تقويم البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات العراقية من وجهة نظر الخريجين

أ . م . د.صلاح خليفة اللامي
اشرف صالح جاسم

الفصل الأول

مشكلة البحث:-

ساهمت نظريات علم النفس ومبادئه بفاعلية في تطوير أساليب التربية وطرائقها الهادفة إلى رفع مستوى الطالب وتحقيق توافقه، وأصبحت لبرامج الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي مكانتها في العملية التربوية، بل أصبحت جزء لا يتجزأ من النظام التربوي، فالإرشاد يتضمن عمليتي التعلم و التعليم ، لذلك أصبح مفهوم الإرشاد يقترن بأي نظام تربوي متطور يسعى لتطوير العملية التربوية ورفع كفاءتها وتحسين مردودها ومعالجة العقبات التي تواجهها وفق طرق تربوية علمية نفسية حديثة تعتمد على استخدام أساليب القياس والتقويم لرصد وتشخيص الظواهر السلوكية لدى الطلبة (المغيصيب، 1992،ص 71).

فالبرامج الدراسية اليوم تحتل مركزاً مهماً في العملية التعليمية ، ولا سيما البرامج التربوية والنفسية والتي تسهم في إعداد المعلمين والمعلمات مهنياً" ، فضلاً عن تحقيقها جوانب مهمة من الهدف الشامل والأهداف العامة للنظام التربوي ، إذ تجسد البرامج الدراسية مضمون تلك العملية التي نسعى لتعديلها وتطويرها كي يصبح التعليم أكثر قدرة على تنمية قدرات التلاميذ أو الطلبة من جهة وتلبية حاجات المجتمع من جهة أخرى (العبودي ، 2006 ، ص1). فالجامعة ينبغي أن يكون لها الدور أن تحمي نفسها من الجمود وتسعى إلى تعديل وتطوير برامجها المنهجية من أجل إعداد الشباب إعداداً يتناسب مع متطلبات العصر الذي يعيش فيه، والسعي إلى تنمية الاتجاه الصحيح نحو التخصص والمعرفة لدى طلبتها وان تزودهم بالمهارات التي تمكنهم من تحصيل المعرفة بأنفسهم ، وذلك من خلال تقويمها لبرامجها الدراسية والعمل على كشف نقاط الضعف وتعديله وتعزيز نقاط القوة فيه . وبما إن البرامج الدراسية تعد الأداة الرئيسية الفاعلة في تحقيق أهداف التربية والمجتمع في أي مجتمع سواء كان متقدماً

أو نامياً ، وبما إنها تعد من أهم سمات التربية الحديثة باعتبارها من ابرز عناصر العملية التعليمية التي تنبثق منها المعرفة والمهارات العلمية من مناهجها إلى عقول الطلبة والتي تعد موجهاً ومنظماً للمواقف التعليمية ، فان حاجة الباحث تكمن في التعرف على الجوانب التي تتميز بالقوة ودعمها والجوانب التي تتميز بالضعف والسعي إلى تعديلها وذلك من خلال تقويمها ، وأن مشكلة البحث تكمن في عدم تحديد ضوابط وبرامج يعمل من خلالها المرشد بالمدرسة الثانوية تكون واضحة للجميع فقد كان عملة قائم على الاجتهادات الشخصية ، وذلك بسبب جهل الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي بأهمية المرشد ودورة الحقيقي كمرشد في المدرسة ، دون النظر إلى عملة ومهامه الأساسية .

ونظراً لأهمية هذا الموضوع حفزت الباحث ببناء مقياساً تقويمياً لتقويم البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات العراقية ، ومحاولة وضع الحلول في تطورها ورفع كفاءتها وتحسين مستوى الأداء، إضافة إلى تحديد نقاط الضعف والقوة وعلاجها، لذا ستجيب هذه الدراسة الحالية على الأسئلة التالية:-

1. ما مدى الاستفادة العملية من البرامج الدراسية في مجال مهنة الإرشاد؟
2. ما مدى قدرة البرامج الدراسية على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الخريجين نحو المهنة؟
3. ما مدى رضا الخريجين عن البرامج الدراسية؟
4. ما مدى قدرة البرامج الدراسية على تنمية مهارات الاتصال والتواصل؟
5. ما هي نقاط القوة والضعف في هذه البرامج؟
6. ما هي مقترحاتك لتطوير برامج الإرشاد النفسي في الجامعة؟

أهمية البحث :-

تعد التربية عنصراً مهماً وعاملاً فعالاً باتجاه تحقيق الأهداف الإستراتيجية للتعليم وقد أدركت الأمم ومنها ألامه العربية أهمية التربية بوصفها أداة فعالة في بناء الإنسان وتطوير شخصيته بما يتماشى التطورات التي تحدث في جميع مجالات الحياة (الدايني ،2004، ص5) . والتربية ليست فقط ضرورة من ضروريات الحياة للإبقاء على حضارات الأمم والشعوب وتاريخها وتراثها ، بل إنها في الوقت نفسه تتحمل مسؤولية المساعدة في تقدم المجتمع وتطوره ، والتاريخ خير شاهد على إن المجتمعات التي بلغت من الحضارة شأناً عظيماً ، وارتقت سلم التقدم والازدهار فكرياً وعلمياً وأدبياً وفنياً هي المجتمعات المتعلمة التي اتخذت من تعليم مواطنيها وسيلة فعالة لتطويرها والرقي بحضارتها (الشبيني ,2000، ص39).

والتربية عملية أساسية لبناء المجتمعات وتقدمها، فهي التي تعمل على تكوين مواطنين صالحين يؤدون التزاماتهم الوطنية والقومية، وتجعلهم أعضاء مؤثرين في مجتمعهم ، يشاركون بعضهم البعض، ويساهمون في رفع مستوى بلادهم نحو الأفضل (الحلي وآخرون ،1985، ص113).

فمهمة التربية إذن هي إعداد الأجيال للحياة في مجتمع متغير تتطور أهدافه ومؤسساته باستمرار وبما إن خبرات الحياة لاتنتهي إلا بانتهاء الإنسان، فإنها تلازمه طيلة حياته، وبمعنى آخر فالعملية التربوية مستمرة تبدأ ببداية الحياة وتنتهي بنهايتها، ثم هي عملية مستمرة يتم انتقالها من جيل إلى جيل في المجتمع، ومن جماعة إلى جماعة في الوطن، ومن امة إلى امة في الإنسانية.وبهذا تكون التربية عملية نمو فردي واجتماعي وإنساني، وهي عملية ذكية واعية تتجه إلى أهداف بالنسبة للفرد والجماعة، وبهذا فهي ليست عملية تلقين أو تقبل طرف من الأطراف لما يلقى عليه دون فهم وقناعة (عاقل ،1987، ص49).

ومن هنا تبرز أهمية التربية من خلال الدور الذي تقوم به في مجابهة التغيرات والتطورات التي يشهدها العالم في الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والحضارية ، حتى أصبحت تلك التغيرات تشكل ضغوطاً واضحة على خطى الحضارة الحالية(أبو علام ،1989، ص5) فأصبح لزاماً على المجتمعات المعاصرة مواكبة هذا التقدم وتوجيه اهتماماتها إلى الأبحاث العلمية وتطبيقاتها ، خاصة ونحن نعيش عصر التفجر المعرفي بعامة والعلمي والتكنولوجي بخاصة فغدت الدول تعمل على تحقيق التنمية والتقدم العلمي والتقني لمجتمعاتها بدرجات متفاوتة ، والتربية هي أحد العناصر الرئيسية في تحقيق التنمية ، إذ إن جدوى التربية لا يقاس بما تسهم به من نمو اقتصادي فقط ، بل في آثارها الاجتماعية أيضاً، وإذا كانت التربية هي وسيلة المجتمع في تحقيق غاياته ومطالبة في إعداد جيل قادر على ذلك ، فأن وسيلة التربية في هذا المجال هي البرامج الدراسية ، لأنها تمثل محتوى هذه العملية (ألشمري،2001، ص3).

إن عملية تطوير البرامج الدراسية وتحسينها لايمكن أن تتحقق وفق أسس علمية مالم تسبق بتقويم عام للبرامج ، إذ أكد تايلر(Taylor)، بان التقويم هو عملية هامة لتطوير البرامج(سعيد وآخرون،1983، ص164) ، وبهذا يمكن القول إن الطريق الصحيح لتطوير البرامج الدراسية هو التقويم ، فمن خلاله يمكن معرفة نقاط القوة ودعمها ، ومعرفة نقاط الضعف والعمل على تعديلها في البرامج الدراسية (السيد،1988، ص165) . وبذلك فان البرامج الدراسية أصبحت اليوم أمراً ضرورياً ، وعلى درجة كبيرة من الأهمية من اجل جعل البرامج مواكبة للتقدم والتطور الذي يحصل في العالم من ناحية ، وأجراء التغييرات والتعديلات نتيجة المعرفة الجديدة التي كشفت عنها الدراسات والبحوث الحديثة في شتى المجالات من ناحية أخرى (سمعان،1982، ص2).

لذلك نجد إن المربين يولون اهتماماً بالغاً لعملية التقويم ، بوصفها جزءاً رئيسياً في العملية التربوية ، إذ من خلال هذه العملية يتم معرفة مدى ما حققه البرنامج الدراسي من أهداف منشودة ، أو معرفة أسباب عدم تحقيق الأهداف والعمل على وضع معالجات للصعوبات التي تواجه البرنامج الدراسي في عدم تحقيق الأهداف المرسومة.والموضوعات التربوية والنفسية لها أهمية كبيرة للمعلم ، إذ لم يعد هو وسيطاً لنقل المعرفة إلى التلاميذ أو فحسب ، بل أصبحت مهمته هي تحقيق النمو المتكامل للتلميذ في أطار تحقيق أهداف محددة وضعتها المدرسة عن قصد من أجل تحقيقها ، وأن تحقيق ذلك لايتم إلا من خلال فهم المعلم لطبيعة العملية التعليمية (مرسي،1985، ص129-130).

والموضوعات التربوية والنفسية تشكل ركناً هاماً في برامج أعداد المرشدين من الناحيتين النظرية والعملية ، وان العملية التعليمية لايمكن أن تتوجه توجيهاً مناسباً ألا إذا عرف المعلم خصائص السلوك الإنساني وكيفية إيصال المعلومات إلى الطلبة باختيار ما يناسبه من المعلومات لفريق دون آخر (ألفقي،1970، ص244-246).

ومن هنا تبرز أهمية البرامج التربوية والنفسية بشكل عام وأهميتها في أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي بشكل خاص ، كونها تعمل على أعداد المرشدين والمرشدات مهنياً، إذ إنها توفر للطلبة ما يحتاجونه في حياتهم العملية من علوم سلوكية وتربوية(ظاهر،1983، ص32).

وخلاصة لما تقدم ذكره تتحدد أهمية البحث الحالي والحاجة إليه على النحو الآتي:-

1. ويتمثل في الأهمية النظرية حيث أن تقويم البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات العراقية من وجهة نظر الخريجين على أساس علمي سوف يساهم في إلقاء الضوء على واقع البرامج الدراسية والتعرف على السلبيات ومحاولة علاجها، واستفادة الجامعات العراقية من نتائج هذه الدراسة في تطوير برامجها ليتلاءم مع احتياجات المجتمع.

2. ويتمثل في الأهمية التطبيقية من حيث استفادة القائمين على التخطيط لهذه البرامج الدراسية في الجامعات العراقية للعمل على تعديل الجوانب التي تحتاج إلى تعديل أو تطويرها مما يضمن الإعداد الجيد للطلبة.

3. أهمية أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي كونها مؤسسات تربوية رسمية تعمل على أعداد مرشدين تربويين ونفسيين للمرحلة الأولية في الجامعة .

4. كما تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية البرامج الدراسية التربوية والنفسية والتي تساهم في أعداد المرشدين لمهنهم التعليمية وبناء قدراتهم ومهاراتهم الإرشادية ، فضلاً عن إعدادهم العلمي والثقافي .

6. إن الدراسة الحالية تفيد المسؤولين والمعنيين والمختصين والقائمين بأعداد البرامج الدراسية التربوية والنفسية في أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في كليات التربية لما تقدمه من نتائج تسهم في تطوير هذه البرامج .

7. تسهم الدراسة الحالية في أثراء المكتبة ببحث متواضع يضاف إلى البحوث والدراسات في هذا المجال.

8. تعد الدراسة الحالية – على حد علم الباحث – أول دراسة تتناول تقويم البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات العراقية من وجهة نظر الخريجين ، من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة .

أهداف البحث :-

تتناول هذه الدراسة موضوع تقويم البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات العراقية من وجهه نظر الخريجين لذلك تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف على مدى الاستفادة العملية للخريجين (المرشدين التربويين) من البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي في الجامعات العراقية.

2- التعرف على مدى قدرة هذه البرامج على تنمية الاتجاهات الإيجابية عند الخريجين نحو مهنة الإرشاد.

3 – التعرف على مدى رضا الخريجين في هذه الأقسام عن البرامج الدراسية .

4.التعرف على مدى قدرة هذه البرامج على تنمية مهارات الاتصال والتواصل عند المرشد التربوي.

5. التعرف على نقاط القوة والضعف في هذه البرامج .

6 . وضع مقترحات لتطوير البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي في الجامعات العراقية.

فروض البحث:-

1- هل توجد فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة في المتوسط العام لكل من مدى الاستفادة العملية من البرامج الدراسية، قدرة البرامج الدراسية على تنمية الاتجاهات الايجابية، رضا الخريجين عن البرامج الدراسية والتدريب الميداني ، قدرة البرامج الدراسية في مساعدة الخريجين على تحقيق الأهداف الإرشادية، امتلاك المهارات الإرشادية، تعزى لمتغير التخصص (إرشاد نفسي – علم النفس)؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة في المتوسط العام لكل من مدى الاستفادة العملية من البرامج الدراسية، قدرة البرامج الدراسية على تنمية الاتجاهات الايجابية، رضا

الخريجين عن البرامج الدراسية والتدريب الميداني ، قدرة البرامج الدراسية في مساعدة الخريجين على تحقيق الأهداف الإرشادية ، امتلاك المهارات الإرشادية ، تعزى لمتغير الجنس(ذكور – إناث)؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة في المتوسط العام لكل من مدى الاستفادة العملية من البرامج الدراسية ، قدرة البرامج الدراسية على تنمية الاتجاهات الايجابية، رضا الخريجين عن البرامج الدراسية والتدريب الميداني، قدرة البرامج الدراسية في مساعدة الخريجين على تحقيق الأهداف الإرشادية، امتلاك المهارات الإرشادية ، تعزى لمتغير العمر (30/25 – 31 فأكثر)؟

حدود البحث :-

يقتصر البحث الحالي على :-

1.الحدود المكانية: المنطقة الجنوبية (البصرة ، ذي قار ، ميسان) .

2.الحدود الزمانية: العام الدراسي (2011/ 2012م)

3.الحدود البشرية: عينة مختارة من خريجي أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات العراقية في المحافظات أعلاه .

تحديد المصطلحات :

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

أولاً:التقويم:(Evaluation):-

1.عرفه هيرلن: (Harlan, 1998) بأنه(مصطلح يمكن استخدامه في أعطاء قيمة أو إصدار حكم على شيء ما) (Harlan, 1998: P. 5).

2.وعرفه أبو جادو: (2000)،بأنها(عملية منهجية تحدد مدى ما يتحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلاب وأنه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً بالإضافة إلى إصدار حكم على كل قيمة) (أبو جادو: 2000 ،ص 446).

3.وعرفه أبو الهجاء : (2001)(بأنها عملية يقوم بها شخص أو مجموعة لمعرفة مدى نجاحه أو فشله عندما يقوم بعمل ما) (أبو الهجاء ، 2001 , ص169).

ثانياً : البرامج الدراسية Curriculum :-

1.عرفة مرعي والحيلة ، 2000، بأنه جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء كان داخل أبنية المدرسة أو خارجها (مرعي والحيلة ، 2000، ص 25).

2.عرفة السامرائي وآخرون ، 2001، بأنه كل الخبرات والأنشطة والممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النشاطات التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها (السامرائي وآخرون ، 2001 ، ص 12).

الفصل الثاني

أولاً :الخلفية النظرية:

مفهوم التقويم :

إن مفهوم التقويم قديم قدم الإنسانية إذ انه يمر بمراحل متعددة ، ففي عصر الإصلاح عام(1800– 1900) بدأت وظهرت وتمت الاختبارات العقلية وأساليب التعليم وتطبيق المقاييس النفسية والسلوكية في المشكلات التعليمية ، إذ استمرت وتتطورت إلى عصر المهنة عام 1972 إلى يومنا هذا فيتسم هذا العصر فضلا" عن انه يأخذ التقويم شكل التخصص الدقيق حتى أصبح تخصصا" دقيقا" وبرز كتخصص دراسي مستقل حيث أصبح له دور معزز في تخطيط المشروعات المهمة والإشراف على تنفيذها من اجل تحقيق هدف التعليم وتطويره ، وكذلك تطوير المناهج أو البرامج الدراسية وسياساتها ، فأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريسي لا يخلو من البرنامج التقويمي، كل هذا يسهم على ازدهار التقويم في جميع المجالات التعليمية والتربوية المختلفة (شعلة ، 2000، ص24– 25).

وتعني كلمة التقويم في أصلها اللغوي , تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه . وفي القران الكريم يقول الحق تعالى :. " لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ " وإشارة إلى ما خص الله به الإنسان من العقل والفهم وانتصاب القامة , والفرق بين التقييم والتقويم يكمن في إن التقييم يقتصر على بيان قيمة الشيء وحسابه . أما التقويم فيزيد على ذلك التعديل والتصحيح والتثقيف (الجاغوب , 2002 , ص 226).

أهمية التقويم :

إن من أهم الأسباب التي تؤكد ضرورة أجراء الدراسات التقويمية بصورة منهجية تستخدم في المنهج العلمي هي :–

رغبتنا في الوقوف على أهمية الأغراض التي نحاول تحقيقها بالنسبة للأغراض الكثيرة الملقاة على عاتق ميدان الخدمة الاجتماعية .

رغبتنا في معرفة اتجاه الجهود التي نقوم بها هل هي تسير في اتجاهات متوازنة لاتجاهات الجهود التربوية والاجتماعية والأهداف المشتركة .

رغبتنا في التعرف إلى ما حققته جهودنا من الأغراض المراد تحقيقها .
فحص الأساليب التي نستخدمها في جهودنا وخدمتنا تماشيا" مع التطور الدائم .
رغبتنا في معرفة النتائج هل تتناسب مع الجهود والأموال التي بذلت في الخدمات التي قدمت (خضر ، 1996، ص456-457).

وظائف التقويم :

إن الوظيفة الرئيسة للتقويم هو توفير التغذية الراجعة (Feed back) اللازمة للمحافظة على اتزان منظومة العملية التعليمية واستمرارها ويمكن تصنيف التقويم إلى صنفين هما :-

- وظائف تعليمية :

1- تقويم المدخلات والكشف عن مدى كفايتها ويتضمن هذا تقويم الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التعلم والتعليم والمستوى الأولي للطبة وحاجاتهم ومشكلاتهم وميولهم .
2- تقويم المخرجات و تتمثل فيما يكتسبه الطلبة في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في ضوء الأهداف المرغوبة .
3-تقويم مسار عملية التعليم واختيار مدى نجاح هذا المسار (من حيث المحتوى واستراتيجيات التعلم والتعليم والتفاعل الذي يحدث في منظومة التعليم) بقصد تصحيح المسار وتوجيهه أول بأول(رشدي وآخرون ,1984 , ص 34).

- وظائف تنظيمية :

1- الحصول على المعلومات اللازمة لتوجيه الطلبة علمياً ومهنياً ووضع الخطط والبرامج اللازمة لذلك.
2- الحصول على المعلومات اللازمة عن مدى كفاية المعلم (التدريسي) في طريقة تدريسه وأسلوبه.
3- قياس كفاية أجهزة المؤسسة التعليمية ووسائلها وبيان نواحي القصور فيها .
4- التقويم يمثل جزءا أساسياً من النسق أو النظام التربوي والعلاقة أساسية بينه وبين مقومات العملية التعليمية والحكم على قيمة الأهداف العامة التي تتبناها المؤسسة التعليمية والتي تؤكد على مراعاة الخصائص وطبيعة المتعلم وحاجات المجتمع وطبيعة المادة لتدريسية (محمد , 2004 , ص 400).

وحدد (هندي وآخرون ,1999) ابرز وظائف التقويم بما يأتي:

1- المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية , فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطأها.

2- المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم الطلبة أو الخريجين نحو الأهداف التربوية المقررة , واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب .

3- التعرف على نواحي القوه والضعف في تحصيل الطلبة أو الخريجين , للعمل على تدعيم نقاط القوه وعلاج الضعف وتلافيه .

4- تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم , وعن الصعوبات التي يواجهونها في الدراسة .

5- الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد في ضبط التكلفة وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد(هندي و آخرون , 1999, ص 203).

استنتج الباحث من خلال عرضه للتطور التاريخي للتقويم والأسس والمفاهيم التي اعتمد عليها , فضلاً عن أهم وظائفه وأنواعه المستعملة في العملية التربوية , كما إن التقويم في الماضي لم يقتصر فقط على معرفة نتائج الطلبة وإنما أصبح استراتيجيه تعمل على إحداث التغيير والتطوير في المدخلات والمخرجات وما يحدث من عمليات تفاعل داخل المنظومة التعليمية , فضلاً عن قياس كفاءات القيادات التربوية وجودة المؤسسات التربوية ووسائلها إذ يعد التقويم الحكم على مدى صلاحية أو فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يسهم في الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد , وان أي عملية تقويمية غايتها الرئيسة هي التعرف فيما إذ كانت الأهداف مجدية أم غير مجدية لنمو الطلبة أو الخريجين وهل هي مرتبطة باحتياجات المجتمع أم لا أو غير متماشية مع تطور المعرفة والاتجاهات العلمية المعاصرة وذلك للعمل على تحسينها أو استبعادها .

المفهوم التقليدي للبرنامج الدراسي:

يستمد هذا البرنامج من مفاهيم العصور الوسطى ومقوماتها , إذ كانت الفلسفة الموجهة له والمحددة لأهدافه هي نفسها التي كانت تحكم برامجها لتلك العصور, فالمفهوم الضيق أو التقليدي يرجع تاريخه إلى الوقت الذي كانت فيه أهداف التربية مقتصرة على جانب المعلومات والمعرفة , فقد كانت جهود المدرسة تتركز حول المعرفة فلبرنامج في ظل المدرسة التقليدية لم يكن يتضمن سوى المقررات الدراسية ثم التأكد من حسن استيعابهم لتلك المقررات عن طريق الاختبارات ولاسيما الحفظ (هندام و آخرون , 1985 ، ص 91) . وبذلك يمكن القول أن المفهوم التقليدي للبرنامج

يعني مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية يصطلح على تسميتها المقررات الدراسية , و بهذا المعنى جعل دور التربية يتركز حول الناحية الذهنية وإتقان المادة الدراسية وأهملت الجوانب الأخرى للنمو , كما يتضح أيضاً أن المفهوم التقليدي يدور حول عمليات التعليم والجهود المبذولة من جانب المعلم أو المدرسة وكما يدور حول إيجابية المعلم وسلبية الطالب (الوكيل , 1977 ، ص 31) .

المفهوم الحديث للبرنامج الدراسي :

لقد انبثق المفهوم الواسع أو الحديث كرد فعل للمفهوم الضيق أو التقليدي الذي يقتصر على المقررات الدراسية , ويهتم بالناحية العقلية من العملية التربوية من دون سواها , عن طريق البرنامج الواسع اتسعت الخبرات والفعاليات وازداد عدد ما يقدم منها إلى الطالب وامتدت إلى ما وراء حجرة الصف لتشمل المدرسة والملعب والنادي و كل ما يمارسه الطالب خارج المدرسة (مجاور و الديب , 1977 : ص 106) .

وعليه فأن المفهوم الحديث للبرنامج يعني : مجموعة من الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى الطلبة داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء الأفراد على وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسمياً وعقلياً و نفسياً واجتماعياً ودينياً ، وهذا التعريف الواسع والحديث لهذا المفهوم يشير إلى مجموعة من الدلالات والمعاني والأفكار التربوية والسيكولوجية(يونس وآخرون, 2004: ص17) .

عرض بعض من نماذج التقويم:

- أنموذج ستيك Stake Model 1967

وضع إستيك أنموذج للتقويم أطلق عليه اسم (أنموذج الحكم) ويؤكد فيه عملتين رئيستين :.

1. عملية الوصف : Description : ـ وتعنى أساساً بوصف كل ما هو متاح من عناصر مادية وبشرية في الموقف بخلفياته وواقعه .

2. عملية الحكم : Judgement : . وتعني إصدار الأحكام في ضوء عملية التقويم الشاملة والمستمرة طوال البرنامج وبعد انتهاءه . وأكد ستيك في أنموذجه أهمية فهم الأهداف وبناء تصور واضح لموقع الأهداف , ثم رتب ثلاث مجموعات من العوامل تعد بمثابة ركائز مهمة في عملية تقويم البرنامج أو المنهج وهي :.

1. عوامل مقررة (المدخلات) 2. عوامل التفاعل التربوي 3. عوامل المخرجات

ويقصد بالمدخلات :ـ كل من المعلمين والطلبة بخلفياتهم التعليمية والثقافية وخصائصهم والبرنامج أو المنهج بمفرداته وأنشطته المصاحبة والظروف المحيطة بها أي البيئة المحلية وإمكاناتها والمقصود بعوامل التفاعل التربوي :ـ التفاعل المستمر والمتبادل بين عناصر العملية التعليمية المادية والبشرية . وكذلك الجو الاجتماعي السائد وجدولة الدراسة والوسائل المستعملة في ذلك . والمقصود بالمخرجات :ـ نتائج التفاعل في كل ما سبق ويتمثل فيما اكتسبوه من ميول وقيم ومهارات عقلية وعملية سواء على المستوى (المعرفي والوجداني والمهاري وكذلك الآثار التي اتضحت في سلوك الطلبة مهنيا" وإدارياً وانعكاسه على مناخ المؤسسة التربوية ونظامها وإدارتها ويوعز ستيك استراتيجيات التقويم وفكرة فحص التطابق بين الأهداف والمخرجات (Stake , 1967, p31 – 32).

- أنموذج ستفل بيم Stuffel Beam Model 1971

يهدف هذا الأنموذج إلى توفير البيانات إلى مستخدمي القرارات الذين يقومون بعملية المراقبة والمحاسبة , وفقاً لهذا الأنموذج هناك ثلاث جوانب رئيسة هي :-

1.التخطيط :- ونعني وضع خطة شاملة تتضمن إجراءات خاصة ببناء الأدوات وتحديد المعايير والمحكات .

2.التنفيذ :- وتعني تطبيق الإجراءات كما ذكر في الخطوة السابقة واستعمال الأدوات مع مراعاة شروط التطبيق واستعمال الأساليب الإحصائية في معالجة النتائج المحصلة .

3.تحليل وتفسير النتائج :- وتعني تحليل النتائج وتقديم التفسيرات المناسبة ثم إصدار الحكم إذ يساعد هذا لصانع القرار في إصدار القرار النهائي ويقسم هذا الأنموذج القرارات المتخذة إلى أربع فئات هي :-

1.القرارات التنظيمية التي تتعلق بتحديد الأهداف .

2.القرارات البنائية التي تعنى بوضوح وتحليل التصميمات والإجراءات المناسبة .

3.القرارات التطبيقية التي تهدف إلى اختيار أفضل تصميم للعمل .

4.القرارات الخاصة بقياس النتائج ولخدمة الأنواع الأربعة من القرارات فان النموذج تضمن أربعة أنواع مقترحة للتقويم هي :-

1.تقويم البيئة المحيطة 2.تقويم المدخلات 3.تقويم العمليات 4.تقويم المخرجات

(Stuffel Beam , 1974 , p121)

ثانياً: دراسات سابقة

سيعرض الباحث في هذا الفصل بعض دراسات العربية والأجنبية وهي كالأتي :-

أولا: دراسات عربية :

1.دراسة اللامي (2003)

(تقويم الإعداد التربوي والنفسي لطلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات)

❖ هدفت الدراسة إلى

تقويم الإعداد التربوي والنفسي لطلبة معاهد المعلمين والمعلمات لتعرف على مستوى الإعداد التربوي والنفسي لطلبة معاهد إعداد المعلمين من وجهة نظر مدرسي المواد التربوية والنفسية في هذه المعاهد ، ومن وجهة نظر طلبة المرحلة المنتهية فيها . والتعرف على الموضوعات التربوية والنفسية الأكثر فائدة لطلبة هذه المعاهد ، وما المقترحات والآراء التي يقدمها المدرسون والطلبة بشأن تطوير أو تعديل برامج الإعداد التربوي والنفسي في هذه المعاهد . اقتصرت الدراسة على معاهد إعداد المعلمين والمعلمات النهارية والمسائية في محافظة البصرة للعام الدراسي (2001- 2002) ، وشملت عينة الدراسة (75) مدرسا" ومدرسة ، كما شملت (120) طالباً وطالبة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الصباحية فقط . وكما استخدم الباحث الاستبانة كأداة لبحثه .

❖ استخدم الباحث الوسائل الإحصائية :-

النسبة المئوية ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، معامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي (T.Test).

❖ توصلت نتائج البحث كما يأتي :-

1.ظهر إن هناك اتفاقاً في الرأي بينهما بعدم كفاية مستوى الإعداد التربوي والنفسي لطلبة معاهد إعداد المعلمين بين مدرسي المواد التربوية والنفسية وطلبة المرحلة المنتهية فيها ، بشكل عام وفق استبيان البحث المعدة لهذا الغرض .

2.ظهر إن هناك اتفاقاً في الرأي بينهما أيضا بفائدة المواد التربوية والنفسية لطلبة هذه المعاهد ما عدا (مبادئ التربية ، البحث التربوي ، علم النفس العام) فأنها تحتاج إلى مراجعة وإعادة النظر فيها .

3.ظهر إن هناك اتفاقاً في الرأي بينهما أيضا بضرورة إضافة الموضوعات المقترحة التالية:(التقنيات التربوية – الوسائل التعليمية) و(المشكلات التربوية في المدرسة الابتدائية وعلاجها) إلى برامج الإعداد التربوي والنفسي لطلبة هذه المعاهد .

4. ظهر إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث (مدرسو المواد التربوية والنفسية) في معاهد إعداد المعلمين و(طلبة المرحلة المنتهية فيها) في تقويمهم لعملية الإعداد التربوي والنفسي لطلبة هذه المعاهد، وفق مجالات الاستبيانات المختلفة لصالح المدرسين والمدرسات.

5. ظهر إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والمدرسات المسؤولين عن تدريس المواد التربوية والنفسية في تقويمهم لعملية الإعداد التربوي والنفسي لطلبة هذه المعاهد في مجال الأهداف وطرائق التدريس لصالح المدرسين ومجالي الكتب والوسائل التعليمية لصالح المدرسات . بينما لا توجد فروق دالة بينهما في مجال أساليب التقويم في الاستبيان الخاص بهم والمعد لهذا الغرض .
6. ظهر إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلة المنتهية والطالبات فيها في تقويمهم لعملية الإعداد التربوي والنفسي لطلبة هذه المعاهد في مجالي الأهداف الوسائل التعليمية لصالح الطالبات ومجال أساليب التقويم لصالح الطلاب . بينما لا توجد فروق دالة بينهما في مجالي طرائق التدريس والكتب في الاستبيان الخاص بهم والمعد لهذا الغرض .

❖ وتوصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات منها :

1. أهمية الربط المنظم بين جوانب الإعداد النظرية والعملية في تكامل إعداد الطالب المعلم في معاهد إعداد المعلمين، وضرورة زيادة نسبة المواد التربوية والنفسية في المنهج العام للإعداد في هذه المعاهد .
2. ضرورة مواصلة عملية الإعداد للطالب المعلم حتى بعد تخرجه عن طريق التدريب ضمن برامج مديريات الإعداد والتدريب التابعة للمديريات العامة للتربية في المحافظات .
3. أقترح الباحث إجراء دراسة في تقويم برامج الإعداد التربوي والنفسي لطلبة معاهد إعداد المعلمين تبين وجهة نظر الاختصاصيين التربويين والإدارات المدرسية في ذلك .
4. إجراء دراسة مقارنة بين تقويم الإعداد التربوي والنفسي في معاهد إعداد المعلمين وتقويم الإعداد التربوي والنفسي في كليات المعلمين في العراق .
5. واقترح بضرورة تقويم كفاءة المدرسين والمدرسات المسؤولين عن تدريس المواد التربوية والنفسية في معاهد إعداد المعلمين (اللامي ، 2003 ، ص3-6) .

2. دراسة الأسدي ، وآخرون (2003)

(تقويم مادة التربية العملية لطلبة الصف الرابع في كلية التربية)

❖ هدفت الدراسة إلى

تقويم مادة التربية العملية سواء من حيث أهدافها ، والتكامل بينها وبين مادة طرائق التدريس ، وكذلك مدى فاعليتها في إعداد الطالب لمهنة التدريس . وشملت عينة البحث (65) طالباً وطالبة اختبروا بشكل عشوائي من بين طلبة الصف الرابع بكلية التربية ، جامعة البصرة . وكما أستخدم الباحثان الاستبيان كأداة لبحثهما .

الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة :- التكرارات ، والنسبة المئوية .

❖ وتوصلت نتائج الدراسة إلى :-

1.إن مدى الاستفادة من المادة متفاوتاً بين الطلبة في اكتسابهم لمادة التربية العملية .

2.إن المادة لها دور كبير في إعداد الطلبة ومساعدتهم على التدريب على مهارات التدريس بمعنى إن اكبر نسبة من الطلبة قد شعروا بالفائدة الكبيرة للتربية العملية في عملية إعدادهم لمهنة المستقبل .

❖ أوصى الباحثان بما يأتي :-

1.ضرورة تخصيص وقت أطول لمادة التربية العملية .

2.استمرار فترة المشاهدة في الصف الرابع مع إجراء دروس تجريبية يقوم بها بعض الطلبة وبحضور الطلبة وبحضور زملائهم والاساتذه المشرفين إلى جانب المدرسين الأصليين (الأسدي وعامر ، 2003 ، ص39-54).

ثانياً.دراسات الأجنبية

1.دراسة كراف (Craff) 1976

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

❖ هدفت الدراسة إلى

تقويم برنامج إعداد مدرسي المرحلة الثانوية في جامعة ايوا في الولايات المتحدة الأمريكية , من خلال دراسة تتبعيه للخريجين بلغت عينة الدراسة (927) خريجا من المجتمع الأصلي للخريجين بين عام (1971 . 1976) , إضافة (127) مسؤولا تربويا من مجموع الأشخاص المسؤولين عن الخريجين . وكما استعمل الباحث استبانه أداة للبحث وجمع البيانات التي تتطلبها الدراسة , كذلك حصل على معلومات سابقة عن الخريجين من خلال التسهيلات التي يقدمها مركز المعلومات في الجامعة , صمم الباحث استبانتين الأولى للخريجين والأخرى للحصول على أراء المسؤولين حول كفاية الخريجين في عملهم التدريسي

❖ وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها:.

1 . إن نسبة الذكور من الخريجين من برنامج الإعداد في الجامعة في ازدياد مستمر بالنسبة للسنوات المذكورة .

2 . إن البرنامج حظي برضا الخريجين عنه , لكنهم حبذوا بذل المزيد من العناية في اختيار الراغبين في القبول.

3 . أبدى الخريجيون عدم رضاهم للنقص في فرص الدراسة , والاستفادة من الطرائق التدريسية التي يعتقدون إنها ضرورية للتعامل مع المشكلات المدرسية التي يواجهونها في إثناء عملهم .

4 . هناك اهتمام مركزي فيما يتعلق بإعداد الخريجين لتمكنهم من تطوير المهارات في العلاقات الإنسانية .

5 . كان تقويم المسؤولين التربويين ايجابيا لخريجي الجامعة من المدرسين مقارنة بالمدرسين المتخرجين من المعاهد الأخرى (Graff , 1976 , p : 112) .

2 . دراسة اكنز (Akins) 1979

(تقويم برنامج إعداد المعلمين المبني على الكفاية في جامعة بيكرا من خلال دراسة تتبعيه للخريجين للأعوام , 1974 , 1975 , 1976 , 1977 , 1978)

❖ هدفت الدراسة إلى

تقويم برنامج إعداد المعلمين في قسم التربية بجامعة بيكر . وقد بلغت عينة البحث (103) طالب وطالبة في السنة المنتهية في جامعة بيكر منهم (39) طالبا اختصاصهم في التعليم الثانوي , و (36) طالباً اختصاصهم في التعليم الابتدائي , و (28) طالبا ممن يدرسون مقررات في التعليم الابتدائي والثانوي . و كما استعمل الباحث الاستبانة أداة له , تضمنت (48) كفاية تدريسية تتعلق بمدى اهتمام برنامج الجامعة وتأكيدها على خلفية الطالب . و تضمنت (48) كفاية تدريسية تتعلق بالتعليم الابتدائي للغرض نفسه .

❖ الوسائل الإحصائية :ـ استعمل الباحث النسبة المئوية لمعالجة البيانات بوصفها وسيلة إحصائية .

❖ وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها:.

1. إن جامعة بيكر حققت توازنا جيدا في التركيز على الكفاية التدريبية خلال خمس سنوات من تطبيق البرنامج .

2. رضا الطلبة عن برنامج إعدادهم فيما يتعلق بالأمور الآتية :-

البرنامج المطروح عليها ،عدد الموضوعات التي أعطيت لهم , ونوعيتها ، فاعلية طرائق التدريس ،اهتمام المدرسين بالطلبة وفاعلية المواد الدراسية المتصلة بتخصصهم (Akins , 1979 , p : 207).

3 . دراسة ريشارد (Rechard) 1984

(تقويم برنامج إعداد المدرسين في جامعة وايومنج)

❖ هدفت الدراسة إلى

تقويم برنامج إعداد المدرسين في جامعة وايومنج ، أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بجامعة وايومنج ، اقتصرت عينة الدراسة على جميع الطلبة المسجلين في البرنامج بما لا يقل عن ثلاث سنوات دراسية خلال الأعوام 1981 – 1983 م . وتم توجيه استبيان يحتوي على موضوعات البرنامج الخاص بإعداد المدرسين في الجامعة وأمام كل موضوع مقياس تقدير يحتوي على خمس نقاط من (1 . 5) وعلى المستجيب أن يحدد الدرجة التي يساهم بها كل موضوع من موضوعات البرنامج في إعداد الطلبة . لقد أظهرت نتائج الدراسة إن تقويمات الطلبة لبرنامج إعدادهم كانت عالية

❖ وقد أوصى الباحث بما يأتي :.

1. إن الكلية يجب أن تستمر في تأكيد العلاقة بين مناهجها ومناهج المراحل التي يدرس فيها الخريج .
2. الموضوعات الخاصة بطرائق التدريس التي نالت تقويمات واطئة يفترض أن تحسن أو تحذف من البرنامج الدراسي .
3- ينبغي على الكلية اختيار التدريسيين ذوي التخصص الجيد(Rechard, ,1984, P:3324).

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: مجتمع وعينة البحث

يشمل مجتمع البحث الخريجين (المرشدين التربويين والمستمرين في الخدمة الذين تخرجوا من أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات العراقية والموزعين على المدارس المتوسطة والثانوية للمنطقة الجنوبية (ألبصره ، ذي قار ، ميسان) للعام الدراسي (2011 – 2012) والبالغ عددهم (289) مرشداً تربوياً *موزعين (134) ذكوراً و(155) إناثاً.

العينة الاستطلاعية

اختار الباحث (30) خريجاً (15) مرشد و(15) مرشده) (10) منهم من محافظة البصرة و(10) من محافظة ذي قار و(10) منهم من محافظة ميسان ، بصورة عشوائية ليكونوا عينة استطلاعية لبحثه ، وحرص الباحث على أن يكون اختيار العينة الاستطلاعية ممثلاً للمجتمع

- حصل الباحث على هذه البيانات من مديريات العامة للتربية للمنطقة الجنوبية (ألبصره ، ذي فار ، ميسان) / شعبة الإحصاء التربوي .

الذي تنتمي إليه وبنسبة (10 %) من المجتمع الأصلي، حيث استبعد الباحث (121) مرشداً ومرشدة ، (30) مرشداً ومرشدة للعينة الاستطلاعية ، أما بقية المرشدين البالغ عددهم (91) استبعدهم الباحث وذلك لأسباب ، لأنهم كانوا يتمتعون بالإجازات الاعتيادية والدراسية والأمومة ، وبعضهم إجازات مرضية والبعض قد استقال من المهنة ونتقل والبعض انتقل إلى خارج المحافظات .

العينة الأساسية

طبقت عينة البحث الأساسية على المرشدين التربويين للمنطقة الجنوبية (ألبصره ، ذي قار ، ميسان) والتي بلغت (168) , (62) مرشداً, (106) مرشدة , وبنسبة مئوية بلغت (58,13%) من المجتمع الأصلي، و كما موضح في الجدول رقم (3) يوضح عدد أفراد العينة الأساسية موزعين على محافظات الجنوبية وحسب إحصائيات المديريات العامة للتربية للمنطقة الجنوبية .

ثانياً: أداة البحث

استخدم الباحث الاستبانه لتقويم البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات العراقية من وجهة نظر الخريجين الذين تخرجوا من قسم الإرشاد النفسي وعملوا مرشدين تربويين في المدارس الثانوية والمتوسطة ، والتي قام ببنائه كأداة لتحقيق أهداف بحثه .

ثالثاً: طرق التحقق من الصدق وثبات

الصدق : استخدم الباحث صدق الظاهري والصدق التمييزي للتأكد من صدق استبيان البحث .

الثبات : استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار وسيلة للتحقق من ثبات استبيان البحث وقد كان معامل ثبات استبيان المرشدين التربويين (0,83) ، وهو معامل ثبات عالٍ ومقبول للاختبارات والمقاييس .

رابعاً: تطبيق أداة البحث

بعد الانتهاء من إعداد استبانه البحث والتأكد من صدقها وثباتها تم إجراء التطبيق الأساسي على ألعينه البحث الأساسية البالغة (168) مرشداً ومرشده بهدف تقويم البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات العراقية من وجهة نظر الخريجين ، والتعرف على دلالة الفروق بينهما من حيث الجنس ، والتخصص ، والعمر ، في هذا المجال .

خامساً: الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. النسبة المئوية لغرض تشخيص آراء لجنة الخبراء بشأن صدق فقرات الاستبانه.

2. الوسط الحسابي Arithmetic Mean لغرض استخدامه في معادلة تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية.
3. الانحراف المعياري Standard Deviation لغرض استخدامه في معادلة تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية أيضاً.
4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) وذلك لإيجاد العلاقة بين التطبيق الأول والثاني للاستبانه لحساب معامل الثبات.
5. معادلة الوسط المرجح لتحديد الأرجحية في إجابات أفراد العينة لكل فقرة من الفقرات.
6. معادلة الوزن المئوي لترتيب الفقرات بشكل عام.
7. الاختبار التائي T . Test لاستخراج القيمة التائية للفقرات المميزة لأدوات البحث وأختبار دلالة الفروق لمتوسطين غير مرتبطين والعينتين متساويتين.
8. الاختبار التائي T . Test لاختبار دلالة الفروق لوسطين غير مرتبطين ولعينتين غير متساويتين.

الفصل الرابع

عرض النتائج البحث وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي وتفسيرها وفقاً لأهدافه التي ذكرت في الفصل الأول , وسوف يتم عرض النتائج ومناقشتها بشكل التالي : -

أولاً: التعرف على مدى الاستفادة العملية للخريجين (المرشدين التربويين) من البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي في الجامعات العراقية.

وللتعرف على مدى الاستفادة العملية للخرجين , قام الباحث باستخدام اختبار (T-Test) لعينتين متساويتين غير مرتبطتين ، حيث تبين وجود فروق ذات دالة إحصائياً في قيمة (T) المحسوبة لكل مادة من هذه المواد المدرجة أدناه بعد مقارنتها بالقيمة الجد ولية والبالغة (1,960) عند مستوى دلاله(0,05) ودرجة حرية (334) ، والموضح في جدول رقم (1).

جدول رقم (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) للمواد الدراسية

المواد الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT المحسوبة	قيمة T الجد ولية	مستوى الدلالة الإحصائية 0,05

مبادئ الإرشاد النفسي	0,58	4,41	13,241	1,960	داله
مبادئ التوجيه التربوي والمهني	0,43	4,92	8,827	1,960	داله
قراءات في الإرشاد (E)	0,14	5,97	2,294	1,960	داله
علم النفس العام	0،58	4,44	13,125	1,960	داله
أسس التربية	5,25	0,28	5,326	1,960	داله
فنيات وأساليب إرشادية	0,11	5,43	2,082	1,960	داله
مشكلات وبرامج إرشادية	0,32	5,17	6,211	1,960	داله
فنيات المقابلة الإرشادية	2,98	5,47	0,544	1,960	غير داله
تعديل السلوك	1,79	5,45	0,327	1,960	غير داله
دراسة الحالة	0,17	5,39	3,203	1,960	داله
علم النفس التربوي	0,49	4,76	10,385	1,960	داله
مناهج البحث العلمي	0,18	5,38	3,432	1,960	داله
اختبارات ومقاييس	4,17	5,47	0,762	1,960	غير داله
نظريات إرشادية	7,14	5,46	1,309	1,960	غير داله
سيكولوجية اللعب وإرشاد الأطفال	0,10	5,44	1,860	1,960	غير داله
إرشاد اسري	0,22	5,33	4,130	1,960	داله
نصوص إرشادية E	1,19	5,47	0,218	1,960	غير داله
علم النفس الاجتماعي	0,68	3,99	17,161	1,960	داله
علم نفس الطفولة والمراهقة	0,60	4.40	13,538	1,960	داله
صحة نفسية	0,40	5,00	8,090	1,960	داله
الإحصاء التربوي	0,11	5,43	2,081	1,960	داله
إرشاد جمعي	0,12	5,43	2,193	1,960	داله

نظم التوجيه المهني والإرشاد المقارن	1,19	5,47	0,218	1,960	غير داله
علم نفس الشخصية	0,52	4,67	11,085	1,960	داله
علم نفس الخواص والتربية الخاصة	5,95	5,46	1,090	1,960	غير داله
علم النفس ألسريري	5,95	5,46	1,090	1,960	غير داله
علم النفس الفسيولوجي	0,24	5,30	4,601	1,960	داله
بحث التخرج	0,35	5,13	6,728	1,960	داله
تطبيقات إرشادية	0,13	5,42	2,305	1,960	داله

تبين من الجدول السابق أن أكثر المواد استفادة منها في الناحية العملية هي (مبادئ الإرشاد النفسي ، مبادئ التوجيه التربوي والمهني ، قراءات في الإرشاد (E) ، علم النفس العام ، أسس التربية ، فنيات وأساليب إرشادية، مشكلات وبرامج إرشادية، دراسة الحالة ، علم النفس التربوي، مناهج البحث العلمي ، إرشاد اسري ، علم النفس الاجتماعي، علم نفس الطفولة والمراهقة ، صحة نفسية ، الإحصاء التربوي ، إرشاد جمعي ، علم نفس الشخصية ، علم النفس الفسيولوجي ، بحث التخرج ، تطبيقات إرشادية) ، في حين أن أقل المواد استفادة منها في الناحية العملية هي (فنيات المقابلة الإرشادية ، تعديل السلوك ، اختبارات ومقاييس ، نظريات إرشادية، سيكولوجية اللعب وإرشاد الأطفال، نصوص إرشادية E ، نظم التوجيه المهني والإرشاد المقارن ، علم نفس الخواص والتربية الخاصة ، علم النفس ألسريري).

ويفسر الباحث هذه الاستفادة من المواد نتيجة لارتباطها بالواقع العملي والممارسة العملية للمرشد في عمله ، حيث يكتسب من خلالها بعض المبادئ الهامة في عملية الإرشاد، وبالإضافة إلى شخصية المدرس وطريقة عرضه للمادة العلمية، والتنوع في أساليب التدريس واستخدام الوسائل المناسبة ، وكذلك طبيعة الكتاب المقرر وطريقه عرضه للمعلومات، وطريقه تعامله مع الطلبة ، والتوازن بين الجانب النظري والتطبيقي.

في حين أن المواد التي لم يتم الاستفادة منها قد يعود ذلك إلى طريقة عرض المادة بصورة غير واضحة للطلبة ، والتركيز كثيراً على الجوانب النظرية والبعد التام عن الجوانب العملية ، وكذلك الكتاب المقرر قد لا يؤدى الغرض المطلوب وعرض المادة فيه يكون بشكل غير واضح للطلبة ، وعدم التنوع في أساليب التدريس، واقتصار المدرسين على كتاب واحد فقط وعدم اخذ موضوعات مختلفة من عدة كتب في ألماده الواحد أو مصادر متنوعة لزيادة المعرفة والثقافة عند الطلبة، على الرغم من أهميتها وغزارة المعلومات فيها إلا إنها غير مفعلة تماماً في بناء قدرات المرشد التربوي ومراعاة مهاراته وفنياته في العمل الإرشادي وقد تكون بسبب عدم وجود التدريسيين الأكفاء والمختصين المميزين في هذه الموضوعات وهذا يشكل عبئاً وضغطاً كبيراً على الطالب إثناء التدريس أو الاختبارات التحصيلية لهم ، إلا إن ذلك قد لا يلغي ضرورة إطلاع الطالب والطالبة المرشد والمرشدة والمهم جداً على مثل هذه المواد لفائدتها في عملية أعداده للمهنة ، أيضاً عدم مشاركة الطلبة في اختيار مفردات المواد ، وعدم ارتباط بعض المواد بالواقع العملي.

ثانياً : التعرف على مدى قدرة هذه البرامج على تنمية الاتجاهات الإيجابية عند الخريجين نحو مهنة الإرشاد.

وللتعرف على مدى قدرة هذه البرامج الدراسية على تنمية الاتجاهات الايجابية , عند الخريجين نحو مهنتهم , قام الباحث باستخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقره من فقرات الأداة , حيث تم احتساب متوسط درجات المقياس الخماسي البالغ (3) محكاً للفصل بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة والموضح في جدول رقم (2) .

جدول (2)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المجال

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفـقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	1	اشعر بأنها تغرس في روحي حب التعاون الجماعي اتجاه الطلبة	4,36	87,2

2	2	اشعر بأنها تنمي لدي روح المبادرة	4,03	80,6
3	17	اعتقد إن مهنة الإرشاد تجعلني عضواً مؤثراً في مجتمعي	3,94	78,8
4	4	اشعر إن مهنه الإرشاد جعلتني افهم نفسي والآخرين	3,92	87,4
5	18	اشعر إنها تبعث علي الاستقرار والأمل	3,91	78,2
6	11	أرى ضرورة عقد دورات تدريبية لإعدادي مهنياً	3,74	74,8
7	5	أشعر بالفخر والاعتزاز لان عملي مرشد تربوي	3,73	74,6
8	16	اشعر بان الإدارة التي اعمل بها لاتقدم لي الدعم من اجل تقديم الخدمات الإرشادية	3,71	74,2
9	7	اشعر بعدم قدرتي على تنفيذ تقنيات التوجيه والإرشاد بشكل صحيح	3,66	73,2
10	6	اشعر أن مهنة الإرشاد لا تشبع ميولي الحقيقية	3,45	69
11	3	اشعر بأنها لاتكسبني فهم حقيقي لقدراتي والعمل على تنميتها	3,41	68,2
12	8	أتصور أن عملي في الإرشاد مرتبط بالأحداث الراهنة فقط	3,31	66,2
13	19	أميل إلى عدم متابعة كل ما هو جديد في مجال عملي	3,28	65,6
14	9	تشعرني مهنتي أحياناً بالضيق والملل	3,26	65,2
15	15	لا اشعر بالرغبة في تطوير مهاراتي المهنية	3,21	64,2
16	10	اشعر بعدم مناسبة مهنة الإرشاد لشخصيتي	3,12	62,4

17	14	أرى عدم حاجة المجتمع لمهنة الإرشاد	3,10	62
18	12	اشعر بعدم الثقة بالنفس في مجال عملي	3,07	61,4
19	20	اشعر أن المجتمع يحترمني لاختياري العمل في مجال الإرشاد	3,01	60,2
20	13	أفكر استبدال مهنتي بمهنه أخرى	2,86	57,2

ويتكون المجال من (20) فقرة ومن ملاحظة الجدول نجد إن جميعها متحققة تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (4,36) و (3,01) أما أوزانها المئوية فقد كانت من (87,2) إلى (60,2) ، ما عدى الفقرة (13) غير متحققة حيث حصلت على وسط مرجح مقداره (2,86) ووزن مئوي مقداره (57,2) .

وهذا ما أشارت إليه نتائج التحليل الإحصائي ، بأن البرامج الدراسية هذه لها القدرة على تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنة الإرشاد ويفسر الباحث ذلك إلى إنها تركز على إرساء القواعد والمبادئ الإرشادية عند الطلبة فيشعر المرشد والمرشدة ، بالثقة بالنفس ، وقدرته على ممارسة الإرشاد بشكل جيد ، أيضاً يشعر بكفاءته على ممارسة مهنة الإرشاد ، نتيجة التوازن بين الجانب العملي والجانب النظري في الإعداد المهني له ، أيضاً قد يعود ذلك إلى الطالب نفسه وحماسة وأندفاعه لقبول هذا البرنامج كونه يقدم الخدمة التربوية والنفسية والاجتماعية للآخر بمعنى أن التخصص في هذا المجال يقدم خدمه للآخرين.

في حين إن الفقرة (20) (أفكر استبدال مهنتي بمهنة أخرى) لم تحصل على الدلالة المطلوبة ، ويعزو الباحث سبب ذلك عدم منح المرشدين التربويين الامتيازات المادية والمعنوية التي تزيد من ارتباطهم بمهنة الإرشاد وحبهم لها ، إضافة إلى معاملتهم وتكليفهم بمهام بعيده عن أختصاصهم ، كما إن جهل الإدارة والهيئة التدريسية بمهام عملهم قد يكون أيضاً احد الأسباب الرئيسية في هذا الموضوع.

ثالثاً : التعرف على مدى رضا الخريجين في هذه الأقسام عن البرامج الدراسية .

وللتعرف على مدى رضا الخرجين في هذه الأقسام عن البرامج الدراسية , قام الباحث باستخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقره من فقرات الأداة , حيث تم احتساب متوسط درجات المقياس الخماسي البالغ (3) محكاً للفصل بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة والموضح في جدول رقم (3) .

جدول (3)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المجال

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفـقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	21	يفترض تعليم المرشد النفسي على التقنيات التربوية الحديثة مثل (الحاسوب ، أفلام مرئية ومسموعة ، رسوم وملصقات وكتيبات ونشرات)	4,62	92,4
2	24	جذب انتباه الطلبة نحو المواد الدراسية	4,45	89
3	23	توفير عنصر التشويق والجذب في محتوى المواد الدراسية	4,41	88,2
4	25	خضوع محتوى المواد الدراسية لعملية تقويم مستمر	4,37	87,4
5	22	الاهتمام بحاجات الطلبة ورغباتهم	4,35	87
6	35	الإطلاع على ما يستجد في الأساليب الإرشادية من خلال تنظيم الدورات العلمية والبحوث المنشورة	4,29	85,8
7	26	أستفدت أكثر من المواد الدراسية التي درستها باللغة العربية	4,16	83,2
8	27	أفضل لو كانت لدي مجموعة من الاختبارات النفسية لأصبح عملي أفضل	4,14	82,8

9	29	إثراء الجانب المعرفي والتطبيقي للطلبة في مجال العمل الإرشادي	4,13	82,6
10	31	توفير المعلومات المعرفية والعملية التي يحتاجها المرشد في مجال عمله	4,12	82,4
11	33	توازن الجانب العملي للجانب النظري في القسم	4,07	81,4
12	34	ضرورة التنوع في الطرائق والأساليب بما يحافظ على دافعية ألطلبه طيلة المحاضرة	4,06	81,2
13	30	تنفيذ الدورات التدريبية للطلبة لتطبيق أساليب الإرشاد بصوره واقعية	4,05	81
14	32	أجراء لقاءات أسبوعية أو شهرية وورش عمل وحلقات نقاش علمية للمرشدين التربويين	4,01	80,2
15	28	يحرص الأستاذ على أخذ رأي الطلبة في محتوى المواد الدراسية	3,86	77,2

ويتكون المجال من (15) فقرة ومن ملاحظة الجدول نجد إن جميع الفقرات داله إحصائياً ، من خلال مقارنتها بالوسط الفرضي البالغة (3) ، حيث تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (4,62) و (3,86) أما أوزانها المئوية فقد كانت من (92,4) إلى (77,2) .

وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن رضا الخريجين عن البرامج الدراسية بشكل عام عالي من حيث أنه يوفر العديد من المعلومات والخبرات العملية والنظرية ، حيث أن هذا التخصص يعطي مرونة إلى المرشد التربوي للاندماج والتفاعل مع الإدارة وهيئة التدريس والطلبة من خلال حل المشكلات التي تعترضهم .

رابعاً. التعرف على مدى قدرة هذه البرامج على تنمية مهارات الاتصال والتواصل عند المرشد التربوي.

وللتعرف على مدى قدرة هذه البرامج الدراسية على تنمية مهارة الاتصال والتواصل عند المرشدين التربويين , قام الباحث باستخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقره من فقرات الأداة , حيث تم احتساب متوسط درجات المقياس الخماسي البالغ (3) محكاً للفصل بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة والموضح في جدول رقم (4) .

جدول (4)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المجال

ت	المرتبة ضمن الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	84	تشجيع الطلبة على الانجاز الذاتي	4,19	83,8
2	85	التفاعل والتعاون مع الطلبة	4,06	81,2
3	86	تبادل الخبرات مع المرشدين التربويين في المدارس الأخرى	4,00	80
4	89	التفاعل والتعاون مع مؤسسات المجتمع	3,86	77,2
5	88	التعاون مع الهيئة التدريسية	3,84	69,6
6	87	التفاعل مع الإدارة المدرسية	3,72	74,4

ويتكون المجال من (6) فقرة ومن ملاحظة الجدول نجد إن جميع الفقرات داله إحصائياً ، من خلال مقارنتها بالوسط الفرضي البالغة (3) ، حيث تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (4,19) و (3,72) أما أوزانها المئوية فقد كانت من (83,8) إلى (74,4) .

وأشارت نتائج التحليل الإحصائي على إن البرامج الدراسية قادرة على تنمية مهارات الاتصال والتواصل عند المرشدين ، ويفسر الباحث ذلك إلى التطور العلمي في جانب العلوم الإنسانية والتربوية التي أكدت على إن الاتصال والتواصل مع الآخرين والمشاركة بالفعاليات والأنشطة التربوية , إضافةً إلى التفاعل والتعاون مع المجتمع المحلي ينجح عمل المرشد التربوي ، لكونها قادرة على نقل التعليمات والتوجيهات والأنشطة النظرية والعملية وإكساب الطلبة الخبرات الجديدة والمهارات والمفاهيم التي تساير التغير والتطور لأنها عملية مبنية على نقل الأفكار والمعلومات التربوية ، وإنها تسهم أيضاً على إكسابهم خبرات جديدة ومهارات ومفاهيم جديدة تساير التغير والتطور في العالم وزيادة التفاعل الاجتماعي بين المرشدين و المعلمين والمؤسسات التعليمية الأخرى .

خامساً: التعرف على نقاط القوة والضعف في هذه البرامج .

وللتعرف على نقاط القوة في البرامج الدراسية جاءت صيغة السؤال مفتوحة , حيث قام الباحث باستخراج النسبة المئوية للإجابات المرشدين التربويين على الاستبانه , وكانت النتائج على النحو التالي:-

1. الجانب النظري بنسبة 90%.
2. وجود الاساتذه المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي وبنسبة80%.
3. النظام والمتابعة وبنسبة 60%.
4. العلاقات الاجتماعية الجيدة للعاملين في البرنامج وبنسبة 40%.

أما بخصوص نقاط الضعف في البرنامج الدراسي فقد قام الباحث باستخراج النسبة المئوية للإجابات المرشدين التربويين على الاستبانة وكانت النتائج على النحو التالي :-

1.الاهتمام بالجوانب النظرية بعيداً عن التطبيق وبنسبة 95%

2.اقتصار التدريب الميداني على المؤسسات التعليمية فقط وبنسبة 90%

3 .اقتصار المواد على اللغة العربية وبنسبة90%

4.انعدام الدور التدريبي الميداني للمركز الإرشادي التخصصي بالجامعة وبنسبة 85%

5.عدم تدريب الطلبة على استخدام ستراتيجيات الإرشاد والتوجيه وتقنياته (فنيات المقابلة ، دراسة الحالة ، أسلوب حل المشكلات) وبنسبة 75%

سادساً: وضع مقترحات لتطوير البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي في الجامعات العراقية.

وللتعرف على مقترحات تطوير البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي في الجامعات العراقية جاءت صيغة هذا السؤال مفتوحة حتى يستطيع جميع الطلبة المتخرجين من أفراد عينة البحث أن يعبروا عن رأيهم بما يقترحونه ويقدمونه من إضافات أو تعديلات بشأن تطوير البرنامج الدراسي في هذه الأقسام ، ثم قام الباحث بتحليل إجابات أفراد العينة باستخراج النسبة المئوية لها ، وكانت النتائج على النحو التالي :-

1.زيادة فترة التدريب الميداني بنسبة 90%.

2.مساواة الجانب النظري للجانب العملي بنسبة 90%.

3.التدريب الجيد على استخدام الاختبارات النفسية وتحليلها بنسبة90%.

4.إن لا يقتصر التدريب على المؤسسات التعليمية فقط بل والصحية والاجتماعية وغيرها بنسبة 90%.

5. توفير امتحان قبول للقسم بنسبة50%.

6.عدم اقتصار المقررات على اللغة العربية بنسبة 30%.

7. زيادة الساعات التطبيقية وورش عمل تضاف للبرنامج الدراسي إثناء السنة الدراسية بفصليها الأول والثاني وبنسبة 15%.

8. طرح مواد مرتبطة بواقع المجتمع العراقي وخصوصيته بنسبة 15%.

فروض البحث:

1.الفرض الأول: لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسط الحسابي العام لكل من مدى الاستفادة العملية من البرامج الدراسية ، قدرة البرامج الدراسية على تنمية الاتجاهات الايجابية ، رضا الخريجين عن البرامج الدراسية والتدريب الميداني ، قدرة البرامج الدراسية في مساعدة الخريجين على تحقيق الأهداف الإرشادية ، امتلاك المهارات الإرشادية ، تعزى لمتغير التخصص (إرشاد نفسي – علم النفس) ؟

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار(T-Test) لعينتين غير متساويتين ، بين متغيري التخصص (الإرشاد النفسي وعلم النفس) ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لخريجي الإرشاد النفسي (354,32) وبانحراف معياري مقداره (44,28) ، في حين بلغ متوسط الحسابي لخريجي علم النفس (337,92) وبانحراف معياري مقداره (54,28) ، وقد بلغت قيمة (T) المحسوبة (2،08) ، وهي أعلى من قيمة (T) الجد ولية البالغة (1,960) عند مستوى الدلاله (0,05) وبدرجة حرية (166) ، وتدل هذه النتيجة على انه هناك فروق ذات دلاله إحصائية بين الخريجين المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس ، ويعزو الباحث ذلك إلى إن خريجي الإرشاد النفسي لديهم القدرة الكبيرة على أمتلاك المهارات الإرشادية ، لأن المواد الدراسية التي درسوها كانت تخدمهم لأنها تصب في نفس اختصاصهم ، كما أنهم قادرين على المشاركة وبفاعلية نحو برامج التدريبية الميدانية الخاصة بهم والتي تنمي لديهم الاتجاهات الايجابية نحو مهنتهم ، وكما موضح في جدول رقم(5) .

جدول رقم (5)

يوضح القيمة التائية (T) المحسوبة حسب الاختصاص

متغير التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT المحسوبة	قيمة T الجد ولية	مستوى الدلالة الإحصائية 0,05
الإرشاد النفسي	354,32	44,28	2،08	1,960	داله
علم النفس	337,92	54,28			

2. الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسط الحسابي العام لكل من مدى الاستفادة العملية من البرامج الدراسية ، قدرة البرامج الدراسية على تنمية الاتجاهات الايجابية ، رضا

الخريجين عن البرامج الدراسية والتدريب الميداني ، قدرة البرامج الدراسية في مساعدة الخريجين على تحقيق الأهداف الإرشادية ، امتلاك المهارات الإرشادية ، تعزى لمتغير الجنس(ذكور – إناث)؟

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار (T-Test) لعينتين غير متساويتين ، بين متغيري الجنس(الذكور والإناث) ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمتغير الذكور (352,43) وبانحراف معياري مقداره (49,81) ، في حين بلغ متوسط الحسابي لمتغير الإناث (346,92) وبانحراف معياري مقداره (46,52) ، وقد بلغت قيمة (T) المحسوبة (0,76) ، وهي أقل من قيمة (T) الجد ولية البالغة (1,960) عند مستوى الدلاله (0,05) وبدرجة حرية (166) ، وتدل هذه النتيجة على عدم وجود فروق بين الذكوروالإناث من حيث الاستفادة العملية من البرامج الدراسية ، ويعزو الباحث ذلك لمشاركتهم بالبرامج الدراسية المختلفة، والأخذ بآرائهم في كل ما يتعلق بأمور المهنة فيما بينهم ، ويعود أيضاً إلى قدرتهم على تنمية الاتجاهات الايجابية أتجاه مهنتهم ، وشعورهم بأهمية ما يقومون به من عمل عظيم فهذا سيساهم على تعزيز رضاهم عن البرامج الدراسية ، والتدريب الميداني من اجل تحقيق الأهداف الإرشادية ، وامتلاك المهارات الإرشادية ، وكما موضح في جدول رقم (6) .

جدول رقم (6)

يوضح القيمة التائية (T) المحسوبة حسب الجنس (ذكور – إناث)

متغير الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT المحسوبة	قيمة T الجد ولية	مستوى الدلالة الإحصائية 0,05
ذكور	352,43	49,81	0,76	1,960	غير دال
إناث	346,92	46,52			

3.الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسط الحسابي العام لكل من مدى الاستفادة العملية من البرامج الدراسية ، قدرة البرامج الدراسية على تنمية الاتجاهات الايجابية ، رضا الخريجين عن البرامج الدراسية والتدريب الميداني ، قدرة البرامج الدراسية في مساعدة الخريجين على تحقيق الأهداف الإرشادية ، امتلاك المهارات الإرشادية ، تعزى للعمر (30/25 – 31 فأكثر)؟

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار (T-Test) لعينتين غير متساويتين، بين متغيري الأعمار(30/25 – 31 فأكثر) ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأعمار 30/25 (357,53) وبانحراف معياري مقداره (31,72) ، في حين بلغ متوسط الحسابي للأعمار 31 فأكثر (349,05) وبانحراف معياري مقداره (44,47) ، وقد بلغت قيمة (T) المحسوبة (1,034) ، وهي

أقل من قيمة (T) الجد ولية البالغة (1,960) عند مستوى الدلاله (0,05) وبدرجة حرية (166) ، ويعزو الباحث ذلك إلى انه كلما كانوا المرشدين أكثر خدمة في مجال الإرشاد النفسي كانوا أكثر قدرة في الاستفادة العملية من البرامج الدراسية ، ولأن الذكور والإناث كلاهما قادرين على تفعيل النشاطات والفعاليات الإرشادية وتوفير الاحتياجات التربوية بين أعضاء الهيئة التدريسية من خلال ترغيبهم لمهنتهم وإشعارهم بأهمية ما يقومون به ، ويرى الباحث أيضاً إن سبب ذلك يعود إلى تقاربهم في رؤيتهم للأهداف والأساليب المتعلقة بالبرنامج الدراسي ، وكما موضح في جدول رقم(7) .

جدول رقم (7)

يوضح القيمة التائية (T) المحسوبة حسب العمر

متغير العمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT المحسوبة	قيمة T الجد ولية	مستوى الدلالة الإحصائية 0,05
30/25	357,53	31,72	1,034	1,960	غير دال
31 فأكثر	349,05	44,47			

الفصل الخامس

التوصيات :

يوصي الباحث بما يأتي :-

1- ضرورة مواصلة عملية الإعداد للمرشدين التربويين حتى بعد تخرجه عن طريق التدريب ضمن برامج مديريات الإعداد والتدريب التابعة للمديريات لعامه للتربية في المحافظات .

2- استمرار فترة المشاهدة في المرحلة الرابعة مع أجراء دروس تجريبية يقوم بها بعض الطلبة وبحضور الطلبة زملائهم والأساتذة المشرفين إلى جانب المدرسين الأصلين .

3- الموازنة بين الجانب النظري والعملي في البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات العراقية .

4- إعداد الدورات التأهيلية والتدريبية لإعداد الخريجين مهنياً.

5. ضرورة صياغة أهداف البرنامج بصورة واضحة وكتابتها في دليل الكلية لكي يكون على علم بها كل من له صلة بالبرنامج .

المقترحات:

يقترح الباحث ما يأتي:-

1- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على الجامعات العراقية الأخرى ، مع اخذ رأي التربويين في هذا المجال.

2- القيام بدراسة لتقويم البرامج الدراسية في أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي من وجهة نظر الطلبة ، ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية (دراسة مقارنة).

المصادر والمراجع

❖ المصادر العربية :

1. الأسدي ، سعيد جاسم ، عامر عبد النبي . تقويم مادة التربية العملية لطلبة الصف الرابع في كلية التربية . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد 47 ، آذار 2003 .

2.أبو الهجاء, فؤاد . طرائق تدريس القرآنيات وألأسلاميات وأعدادها بالأهداف السلوكية , ط1 , دار المنهج للنشر ,عمان , 2001 .

3. أبو جادو, صالح محمد علي . علم النفس التربوي , ط2 , دار المسيرة , عمان, 2000.

4. أبو علام ، رجاء محمود . مدخل إلى مناهج البحث التربوي . ط1، مكتبة الفلاح ،الكويت ، 1989.

5. الجاغوب ، محمد عبد الرحمن وآخرون. النهج القويم في مهنة التعليم . دار وائل للنشر والتوزيع , الطبعة الأولى , عمان – الأردن ، 2002.

6. خضر ، محمد علي . الإشراف والتقويم في طريقة العمل مع الجماعات ، مناهج الخدمة الاجتماعية – المؤسسات الاجتماعية – التدريب – الإشراف – التقويم . كلية العلوم الاجتماعية التطبيقية ، جامعة الفاتح ، مالطا ، 1996.

7. الدايني ، سهام عبد الله حسين . تقويم الدور الإشرافي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، 2004 .

8. رشدي , لبيب وآخرون . المنهج منظومة لمحتوى التعليم . دار الثقافة, القاهرة ، 1984 .

9. سمعان ، وهيب ورشدي لبيب . دراسات في المناهج . مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ،1982.

10. سعيد ، حميد سعيد وآخرون . تقويم المواد التربوية والنفسية في أقسام إعداد

المدرسين في بعض كليات جامعة بغداد من وجهة نظر المتخرجات فيها. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد ، 1983. 11. السيد ، محمود احمد . في طرائق تدريس اللغة العربية . المطبعة الجديدة، دمشق ، .1988

12. السامرائي ، هاشم وآخرون . المناهج ، أسسها ، تطويرها ، نظرياتها . ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد ، الأردن ، .2001

13. شعلة ،الجميل محمد عبد السميع .التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات .ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، .2000

14. الشبيني ، محمد . أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية (رؤية حديثة للتوفيق بين الأصالة والمعاصرة). ط1، دار الفكر العربي ، 2000.

15. ألشمري ، هدى علي . تقويم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية في العراق في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة لها. جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد)،أطروحة دكتوراه غير منشورة،2001 . 16. ظاهر ، كاظم بطين . معايير الإعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية ومدى مراعاتها في مناهج دور المعلمين الابتدائية في القطر العراقي . جامعة بغداد ، كلية التربية ، أطروحة دكتوراه غير منشوره ،1983 17. العبودي ، علي جراد يوسف . تقويم المناهج التربوية والنفسية في معاهد الفنون الجميلة في العراق . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد ، 2006 .

18. عاقل، فاخر. معالم التربية (دراسات في التربية العامة والتربية العربية).ط3، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،1987.

19. ألفقي ، حسن احمد . الثقافة والتربية . ط1، الإسكندرية ، .1970

20.المغيصيب، عبدا لعزيز. الإرشاد النفسي التربوي:أهميته، ومدى الحاجة إليه في المدرسة الابتدائية في قطر–دراسة ميدانية. مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، .1992

21. مرسي ، محمد عبد العليم . المعلم والمناهج وطرق التدريس . ط1،دار عالم الكتب ، الرياض ، السعودية ، 1985 .

22. مرعي ، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة . المناهج التربية الحديثة ، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها . ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، .2000

23. محمد , أمل صادق . واقع رياض الأطفال في العراق . وزارة التربية , المديرية العامة للتعليم الابتدائي , مديرية رياض الأطفال , بغداد ، 2004 .

24. مجاور , محمد صلاح الدين , وفتحي عبد المقصود الديب . المنهج , أسسه , وتطبيقاته التربوية . دار العلم للنشر و الطباعة , الكويت 1977 .

25. هندي , صالح ذياب , وآخرون . تخطيط المنهج وتطويره دار الفكر للنشر والتوزيع , الطبعة الثالثة , عمان – الأردن ، 1999 .

26. هندام ، يحيى و آخرون . المناهج دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1985.

27. يونس ، فتحي وآخرون . المناهج ، الأسس ، المكونات ، التنظيمات ، التطوير . ط1 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2004.

28. اللامي ، صلاح خليفة . تقويم الإعداد التربوي والنفسي لطلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات . جامعة البصرة ، كلية التربية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، 2003.

29. الحلي، احمد حقي، وآخرون. مبادئ التربية. مطبعة جامعة بغداد، 1985.

❖ المصادر الأجنبية:

30.Akins, Virgil William , (1979) An Appraisal of the :- competency – Based Teacher Education program – mast Baker university Based. Upon a Follow – up study of the Graduate of 1974 , 1975 , 1976 , 1977 and 1978.
Dissertation Abstracts international AVOI .NO.1,July.

31.Graff , paual Richard , (1976) A follow – up study of Graduqtes

32. Harlan, Wynne. (1998). *Assessment in primary School Science*. . Pall Mall, London, Sly 5 hex from

33. Rechard F . (1984) An Evalualation of The undergraduate Teacher Education program of The University of The Education program of The University of Wyoming Dcissertatioun Abstract International , VOI .

34.Stake , R .E (1967) The countenance of Educational Evaluation – in C.H Weiss Evaluating Action programs Reading In Social .

35 .Stuffebeam . D.(1974) , Alternative Approaches to – Educational Evaluation : Aself – Study Guide For Educations In W.J popham (ED) . Evaluation In Education California : Mccutchan puplishing Corporation .And Their opinionsof the Secondary Teacher Education program of.The University Abstracts International , VOI .37 ,NO.12.D77.