

العنوان:	التقويم
المصدر:	العلوم التربوية والنفسية -العراق
المؤلف الرئيسي:	عبدالله، حسن إسماعيل
المجلد/العدد:	ع 103
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2013
الصفحات:	633 - 660
رقم MD:	513751
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	العملية التعليمية ، العملية التربوية ، التقويم
رابط:	<a href="http://search.mandumah.com/Record/513751">http://search.mandumah.com/Record/513751</a>

## التقويم

إسماعيل حسن عبد الله

أولاً: التقويم:

### - نماذج التقويم Models Evalation

من المنشآت العقلية التي تعين في بناء النظريات وتصلح دليلاً للفكر في العقل واتخاذ القرار والنموذج تمثيل يلخص معلومات أو بيانات أو ظواهر أو عمليات ويكون عوناً على الفهم كالاتعارة والتشبيه بالنسبة باللغة، وتفتح طرقاً ومسالك له بالاستعانة بشيء معروف أو مألوف للتواصل إلى شيء غير مألوف أو غير معروف ويكون النموذج ترجمة عملية تطبيقية لنظرية التقويم (عميرة، 1991: ص 55).

وتفيد النماذج في بناء النظريات كما أن النماذج يمكن استخدامها للتفكير في المجال الذي تتناوله وبهذا تقود إلى المزيد من الدراسة والبحث، والنموذج القوي هو الذي يعكس النظام المنطقي للأمر التي تجري دراستها، ويمكن تصنيفها من حيث وظيفتها التربوية إلى قسمين هما:

أ - نماذج تشرح عن ما يحدث وهذه تسمى نماذج وصفية.

ب - نماذج إرشادية توجيهية، تقترح الاستراتيجيات الإجراءات فهي ذات طبيعة مستقبلية (David, 1976, PP: 74).

لهذا فإن النموذج يوفر لنا الإطار الذي ينبغي علينا أن نملأه بالتفاصيل مع مراعاة الظروف التي يتم فيها استخدام النموذج أو الموقف التعليمي الذي نطبقه (خليفة، 1999: ص 52).

وتشير الدراسات والأدبيات المختلفة ذات العلاقة بالتقويم وبمفهوم النموذج إلى أن هذا المفهوم يختلف تبعاً لعدة تغيرات فمن أهمها تباين خلفيات الباحثين العلمية من جهة ووجهات النظر المتباينة في كثير من الأحيان بين الباحثين حتى في حالة كونهم في مجال معرفي واحد. إلا أن معظم الباحثين والمختصين في مجال التقويم لم يتوصلوا إلى وضع تعريف عام أو محدد وواضح للنموذج التقويمي وإنما توصلوا إلى استنتاج

ما يقصده كل منهم بكلمة. أنموذج) في ضوء دراسة نماذجهم التقويمية التي اقترحوها للعملية التربوية أو في ضوء دراساتهم وتحليلهم لعدد من تلك النماذج التقويمية (Joycem B, 1982, PP: 85) .

فيتضح من الدراسة التي قام بها كل من (ورشن وساندرز) (Worthen & Sanders) للمقارنة بين عدد من النماذج التقويمية، أكد الباحثان أن هناك اثني عشر عنصرا مهما يمكن عدها ممثلة في مفهوم النموذج حيث تتضمن هذه العناصر تعريف التقويم وأغراضه ودور المقوم والمسؤوليات التي تقع عليه وما مدى علاقة التقويم بالأهداف التربوية واتخاذ القرارات المناسبة وما هي التصميم المقترحة والمعايير المستخدمة لذا فإن الباحثان اتفقوا على تعريف الأنموذج. أنه الإطار النظري للتقويم بما يشمل من أهداف وإجراءات لازمة لإجراء العملية التقويمية (لفتة، 2003 : ص 81).

أما الدراسة التي أجراها (Mcluskey) لتصنيف النماذج التقويمية حيث وضع أن النموذج هو جميع الأفكار التي يطرحها الباحث بشأن مفهوم التقويم وأهدافه وطرق إجراءاته وتحليل المعلومات التي يتم الحصول عليها وتفسيرها. (Mcluskey, 1970, PP: 30) .

ويرى (التميمي 1994) أن التباين الذي ظهر واضحا في النماذج التقويمية والتي اقترحت في المجال التربوي نرى أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين والمشرفين والمختصين في مجال التربوي على أن النموذج هو تصور مسبق للعملية التقويمية ويشمل هذا التصور جانبين هما الجانب النظري المتعلقة بمفاهيم التقويم وكذلك الجانب التطبيقي والذي يتضمن الخطوات والإجراءات العملية اللازمة للقيام بعملية التقويم (التميمي، 1994 : ص 72).

أما النماذج في رأي (فينج Finch) يمكن أن تكون قوية أو ضعيفة والنموذج القوي هو الذي يعكس النظام المنطقي للأمور التي تجري دراستها ويبرز التنظيم الأساسي لها ويلقي أضواء كاشفة عليها ولا ينساق وراء ملامح سطحية أو مظاهر خادعة أو متغيرات طارئة (Finch, 1979, PP: 135) .

ويشير (أبو حنلة) إلى النماذج التقويمية وفوائدها في التربية حيث قال أن أنموذج في التربية يشبه الخارطة في عرضها بسبب تعقد الأحداث والظواهر التربوية والنماذج تساعد التربويين والباحثين في مجال التربية عند استخدامها في توجيه العملية التقويمية نحو أنسب الطرق وأحسنها وفق معايير دقيقة وأحكام

موضوعية ومن ثم التعرف على فعالية البرامج التربوية وتوجيه مسارها في أثناء تنفيذها لتحسين العملية التعليمية وإثرائها وللنماذج عدة فوائد منها:

1. يزيد من النجاح في العمل.
2. يسهل الاتصال والتنسيق بين المشاريع والمجالات ذات العلاقة.
3. يركز الاهتمام على القضايا الأساسية في العملية التربوية.
4. تحقيق الاقتصاد في الوقت والجهد (أبو حتلة، 2006 : ص 50).

لذلك يرى الباحث أن النماذج توفر لنا الإطار الذي علينا أن نملأه بكل تفاصيل العملية التربوية على أن يراعي في ذلك الظروف التي يتم فيه استخدام النماذج أو الموقف التعليمي الذي نطبقه لهذا سيقوم الباحث بعرض بعض النماذج التي تتلاءم مع دراسته ومنها عربية وأخرى أجنبية:

### **أولاً: النماذج العربية:**

#### **1. أنموذج القاني للتقويم 1981 .**

وضع اللقاني أنموذجاً للتقويم بحيث أكد في هذا الأنموذج على دراسة الأهداف العامة للتربية وما تتضمنه من أهداف خاصة، ويتم التقويم في أنموذجه في ضوء معايير ذلك التقويم الأهداف والمحتوى وعملية التدريس والمواد الدراسية كما أكد على الأخذ بالتجريب الأولى للمواد التعليمية والطرق ومراجعتها والتجريب على نطاق واسع والتقويم في مرحلة التصميم وأخيراً أكد على الضبط النوعي للمنهج المطور. (القاني، 1981 : ص 105).

#### **2. أنموذج الشبلي 1984 م.**

وفي عام 1976 قدم الشبلي أنموذجاً لتقويم العملية التربوية وعاد في 1984 قدم الأنموذج نفسه لاكتشاف الخلل في المنهج، أي أنه يبدأ بأول مرحلة من النتائج وهي التقويم وينتهي بأبعد مرحلة وهي الفلسفة التربوية وبعد فحص كل عنصر من عناصر المنهج يمكن استعمال المعايير التي اقترحها للحكم

على مدى سلامة ذلك العنصر وفي ضوء مدى ملائمة العنصر وموضوع الفحص لكشف الخلل فيه أو لينتقل إلى العنصر الآخر في حالة سلامته. ومراحل النموذج هي:

1. الأهداف التربوية.
2. الأهداف السلوكية.
3. الخبرات التربوية.
4. الوسائل التعليمية.
5. المعلم وطرائق التدريس.
6. المتعلم (الشبلي، 1984 ، ص 52).
3. أمودج الشبلي (التقويم النهائي 1986):

يرى الشبلي في أمودجه أن التقويم النهائي ينظر للمنهج نظرية وتطبيقا وخططا وتنفيذا بهدف إعطاء صورة كاملة وشاملة عنه مبينة سلبياته وإيجابياته على الصعيد النظري والتطبيق والتخطيط والتقويم. وكذلك إمكانية تطوير هذا النموذج لإجراء تقويم بنائي لكل مراحل بناء المنهج بوصفها مستقلة، ويتضمن النموذج المراحل التالية:

1. وضع خطة للتقويم.
2. تنفيذ أو تطبيق خطة التقويم على المنهج الدراسي.
3. نتائج التقويم.
4. اتخاذ القرارات.
5. تطوير المنهج.
6. تطوير برامج التقويم. (الشبلي 1986، ص 90).

#### 4. أمودج الجعفري 1989:

وضع الجعفري أنموذجا خاصا لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق واعتمد في البناء مفهوم التقويم البنائي أو التقويم التكويني ويسمى أيضا التطويري والذي يعني أساسا بمفهوم التغذية الراجعة لكل مجال من مجالات الأنموذج والذي يسهم هذا الأنموذج في تعديل مسار عملية التعليم وذلك لأن التقويم التكويني عملية مستمرة متصلة بفترة عمل المنهج والتقويم مع عملية بناء المنهج وتنفيذه ومتابعة نتائج التنفيذ، وكون أن مجالات الأنموذج شاملة ومتكاملة ذلك لا يمنع من استخدام كل مجال بحد ذاته وبشكل منفصل عن المجالات الأخرى وكأنه أنموذج قائم بذاته، والشكل الآتي يوضح خطوات الأنموذج:

وقسم الجعفري أنموذجه إلى أربعة مجالات هي:

1. مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف 6 المراحل.

2. مجال المواد الدراسية ومفرداتها.

3. مجال محتوى الكتب الدراسية.

4. مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة. (الجعفري، 1989، ص 88).

5. أنموذج الحلبوسي للتقويم 1994 م:

وضع الحلبوسي أنموذجا لتقويم المناهج الدراسية في كليات التربية بالجامعات العراقية وقد تبني مفهوم التقويم التكويني (البنائي) والذي يعني بمفهوم التغذية الراجعة Feed book . لكل مجال من مجالات الأنموذج والذي يسهم في تعديل مسار العملية التعليمية، وعملية التقويم تكون مستمرة مع تطبيق المنهج وتتكامل في تنفيذه ومتابعة نتائجه وقد يتضمن الأنموذج خمسة مجالات هي:

أ- مجال الأهداف التربوية العامة.

ب- مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها.

ت- مجال أهداف الأقسام العلمية أو الفروع العلمية.

ث- مجال محتوى الكتب الدراسية.

ج- مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة للمنهج (الحلبوسي، 1994، ص 110).

## 6. أنموذج الشمري للتقويم 2001 م:

اعتمدت زينب الشمري أنموذجاً خاصاً الذي يهدف إلى بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة في العراق للعام الدراسي 1999 - 2000 م ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة في البناء مفهومها هو أن كل الفقرات في كل مجال من المجالات الستة التي تضمنها الأنموذج يكون منظومة متكاملة للتقويم يمكن استعمالها في التقويم، وأن هذه المجالات تتفاعل في ما بينها لوضع الشكل النهائي لأنموذج تقويم المناهج للمراحل المتوسطة وعلى الرغم من تفاعل هذه المجالات إلا أنه يمكن أن يستعمل كل مجال على نحو منفرد بوصفه أنموذجاً قائماً بذاته وقد حددت الباحثة المجالات التالية:

1. الأهداف التربوية للغة العربية.
2. مفردات المادة الدراسية ومحتواها.
3. طرائق التدريس.
4. النشاطات والفعاليات المصاحبة.
5. الوسائل التعليمية.
6. التقويم. (الشمري، 2001 : 49).

## ثانياً: النماذج الأجنبية:

### 1. أنموذج (تايلور Tylers Model) للتقويم 1950 م:

دعا تايلر إلى العلاقة الوثيقة بين التقويم وتحديد الأهداف التربوية ففي رأيه أن التقويم (هو عملية منظمة لتحديد بعض الأهداف التربوية وعليه فإن الأنموذج القائم على الأهداف يتضمن خمسة خطوات أساسية هي:

1. بناء وتطوير وسائل التقويم المناسبة.
2. فحص وتدقيق المعلومات المجتمعة في ضوء محكات مناسبة.

3. تحديد الأهداف المراد تحقيقها.

4. تحويل هذه الأهداف إلى أهداف سلوكية.

5. الوصول إلى قرارات نهائية ذات علاقة بالأهداف المرسومة سابقا.

(Tylor, 1950, P. 30)

ويشير السهم (أ) إلى المطبق بين الأهداف التربوية والخبرات المقترحة أما السهم (ب) فيمثل الصلة بين الاختبارات وخبرات المتعلم في حين يشير السهم (ج) إلى قياس مدى تحقيق الأهداف كما تظهر ذلك اختبار التحصيل وقد شاع هذا النموذج بين الكثير من علماء التقويم وأقبل عليه الكثير من الموقومين لإبراز مفهوم الأهداف التربوية وضرورة تحويلها إلى أهداف سلوكية (عميرة، 1991 : ص 72).

لذلك يرى الباحث أن هذا النموذج للتقويم في ضوء مدى تحققه للأهداف من خلال وضع الأهداف من ناحية والنتائج من ناحية أخرى وإجراء المقارنة بينهما للحكم على مستوى الأداء الذي حققه وكذلك يتضح من هذا النموذج أن المتعلم يأتي على قائمة المصادر أو القوى التي تشمل المتعلمين والحياة المعاصرة وآراء خبراء المادة والفلسفة وعلم النفس وقد أطلق عليه نموذج الأهداف التربوية.

## 2. نموذج سكيك (Skiba ckmodel) 1986 :

يسمى هذا النموذج بالنموذج الموقفي ويتكون من خمسة خطوات رئيسية هي:

أ- تحليل الموقف.

ب- صياغة الأهداف.

ت- بناء البرنامج.

ث- التفسير والتنفيذ.

ج- المراقبة والتقويم والتغذية الراجعة والتطوير.

أما العوامل الداخلية فتتمثل بما يلي:



1. الطلبة وإسهاماتهم.
2. المعلمون واهتماماتهم.
3. المصادر والوارد والمشكلات البارزة.
4. وظيفة المدرسة والتركيب السياسي.

شكل ( ) يوضح نموذج سكيك للتقويم (الشبلي، 1986، ص 51)

### 3. أنموذج أستفليم (Stufflebeam Model, 1971) :

التقويم وفقا لهذا الأنموذج عبارة عن عملية يتم فيها الحصول على المعلومات للحكم على بدائل القرار والهدف من إجراء التقويم يتمثل في مساعدة متخذ القرار على اتخاذ القرار المناسب من خلال البدائل المتاحة، (المشهداني، 2001، ص 88).

وهناك ثلاث خطوات رئيسية في عملية التقويم هي:

أ- التخطيط: وهي تعني التركيز وتحديد وتوضيح وتعريف المعلومات المطلوبة للذين يتخذون القرارات.

ب- ويعني تطبيق الإجراءات في الخطوة الأولى واستخدام الأدوات مع مراعاة شروط التطبيق واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

ت- التجهيز: وتعني تنظيم المعلومات بشكل يؤدي إلى الإفادة القصوى منها في عملية التقويم التربوي.

ث- تحليل النتائج وتفسيرها: وتعني تلخيص ما أسفرت عنه النتائج وتقويم التفسيرات ومن ثم إصدار الحكم (الصانع، 1981، ص 50).

لذلك أن هذا القرارات المتخذة تقسم إلى أربعة أنواع هي:

أ- القرارات البيانات: وتعني بوضع وتحليل التعليمات والإجراءات المناسبة لتحقيق الهدف.

ب- القرارات التنظيمية: وهي تتعلق بتحديد الهدف.

ت- القرارات التطبيقية: وهدفها هو تحديد واختيار أفضل تصميم للعمل.

ث- القرارات التي تتعلق بقياس النتائج:

ويمكن استخدام هذه القرارات في أربعة أنواع من التقويم وهي:

أ- تقويم البيئة المحيطة Context Evaluation .

ب- تقويم المدخلات Input Evaluation .

ت- تقويم العمليات Process Evaluation .

ث- تقويم المخرجات Output Evaluation (جرادت، 1983، ص 194).

#### 4. أ نموذج (ستيك 1997 Stake Model) :

يسمى هذا النموذج ب (احتمال التطابق) على أن التقويم التربوي يؤكد على خطوتين أساسيتين هما (الوصف والحكم)، وأن تنفيذ هاتين الخطوتين لأي برنامج تربوي وضع ستيك الخطوات التالية:

1. الأسبقيات: وهي الشروط المتاحة قبل تأثير البرنامج أي واقع.

2. التفاعلات: وهي النشاطات المتتابعة والتي تشكل عملية التدريس.

3. النتائج: وهي التأثيرات الناتجة عن البرنامج التربوي.

ويقسم ستيك النشاطات الوصفية على ملاحظة ومتوقعة، أما النشاطات وإصدار الأحكام فيقسمها على معايير وأحكام كما هو موضع في المخطط. ويؤكد النموذج على استمرارية التقويم في بداية برنامج التربوي وقد يتطلب مقارنات نسبية أي مقارنات جوانب برنامج معين ببرنامج آخر مشابه ومقارنات مطلقة أي مقارنة البرنامج بمعايير ليست لها علاقة ببرنامج آخر (Warthen, 1973: P 24) .

## 5. أمودج (فای دلنا کابام (Phidela Capam Committee) 1979 :

العناصر الأساسية للتقويم في هذا الأمودج هي:

- أ- تقويم البيئة التعليمية وتتسم الأهداف في تحديدها.
  - ب- تقويم المدخلات التي هي ضرورية في اتخاذ القرار.
  - ت- تقويم الخطوات التي تعود إلى العمل في وضع القرار.
  - ث- تقويم النتائج الذي يوفر المعلومات اللازمة التي تستعمل في الحكم على ما تم تحقيقه. وسمية هذا الأمودج ب (التقويم الشامل).
- إن المعلومات التي يحصل عليها المقوم من خلال تقويمه للبيئة التعليمية والمدخلات التي تتسم في تخطيط المنهج بينما تقوم الخطوات وتقوم الإنتاج يؤثران في وضع القرار الملائم لتعلم الطلبة وقدرتهم على العمل . (Finch, 1979: P 50)

## 6. أمودج هاموند (Hammond Model) 1983 :

وضع هاموند أمودجا مهما للتقويم وقد اشتمل على الخطوات التي لا بد من اتباعها وهي:

- أ- تحديد وعزل الجوانب التي يراد تقويمها في البرنامج عن الجوانب الأخرى.
- ب- تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب.
- ت- تحديد الأهداف بصفة إجرائية.
- ث- تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف الإجرائية.
- ج- استعمال التغذية الراجعة للتقويم.
- ح- توضيح العلاقة بين مختلف المتغيرات الخاصة بالبرنامج التي تسمى ب (مكعب البرنامج) (عبد الجبار، 1983 : ص 110).

لذلك حدد هاموند Hammond ثلاث متغيرات هي المؤشرات (المدخلات البشرية الطلبة والمعلمون والإداريون والأسرة والمجتمع) والمتغيرات ذات العلاقة بالعملية التربوية للبرنامج (الكلفة، والطرق والمحتوى والتنظيم والتجهيزات) والمتغيرات التي تمثل أنماط السلوك المعرفي والعاطفي والنفسحركي (عبد الجبار، 1983 : 83).

### - إعداد المعلمين وأدائهم المهني:

أولا / نبذة تاريخية عن الأعداد المهني للمعلمين في العراق:

تعد الجامعات العراقية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الوقت الحاضر المصادر الرئيسية لإعداد المدرسين والمعلمين لكلا المرحلتين الابتدائية والثانوية، ولم يكن أعداد المعلمين والمدرسين في المعاهد والكليات وليدة العقد الحالي وإنما تمثيل جذوره إلى بدايات تكوين التعليم في البلد. عندما تأسست دار المعلمين العالية في كانون الثاني (1923/12/1) على هيئة صفوف مسائية يلتحق بها معلمي المرحلة الابتدائية ومديرها أو ممن أكمل المرحلة الثانوية العامة وذلك لحاجة المدارس الابتدائية والثانوية إلى مدرسين ومعلمين أكفاء في العلوم الطبيعية مثل الفيزياء والكيمياء وعلم الحيوان والنبات والصحة والجولوجيا والعلم والعلوم الاجتماعية مثل علم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والجغرافية والعلوم السياسية .... الخ.

أما المواد المهنية فكانت تقتصر التربية وفلسفة العلوم وتاريخها وهذه المواد تدرس لطلبة (جامعة بغداد، 1979، ص 74).

وجعلت مدة الدراسة في دار المعلمين العالية سنتين بمعدل (12) درسا أسبوعيا وفي عام (1926) اضطرت دار المعلمين إلى توجيه طلبتها للتدريس الفعلي.

بما يعادل نصف الوقت المخصص للدراسة ومراعاة في ذلك لأعمار الطلاب وسبق خبراتهم في التعليم وفي عام (1927) تحولت الدراسة فيها إلى صباحية وصار من شروط القبول فيها الحصول على شهادة الدراسة الثانوية (مبارك، 1989، ص 50).

وفي العام الدراسي (1930 - 1931) أغلقت دار المعلمين العليا مع جملة من المعاهد العراقية لأسباب متعددة ومنها (اجتماعية واقتصادية وسياسية) فكان يعتمد على البعثات في تعويض النقص الحاصل في المدارس الابتدائية الثانوية (وزارة المعارف، 1936، ص 35).

وتحت وطأة الحاجة إلى المعلمين والمدرسين لسد النقص الحاصل في المعلمين والمدرسين أعيدت الدراسة في دار المعلمين وذلك في العام (1936)، (وزارة المعارف، 1944، ص 36).

ورغبة في رفع مستوى أعداد المدرسين المعلمين وتأهيلهم مهنيا وإصلاح دار المعلمين العليا دعى إلى ضرورة جعل الدراسة فيها إلى ثلاث سنوات وأربع سنوات على التوالي وذلك في العام الدراسي (1937 - 1939) وأصبح شروط القبول فيها إكمال الدراسة الثانوية واجتياز الكشف الطبي وحسن السيرة والسلوك. وفي عام (1937) فقد بدأ بقبول البنات في دار المعلمين العالية لسد النقص الحاصل في الملاكات التدريسية التابعة لمدارس البنات وكان الشروط التحاقهن بهذه الدار هي الشروط نفسها المطبقة على الطلبة (الدجيلي، 1964، ص 90).

واستمر النظام فيها مستقرا حتى عام (1957) وفي عام (1958/1/1) تم ارتباط دار المعلمين فنيا وإداريا بجامعة بغداد وتم استبدال اسم دار المعلمين العالية إلى كلية التربية وقد بقيت على نظامها التكاملية سائدا في أعداد طلبتها عمليا مهنيا وبموجب قانون جامعة بغداد رقم (28) لسنة (1958)، حددت الدراسة فيها بأربع سنوات بعد الدراسة الثانوية (الموسوي، 1980، ص 50).

وبرزت الحاجة إلى تأسيس مؤسسات تربوية تعني أعداد معلمين وتأهيلهم مهنيا ونتيجة لتطور المجتمعي والمعربي الحاصل منذ أكثر من قرون والأعداد المتزايد من طلبة العلم والمعرفة أدى إلى ضرورة الاعتماد على خطة جديدة في تهيئة فرص التعليم لكافة الفئات العمرية (الموسوي، 1980، ص 72).

وبهذا أصبح أعداد معلم المرحلة الابتدائية يأخذ منحى آخر لتأسيس معاهد خاصة لإعداد المعلمين والمعلمات في بادئ الأمر اقتصرت المعاهد التي تواجهها في محافظة بغداد وبعد ذلك اشتملت المحافظات كافة تقريبا وأصبح للطلبة الذكور معاهد خاصة لإعدادهم معلمين والطلبات معاهد خاصة لإعدادهن معلمات. وهذه الأمور تقع على عاتق وزارة التربية في التخطيط والتنفيذ لها، التي مدة الدراسة فيه إلى خمس سنوات لمن يحملون شهادة مرحلة المتوسطة، إذ سميت بمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات، بالنسبة

للمعاهد المركزية كانت مدة الدراسة فيها سنتين من يحملون شهادة المرحلة الإعدادية ويمنح المتخرج درجة دبلوم في التربية وعلم النفس، إذ بلغ عدد المعاهد للعام الدراسي (1987 - 1989) ما يقارب (39) معهدا موزعا في المحافظات جميعها، وقد خصصت السنوات الثلاث الأولى من معهد للدراسة العامة. وفي السنتين الأخريتين للتخصصات الدقيقة (مبارك، 1989، ص 39).

ويتصف برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات بأنه تكاملي تعمل فيه المعاهد كلها وعلى وفق لهذا النظام يدرس الطلبة (ذكورا وإناثا) ثلاث جوانب متكاملة فيتم الجمع بين العلوم الأكاديمية التخصصية والعلوم المهنية التربوية والعلوم الثقافية (البيز، 1986، ص 31).

ومن مميزات هذا البرنامج هي ما يلي:

1. تهيئة الطلاب منذ البداية على حب المهنة والتمرس عليها، لأنهم على دراية كاملة فممنذ التحاقهم بالمعاهد أنهم سوف يتخرجون معلمين مما يعطي من الولاء للمهنة ينعكس إيجابيا على تحصيلهم العلمي.
2. دراسة المواد التربوية والنفسية بجانب المواد التخصصية مما لا يترك فرصة لسيان المادة العلمية التي تخصص بها الطالب.
3. الموازنة بين جوانب الإعداد المختلفة فلا تغطي علوم التخصص على حساب العلوم التربوية والنفسية أو العكس (البيز، 1986، ص 41).

### ثانيا: أهداف إعداد المعلمين وأدائهم المهني:

تعد الأهداف التربوية نقطة البداية الحقيقية لبرامج إعداد المعلمين وأدائهم المهني في المعاهد وكليات المعلمين حيث أن هذه الأهداف لا تأتي من فراغ وإنما تشتق من فلسفة التربية وهي بدورها تشتق من فلسفة المجتمع والأهداف التربوية العامة تحتاج إلى ترتيب وتنظيم وتحديد وتسجيل دقيق لتكون بمثابة موجّهات واضحة للنظام التعليمية ومن هنا تظهر الحاجة إلى السياسة التربوية فالسياسة تعد خطوة التالية لتحديد أولويات الأهداف التربوية العامة، والتي تعتمد بدورها على مرحلة اختيار البدائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف التربوية العامة والتي يطلق عليها اسم (إستراتيجية) (خضر، 2003، ص 167).

لذلك تعد الأهداف التربوية جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم والتي ينبغي على المعلم عند ممارسته المهنة أن يضطلع بها والتي تتمثل بما يلي:

1. تحديد الأهداف التعليمية أو التغييرات السلوكية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها (الأهداف).

2. اختيار الخبرات التربوية التي يجب أن يمر بها الطالب ويتعاملون معها حتى تتحقق من خلالها الأهداف التربوية (المحتوى أو المقرر الدراسي).

3. اختيار الطرق والأساليب التي تقوم بها الخبرات التربوية إلى الطلبة (طرق وأساليب التدريس).

4. تبيان مدى تحقيق الأهداف (التقويم).

(عبد الهادي، 2009، ص 37).

إن خصائص الأهداف التربوية التي تبني عليها برامج إعداد المعلمين ينبغي أن تكون مشتقة من فلسفة التربية وتقوم بتوجيه الأنشطة التربوية في المجتمع وكذلك تشتمل جميع مراحل التعليم وترسم الاتجاهات العامة لكل منهج من المناهج الدراسية بحيث تشمل الاتساق والتكامل بين جميع فروع المعرفة (السيد، 1988، ص 24).

ويعد مفهوم الأداء في تربية المعلم، من أبرز المفاهيم الطموحة في هذا الإطار وتسد فكرة المفهوم على تحديد وتصنيف أهداف الإعداد إلى مفاصل دقيقة موزعة في مراحل الإعداد وهذا ما يدعى مجموعة الأداءات التي ينبغي على المعلم معرفتها وهي تشير إلى نوع المعرفة والمهارات والصفات التي ينبغي أن يكتسبها، ومن خلال هذا التوصيف يكون المعلم أن يظهر قدرته على الوصول إلى المستويات السلوكية المحددة وتحقيق مستوى الكفاية في تأدية المهام الرئيسية المطلوبة سواء في عملية التدريس وما يتصل بها من أنشطة أو تفاعلات (رشيدي، 1990، ص 38).

ومن أسباب الاتجاه إلى هذا المفهوم في الأداء هي ما يلي:

1. تزايد الاهتمام المجتمعي بالمعلم وما يصاحبه من تنظيمات مهنية مؤشرة في اتخاذ القرارات المهنية.

2. التقدم التكنولوجي والمعرفي الذي حدث في العالم الذي أمكن من خلاله تهيئة وسائل يمكن استخدامها بفاعليه في أدائه التعليمي.

3. التخطيط ورفع مستوى الكفاية والتطوير والبرامج المعدلة كلها مفاهيم جديدة في ميدان التربية أدت إلى إعادة النظر في الطرق والأساليب القديمة.

4. تمهين مهنة التعليم وما رافقها من معرفة بخصائص العلم، وأدواره الجديدة في عالم متطور. (رحمة، 1987، ص 28).

إن التكنولوجيا التعليمية الذكية وتعدد أدوار المعلم ومسؤولياته المهنية وتشعبها التطورات في الرؤيا الاجتماعية والسياسية والمهنية اتجاه العملية التعليمية للارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال اختياره وانتقائه وإعداده قبل الخدمة وتنميته المهنية المستمرة في أثنائها، لذلك إن أداء المعلم المهني يبني على ثلاثة جوانب هي:

1. جانب الأداء المهني: وهو معرفة جوانب السلوك التدريسي لدى المعلم.

2. جانب المعرفة: وهو تقدير الجانب المعرفي لدى المعلمين.

3. جانب المنتج: وهو تقويم قدرة المعلمين على التدريس (الجاغوب، 2002، ص 45).

ومن هنا تبين أن مفهوم الأداء القائم على الديمقراطية حيث تتاح للمعلمين الفرصة لتبادل الرأي في تفاصيل البرنامج الدراسي وإجراء التعديلات التي يرونها مناسبة لكي يلائم قدرتهم الفردية ودافعهم وتطلعاتهم. وأن التعلم على وفق هذا المفهوم ليس مجرد استيعاب أقدار متفاوتة من المعارف وإنما يعني فضلا على ذلك نوعيات معينة من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية والمفاهيم والميول والاتجاهات والقيم التي تشترك كلها في إعداد المعلم يمكن أن يكون مهنيا (Masgeoe, 1969, PP. 40).

لذلك إن علماء العرب المسلمين قد سبقوا علماء الغرب ومنهم (جماعة ستانفورد) وحركة إعداد المعلمين القائم على الكفايات التدريسية بسبعة قرون ومن العلماء المسلمين الذي أثبت جدارته في ذلك هو قاضي القضاة بدر الدين ابن جماعة (639 هـ - 733 هـ) حيث أكد على المعلم الكفاء عامل أساس



في نجاح العملية التعليمية، وحسن إعداد المعلم وتأهिला جيدا، وعلى المعلم يقوم بدوره بأسلوبي علمي يعتمد التدرج مع الوضوح في الكفايات ونادي ابن جماعة بما يلي:

(عبد الرزاق، 1980، ص 43).

1. معرفة المعلم بمواد التخصص.

2. يتمتع المعلم بثقافة عامة.

3. معرفة المعلم بطبيعة المتعلم.

وقسم آداب المعلم على:

أ- آداب في نفسه وهي:

1. خصائص أخلاقية.

2. خصائص دينية.

3. خصائص مهنية.

ب- آداب المعلم في درسه وتتمثل بما يلي:

1. التهيؤ للدرس.

2. تطبيق قواعد التدريس (لفتة، 2003، ص 14).

ويرى الباحث أن أهمية وحيوية الدور الذي يقوم به المعلم للتأثير في مجتمعه من خلال التأثير في أبنائه وأنه عقل الأمة وضميرها فهو يجعل في وجدانه مشاعرها وآمالها وثقافتها وتاريخها وعلى عاتقه يقع صنع مستقبلها وأمجادها فهو بحق أمة كاملة تعيش في قلب واحد، ذلك أنه من الصعب أن تكفي في مهنة لها هذه الدرجة من الأهمية والتأثير في حياة المجتمع وحياة أبنائه، فالمعلم هو صانع الطبيب وصانع المهندس وهو صانع الضابط والقاضي والأديب والمفكر إنه صانع كل الرجال والنساء في المجتمع فإن المعلم هو الذي يلم ويتابع المعرفة في علم أو أكثر وينظم مجموعة أو أكثر من التلاميذ ويديرها ويوفر لهم ما يكفل

رضاهم ونجاحهم وكذلك يتعامل مع هذا الكم الهائل من الأدوات التكنولوجية الحديثة والحفاظ على علاقات طيبة مع أسر التلاميذ ومجتمعه المحلي.

والانطلاق في ذلك من النظر إلى المعلم على أنه أمة في قلب واحد وأن تأثيره بات يمتد لكل قطعة على أرض المجتمع وإلى كل ركن في كل بيت، ولذلك الأمر الذي يستوجب منا جميعا الإقرار بأن معلمينا يمسكون بأيديهم مستقبل بلدنا.

### ثالثا: أهمية الأداء المهني للطلاب / المعلم:

يمثل الأداء المهني جانبا بالغ الأهمية ينبغي أن يوضح ضمن اهتمامات المؤسسة التربوية المسؤولة عن إعداد المعلم، إلا أن الارتقاء بهذا الإعداد لا يتم إلا من طريق تنمية قدرات المعلمين من الناحيتين الثقافية والتخصصية وتزويدهم بالمهارات والخبرات الكفايات المهنية التي تجعلهم قادرين على أداء مهنتهم بأكمل وجه، ومن ثم رفع المستوى التعليمي الذي يؤثر كما ونوعا في مستوى المجتمع الاقتصادي، ومن هنا جاءت أهمية الأداء المهني للعاملين فاهتمت الكليات ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات بتطوير هذا النظام داخل المؤسسة التعليمية أو متابعة وضعه الاقتصادي بعد التخرج كما حدث في اليابان فالمعلم في نظر المجتمع الياباني يعد عنصرا بارزا وجوهريا في نجاح التجربة السياسية لذا فإن للمعلم وضعاً مادياً واجتماعياً مرموقاً إذ يتقاضى دخلاً سنوياً يعادل (15600 - 54400) دولاراً سنوياً وبعد ذلك أعلى من أي مرتب حكومي لأن مهنة التعليم هي مهنة إنسانية (وليم، 1993، ص 24).

لذلك أشار العديد من الباحثين إلى أن إعداد المعلم أمر ضروري لأن برامج إعداد المعلمين تفقد فعاليتها وصلاحياتها العامة وتعد تربوياً قاصرة وغير بناءة، إذا لم تتضمن جانبا مهنية رصينا من مقررات دراسية عالية الجودة من معلومات ومفردات ذات العلاقة المباشرة بهذا الجانب فضلا عن الأنشطة والتقنيات والوسائل الحديثة اللازمة ومراعاة أساسيات التربية التعليمية الحديثة (حمدان، 1984، ص 39).

أما منظمة اليونسكو فترى أن أداء المهني للمعلم يضم ما يلي:

1. يساهم في تحقيق طموحات المجتمع لمزيد من الديمقراطية والتطور الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وفي الوقت نفسه تطوير طاقات الأفراد للمشاركة النشطة في بناء هذه الطموحات وتنفيذها.

2. يؤدي إلى فهم الجوانب العملية والتقنية للحضارة المعاصرة بشكل يؤدي إلى إدراك البيئة والقدرة على التعامل معها مع النظر نظرة نافذة إلى المضامين الاجتماعية السياسية البيئية للتغير العلمي والتقني (اليونسكو، 1992، ص 82).

3. لهذا أكد ناصف (1977) أهمية الإعداد المهني للمعلم من طريق ما يتركه من آثار على جانب مهم وهو أداء المعلم للمواقف التعليمية فينبغي تأهيل المعلم وإعداده وتدريبه على المهام لمواكبة إليه، إذ أن تطوير عملية إعداده يمكنه من تحمل مسؤولية المهنة بصورة كاملة وبكل كفاية، إن مميزات المعلم وقدرته على اتخاذ القرار المهني الأقل تعرضاً للخطأ، لأن القرار المهني الجديد ليس عملاً سهلاً وإنما يتطلب قدراً من المهارة والثقافة المهنية يتمتع بها المعلم ليمهد الطريق أمام تلاميذه لآفاق أوسع من النمو والتوجيه أما المعلم الذي لا يدرك طبيعة عمله فإنه يتخذ من القرارات الارتجالية ما يؤدي إلى تقليل نسبة النمو والتوجيه بصورة كبيرة وواضحة مما يجعل التلاميذ أقل أثراً وإسهاماً في تحقيق الأهداف التربوية (ناصر، 1995، ص 11 - 27).

لذلك اعتنى التربويون في كتاباتهم بالتدريس بوصفه مهنة ومنهم من درس أثر الجانب المهني في أداء المعلم أو إنجاز التلاميذ، لأن هو صاحب التأثير القوي على مستوى تلاميذه، فالمعلم هو الذي يجعل ما يدرسه التلاميذ ذا معنى لهم ويمكنهم من أن يروا جدوى ما يحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات يدركون فائدته ومتجذرة في حياتهم فضلاً عنه يهتم برعاية التلاميذ ويجعل تعلمهم ممتعاً، فتراه ينقل حماسه للتعلم وعدواه لتلاميذه، فضلاً عن كفايته التقنية ويقدم حوافر وحيل متعددة ومتنوعة ليستثير الدافعية الداخلية للتلاميذ ويخلق مواقف تعليمية حافزة للتعلم ويستعمل أساليب تدريس ذكية تجعل تلاميذه يريدون تعلم ما يقدمه لهم (ناصر، 1996، ص 737).

وبالاتساق مع ما تقدم فإن النظريات السيكلوجية ترجع المعلم المؤثر (الفعال) هو الذي يراه تلاميذه على أن عنده:

1. خبرة وكفاية في مجال معين من مجالات المعرفة.

2. سلطة ليكافئ ويعاقب.

3. عنده الحماس للتعلم من طريق الاندماج الشخصي في المادة الدراسية والمهارة في تدريبها.

4. ينقل إليهم إحساسا بالاستشارة والتوثيق عن تعلم المادة.
5. يجعل التعليم ممتعا بدلا من أن يكون عملا روتينيا يكلفون به.
6. شرح الأشياء ويوضحها بطرق جديدة.
7. يقترب منهم ويتفاعل معهم.
8. مستعد دائما للإصغاء إليهم وهم مستعدون للإصغاء إليه.
9. ييث فيهم الثقة بالنفس ويشعرهم بقدرتهم على تحقيق النجاح.
10. يظهر اهتماما حقيقيا بهم ويسعى دوما لرعايتهم. (مرعي وآخرون، 1993، ص 82).

وقد تناولت بعض الدراسات أهمية الإعداد المهني في فاعلية المعلم ففي دراسة (Harry, 1974) وجد أن الإعداد المهني للمعلم له علاقة إيجابية في تحصيل التلاميذ من معلومات وفهم واستيعاب وإدراك المادة (Harry, 1974, PP. 72).

كما أشار (Cain, 1984) إلى أهمية الإعداد المهني للمعلم لأنه يؤدي دورا كبيرا في إحداث التغييرات التي تطرأ على المتعلم وتحويل الخبرة عنده إلى سلوك إلا أن هذه يتوقف على طريقة إعداده من الناحية المهنية (Cain, 1984, P. 23).

أما دراسة (رحمة 1987) في سوريا التي أشارت إلى أن الإعداد المهني يؤثر في تحسين المعلومات والاتجاهات التربوية نحو التصرف في المواقف التربوية المختلفة وأنه يحسن أداء في الموقف التعليمية. (رحمة، 1987، ص 60).

لهذا أكد (Huang, 1994) في دراسته إلى ضرورة إسهام المناهج التكنولوجية في إعداد المعلمين وبيان الخطوات المتبعة في تطبيق المناهج الدراسية واحتوائها على الثقافة العامة والثقافة المهنية وأكد على أن المناهج التربوية ضرورة أن تهتم بالتعليم التكنولوجي (Huang, 1994, P. 108).

أما حمدون عند تحليله عمل المعلم في بغداد عام 1974 م أن نشاط المعلم في رعاية تلاميذه في الجوانب الصحية والثقافية والاجتماعية والنفسية لا تحظى سوى باهتمام قليل لا يتناسب مع الأهمية التي تأخذها بالحسبان والأساليب التربوية الحديثة لهذه النشاطات، وأن سبب هذا الإهمال هو الخلل الحاصل في أعداد المعلمين المهني (الموسوي، 1982، ص 18).

مما سبق يرى الباحث أن الدور المحوري للمعلم في تحقيق كفاية النظام التعليمي وفاعليته بوصفه الركيزة الأساسية لتحقيق جودة هذا النظام ونظرا لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أدى المتعلمين الذي يمثل الغاية الأساسية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي، بغض النظر عن حالة مدارس وكثافة القاعات الدراسية بما وطبيعة المناهج الدراسية المستعملة فيه ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم التي يعتمد عليها ومقومات البيئة المحيطة أو أي عامل من العوامل المرتبطة ببيئة التي ينتظم فيها التلاميذ على الرغم من أهمية ذلك كله لضمان جودة وفاعلية النظام التعليمي إلا أنها ستظل عديمة الجدوى قليلة ما لم يتوافر المعلم القادر على الراغب في توظيفها بفاعلية وتوجيهها بحكمة صوب الأهداف التربوية التي يسعى النظام لتحقيقها لأنه المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي وعلى عاتقه تقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام وواضعو خطته وراسمو سياساته إلى نواتج تعليمية تتمثل صورة معارف ومهارات واتجاهات تبنى في سلوك المتعلمين.

ومن الملاحظ أن الاهتمام المتناهي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليميا في الوقت الراهن لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للارتقاء بمستوى أدائه وممارساته المهنية وتحسين أوضاعهم المادية والاجتماعية وصحية انطلاقا إلى أن المعلم بوصفه أحد أبرز الدعائم التي يمكن الركون إليها في تحقيق الجودة الشاملة في النظم التعليمية في ظل التحديات التربوية التي تعلمها المقتضيات التربوية للصيغة الحضارية لعيش البشرية اليوم في ظلها والتي تعرف بمجتمع المعرفة.

#### - رابعا: مفهوم التربية المهنية

تلعب التربية المهنية دورا هاما في اكتساب المتعلم مهارات مهنية ذات مساس بحياته اليومية وتعمل على تنمية اتجاهات إيجابية لديه نحو العمل اليدوي والمهن والعاملين إضافة لإسهامها في مساعدة التلاميذ

على الكشف عن استعداداتهم وقدراتهم وميولهم، فهي من المفاهيم التربوية الحديثة في التعليم النظامي على المستويين المحلي والعالمي (عليقات، 1993، ص 135).

وتنظر النظم التربوية المختلفة إلى مفهوم التربية المهنية على أنه خطوة تمهيدية لتكوين اتجاهات مهنية نحو التعليم المهني التخصصي، فالتربية المهنية قد صممت لتهيئة الطالب وتوعيته واستعداده للأدوار الحياتية التي يؤديها في المستقبل فهي محاولة لتسهيل مهمته في الاختيار المدرس لمهنة المستقبل (عليقات، 1993، ص 150).

لذلك إن أول ظهور لمفهوم التربية المهنية في الأدب التربوي جاء مع بداية السبعينات حيث أثار (سيدني مارلاندي) عام 1971 إلى التربية المهنية بقوله كل التربية مهنية وإن جهودنا كتربيين يجب أن تركز إما لإعداد الطالب لوظيفة مفيدة ومناسبة حال تخرجه من معاهد الإعداد أو المؤسسات التربوية الأخرى (سلامة، وآخرون، 1995، ص 146).

ووضع (سيدني مارلاندي) ثلاثة أبعاد للتربية المهنية وهي:

1. أن تكون جزءا من المناهج المدرسية لجميع الطلبة.
2. أن تستمر طيلة بقاء الطالب في المدرسة.
3. كل طالب يترك المدرسة يجب أن تكون لديه بعض المهارات الضرورية للبدء بعمل يكسبه العيش وعيشة أفراد أسرته حتى لو اضطر لترك المدرسة قبل أن ينهي دراسته الثانوية. (Biren, 1996, P. 103)

لذلك أكدت جمعية التربية المهنية الأمريكية. أن التربية المهنية مطلب لكل فرد وهي عملية مستمرة طوال حياة الأفراد وأن مفهوم التربية المهنية يؤكد على ترسيخ قيم إيجابية للعمل وهي تزود النظام التربوي بالوسائل التي تمكنه من تسليط الضوء على التطوير المهني للأفراد، وتتمركز حول الإعداد المهني والتطبيقي (أبو سل، 1998، ص 167).

وفي المستوى نفسه أثار المصري 1995 أن هدف التربية المهنية هو تمكين الطلبة من اكتساب المهارات العملية والمفاهيم المعرفية المرتبطة بها، في جوانب مهنية متعددة تخدم إعداد الطلبة ليكونوا مواطنين

منتجين لديهم قاعدة عريضة من المهارات التي تمكنهم من التكيف مع واقع الحياة ومتطلباتها (المصري، 1995، ص 42).

وإن إعداد الطالب / المعلم من خلال التطبيق العملي هو خطة مقترحة في المؤسسات التربوية التي تعني بالطالب / المعلم إلى أفضل أداء تدريبي يختص بالمهنة التربوية وتعمل أيضا على إكسابه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم وتقرير العاملين بها وتحقيق الألفة بينه وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية وبذلك تحقق التربية المهنية تطبيق المعارف والمبادئ ونظريات في مواقف تربوية واقعية (السايح، 2003، ص 72).

وعموما فإن التربية المهنية هي أحد المكونات والعناصر التي تؤلف لمجموعها محتوى التربية وأهدافها وتتمثل بالنقاط التالية:

1. مساعدة الطالب / المعلم على إدراك أهمية المعرفة في جميع جوانب الحياة.
2. تزويد الطالب / المعلم بالحد الأدنى من المهارات اللازمة لهم من أجل استمرارية تزويدهم بالمعرفة والبحث عنها وأخذ مواقعهم في المجتمع.
3. تعريفهم بالإنجازات الإنسانية والثقافية والأخلاقية وتدريبهم على تذوقها وتقديرها.
4. إعانة أنفسهم ماديا من خلال اكتسابهم مهنة ما.
5. تنمية قدراتهم الناقدة لكل ما يحيط بهم وبخاصة في مجال المهنة.
6. تهيئ تدريبا ميدانيا للطالب / المعلم لتطبيق المبادئ والمفاهيم والخبرات التربوية والنفسية التي يتعلمها خلال إعداد الوظيفي في معاهد إعداد المعلمين أو في المؤسسات التربوية الأخرى.
7. تهيئ فرصا واقعية للطالب / المعلم بملاحظة ومعرفة فئة المرحلة التي سوف يقوم المعلم بتعليمها أو تدريبها سواء كانت فئة رياض الأطفال أو فئة التلاميذ (المرحلة الابتدائية) والوقوف على حقيقتهم نفسيا وسلوكيا وتربويا وتساعدتهم على تطوير الأساليب التربوية والسلوكية للتعامل والتفاعل مع هذه الفئات لمعالجة مشكلاتهم وتلبية حاجاتهم لتحقيق الأداء الجيد في العمل (مسلم، 1995، ص 115).

وتوصل الباحث من خلال ما سبق أن التربية المهنية هي ذلك المبحث الذي يهدف إلى تهيئة الطالب خلال الدراسة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وكليات التربية وتوعيته وإعداده لاكتساب المهارات العملية والمفاهيم المرتبطة بها في جوانب مهنية متعددة وذلك عند التطبيق في المدارس تخدم برامج إعداد الطلبة ليكونوا أفراداً منتجين لديهم قاعدة عريضة من المهارات العلمية – العملية تساعدهم على التكيف مع الحياة ومتطلباتها ومشكلة التربية المهنية أثار تعقيدا من مشكلة التربية الفكرية فهذه الأخيرة تستهدف تكوين الإنسان مما هو عام لديه. أما التربية المهنية فتستهدف التكوين الفني مما هو خاص عنده وأن الأعمال البشرية شديدة التنوع وأن لكل واحدة منها طراز تكوينه الخاص بل يبدو أيضا أن لكل مهنة غاياتها في ذاتها وعن طريق المهن خاصة. وعن طريق الفوارق بين المستويات الفكرية والمستويات الاجتماعية التي يشغلونها يفترق الناس بعضهم عن البعض ويتميزون. مما يتضح أن التربية المهنية كانت وستظل حجر الزاوية في عملية بناء إعداد الطالب / المعلم ويحاول التربويين دائما إلى تقديم المساعدة له وذلك من خلال تزويدهم بخيارات متاحة في برامج التربية المهنية وبالتالي يساهم في تسهيل وتطوير قدراتهم العقلية والجسدية في أثناء التدريس في المدارس المختلفة.

إذن فالتربية المهنية هي الوسيلة الأساسية في تدريب الطالب / المعلم على اكتساب المهارات الأدائية بصورة مباشرة وذلك لأنها تتم بصورة واقعية.



## المصادر العربية:

1. إبراهيم، عبد الرزاق، (2007 م): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط 2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
2. أبو دقة، سناء إبراهيم وآخرون، (2007 م): الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل بعنوان العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي برامج تدريب إعداد المعلمين، عمان.
3. أبو ملوح، محمد، (2003 م): الجودة الشاملة والإصلاح التربوي، رؤى تربوية، مركز القطان للبحث، والتطوير التربوي، نيسان، فلسطين.
4. أثنكسون، محمد حسن، (1996 م): إدارة الجودة الشاملة التغير الثقافي الأساس الصحيح لإدارة الجودة، ج 1، ترجمة عبد الفتاح السيد نعمان، مركز الخبرات الأهلية للإدارة.
5. الأغبري، بدر سعيد، (2005 م): إدارة الجودة الشاملة لإصلاح التعليم في الوطن العربي، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الخامس، كلية التربية، جامعة البحرين.
6. جابر، عبد الحميد جابر، (2000 م): معلم القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والجودة والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة.
7. حمود، خضير كاظم، (2007 م): إدارة الجودة الشاملة، ط 3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
8. الدرامكة، مأمون وآخرون، (2002 م): الجودة في المنظمات الحديثة، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9. ريتشارد، فرمان، (1999 م): توكيد الجودة في التدريس والتعليم، ترجمة سامي على جمال، أفاق الإبداع العالمية للنشر والتوزيع.

10. الطائي، رعد عبد الله وآخرون، (2008 م): إدارة الجودة الشاملة، اليازوري، دار العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
11. العاني، خليل إبراهيم وآخرون، (2002 م): إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الأيزو (9000)، ط 1، مطبعة الأشقر، العراق.
12. العتري، محمد، (2007 م): تطوير كفايات المعلم في معايير الجودة الشاملة في التعليم العام، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، السعودية.
13. العتري، محمد، (2007 م): تطوير كفايات المعلم في معايير الجودة الشاملة في التعليم العام، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، السعودية.
14. عثيبة، فتحي درويش، (1999 م): الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية في المؤتمر العلمي السنوي السابع لكلية التربية، جامعة حلوان، تطوير نظم المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، مصر.
15. العجمي، محمد حسين، (2007 م): الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي، الإسكندرية، دار الجامعة العربية، مصر.
16. عطوة، مجاهد محمد، (2002 م): الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 48، مصر.
17. عطوة، مجاهد محمد، (2008 م): ثقافة المعايير والجودة في التعليم، دار الجامعة الجديدة، مصر.
18. عطية، محسن علي، (2009 م): إدارة الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
19. عقيلي، عمر وصفي، (2001 م): مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، ط 1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

20. العلي، ريم عبد العزيز محمد، (1993 م): تقويم معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير المفترضة لجودة الأداء التدريسي، جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.
21. عليما، صالح ناصر، (2008 م): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
22. غنيمه، محمد متولي، (1998 م): أساسيات وبرامج إعداد المعلم العربي، دار المصرية اللبنانية، القاهرة.
23. الكندري، جاسم، (2001 م): الترخيص لممارسة مهنة رؤية مستقبلية لتطوير المعلم العربي، كلية التربية، جامعة الكويت.
24. الكيلاني، أنمار، (1998 م): التخطيط للتغيير نحو إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية، المؤتمر العلمي السنوي السادس لكلية التربية، جامعة حلوان، المنعقد في (12 - 13 مايو / مصر.
25. ماضي، محمد توفيق، (2002 م): متطلبات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجال الصحة والتعليم، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
26. معتق، حسين محمد، (2007 م): أسس ومتطلبات الجودة في التعليم، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والفنية، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر، السعودية.
27. مفيد، شهاب، (2003 م): الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية الجديدة، المؤتمر السنوي الحادي عشر، (12 - 14 مارس)، جامعة حلوان، كلية التربية، مصر.
28. مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي، (1989 م): دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلم في تعزيز مهنة التعليم، بحث مقدم إلى ندوة المعلم قيمه وأثره، 17 - 20 / 30 .

29. الميمان، بدرية صالح، (2008 م): الجودة الشاملة في التعليمي، المفهوم والمبادئ والمتطلبات، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

30. الوادي، محمود وآخرون، (2003 م): ضمان الجودة صياغة المناهج وتحليل الممارسة بالتركيز على كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية للارتفاع بمستوى أدائها، دراسة مقدمة إلى مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية للمدة من (21 - 23 / 4 / 2003)، جامعة ورقاء الأهلية للإدارة، الأردن، عمان.

31. اليونسكو، (1995 م): التخطيط لتحسين نوعية التعليم في إطار التعليم للجميع في الدول العربية، مكتبة الإقليمي للتربية، لبنان، بيروت.

## المصادر الإنكليزية:

32. Miller, E. Quality Assurance in Higher Education in the commonwealth caribbean Education unit sustain able department Inter, U. S. A. Development Pank, 2002.
33. Sallis, E., Model quality Mangement in education, oganpage limited, London, 2003.
34. Texas Cathokic, Conference Education Department, culde to quality and effectiveness An Accreditation Manual foy catholic schools of Texas, 2008.
35. Zeichner, Kenneth, M. Reflective Teaching: Anintroduction. N. S. U. S. A. 1996.
36. Sims, R. R. J., Toward an understanding of total quality Management, Work for you perguim group publishing, 1994.
37. Heizer, B, Renter production and operation management Strategic and taclal Decision prentice. Hall, U. S. A, 1996.
38. Marijik, V, derwende, Quality Assurance in Higher Education and the link to International Zation university of twente center of Higher Education Policy studies, 1993.
39. Ioseph, m, suran, Iuran on Quality by Design, N. Y, the Fr Press, 1992.