ٣٠ | ٣٦ | ١١ | ٦ | ٩٢ |
| ٥ | التكرار | ٩ | ٥٠ | ٣١ | ١٢ | ٠ | ٩٢ |
| ٦ | التكرار | ٦ | ٣٥ | ٢٤ | ٢٢ | ٥ | ٩٢ |
| ٧ | التكرار | ١٢ | ٣٧ | ٢٧ | ١٥ | ١ | ٩٢ |
| ٨ | التكرار | ٦ | ٢٩ | ٣٣ | ١٨ | ٦ | ٩٢ |
| ٩ | التكرار | ٨ | ٣٩ | ٣٤ | ٩ | ٢ | ٩٢ |
| ١٠ | التكرار | ٥ | ٣٩ | ٣٣ | ١٢ | ٣ | ٩٢ |
| ١١ | التكرار | ١٢ | ٣١ | ٣٩ | ٩ | ١ | ٩٢ |
| ١٢ | التكرار | ١٤ | ٣٤ | ٢٨ | ١٣ | ٣ | ٩٢ |
| ١٣ | التكرار | ٥ | ٢٣ | ٤٠ | ١٦ | ٨ | ٩٢ |
| ١٤ | التكرار | ٧ | ٣٢ | ٣٢ | ١٦ | ٥ | ٩٢ |
| ١٥ | التكرار | ٦ | ٢٤ | ٣٣ | ٢٥ | ٤ | ٩٢ |
| ١٦ | التكرار | ١٢ | ٢٦ | ٣٩ | ٩ | ٦ | ٩٢ |
| ١٧ | التكرار | ١١ | ٤٤ | ٢١ | ١١ | ٥ | ٩٢ |
| ١٨ | التكرار | ٨ | ٢٠ | ٤٧ | ١٤ | ٣ | ٩٢ |
| ١٩ | التكرار | ١١ | ٢٧ | ٣٤ | ١٨ | ٢ | ٩٢ |
| ٢٠ | التكرار | ٣ | ٢٠ | ٣٤ | ٢٣ | ١٢ | ٩٢ |

**المجال الرابع: استراتيجيات وطرائق التدريس**

| تسلسل الفقرة | البدائل | درجة توافر المعايير | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | إلى حدٍ ما | غير متحقق | |
| ١ | التكرار | ٤ | ٣٦ | ٤١ | ١٠ | ١ | ٩٢ |
| ٢ | التكرار | ٤ | ٣٨ | ٣٣ | ١٦ | ١ | ٩٢ |
| ٣ | التكرار | ٦ | ٢٦ | ٣٥ | ١٩ | ٦ | ٩٢ |
| ٤ | التكرار | ٥ | ٣٧ | ٢٨ | ١٧ | ٥ | ٩٢ |
| ٥ | التكرار | ٥ | ٢٦ | ٣٦ | ١٧ | ٨ | ٩٢ |
| ٦ | التكرار | ١ | ٢٣ | ٣٧ | ٢١ | ١٠ | ٩٢ |
| ٧ | التكرار | ٥ | ٣٩ | ٣٠ | ١٦ | ٢ | ٩٢ |
| ٨ | التكرار | ٩ | ٢٦ | ٣١ | ١٧ | ٩ | ٩٢ |
| ٩ | التكرار | ٥ | ٣٣ | ٣٣ | ١٦ | ٥ | ٩٢ |
| ١٠ | التكرار | ٢ | ٣١ | ٣٤ | ٢٣ | ٢ | ٩٢ |
| ١١ | التكرار | ٦ | ٢٤ | ٣٨ | ٢٠ | ٤ | ٩٢ |
| ١٢ | التكرار | ٨ | ٢٢ | ٣٣ | ٢٥ | ٤ | ٩٢ |
| ١٣ | التكرار | ١٠ | ٢٧ | ٢٩ | ١٩ | ٧ | ٩٢ |
| ١٤ | التكرار | ١٠ | ٣٠ | ٣٢ | ١٩ | ١ | ٩٢ |
| ١٥ | التكرار | ٥ | ٢٦ | ٣١ | ٢٠ | ١٠ | ٩٢ |
| ١٦ | التكرار | ٩ | ٢٣ | ٣٥ | ١٨ | ٧ | ٩٢ |
| ١٧ | التكرار | ٨ | ٣٠ | ٤٠ | ١٢ | ٢ | ٩٢ |
| ١٨ | التكرار | ٧ | ٢٤ | ٣٩ | ٢٠ | ٢ | ٩٢ |
| ١٩ | التكرار | ٣ | ٢٤ | ٣٦ | ١٧ | ١٢ | ٩٢ |
| ٢٠ | التكرار | ٦ | ٣٠ | ٢٩ | ١٥ | ١٢ | ٩٢ |
| ٢١ | التكرار | ٨ | ٣٥ | ٢٦ | ١٦ | ٧ | ٩٢ |
| ٢٢ | التكرار | ١١ | ٢٩ | ٣٢ | ١٨ | ٢ | ٩٢ |

**المجال الخامس : الوسائل وتكنولوجيا التّعليم**

| تسلسل الفقرة | البدائل | درجـــة تـوافر المعـاييـــــر | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | إلى حدٍ ما | غير متحقق | |
| ١ | التكرار | ٤ | ١٢ | ٣٣ | ٢٠ | ٢٣ | ٩٢ |
| ٢ | التكرار | ٦ | ٢١ | ٢٦ | ٢٥ | ١٤ | ٩٢ |
| ٣ | التكرار | ١ | ١٨ | ٢٩ | ٣٣ | ١١ | ٩٢ |
| ٤ | التكرار | ١ | ٢٢ | ٢٧ | ٣١ | ١١ | ٩٢ |
| ٥ | التكرار | ٣ | ٢٩ | ٣٠ | ١٨ | ١٢ | ٩٢ |
| ٦ | التكرار | ٥ | ١٤ | ٣٠ | ١٦ | ٢٧ | ٩٢ |
| ٧ | التكرار | ٣ | ١٥ | ٣٦ | ٢٨ | ١٠ | ٩٢ |
| ٨ | التكرار | ٧ | ٢١ | ٢٧ | ٢٢ | ١٥ | ٩٢ |
| ٩ | التكرار | ٢ | ٢٤ | ٢٤ | ٢٨ | ١٤ | ٩٢ |
| ١٠ | التكرار | ٤ | ٢١ | ٤٠ | ١٤ | ١٣ | ٩٢ |
| ١١ | التكرار | ٥ | ١٢ | ٣٨ | ٢٦ | ١١ | ٩٢ |
| ١٢ | التكرار | ٦ | ٢٦ | ٣٤ | ١٧ | ٩ | ٩٢ |
| ١٣ | التكرار | ٦ | ١٩ | ٣٠ | ١٨ | ١٩ | ٩٢ |
| ١٤ | التكرار | ١١ | ١٩ | ٤١ | ١٢ | ٩ | ٩٢ |
| ١٥ | التكرار | ٥ | ٢٧ | ٢٧ | ١٨ | ١٥ | ٩٢ |
| ١٦ | التكرار | ٤ | ٣٠ | ٢٥ | ١٦ | ١٧ | ٩٢ |
| ١٧ | التكرار | ٦ | ٣١ | ١٩ | ١٨ | ١٨ | ٩٢ |

**المجال السادس : التربية العملية**

| تسلسل الفقرة | البدائل | درجـــة تـوافر المعـاييـــــر | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | إلى حدٍ ما | غير متحقق | |
| ١ | التكرار | ٨ | ٢٥ | ٢٦ | ١٢ | ٢١ | ٩٢ |
| ٢ | التكرار | ٧ | ٢٥ | ٢٩ | ١٨ | ١٣ | ٩٢ |
| ٣ | التكرار | ٧ | ٣١ | ٣٤ | ١٧ | ٣ | ٩٢ |
| ٤ | التكرار | ١٢ | ٣٦ | ٣٠ | ١٣ | ١ | ٩٢ |
| ٥ | التكرار | ١٢ | ٣٠ | ٣١ | ١٨ | ١ | ٩٢ |
| ٦ | التكرار | ١١ | ٣٨ | ٢٨ | ١٥ | ٠ | ٩٢ |
| ٧ | التكرار | ٩ | ٢٦ | ٣١ | ٢٤ | ٢ | ٩٢ |
| ٨ | التكرار | ١٧ | ٢٩ | ٣١ | ١٢ | ٣ | ٩٢ |
| ٩ | التكرار | ١٠ | ٢٦ | ٣٣ | ٢١ | ٢ | ٩٢ |
| ١٠ | التكرار | ٢٤ | ٢٣ | ٢٣ | ٢٠ | ٢ | ٩٢ |
| ١١ | التكرار | ٣٢ | ٢١ | ٢٣ | ٧ | ٩ | ٩٢ |
| ١٢ | التكرار | ١٨ | ٣٠ | ٢٩ | ١٣ | ٢ | ٩٢ |
| ١٣ | التكرار | ١٢ | ٣٦ | ١٢ | ١٤ | ١٨ | ٩٢ |
| ١٤ | التكرار | ١١ | ٣٧ | ٢٠ | ١٤ | ١٠ | ٩٢ |
| ١٥ | التكرار | ١٧ | ٤٢ | ١٩ | ١٠ | ٤ | ٩٢ |
| ١٦ | التكرار | ١٠ | ٣٧ | ١٨ | ١١ | ١٦ | ٩٢ |

**المجال السابع: الانشطة المصاحبة**

| تسلسل الفقرة | البدائل | درجـــة تـوافر المعـاييـــــر | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | إلى حدٍ ما | غير متحقق | |
| ١ | التكرار | ١٠ | ٣٨ | ٢١ | ٢٠ | ٣ | ٩٢ |
| ٢ | التكرار | ١١ | ٣٥ | ٢٣ | ٢٠ | ٣ | ٩٢ |
| ٣ | التكرار | ١٢ | ٢٤ | ٣١ | ١٦ | ٩ | ٩٢ |
| ٤ | التكرار | ٧ | ٣٣ | ٢٩ | ١٦ | ٧ | ٩٢ |
| ٥ | التكرار | ١١ | ٣٦ | ٢٥ | ١٦ | ٤ | ٩٢ |
| ٦ | التكرار | ٦ | ٤٣ | ٢١ | ١٧ | ٥ | ٩٢ |
| ٧ | التكرار | ٦ | ٤٠ | ٣٢ | ١١ | ٣ | ٩٢ |
| ٨ | التكرار | ٥ | ٣٢ | ٣٧ | ١٢ | ٦ | ٩٢ |
| ٩ | التكرار | ٦ | ٣٣ | ٣٤ | ١٤ | ٥ | ٩٢ |
| ١٠ | التكرار | ٤ | ٢٣ | ٣٩ | ١٩ | ٧ | ٩٢ |
| ١١ | التكرار | ٧ | ٣٤ | ٢٤ | ٢٠ | ٧ | ٩٢ |
| ١٢ | التكرار | ٣ | ٣٢ | ٢٤ | ٢٩ | ٤ | ٩٢ |
| ١٣ | التكرار | ٦ | ٣٢ | ٢٥ | ٢٦ | ٣ | ٩٢ |
| ١٤ | التكرار | ١٠ | ٢٧ | ١٧ | ٣٤ | ٤ | ٩٢ |
| ١٥ | التكرار | ١٠ | ١٩ | ٣٠ | ٢٤ | ٩ | ٩٢ |
| ١٦ | التكرار | ٧ | ٢٦ | ٢٩ | ٢٦ | ٤ | ٩٢ |
| ١٧ | التكرار | ٥ | ٢٥ | ٣٣ | ٢٤ | ٥ | ٩٢ |

**المجال الثامن: التّقويم**

| تسلسل الفقرة | البدائل | درجـــة تـوافر المعـاييـــــر | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | إلى حدٍ ما | غير متحقق | |
| ١ | التكرار | ١٠ | ٣٦ | ٣١ | ١٥ | ٠ | ٩٢ |
| ٢ | التكرار | ١١ | ٣٦ | ٤٠ | ٥ | ٠ | ٩٢ |
| ٣ | التكرار | ٨ | ٣٤ | ٣٦ | ١٤ | ٠ | ٩٢ |
| ٤ | التكرار | ١٨ | ٣٨ | ٢٥ | ١٠ | ١ | ٩٢ |
| ٥ | التكرار | ١٠ | ٣٨ | ٢٨ | ١٠ | ٦ | ٩٢ |
| ٦ | التكرار | ١٢ | ٢٩ | ٣٥ | ١٢ | ٤ | ٩٢ |
| ٧ | التكرار | ٩ | ٣٧ | ٢٧ | ١٦ | ٣ | ٩٢ |
| ٨ | التكرار | ١٠ | ٣٦ | ٢٩ | ١٤ | ٣ | ٩٢ |
| ٩ | التكرار | ١٠ | ٢٥ | ٣١ | ١٨ | ٨ | ٩٢ |
| ١٠ | التكرار | ١٤ | ٢٤ | ٢٨ | ٢٠ | ٦ | ٩٢ |
| ١١ | التكرار | ٨ | ٣٢ | ٢٦ | ١٨ | ٨ | ٩٢ |
| ١٢ | التكرار | ٨ | ٣٥ | ٣٤ | ١٤ | ١ | ٩٢ |
| ١٣ | التكرار | ١٣ | ٣٦ | ٣١ | ١١ | ١ | ٩٢ |
| ١٤ | التكرار | ١٢ | ١٩ | ٤٣ | ١٤ | ٤ | ٩٢ |
| ١٥ | التكرار | ١٢ | ٢٢ | ٤٣ | ١٠ | ٥ | ٩٢ |
| ١٦ | التكرار | ١٠ | ٣٦ | ٣٦ | ٧ | ٣ | ٩٢ |
| ١٧ | التكرار | ٨ | ٢٧ | ٣٢ | ٢٣ | ٢ | ٩٢ |
| ١٨ | التكرار | ١٥ | ٣٤ | ٣١ | ٩ | ٣ | ٩٢ |
| ١٩ | التكرار | ٢٠ | ٣٢ | ٢٤ | ١٤ | ٢ | ٩٢ |
| ٢٠ | التكرار | ٨ | ٣٨ | ٢٣ | ١٩ | ٤ | ٩٢ |

**القرآن الكريم**

١) إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٢):**متطلبات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة**، عالم الكتب، القاهرة.

٢) إبراهيم، محمد عبد الرزاق(٢٠٠٧):**منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة** ، ط٢، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمّان.

٣) ابو جادو، صالح محمد(٢٠١٢ ): **علم النفس التربوي**، ط٩، دار الميسرة للنشر والتّوزيع، عمّان.

٤) أبو رياش ، حسين وزهرية عبد الحق ، ( ٢٠٠٧ ) : **علم النفس التربوي للطالب الجامعي و المعلم الممارس**، دار المسيرة للنشر ، عمّان .

٥) أبو شعيرة ، خالد محمد و ، ثائر أحمد غباري ( ٢٠١٠ ) : **نحو مفاهيم تربوية معاصرة في الألفية الثالثة** ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التّوزيع ، عمّان .

٦) ابو عواد، محمد و فريال بكر نوفل، (٢٠١٢): **البحث الإجرائي**، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، ط١، عمّان.

٧) أبو علام، رجاء محمود(٢٠٠٤):**التعلم – اسسه وتطبيقاته**، دار الميسرة للنشر ، عمّان.

٨) أبو فودة ، احمد سعيد عمر(٢٠٠٨) : **مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها**، رسالة ماجستير، قسم أصول التّربية – إدارة تربوية كلية التّربية ،الجامعة الإسلامية – غزة.

٩) الأحمد، خالد طه(٢٠٠٥):**تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب**، ط١، دار الكتاب الجامعي للنشر، دبي.

١٠) استيتية ، دلال ملحس و عمر موسى سرحان ، (٢٠٠٧ ) : **تكنولوجيا التّعليم والتّعليم الالكتروني** ، ط١، دار وائل للنشر ، عمّان .

١١) الأعرجي، نبيل هاشم وحيدر حاتم العجرش، و عامر احمد منى (٢٠١٥):**الجودة في التّعليم العالي**، ط١، الرضوان للنشر والتّوزيع، عمّان.

١٢) الامام ، مصطفى محمود وأنور حسين عبد الرحمن، و صباح حسين العجيلي، (١٩٩٠): **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر ، وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد.

١٣) البكري، أمل و عجور، نادية( ٢٠١٠ ): **علم النفس المدرسي**، المعتز للنشر والتّوزيع ،عمّان .

١٤) البلوشي سليمان بن محمد و ، ناصر بن ياسر ، (٢٠١١) : فاعلية برنامج اعداد المعلم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو العمل في مهنة التدريس ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية ،المجلد الخامس –العدد الثاني ،جامعة السلطان قابوس، مسقط.

١٥) بني خالد، حسن ظاهر(٢٠١٢): **فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى**، دار أسامة للنشر والتّوزيع، عمّان.

١٦) البيلاوي ، حسن وسعد سليمان ، وعبد الرحمن النقيب ، و محسن سعيد، و محمد البندري ، ومصطفى عبد الباقي ، ورشدي طعيمة، (٢٠٠٨): **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

١٧) التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠٠٥):**الكفايات–دليل للعاملين في ميدان التّربية والتّعليم**، المكتبة الوطنية، بغداد.

١٨) ---------- (٢٠٠٩): **المنهج وتحليل الكتاب**، مطبعة دار الحوراء، بغداد.

١٩) ---------- (٢٠١٠): **طرائق التدريس العامة المألوف والمستحدث**، دار الكتب والوثائق ، بغداد.

٢٠) التويجري، عبد القادر عطا سعيد (٢٠١٧) : **تقويم أداء معلمي اللغة العربية لسلوك تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء الأساليب التقويمية للرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)** ، رسالة ماجستير، جامعة ديالى –كلية التّربية الأساسية ، ديالى.

٢١) الجابري، كاظم كريم رضا (٢٠١١): **مناهج البحث في التّربية وعلم النفس**، مكتب النعيمي للطباعة ، بغداد.

٢٢) جري، خضير عباس (٢٠١٠): **التقنيات التربوية – تطورها تصنيفاتها أنواعها اتجاهاتها**، ط١، المكتبة الوطنية، بغداد.

٢٣) جري، خضير عباس و عباس دحام العلياوي، (٢٠١٧):**الجودة في اعداد وتدريب المعلمين وتطويرهم**، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة ، وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.

٢٤) جعفر، حنان محمد (٢٠١٢) : **بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية- كلية التّربية الأساسية ، بغداد.

٢٥) جميلة، بن زاف(٢٠١٤): **تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية** ، اطروحة دكتوراه ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة محمد خيضر – بسكرة.

٢٦) الحريري، رافدة(٢٠١١):**الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، دار الميسرة للنشر والتّوزيع، عمّان.

٢٧) حسين، هشام بركات بشر(٢٠٠١):**تدريب المعلم في مجتمع المعرفة**، www.gecitie.com/hbisher

٢٨) الحلفي، حمزة جري( ٢٠١١ ) : **بناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية في ضوء معطيات الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير، كلية التّربية الأساسية- الجامعة المستنصرية، بغداد .

٢٩) حمادنة، محمد محمود و خالد حسين عبيدات، (٢٠١٢): **مفاهيم التدريس في العصر الحديث –طرائق–أساليب–استراتيجيات**، عالم الكتب الحديث، عمّان.

٣٠) الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٧) : **مهارات التدريس الصفي**، ط٢، دار الميسرة للنشر والتّوزيع، عمّان .

٣١) ---------- (٢٠١٢) : **تصميم التّعليم نظرية وممارسة**، ط٥، دار الميسرة للنشر والتّوزيع ،عمّان.

٣٢) ---------- (٢٠١٢) : **تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية التعلمية** ، ط٦ ، دار الميسرة للنشر والتّوزيع عمّان .

٣٣) --------- ( ٢٠١٥ ): **تصميم و أنتاج الوسائل التّعليمية** ، ط٨ ، دار المسيرة للنشر، عمّان .

٣٤) الحيلة ، محمد محمود وتوفيق احمد مرعي ، (٢٠١١) : **تكنولوجيا التّعليم بين النظرية والتطبيق**، ط ٨، دار المسيرة والنشر والتّوزيع، عمّان .

٣٥) الخشاب، دعاء اياد(٢٠١١): تقييم برنامج إعداد المعلمين وفق معايير الجودة الشاملة من وجهه نظر أعضاء الهيئة التدريسية في معهدي إعداد المعلمين والمعلمات في نينوى ، **مجلة دراسات تربوية** ، العدد(١٦).

٣٦) خطايبة، عبد الله محمد(٢٠١١): **تعليم العلوم للجميع**، ط٣، دار الميسرة للنشر، عمّان.

٣٧) الخطيب، احمد والخطيب، رداح(٢٠٠٦):**إدارة الجودة الشاملة-تطبيقات تربوية**،ط٢،عالم الكتب الحديث للنشر، اربد.

٣٨) الخطيب، لطفي ( ٢٠١٣ ): **تكنولوجيا التّعليم و التعلم الذاتي** ، دار وائل للنشر ، عمّان .

٣٩) الخفاجي ،ابتسام جعفر جواد (٢٠١٤) : توافر معايير اعداد المعلم في الطلبة المطبقين لقسم العلوم العامة /كليات التّربية الأساسية من وجهة نظر التدريسين والإدارات المدرسية ، **مجلة بابل للعلوم الإنسانية** ،العدد الرابع ، كلية التّربية الأساسية- جامعة بابل.

٤٠) خليل، محمد أبو الفتوح حامد (٢٠١١): **التقويم التربوي بين الواقع والمؤمول**، مكتبة الشقري ،الرياض.

٤١) خوري ، نوما جورج(٢٠٠٨):**القياس والتقويم في التّربية والتّعليم**، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتّوزيع، بيروت.

٤٢) دحلان، عمر علي (٢٠١٣): درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التّربية بجامعة الأقصى، **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، غزة.

٤٣) درادكة ، أمجد محمود محمد(٢٠١١) :معايير ضمان الجودة والاعتماد في كليات التّربية في الجامعات الأردنية، **بحث مقدم الى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التّعليم العالي** ،جامعة الزرقاء الأهلية ، عمّان.

٤٤) الدسوقي ، عيد أبو المعاطي ( ٢٠١٠ ) : **جودة واعتماد مؤسسات التّعليم ( الواقع و متطلبات المستقبل )**، المكتب الجامعي الحديث ، القاهرة .

٤٥) دعمس ، مصطفى نمر (٢٠٠٨) : **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وادواته**، دار غيداء للنشر والتّوزيع، عمّان .

٤٦) الدليمي ،احسان عليوي و عدنان محمود المهداوي (٢٠٠٥):**القياس والتقويم في العملية التّعليمية**، ط٢، مكتب احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ، بغداد.

٤٧) ربيع، فلاح أحمد (٢٠٠٩): **تكنولوجيا التّعليم والتدريب في ظل الاتجاهات المعاصرة**، دار المحجة البيضاء للنشر والتّوزيع، المنامة.

٤٨) ربيع، هادي مشعان و طارق عبد الدليمي(٢٠٠٩):**معلم القرن الحادي والعشرين**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتّوزيع ، عمّان.

٤٩) الربيعي، سعيد بن احمد(٢٠٠٨):**التّعليم العالي في عصر المعرفة التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل**، دار الشروق للنشر والتّوزيع، رام الله.

٥٠) الربيعي، محمد شاكر و، حيدر فالح العجرش (٢٠١٥): **متطلبات الاعتماد الاكاديمي لكليات المجموعة التربوية**، مؤسسة الصادق الثقافية للنشر والتّوزيع، بابل.

٥١) رشيد، محمد حسين محمد(٢٠٠٨): **الإحصاء الوصفي والاستدلالي والحيوي**، دار صفاء للنشر والتّوزيع، عمّان.

٥٢) رضا ، كاظم كريم (٢٠١١): اعداد المعلم / البرامج وتطلعات المستقبل ، **ورقة بيت الحكمة – النظام التّعليمي في العراق – الواقع ومتطلبات التغير**، بغداد .

**٥٣)** رمضان، ايمان محمد (٢٠١٢): معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التّربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التّعليم، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التّعليم العالي**، بغداد.

٥٤) زاير ، سعد علي(٢٠١١): **رؤية تربوية مستقبلية في التّعليم العراقي**، مؤسسة مطر محمد للكتاب العراقي، بغداد.

٥٥) زاير ، سعد علي و ايمان إسماعيل عايز، (٢٠١١):**مناهج اللغة العربية طرائق تدريسها**، ط١، دار صفاء للنشر والتّوزيع، عمّان.

٥٦) زاير ، سعد علي و سماء تركي داخل، و عمار عيسى، ومنير فيصل (٢٠١٣ ):**الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق و نماذج وأساليب وبرامج**، دار المرتضى للنشر والتّوزيع، بغداد.

٥٧) زاير ، سعد علي و علاء عبد الخالق المندلاوي، و عهود سامي هاشم (٢٠١٥): **تطبيقات تربوية مقترحة على وفق ابعاد التنمية المستدامة**، مكتب الامير للطباعة والنشر ، بغداد .

٥٨) الزبون، مأمون و نرجس حمدي، ٢٠١٤): درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة في الأردن للمها رات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفي، **دراسات، العلوم التربوية**، المجلّد الواحد والاربعون، العدد الثاني، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمّان.

٥٩) الزبيدي ،حردان أحمد حردان(٢٠١٣): **تقويم الإعدادِ المهني لمدرسي الفيزياء في كليات التّربية والأداءِ التدريسي للطالب/ المدرس في ضوء معايير الجودة والملاءمة واتجاهِه نحو المهنة** ،اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد– كلية التّربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم)، بغداد.

٦٠) زيتون، كمال عبد الحميد(٢٠٠٣):**التدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، القاهرة.

٦١) الزيدي ، رائد رسم (٢٠١١) :**تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التّربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة**، اطروحة دكتوراه ، جامعة بغداد–كلية التّربية ابن رشد، بغداد.

٦٢) السبع، سعاد وغالب، احمد و سماح عبد الوهاب عبدة ، (٢٠١٠): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التّربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير ودة الشاملة، **المجلة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي**،المجلد الثالث، العدد الخامس، صنعاء.

٦٣) السعدي، بشائر جواد كاظم(٢٠١٤): **تقويم أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التّعليمي**، رسالة ماجستير، جامعة ديالى –كلية التّربية الاساسية ، ديالى.

٦٤) السعود، خالد محمد ( ٢٠٠٩) : **تكنولوجيا ووسائل التّعليم وفاعليتها**، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمّان .

٦٥) سلامة ، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٩) : **تكنولوجيا التّعليم لذوي الاحتياجات الخاصة** ، دار وائل للنشر والتّوزيع ، عمّان .

٦٦) سمارة ، نواف احمد و عبد السلام موسى العديلي، ( ٢٠٠٨): **مفاهيم ومصطلحات العلوم التربوية**، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة ، عمّان .

٦٧) . سيد أحمد، علا عبد الرحيم أحمد (٢٠٠٨): **تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التّربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة** ، اطروحة دكتوراه ، جامعة الفيوم– كلية التّربية ،القاهرة.

٦٨) السيد علي ، محمد (٢٠٠٨) : **الوسائل التّعليمية وتكنولوجيا التّعليم**، دار الشروق للنشر والتّوزيع ، عمّان

٦٩) السيد علي، محمد (٢٠١١): **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، دار الميسرة للنشر والتّوزيع ، عمّان.

٧٠) الشافعي، صادق عبيس منكور(٢٠١٢) : **تطوير برنامج إعداد مدرسي التاريخ في كليات التّربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة** ، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد– كلية التّربية ابن رشد ، بغداد.

٧١) شاهين ،عبد الحميد حسن (٢٠١٠): **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم** ، جامعة الإسكندرية -كلية التّربية بدمنهور ،القاهرة.

٧٢) شحاته ،حسن و زينب النجار (٢٠٠٣):**معجم المصطلحات النفسية والتربوية**، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.

٧٣) شحاذة ، يوسف يعقوب (٢٠١٠) :**دراسة تقويمية للكتب التربوية في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التّربية في ضوء معايير الجودة الشاملة** ،رسالة ماجستير، جامعة بغداد– كلية التّربية ابن رشد ، بغداد.

٧٤) الشراري، أنور بن عزيز(٢٠١١): **تقويم كتاب العلوم المطور للصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير الجودة العالمية من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة– قسم المناهج والتدريس، عمان.

٧٥) الشرعي ، بلقيس ( ٢٠٠٩ ) : دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التّربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي ، **المجلة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي** ، المجلد الثني، العدد الرابع، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء.

٧٦) شعلة ، الجميل محمد عبد السميع و عبدالحميد عبدالمجيد حكيم (٢٠٠٧) :**تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية** ، كلية المعلمين – جامعة أم القرى.

٧٧) الشهب، إبراهيم(٢٠١٧): معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **مجلة لعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد ثلاثون، الجزائر.

٧٨) الشهري، محمد ابن علي بن فائز (٢٠١٠): **واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والاهلية بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، كلية التربية، الرياض.

٧٩) الشويلي، حيدر محسن سلمان (٢٠١٦): **مدى توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج كليات التّربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**، اطروحة دكتوراه، جامعة البصرة– كلية التّربية للعلوم الإنسانية، البصرة.

٨٠) الشويلي، فيصل عبد منشد و محمد حميد المسعودي، و ثامر نجم الشمري (٢٠١٥):**تصميم التّعليم والتدريس– نظريات ومناهج** ، دار الرضوان للنشر والتّوزيع ،عمّان.

٨١) الشيخ، صالح أحمد علي(٢٠٠٥): **تقويم برنامج تأهيل معلمي الاجتماعيات في المعاهد العليا لتأهيل المعلمين عن بعد**، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد– كلية التّربية ابن الهيثم، بغداد.

٨٢) صابر ، فاطمة عوض و ميرفت علي خفاجة، (٢٠٠٢): **اسس و مبادئ البحث العلمي**، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية، القاهرة .

٨٣) صبري ، داود عبد السلام و ناز بدر خان السندي ، (٢٠١٢ ): **التّربية العملية المشاهدة والتطبيق** ، مكتبة نور الحسن ، بغداد .

٨٤) صبري، ماهر إسماعيل(٢٠٠٩): مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، **دراسات عربية في التّربية وعلم النفس(ASEP)** ، المجلد الثالث .. العدد الثاني .. مارس .

٨٥) الصرايرة، خالد احمد و ليلى العساف (٢٠٠٨): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التّعليم العالي بين النظرية والتطبيق، **المجلة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي**، المجلد الأول، العدد السادس ، جامعة مؤته ،عمّان.

٨٦) الطريحي، فاهم حسين و حسين ربيع حمادي، (٢٠١٣):**الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التّربية وعلم النفس**، دار الصادق للنشر والتّوزيع، بابل.

٨٧) الطشاني، عبد الرزاق الصالحين(١٩٩٨):**طرق التدريس العامة**، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، بنغازي.

٨٨) الطناوي ، عفت مصطفى (٢٠٠٩) : **التدريس الفعال تخطيطه – مهاراته – استراتيجياته – تقويمه** ، دار الميسرة للنشر والتّوزيع والطباعة ، عمّان .

٨٩) الطيطي ، عبد الجواد فائق ( ١٩٩٢ ) : **تقنيات التّعليم بين النظرية و التطبيق** ، دار الكندي ، عمّان .

٩٠) العاجز ، فؤاد و جميل نشوان (٢٠٠٥) : تطوير التّعليم الجامعي لتنمية المجتمع الفلسطيني في ضوء إدارة الجودة الشاملة ،**مجلة الجودة في التّعليم العالي** ،المجلد الأول ، العدد الثاني.

٩١) العاجز، فؤاد(٢٠٠٦): معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التّربية بالجامعات الفلسطينية بغزة، **المؤتمر العلمي الأول لكلية التّربية ،جامعة الأقصى، بعنوان التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج( الواقع والتطلعات)**، المنعقد في الفترة(١٩-٢٠) ديسمبر، غزة.

٩٢) عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٧):**دراسات في اعداد المعلم**، دار اليازوبي العلمية للنشر والتّوزيع، عمّان.

٩٣) العبادي، حامد ( ٢٠٠٤ ). مشكلات التّربية العملية كما يراها الطلبة والمعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، **دراسات: العلوم التربوية**، المجلد الحادي والثلاثون الجزء الثاني ، الجامعة الأردنية، عمّان.

٩٤) عباس، محمد خليل وآخرون (٢٠١٢): **مدخل الى مناهج البحث في التّربية وعلم النفس**، ط ٤، دار المسيرة ،عمّان.

٩٥) عبد الحميد، وائل شحاته(٢٠١٢) : الجامعات العربية بين الجودة الشاملة و شهادات الجودة، **المجلة العربية لضمان التّعليم الجامعي** ،المجلد الخامس ،العدد العاشر .

٩٦) عبد ربه ، إبراهيم علي إبراهيم(٢٠١٣): **مبادئ علم الإحصاء**،الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية.

٩٧) عبد المجيد، نبيل عبد الغفور و ساجدة جبار لفته، (٢٠١٣):**القياس والتقويم** ، دار الدكتور للعلوم الادارية و الاقتصادية ، بغداد

٩٨) عبد الله، محمد محمود(٢٠١١):،**طرق تدريس الأطفال**، ، دار دجلة ناشرون وموزعون ، عمّان.

٩٩) عبد الفتاح ، محمود احمد(٢٠١٢): **إدارة الجودة الشاملة**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

١٠٠) عبد الهادي، نبيل(٢٠٠١): **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، ط٢، دار وائل للنشر، عمّان.

١٠١) عبيد، جمانة محمد (٢٠١١):**المعلم اعداده تدريبه كفاياته**، دار صفاء للنشر والتّوزيع، عمّان.

١٠٢) العتيبي ، منصور نايف و علي احمد حسن الربيع، (٢٠١٢): تقويم برامج كلية التّربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE ، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد ١، العدد ٩– تشرين أول.

١٠٣) العثامنة ، سفيان محمد (٢٠٠٨) : **بناء و تطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية** ، رسالة ماجستير ، جامعة غزة– كلية التّربية ، غزة.

١٠٤) العجرش، حيدر حاتم فالح(٢٠١٣): **تقويم برنامج إعداد معلمي التأريخ في كليات التّربية الأساسية في ضوء معايير هيئات الاعتماد الأكاديميّ العالمية ومقترحات لتطويره** ، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد– كلية التّربية ابن رشد للعلوم الإنسانية ،بغداد.

١٠٥) ----------(٢٠١٥):**الاعتماد الاكاديمي في التّعليم العالي**، الرضوان للنشر والتّوزيع، عمّان.

١٠٦) العرنوسي، ضياء عويد حربي(ب ت): **المناهج وتحليل الكتاب**، مكتبة الصادق، بابل.

١٠٧) العزاوي، محمد عبد الوهاب (٢٠٠٥) :**إدارة الجودة الشاملة**، دار الميسرة للنشر والتّوزيع ،عمّان.

١٠٨) عسيلان ، بندر بن خالد حسن (٢٠١١): **تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير ، ، كلية التّربية –جامعة أم القرى، الرياض.

١٠٩) عطية ، محسن علي (٢٠٠٨):**الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتّوزيع ،عمّان.

١١٠) ---------- (٢٠٠٩) : **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمّان .

١١١) ---------- (٢٠١٥) : **التعلم–انماطه ونماذجه الحديثة**، دار صفاء للنشر والتّوزيع ، عمّان.

١١٢) عطية ، محسن علي و عبد الرحمن الهاشمي ، (٢٠٠٨): **التّربية العملية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل**، ط١، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمّان.

١١٣) عطيفة ، حمدي أبو الفتوح و عايدة عبد الهادي سرور، (٢٠١١):**تعليم العلوم في ضوء ثقافة الجودة**، دار النشر للجامعات ، القاهرة.

١١٤) علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، دار الفكر العربي للنشر القاهرة.

١١٥) علام، صلاح الدين محمود(٢٠١٠):**القياس والتقويم التربوي**، ط٣، دار الميسرة للنشر والتّوزيع والطباعة، عمّان.

١١٦) العلوان، احمد فلاح (٢٠٠٩):**علم النفس التربوي– تطوير المتعلمين**، دار الحامد للنشر والتّوزيع، عمّان.

١١٧) العنابي ، حنان عبد الحميد (٢٠٠٨): **علم النفس التربوي** ، ط ٤ ، دار صفاء للنشر والتّوزيع ، عمّان .

١١٨) العنزي، بشرى بنت خلف (٢٠٠٧): تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التّعليم العام، **القاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)، بعنوان " الجودة في التّعليم العام**، الموافق ١٥–١٦مايو،القصيم.

١١٩) عواضة، هاشم(٢٠٠٨):**تطوير أداء المعلم – كفايات التّعليم والتأهيل المتواصل والاشراف**، دار العلم للملاين ، بيروت.

١٢٠) عودة، احمد سلمان و فتحي حسين ملكاوي (١٩٩٢):**اساسيات البحث العلمي في التّربية والعلوم الإنسانية**،ط٢، مكتبة الكتاني، اربد.

١٢١) غالب ، أحمد حسان( ٢٠١٤):مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التّربية – صنعاء، **وقائع المؤتمر السادس، المنظمة العربية لضمان الجودة في التّعليم** ، مسقط.

١٢٢) الغامدي، عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي(٢٠٠٨) :**أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التّربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين** ،رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التّربية، الرياض.

١٢٣) غانم، فتح الله أحمد (٢٠٠٨): مدى تطبيق نظام إدارة الجودة وأثرها على أداء كليات العلوم الإدارية والاقتصادية في الجامعات الفلسطينية، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**،المجلد السادس عشر، العدد الأول، غزة.

١٢٤) غباري، ثائر احمد و خالد محمد أبو شعيرة، (٢٠١٠): **مناهج البحث التربوي– تطبيقات عملية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتّوزيع، عمّان.

١٢٥) الغنبوصي، سالم بن سليم بن مجمد(٢٠٠٥):إدارة الجودة الشاملة –نماذج وتجارب عالمية، **مؤتمر كلية التّربية السادس للعلوم النفسية والتربوية** ،جامعة اليرموك – اربد.

١٢٦) الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (ب ت):**المدخل الى التدريس**، دار الشروق للنشر والتّوزيع، عمّان.

١٢٧) الفرا ، عبد الله عمر (٢٠٠٤ ): **المدخل الى تكنولوجيا التّعليم** ، ط٢ ، دار الندى للنشر والتّوزيع ، بيروت .

١٢٨) الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤) : **استراتيجيات التقويم وادواته**، مديرية الاختبارات ، القاهرة .

١٢٩) الفلاح ، فخري علي ابراهيم (٢٠١٣) : **معايير البناء للمناهج وطرق تدريس العلوم**، دار يافا العلمية للنشر والتّوزيع ، عمّان .

١٣٠)الفوال، محمد خير أحمد و محمود بسام الصافلتي، (٢٠١٠ ): تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التّربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة، **المجلة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي**، العدد السادس، صنعاء.

١٣١)قادي ، منال ( ٢٠٠٦ ): **مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التّربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس** ، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى– كلية التّربية، غزة.

١٣٢)قاسم ، مجدي عبد الوهاب (٢٠٠٩) :المستويات المعيارية للمنهج، **الهيئة القومية لضمان جودة التّعليم والاعتماد** ،القاهرة.

١٣٣)قرم، عبد الغني يوسف(٢٠٠٨):الجودة بين الحاضر والمستقبل، **المجلة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي**، المجلد الأول، العدد الثاني ، الرياض.

١٣٤)قريش، عبد العزيز(٢٠١١) : التقويم التربوي –الماهية والوظيفة، **مجلة دفاتر التّربية والتكوين – ملف التقويم والتحصيل الدراسي** ،العدد الرابع، سابرس للتوزيع ،الدار البيضاء.

١٣٥)القيسي، عامر ياس خضير(٢٠١٢):**التّعليم الأساس –مفهومه–أهدافه–مبرراته–صيغه** ، دار الكتب والوثائق، بغداد.

١٣٦)كاظم، شيماء حمزة(٢٠٠٤): **تقويم برنامج اعداد معلمي المواد الاجتماعية في كلية التّربية الاساسية من وجهة نظر الطلبة والتدريسيين**، رسالة ماجستير، جامعة بابل – كلية التّربية الأساسية، بابل.

١٣٧)كتش، محمد (٢٠٠١ ): **فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة .

١٣٨)الكرمي، جمال عبد المنعم (٢٠١١): **توجهات حديثة لاعداد معلم المستقبل** ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتّوزيع، الإسكندرية .

١٣٩)---------- (٢٠١٤):**اعداد المعلم بين الواقع والمأمول**، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتّوزيع، الإسكندرية.

١٤٠)كعكى، سهام بنت محمد صالح (٢٠١٤):التحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الافتراضية في ضوء التجارب الدولية، **المنظمة العربية لضمان الجودة**، المؤتمر السنوي السادس،١٠-١١ ديسمبر، مسقط.

١٤١)الكناني، عايد كريم و عزيز كريم وناس (٢٠١٣): درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية التّربية الرياضية جامعة كربلاء ،**المجلة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي** ،المجلد الساد س –العدد الرابع عشر.

١٤٢)كنعان، أحمد علي(٢٠٠٧): رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي ، **بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي ، تحديات وطموحات** – في المدة من ١٧ . ١٩ ابريل، دبي.

١٤٣)كنعان ، احمد علي ( ٢٠٠٩ ) :تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التّعليمية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية** ، المجلد الخامس والعشرون ، العدد الثالث ، سورية.

١٤٤)اللقاني، احمد حسن(١٩٨١):**المناهج بين النظرية والتطبيق** ، عالم الكتب ،القاهرة.

١٤٥)مجيد، سوسن شاكر( ٢٠١١): **تقويم جودة الأداء في المؤسسات التّعليمية** ، ،دار صفاء للنشر والتّوزيع ،عمّان.

١٤٦)مجيد، عبد الحسين رزوقي وعيال ، ياسين حميد (٢٠١٢):**القياس والتقويم للطالب الجامعي**، مكتب نور الحسن للطباعة والاستنساخ ، بغداد.

١٤٧)محمد ، عبد الله حسن (٢٠١٥): **تقويم برنامج إعداد المعلم الجامعيّ في كليات التّربية الأساسية في كلٍّ من المركز والاقليم** ،أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد– كلية التّربية أبن رشد للعلوم الإنسانية، بغداد.

١٤٨)محمد، وائل عبد الله و ريم احمد عبد العظيم (٢٠١١): **تصميم المنهج المدرسي**، دار الميسرة للنشر، عمّان.

١٤٩)محمود ، حمدي شاكر (٢٠٠٤): **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**، دار الاندلس للنشر والتّوزيع ،حائل.

١٥٠)محمود، ناجي عبد الستار و يا سين موسى جاسم (٢٠١٣) : متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة تكريت دراسة تحليلية ، **المجلة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي** ،المجلد السادس ،العدد الثالث عشر.

١٥١)المرسومي، خالد كاظم إبراهيم(٢٠١٣):**معايير جودة الأداء التربوي**، دار ومكتبة عدنان للنشر والتّوزيع ،بغداد.

١٥٢)مرعي، توفيق و محمد محمود الحيلة، (٢٠٠٩):**المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها**، ط٧، دار الميسرة للنشر والتّوزيع، عمّان.

١٥٣)مرعي، توفيق احمد والحيلة ، محمد محمود ( ٢٠٠٢ ): **طرائق التدريس العامة** ، ط١، دار الميسرة ، عمّان .

١٥٤)المشهداني، محمد حسن وهرمز، امير حنا(١٩٨٩):**الإحصاء**، بيت الحكمة ،جامعة بغداد.

١٥٥)المطلق ، فرح سليمان (٢٠١٠): واقع التّربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التّربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلدالسادس والعشرون، العددالثاني عشر، كلية التّربية، جامعة دمشق ، سورية .

١٥٦)المعمري، فهد صالح مغربه(٢٠١٧) : تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التّربية والألسن –عمران في الجمهورية اليمنية وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة ،**المجلة العربية لضمان جودة التّعليم**، المجلد العاشر، العدد السابع والعشرون.

١٥٧)المفرج ، بدرية وآخرون (٢٠٠٧): **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا**، وزارة التّربية ،قطاع البحوث التربوية والمناهج ،إدارة البحوث والتطوير التربوي ،وحدة بحوث التجديد التربوي، الكويت.

١٥٨)ملحم، سامي محمد(٢٠٠٥):**مناهج البحث في التّربية وعلم النفس**، ط٣،دار الميسرة للنشر والتّوزيع، عمّان.

١٥٩)مهيدات، عبد الحكيم علي و ابراهيم محمد المحاسنة، (٢٠٠٩) : **التقويم الواقعي** ، دار جرير للنشر والتّوزيع ، عمّان .

١٦٠) (٢٠١٢): **مخرجات التّعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص**، المؤتمر الدولي المنعقد بتاريخ ٢٥-٢٨ مارس برعاية جامعة البلقاء التطبيقية وأكاديمية جلوان للتدريب والدراسات، توصيات المؤتمر، عمّان.

١٦١) الموسوي ، رائدة حسين حميد (٢٠٠٤): **تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الطلبة والمدرسين**، رسالة ماجستير ، جامعة بابل- كلية التّربية الأساسية ، بابل.

١٦٢) الموسوي ،علي يوسف عيسى (٢٠١١): **تقويم كتب الجغرافية للمرحلة الإعدادية في ضوء معيار الجودة**، رسالة ماجستير، جامعة بغداد -كلية التّربية ابن رشد ،بغداد.

١٦٣) الموسوي، محمد علي حبيب مهدي(٢٠٠٤): **تقويم مناهج الاعداد المهني لطلبة كليات التّربية في كل من العراق والاردن – دراسة تحليلية مقارنة**، أطروحة دكتوراه ، جامعة بغداد – كلية التّربية ابن رشد، بغداد.

١٦٤) الناصر ،علاء حاكم محسن (٢٠٠٧) : **بناء أنموذج لإدارة الجودة الشاملة في جامعة بغداد**، أطروحة دكتوراه ،جامعة بغداد ،كلية التّربية – ابن الهيثم ، بغداد.

١٦٥) الناقة ، محمود كامل حسن (٢٠٠٦) : معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية طُرُق التَّدريس ، **ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التّعليم العام" نحو رؤية مستقبلية لمسار التّعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة**" ، تنظمها الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم . رابطة العالم الإسلامي بالتعاون مع وزارة التّعليم العام / وزارة الإرشاد والأوقاف وبعض الجامعات السودانية ، أبريل ،السودان .

١٦٦) النجار، رؤى عبد الرزاق عبد الفتاح(٢٠٠٦): **تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال في كليات التّربية الأساسية في العراق**، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التّربية ابن رشد ، بغداد.

١٦٧) النصير، دلال بنت منزل (٢٠٠٩): تجارب بعض الجامعات العالمية والعربية والمحلية في تطبيق الجودة سعياً نحو التميز، **المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية** ، الرياض.

١٦٨) الهاشمي ،عبد الرحمن عبد وطه علي حسين الدليمي، (٢٠٠٨):**استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار الشروق للنشر، عمّان.

١٦٩) الهاشمي ،عبد الرحمن و محسن عبد عطية (٢٠٠٩):**مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم**، دار الكتاب الجامعي للنشر، غزة.

١٧٠) الهسي، جمال حمدان إسماعيل(٢٠١٢): **واقع إعداد المعلم في كليات التّربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة الازهر، غزة.

١٧١) الهويدي ، زيد (٢٠١٠) : **اساليب تدريس العلوم في المرحلة الاساسية** ، ط٢ ،دار الكتاب الجامعي ، العين.

١٧٢) وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي (١٩٩٣ ): **نظام كليات المعلمين**، مطابع التّعليم العالي، العراق.

١٧٣) وهبه، نخله (ب ت) :جودة التّربية من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي ،التّعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة، **المؤتمر التربوي العشرون**، بيروت.

١٧٤) ويح، محمد عبد الرازق إبراهيم (٢٠١٠):الجودة الشاملة و سبل الإفادة منها في تطوير مؤسسات إعداد المعلمين، **بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التّعليم العالي**، بتاريخ ١٠-١٢/٥، جامعة الزرقاء، عمّان.

١٧٥) الياسري ،نداء محمد و زينب صالح الشاوي و محمد حميد المسعودي، وناجي خير الله (٢٠١٦):**المناهج واسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها**، الدار المنهجية للنشر والتّوزيع، عمّان.

١٧٦) اليماني، عبد الكريم علي (٢٠٠٩):**استراتيجيات التعلم والتّعليم** ، زمزم ناشرون وموزعون، عمّان.

177) http://www.qassimedu.gov.sa/edu/archive/index.php/t-76.html

**178)** Javan, Mohammad, Hussein(2004): **Improving Pre-Service Elementary Teacher Education In The Islamic Republic Of Iran**، Dissertation Abstract International-A64/10,P.3649.

179) Nughraha ,Paul(2001):**Management in teaching& learning process**. (Online)Available from: http://www.petra. ac.id/English/science /tqm/paper5.htm(accessed 22jan.2003)

180) Russell, Renee (2009): **A program evaluation of Cardinal Stretch university undergraduate teacher education program** Ph.D. Dissertation, Cardinal Stretch university.