

**بناء أنموذج لتقويم مناهج الإعداد
المهني في كلية التربية جامعة
التراث**

**Building a Model for Evaluating Professional
Preparation Curricula in the College of
Education, Al-Turath University**

**أ.د. ناز بدر خان عبدالله السندي
جامعة التراث / كلية التربية**





الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء أنموذج لتقويم مناهج الإعداد المهني في كلية التربية جامعة التراث، وتحقيقاً للهدف الأول (بناء أنموذج التقويم)؛ فإن الباحثة اعتمدت الاستبانة أداة لبحثها وزعتها على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠) تدريسياً ذكور وإناث وتضمنت الاستبانة الاستطلاعية المفتوحة خمسة أسئلة، وطلبت الباحثة من أفراد العينة الاستطلاعية الإجابة عنها وفقاً للمجالات الخمسة التي حددتها الباحثة وهي:-

١- أهداف التدريس.

٢- المحتوى.

٣- طرائق التدريس واستراتيجياته .

٤- التقنيات التربوية .

٥- التقويم .

ولغرض تحقيق أهداف البحث الحالي من حيث تحديد مجتمعه ومؤشراته، واختيار عينة، وتحديد أداة البحث التي استخدمت من جمع البيانات، والتحقق من صدقها وثباتها، فضلاً عن إجراءات التطبيق والوسائل الإحصائية التي اعتمدت في تحليل البيانات.

استعملت الباحثة أسلوب (دلفي Dilphi) للتعرف على مدى صلاحيته فقرات الأداة (الأنموذج) في تحقيق ما وضعت لأجله، الذي يتكون من ثلاث جولات بعرض الأداة (الأنموذج) على مجموعة من الخبراء، لذا فقد اختارت الباحثة (١٤) خبيراً من ذوي الاختصاص في مجالات المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، استخدمت الباحثة spss في استعمال النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي، وبعد أن حددت الباحثة الفقرات المتحققة في المناهج التربوية لكلية التربية من وجهة نظر التدريسيين، كانت النتيجة حصل مجال الأهداف التربوية على الترتيب الأول، وأوصت الباحثة على مجموعة من التوصيات والمقترحات.



Abstract

The current study aims at devising a model for assessing the curriculum for vocational preparation at the College of Education, Al-Turath University. To achieve the objective (i.e. devising the assessment model), the researcher has adopted a questionnaire as a research tool and distributed it to exploratory sample of 10 male and female teaching staff members. The open exploratory questionnaire contains five questions. The researcher has asked the exploratory sample individuals to answer the questions according to five domains specified by the researcher as follows:

1. teaching objectives
2. the content
3. teaching methods and strategies
4. educational technology (EdTech)
5. assessment

The objectives of the study are achieved through specifying the research community and its parameters, the sample choice, defining the research tool employed in the data collection, and securing its credibility and consistency in addition to the application procedures and statistic means adopted in the data analysis.

To discover the applicability of tool items, the researcher has employed the method of (the model) to achieve the research objectives, consisting of three rounds of displaying the tool (i.e. the model) to a group of experts.

The researcher has chosen (14) experts specialized in the fields of curriculum, teaching methods, measurement and assessment or evaluation.

To utilize the results by employing the arithmetical mean and deviations (spss), the researcher has employed standardization and triadic variation analysis.

Having defined the items achieved in educational curriculum in the College of Education from the teaching staff members' perspective, the result shows that the field of the educational objectives has got the rank of first in order. The researcher has provided certain recommendations and suggestions



الفصل الأول

الإطار النظري

❖ **مشكلة البحث:-** إن الأنظمة التعليمية مدعوة لتنمية الشخصية المتكاملة لكل الأفراد دون استثناء بشكل عام والمعلم بشكل خاص، وتيسير المعرفة لهم، وتطوير نموهم الفكري وقدراتهم العقلية واكتشاف مواهبهم الكامنة وطاقاتهم الخلاقة واستثمارها إلى أقصى مدى وإفساح المجال للنقد والتفكير الحر والتحليل والتنظيم لديهم، وتنمية ذاتيتهم للتعلم حتى يصبح كل فرد قادراً على التعلم مدى الحياة.

تكمن مشكلة البحث الحالي في إن المناهج التربوية في كليات التربية في العراق، وعلى الرغم من محاولات تطويرها بقيت دون مستوى الطموح، وذلك لضعف مساهمتها المتغيرات السريعة لروح العصر، بل هناك من بين الكتب التربوية ما مضى على إعدادها عقدين ونصف كمواضع مقررة لتدريسها في كلية التربية من غير أن تخضع إلى تعديل أو تطوير على الرغم من اجراء دراسات تقييمية لها.

ومن هنا شعرت الباحثة بالحاجة إلى بناء انموذج متكامل لتقويم المناهج التربوية، لمعرفة ملائمة المواد التربوية لتكون أداة من ادوات التعليم في مجال الاعداد المهني، والكشف عن مواطن القوة والضعف في عناصر المنهج جميعاً وليس الكتب فقط، فأعتمدت الباحثة المفهوم المتكامل لعناصر المنهج (الأهداف، والمحتوى، والطرائق، والوسائل، والتقويم)، ومن جهة اخرى فإن هذه الدراسة ستكون ذات قيمة موضوعية عند اسنادها بآراء التدريسين الذين هم على صلة مباشرة بتلك المناهج، لذا سعت الباحثة عبر هذه الدراسة بناء أنموذجه عبر تطبيقه والإجابة العلمية والموضوعية عن السؤال الآتي:-

- ما مدى تحقق معايير بناء أنموذج لتقويم مناهج الإعداد المهني في كلية التربية جامعة التراث؟

❖ **أهمية البحث:-** تعد كليات التربية نواة الجامعات إذ ترمي إلى إعداد مدرسين للدراسة المتوسطة والإعدادية، ولذلك لا بد ان يتفق ما يتلقاه الطالبة في كلية التربية مع المناهج التي تدرس في المراحل السابقة، وفي ضوء ذلك يتطور منهج الكلية بما يخدم المتغيرات الجديدة.

إن بناء المنهج يعد من أخطر الخطوات التي تترتب عليها مكونات العملية التعليمية بأسرها، وفي ضوء سلامة هذا البناء تكون العملية صالحة أو غير صالحة، لهذا كله كان على مخططي المناهج أن يقدموا نماذج عديدة تلائم روح العصر، وتعالج نواحي القصور والضعف في النموذج التقليدي^(١)، وإن عملية بناء المناهج وتطويرها تتم من طريق الارتكاز إلى أسس علمية رهيبة أو عبر أدوات تتصف بالصدق والموضوعية والتقويم هو الأداة المناسبة لتحقيق ذلك، إذ يهدف إلى توفير المعلومات والبيانات لاتخاذ القرارات المناسبة في عملية تطوير المناهج وتحسين جوانبها النوعية^(٢).

والمناهج الدراسية تعد أداة فاعلة رئيسية في تحقيق أهداف التربية والمجتمع فهي تعكس أنماط الفكر التي يعتنقها كل مجتمع. وهذه الفلسفة تتصل بالمبادئ والأهداف والمعتقدات، أي تعد مصدرا للاتجاهات والقيم التي تحكم أنماط السلوك وتوجه نشاط الفرد^(٣).

ولعل ما حدث في بعض البلدان المتقدمة من تطور وتقدم هائلين في ميادين المعرفة والتكنولوجيا والاقتصاد ووسائل التواصل، كانت نتيجة طبيعية لنجاح أنظمتها التعليمية وبخاصة المناهج الدراسية وتماسكها، وبهذا الصدد أوضحت الدراسات أن النجاح الذي حققته اليابان في المجال الصناعي والتقني والاقتصادي إنما يعود بالدرجة الأولى إلى فاعلية وكفاية المناهج المدرسية المتطورة^(٤).

ومع التطور الاقتصادي والاجتماعي طرأت عدة تغيرات على تنظيم المنهج لتنتمشى مع ما يحدثه هذا التطور الجديد، وبدأ المنهج يهدف إلى إعداد الفرد للعمل في المستقبل وإلى التكيف مع الحياة الاجتماعية والعائلية المتغيرة، ومن ثم ينظر إلى المواد الدراسية لا على أنها مواد منفصلة في حد ذاتها، وإنما على أنها مصادر تتكامل فيها الخبرات التربوية، وقد

(١) ينظر: الأبراهيم، ١٩٨٢، ص ١١.

(٢) ينظر: الجعفري، ١٩٨٩، ص ٨.

(٣) ينظر: المصدر نفسه، ص ٤٦-٦٣.

(٤) ينظر: المصدر نفسه، ص ٣٤، ص ١٥.



كان لظهور حركة التربية الحديثة والتربية التقدمية أن نقلت اهتمام المنهج من التركيز على المواد الدراسية إلى التركيز على شخصية التلميذ واهتماماته وميوله^(١).

والمنهج الذي يصلح لمدة معينة من حياة مجتمع من المجتمعات لا يصلح لمدة أخرى من حياة نفس المجتمع، فلا يجوز مطلقاً أن تتجاهل المناهج الدراسية المواقف الجديدة التي يواجهها الطلبة في حياتهم، والمشكلات التي تعترضهم، ومن الضروري أن تكون المناهج مرنة تقبل التعديل فإذا حدث تغيير جوهري في المجتمع فلا بد من إعادة النظر في المناهج الدراسية لتصبح متمشية مع هذا التغير وألا فأنها تكون مناهج متخلفة لا تصلح لهذا المجتمع بعد تغييره^(٢).

ولكي تتم عملية بناء المناهج وتطويرها بشكل علمي سليم لابد أن ترتكز على أسس علمية رصينة، أو عبر أدوات تتصف بالصدق والموضوعية، ويعد تقويم الأداة المناسبة لتحقيق ذلك، إذ يهدف إلى توفير المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة في عملية تطوير المناهج وتحسين جوانبها النوعية^(٣).

وهناك تأكيد على اعتبار عملية التقويم عملية أساسية من عمليات تطوير المنهج المدرسي وعدها عملية مستمرة تبدأ من لحظة التفكير في بناء المنهج أو تطويره ، واتخاذ القرارات بشأن ذلك، بل إن عملية التقويم تبدأ من قبل ذلك في تحديد الواقع وتقرير الحاجة التي دعت إلى تطوير المنهج^(٤).

وتتجلى أهمية التقويم في تحديد قيمة المنهج ذاته وهل حققت الأهداف التي وضع من أجلها ؟ هل أن الأهداف نفسها صحيحة ؟ هل أن المنهج ملائم للفئة المعنية من التلاميذ الذين يستخدم هذا المنهج معهم ؟ هل أن المحتوى هو افضل ما يمكن اختياره ؟ هل أن

(١) ينظر: الجعفري، ص ١٠٩.

(٢) ينظر: المصدر نفسه ، ص ١٠.

(٣) ينظر: المصدر نفسه ، ص ٨.

(٤) ينظر: المصدر نفسه ، ص ٣١٧.

المواد التعليمية التي أوصي باختيارها للأغراض التدريسية ملائمة وأنها افضل مما هو متوفر لتحقيق الأهداف كما تصورها واضعوها؟^(١) .

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة ان تتأول عناصر المنهج في عملية البناء والتقويم له أهمية بالغة كونها تسهم في ايجاد منهج متكامل ينطلق من المفهوم الحديث الواسع للمنهج. وتتجلى أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:-

- ١- أهمية نماذج بناء التقويم في حد ذاته عبر الإستناد إلى اساس علمي مدروس .
- ٢- تفيد هذه الدراسة الجهات الرسمية المسؤولة والمتخصصين والمعنيين بأعداد المعلمين في العراق لما تقدم من نتائج لغرض تطوير مناهج الاعداد المهني بما يضمن الاستجابة للتطورات المستحدثة في هذا المجال، وبالتحديد المديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية، والمديرية العامة للاعداد والتدريب ومركز البحوث والدراسات التربوية في وزارة التربية .
- ٣- تضع هذه الدراسة أمام المسؤولين والمخططين التربويين في العراق صورة واضحة عن واقع الاعداد المهني للمدرسين في مناهج الاعداد المهني لكليات التربية في العراق والتي يمكن عن طريقها تحسينها وتطويرها .
- ٤- الحاجة الدائمة إلى مراجعة وتقويم برامج اعدادالمدرس مهنيًا.
- ٥- إضافة إلى ان هذه الدراسة تسهم في اثراء المكتبة ببحث متواضع في هذا المجال لتسهم في البحوث والدراسات المستقبلية .
- ٦- حاجة عملية نماذج تقويم المناهج الدراسية في العراق إلى التطوير والتحسين وبخاصة عدم اقتصارها على مجال محدد، وإهمالها المجالات الأخرى .

(١) ينظر: المصدر نفسه ، ص ٢١٣.



هدف البحث: - يرمي البحث الحالي ما يأتي:-

- ١ - بناء أنموذج لتقويم مناهج الاعداد المهني في جامعة التراث/ كلية التربية على وفق المجالات الآتية:-
 - أ- الأهداف.
 - ب- مفردات المادة.
 - ج- طرائق التدريس.
 - د- الأنشطة المصاحبة.
 - هـ- التقويم.

٢ - تقويم المناهج التربوية في ضوء الانموذج الذي ستتوصل اليه الباحثة.

❖ حدود البحث:- تحدد البحث الحالي بما يأتي:-

- ١- المنهج التربوي في كلية التربية جامعة التراث للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ عبر العناصر (كتاب طرائق التدريس، مبادئ التربية، والكتاب المدرسي، والتعلم الثانوي).
- ٢- تدريسيو وتدرسيات المواد التربوية في أقسام: (العلوم التربوية والنفسية، اللغة العربية، علوم القرآن).

❖ تحديد المصطلحات:-

١ - أنموذج تقويم المنهج:-

عرفه (حمدان ١٩٨٦):- بأنه "تصور ومنظم يتسم بالدقة العملية لعملية التقويم محددا باطارها النظري اذ يؤدي تطبيقه إلى توفير معلومات وبيانات تتعلق بالبرنامج التربوي وعملياته للافادة منها في اتخاذ القرارات اللازمة بشأن التربوي"^(١) ، ويمكن للباحثة أن تعرف أنموذج تقويم المنهج إجرائياً بأنه:- تصور منظم مبني بخطوات علمية للحكم على قيمة المنهج الدراسي للمناهج التربوية في كلية التربية ومعرفة نواحي القوة والضعف فيها، واصدار حكم في ضوء ما تتوصل اليه الباحثة من نتائج.

(١) حمدان، ١٩٨٦، ص ١٢٤.

- كلية التربية: عرفت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: "هي إحدى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، تحمل رسالة ذات طابع إنساني كبير، وتضم الأقسام الإنسانية، وتهدف إعداد متخصصين مؤهلين تربوياً وعلمياً للتدريس في المدارس المتوسطة والإعدادية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات"^(١)

الفصل الثاني

قاعدة للمنطلقات النظرية

يتضمن هذا الفصل قاعدة للمنطلقات النظرية التي يستند إليها هذا البحث من طريق الاستعراض للعناصر ولتحديد أطره، وما طرحته المصادر والأدبيات المتعلقة به، مما يساعد على تعزيزه، وإثرائه وتناوله من منظور علمي تربوي التي تناقشها هذه الدراسة، وتتمثل الجوانب النظرية لأي بحث بأساسين هما: (الجانب النظري والدراسات السابقة) ويُمثل الجانب النظري لأية دراسة جانباً أساسياً في التقرير النهائي للبحث وجانب قوة لها؛ لأنّ البحوث الجيدة هي التي تكون ذات مغزى نظري، يضيف معرفة منظمة إلى مجال التخصص، فتكون الخلفية النظرية للبحث ممثلة في جوانب الموضوع ومجالاته، حسبما تضم من، الوثائق والآراء والإحصاءات التي يفيد منها الباحثة في كتابة الخلفية النظرية، بحيث ترتبط ارتباطاً مباشراً بموضوع البحث ومجالاته وإجراءاته، وكذلك ستقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية التي أفاد منها.

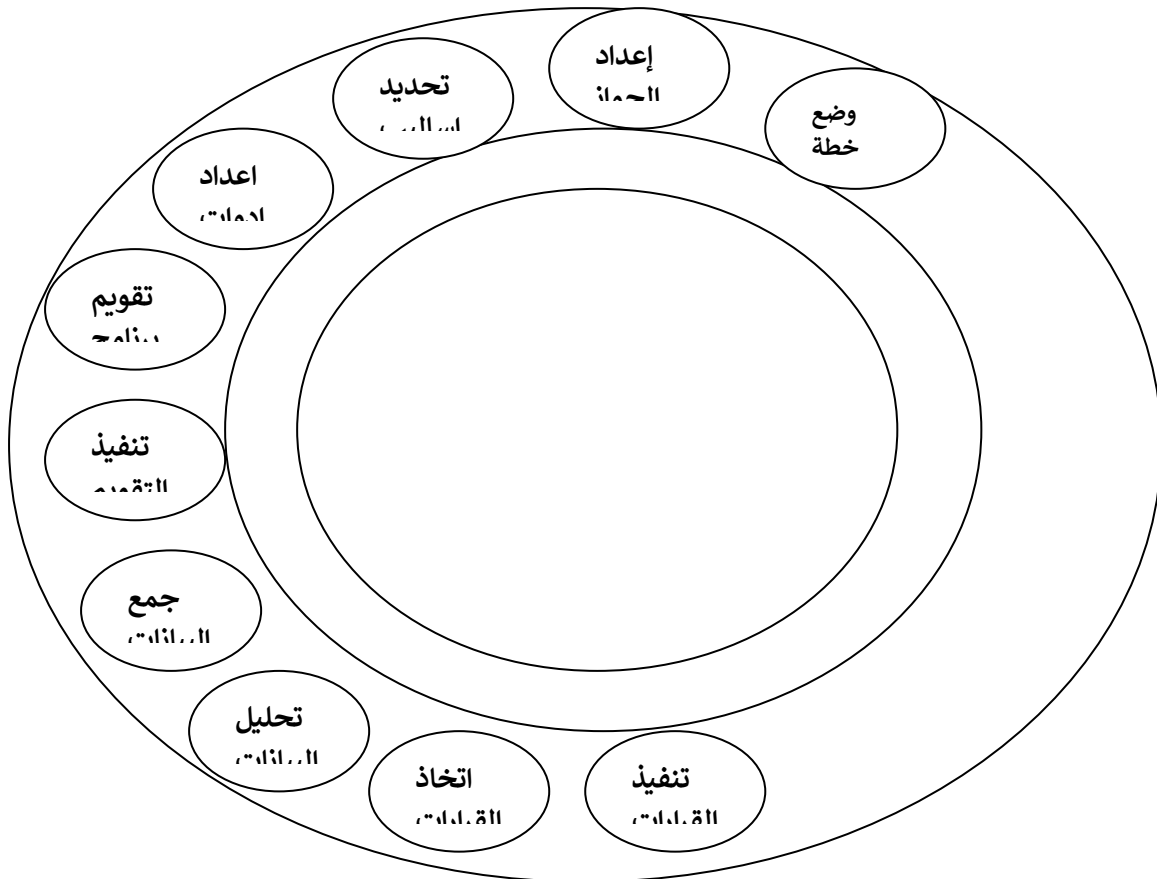
❖ المحور الأول: الجوانب النظرية

• نماذج في تقويم المنهج

- **أنموذج (التمييزي) لتقويم المنهج:-** وضع التمييزي أنموذجاً أطلق عليه أنموذج الهاتف لتقديم المنهج وهو أنموذج توليفي أشتق من عملية اتصال العملية التربوية بأطرافها كافة. وبتجميع وتفاعل هذه العناصر تتم عملية الاتصال والتواصل ويتحقق الهدف المطلوب. ويتكون الأنموذج من عشر خطوات تمثل أرقام الهاتف المعروفة وهذه الخطوات مرتبة حسب تسلسلها تبدأ بالرقم (١) وضع خطة التقويم وتنتهي بالرقم (٥) تنفيذ القرارات ويمثل الرقم (٥) نقطة الصفر أو نقطة الانطلاق لعملية تقويم المنهج. وهذه الخطوات العشر هي:

(١) جمهورية العراق، دليل كلية التربية، ١٩٩٠.

- الخطوة الأولى: وضع خطة (التقويم).
 - الخطوة الثانية: تحديد الجوانب المطلوب تقويمها.
 - الخطوة الثالثة: تحديد أساليب التقويم.
 - الخطوة الرابعة: إعداد أدوات التقويم.
 - الخطوة الخامسة: تقويم برنامج التقويم.
 - الخطوة السادسة: تنفيذ التقويم.
 - الخطوة السابعة: جمع البيانات.
 - الخطوة الثامنة: تحليل البيانات وتفسيرها.
 - الخطوة التاسعة: إتخاذ القرارات.
 - الخطوة العاشرة: تنفيذ القرارات.
- والشكل التالي يوضح خطوات الأنموذج العشرة:-



أنموذج الهاتف لتقويم المنهج

- أنموذج (ستافيل بيم) للتقويم:-

كلمة (CIPP) هي اختصار للمكونات الأربعة للأنموذج حيث يأخذ الحرف الأول من كل مكون. وقد أعد هذا الأنموذج عالم وخبير للتقويم العالمي دانيال ستافيل بيم. ويتضمن هذا الأنموذج أربعة خطوات هي:

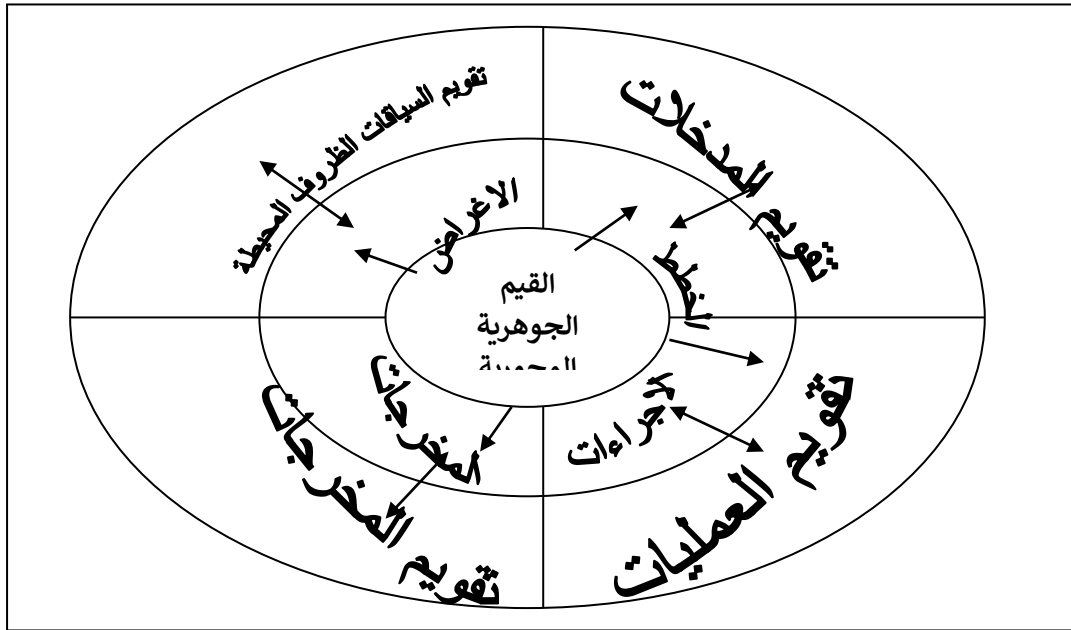
١- تقويم الظروف المحيطة.

٢- تقويم المدخلات.

٣- تقويم العمليات.

٤- تقويم المخرجات.

والشكل الآتي يوضح أنموذج ستافيل بيم:-



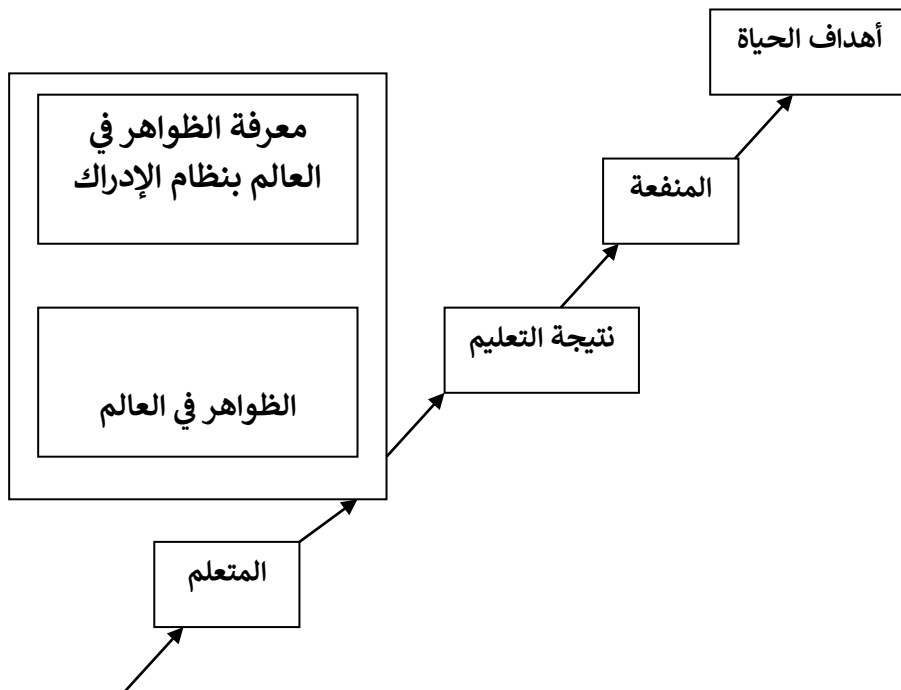
مخطط يوضح أنموذج ستافيل بيم للتقويم^(١)

(١) محمد وعبد العظيم، ٢٠١١، ص ٣٢١.

- أنموذج (بوسنر وسترايك) للتقويم:- وضع (بوسنر وسترايك) أنموذجاً في تقويم المنهج الدراسي وتطويره عبر العناصر الآتية:-

المتعلم والموضوع وطرائق التدريس ونتائج التعلم، وقد أستند الأنموذج إلى أساس تفاعل المتعلم مع الموضوع باستعمال طرائق التدريس أو الحصول على نتيجة التعليم المتمثلة بالمنفعة للمجتمع، أو للمتعلم نفسه، أو لسوق العمل. والشكل التالي يوضح الأنموذج:-

مخطط يوضح أنموذج بوسنر وسترايك للتقويم^(١)

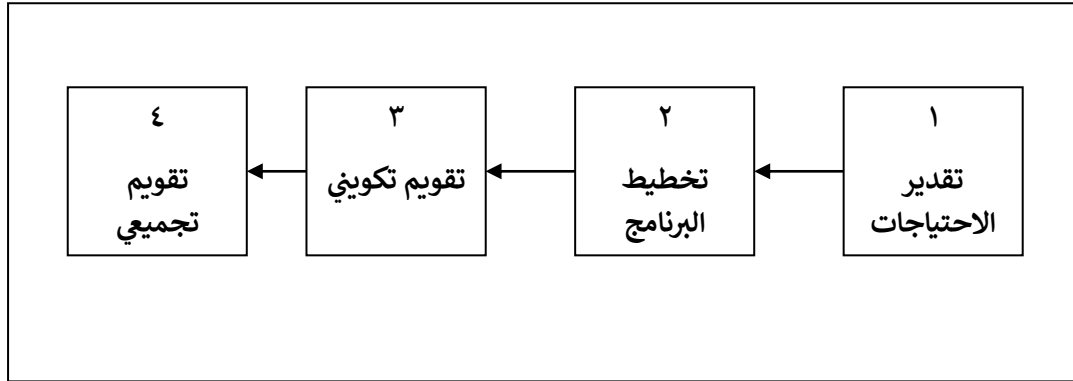


- أنموذج (CSE) للتقويم:- كلمة (CSE) تمثل الحروف الأولى لمركز دراسة التقويم بكاليفورنيا ويتكون هذا الأنموذج من أربعة مراحل هي:-

١- تقدير الاحتياجات التدريبية: وتعتمد هذه المرحلة على الحصول على المعلومات من أفراد المجتمع مثل الآباء والمعلمين وغيرهم والتي يمكن استخدامها في تحديد أهداف البرنامج وتحديد مدى الحاجة إليه.

(١) الجابري وآخرون، ٢٠١١، ص ١٣٦.

- ٢- تخطيط البرنامج: وتعتمد المرحلة على القيام بتخطيط البرنامج من قبل المعلمين وخبراء المناهج والأخصائيين وغيرهم لتحقيق الأهداف المنشودة.
- ٣- تقويم تكويني: يجرى بهدف تحسين وتعديل البرنامج.
- ١- تقويم تجميعي: يتم فيه التعرف على مدى كفاءة البرنامج.



مخطط يوضح مراحل أنموذج (CSE) للتقويم^(١)

- أنموذج (متفصل ومايكل) للتقويم:-

في نهاية الستينات من القرن العشرين قدم مايكل ومتفصل للمجتمع الأكاديمي نوعاً من الأنموذج الذي أعد في الدراسة التي استمرت ثماني سنوات ويتمثل هذا الأنموذج بثمانية خطوات رئيسة في عملية التقويم يجب على المقومين أن: ١- يشملوا أعضاء بطريقة مباشرة وغير مباشرة لمقارنة المجتمع التربوي بكلية (معلمون، أعضاء مؤسسات مهنية، طلاب ومواطنون غير أكاديميين).

٢- يطوروا نسق مترابط من الأهداف العريضة (العامة) والأهداف الخاصة وتنظيمهم في ترتيب هرمي من النتائج العامة إلى الخاصة.

٣- يترجموا الأهداف الخاصة المنتجة في الخطوة الثانية إلى شكل قابل للاتصال والتطبيق.

٤- إيجاد القياس اللازم لتوفير مقاييس معيارية عبرها يستطيع المقومين ان يكونوا استنتاجات فيما يتعلق بفاعلية البرنامج في ضوء الأهداف المعلنة.

٥- يجرؤا ملاحظات دورية خلال تطبيق وصيانة البرنامج باستخدام الاختبارات والحالات ومقاييس مناسبة أخرى.

(١) محمد وعبد العظيم، ٢٠١١، ص ٣٢٠.



٦- يحللوا المعلومات.

٧- يفسروا المعلومات من منطلق مستويات إحصائية وقيمية تعكس التوجه الفلسفي للمنهاج.

٨- وعلى ضوء المعلومات المتجمعة يقدم توصيات تكون أساساً لتطبيق البرنامج أو لتعديل عناصر المنهاج والأهداف العريضة والخاصة والمحتوى والخبرات والمواد الدراسية وفي ختام هذه الخطوة فإن العملية جاهزة للإعادة مرة أخرى.^(١)

أنموذج (بدونوس) للتقويم:- هذا الأنموذج يربط التقويم مع نظرية إدارة الأنظمة ويتكون من أربعة مكونات هي:

١- تحديد مقاييس البرنامج.

٢- تحديد أداء البرنامج.

٣- مقارنة المعايير والمقاييس مع الأداء.

٤- تحديد الفروقات بين الأداء والمقياس

ويدعي بدونوس أن أنموذجه هذا يستخدم تقويم البرامج المستمرة في أي مرحلة من التخطيط وحتى التطبيق كما يجب ان يستخدم على مستوى المدرسة أو المقاطعة. وهناك خمس مراحل في هذا الأنموذج هي:-

- التصميم: يتضمن مقارنة البرنامج مع معايير موصوفة يقارن ويفحص البرنامج لقياس سلامته الداخلية (مناسبة المكان، الطاقم، المواد، المصادر)، وسلامته الخارجية (مقارنته مع برامج أخرى كاملة) أي فروقات بين تصميم البرنامج ومعايير التصميم تورد إلى متخذ القرار الذي يقدر رفض أو قبول أو تعديل البرنامج.

- العملية:- تقسيم عمليات البرنامج المحددة بما في ذلك نشاطات الطلاب والطاقة والوظائف والاتصالات إذا كانت العمليات غير مناسبة يجب تبليغ متخذ القرار الذي بدوره يتخذ الإجراء اللازم.

(١) ينظر: محمد وعبد العظيم، ٢٠١١، ص ١٧٤ ١٧٥.

- المنتجات: يقيم الأثر الكلي للبرنامج بالعلاقة مع الأهداف الأصلية، المنتج المقاس قد يكون ذا علاقة بالطلاب والطاقم والمدرسة أو المجتمع كما أن المعلومات الناتجة تفيد متخذ القرار لمعرفة قيمة البرنامج.

- الكلفة: يجب مقارنة منتجات البرنامج مع منتجات برامج أخرى كما يجب أن يقيم من حيث الكلفة. (١)

- **أنموذج (سكريفن) للتقويم:-** يقوم أنموذج سكريفن على تقويم الواقع كما هو دون اهتمام كبير بالأهداف أو التصورات الموضوعية مسبقاً للنتائج التعليمية ويرى سكريفن أن التقويم يهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- إلى أي حد يؤدي هذا العمل إلى تحقيق الأهداف؟

٢- هل يستحق استخدام المنهج ما يترتب عليه من تكاليف؟

فهذه الأسئلة يمكن ان تطرح في أثناء تطوير المنهج أو في نهاية عملية التطوير، ولهذا فقد أكد سكريفن على أهمية نوعين من التقويم:

١- التقويم المستمر. ٢- التقويم الختامي.

وسواء أكان التقويم مستمراً أو كان ختامياً فإن الأساس في هذه العملية طرح الأسئلة المتعلقة بجوهر المنهج من حيث البناء أو المضمون ويتضح من أفكار سكريفن ان الغاية النهائية هي إصدار الأحكام حول صلاحية المنهج دون اتخاذ قرارات بشأن هذه الأحكام. وقد حدد سكريفن الخطوات التسع الآتية المعتمدة في تقويم المنهج وهي:-

١- وصف طبيعة المنهج المراد تقويمه.

٢- تحديد طبيعة الاستنتاجات المطلوب التوصل إليها من عملية التقويم.

٣- تقدير العلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.

٤- إجراء مراجعة عامة للتثبت من الاتساق في جوانب المنهج.

٥- تحديد محكات لأهمية المنهج من جوانبه المختلفة.

٦- تقدير كلفة المنهج.

٧- تحديد المناهج المنافسة الأخرى.

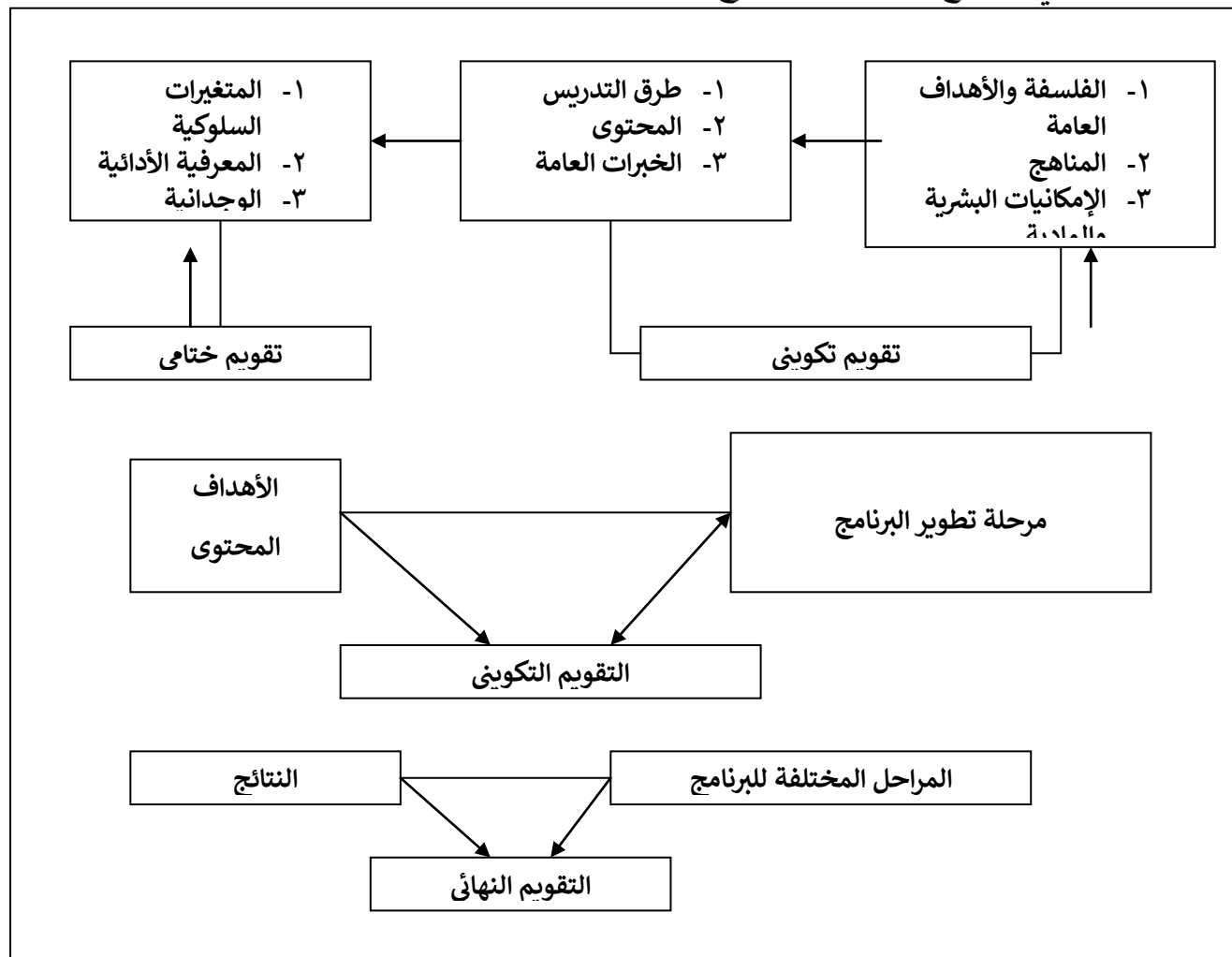
(١) ينظر: محمد وعبد العظيم، ٢٠١١، ص ١٧٦.



٨- تحديد التأثيرات الأساسية للمنهج.

٩- التوصل إلى استنتاجات حول أهمية المنهج وقيمه.

والمخطط الآتي يوضح خطوات الأنموذج:-



مخطط يوضح أنموذج سكريفن للتقويم^(١)

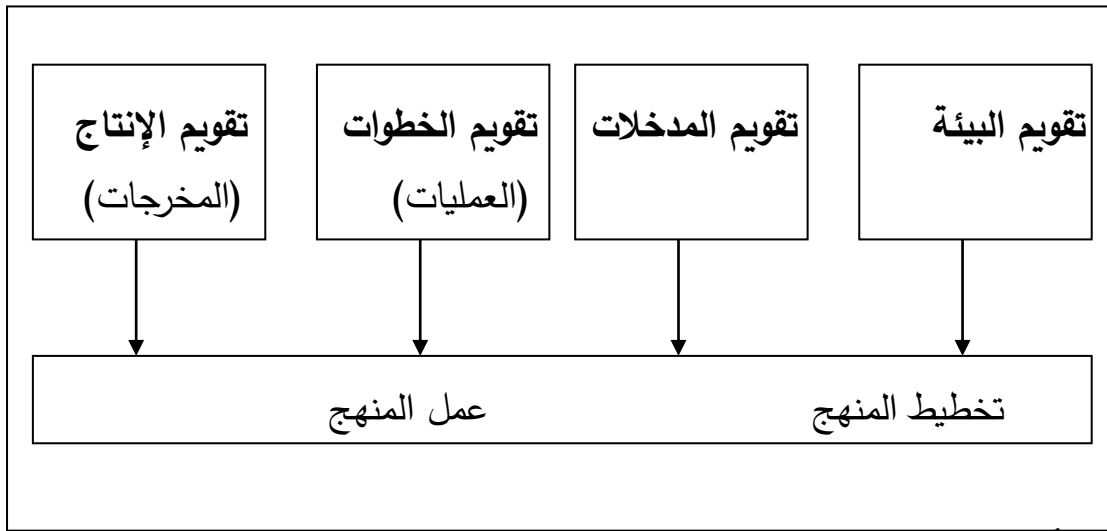
- أنموذج (فاي ولتا كبا) للتقويم:-

قامت لجنة فاي دلتا كبا (Phi Delta Kappa) بصياغة نموذج للتقويم يهدف إلى المساعدة في اتخاذ القرارات، فقد عرفت اللجنة التقويم على انه عملية التخطيط للحصول

(١) الجابري وآخرون، ٢٠١١، ص ٦٩٢.

على المعلومات المفيدة وتوفيرها لمستخدمي القرار من أجل الحكم على بدائل القرار. وقد حددت اللجنة العناصر الآتية للتقويم وهي:

- ١- تقويم البيئة التعليمية.
- ٢- تقويم المدخلات الضرورية في اتخاذ القرار المتعلق بتصميم المنهج.
- ٣- تقويم الخطوات التي تعود إلى العمل في وضع القرار.
- ٤- تقويم المخرجات.



مخطط يوضح أنموذج فاي ولتاكابا للتقويم

- أنموذج (بروفوس Provus) للتقويم:-

أشار بروفوس إلى ان تقويم المنهج عملية يتم فيها:

- تحديد التباين أو التناقص بين جوانب الأداء في المنهج والمعايير التي يحكمها.
- استخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها لتغيير الأداء في المنهج.
- وان تقويم المنهج يمر عبر مراحل أساسية هي:-
- التصميم: تحديد طبيعة برنامج التقويم وأهدافه ومستلزماته.
- التجهيز: تأكيد إتساق البرنامج مع المستلزمات المحددة.
- العملية: ويتم فيها مقارنة بين المعايير المحددة والأطوار الفعلية.
- النتائج: ويتضمن التعرف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه.



- مقارنة النتائج: ويتم في هذه المرحلة تحليل الكلفة ومقارنتها بالعائد المتحقق من تنفيذ البرنامج.^(١)
- أنموذج (هاموند) للتقويم:- يؤكد هنا الانموذج ان التقويم هو معرفة مدى فاعلية المنهج وبخاصة مدى تحقيق الأهداف الموضوعة... ويحدد (هاموند) خمس خطوات ينبغي إتباعها في عملية التقويم هي:-
- تحديد الجوانب المراد تقويمها في المنهج وعزلها.
- تحديد المتغيرات ذات العلاقة.
- تحديد الأهداف بصيغة إجرائية.
- تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف.
- تحليل النتائج المعرفة مدى تحقيق الأهداف.
- وتتضح أهم مميزات هذا الأنموذج بتأكيد تحديد الأهداف واستخدام التغذية الراجعة وتوضيح العلاقة بين مختلف المتغيرات خاصة المنهج.

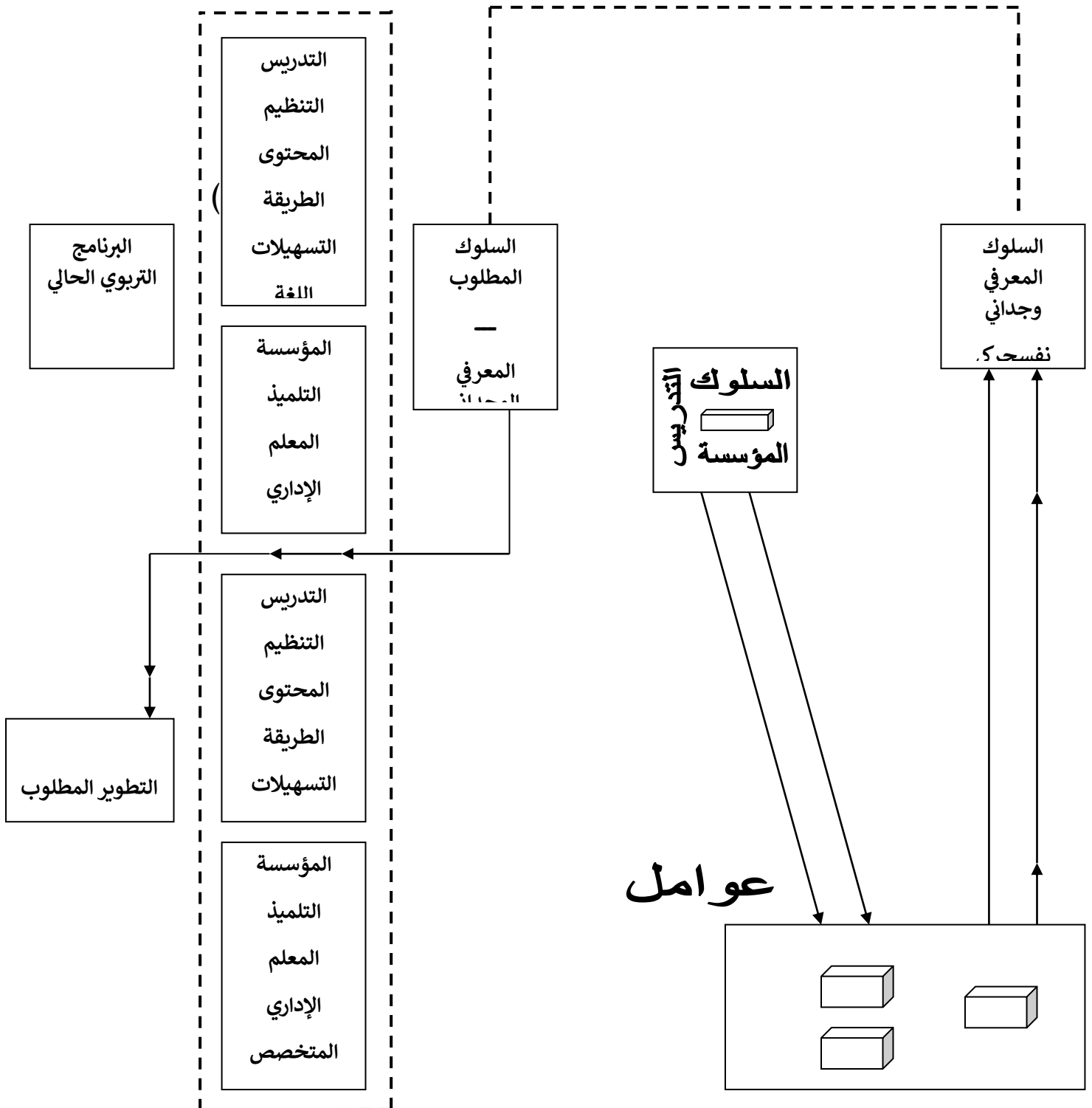
(١) التميمي، ٢٠٠٦، ٨٤ ٨٥.

(٢)

(٣)

(٤)

(١)



مخطط يوضح أنموذج (هاموند) للتقويم^(١)

(١) الدليمي والشمري، ٢٠٠٣، ص ١٢٧.



- أنموذج (وولف) للتقويم:- يؤكد (وولف) ضرورة إشراك القائمين على بناء المنهج والمتأثرين من عملية التقويم ويعد هذا بمثابة الركيزة الأساسية في بناء الأنموذج الخاص به في التقويم وقد استفاد وولف من المناهج والأساليب المعتمدة في هيئات المحلفين في المحاكم لبناء نظام فعال للتقويم ويلخص وولف مميزات أنموذجه بالأتي:

- ١- توفر حججاً تجعل عملية التقويم عادة صادقة ودقيقة.
- ٢- يوفر مرحلة الاستماع التي يتضمنها الأنموذج والتي يتم فيها طرح الحجج والأدلة من المشاركين في عملية التقويم الفرصة لفهم أشمل للمنهج كذلك لاستكشاف التعقيدات في الأمور التربوية.
- ٣- يوفر هذا النوع من التقويم شبكة من الاتصالات متشعبة بين القائمين بالبرنامج أو المنهج والمتأثرين به ويتيح ذلك قدراً كبيراً من إثراء التغذية المرتجعة التي تفيد في تعديل المسار.
- ٤- يوفر النموذج معلومات متنوعة ومتشعبة ذات علاقة بالموضوع المقدم ومن مصادر متعددة بتعدد الأشخاص القائمين على المنهج والمتأثرين به ويتضمن أربعة فوائد هي:
 - الفائدة الأولى: تمد البرنامج باختبارات جدلية وراء متباينة مما يجعل عملية التقويم أمينة وعادلة.
 - الفائدة الثانية: الاستماع إلى المناقشات يتيح الفرصة لفهم أفضل ويسهم في استكشاف مدى التعقيد الموجود في القضايا التربوية.
 - الفائدة الثالثة: المعلومات المتوصل إليها ستواجه بالعديد من الأشخاص القادرين على إعطاء شهاداتهم آراءها.
 - الفائدة الرابعة: بالإضافة إلى عملية التقويم فإن الأنموذج يعطي فرصة للمناقشة والجدل عبر عملية الاتصال والحوار. (١)

(١) الدليمي والشمري، ٢٠٠٣، ص ٥٧.

ثانيا : دراسات سابقة

دراسة هيرمان (Herman) ١٩٨٩: هدفت الدراسة إلى بناء انموذج لتقويم المنهج الدراسي المهني بأجراء مقارنة بين متطلبات المنهج ومخرجاته وبعبارة اخرى مقارنة المطلوب من المنهج تحقيقه بالواقع الذي يمكن ملاحظته، وقد تضمن الأنموذج أربعة أوجه هي:-
أ- المدخلات : وتتمثل في:-

١- الطلبة بمعرفتهم وقدراتهم ورغباتهم قبل دخولهم البرنامج الدراسي من طريق الاختبارات القبلية.

٢- التدريسيون بأن يمتلكوا تصوراً واضحاً ومسبقاً عن المنهج الدراسي وان يملكو المبادرة العلمية والفنية في التدريب والتقويم.

ب- التقدم الحاصل في اثناء سير البرنامج، الذي يمكن ارجاعه إلى تفاعل الطلبة مع التدريسين وانتقالهم إلى مواقع متقدمة.

ج- نتائج التقويم مثلما تبدو للمتعلمين في المؤسسات التربوية، وتعرف عبر كفايات المتعلمين وانتقالهم إلى مواقع متقدمة.

(Herman, 1982, p, 9).

٣- دراسة العزأوي ٢٠٠٢:- هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج لتقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في العراق ومن ثم تقويم هذه الكتب باستعمال الأنموذج المعد، وقد صممت الباحثة أداة الدراسة ممثلة في استبانة وزعتها بين عينة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) فرداً من مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها والمشرفين التربويين في المناهج وتدرسي الجامعة من حملة شهادتي الدكتوراه والماجستير.

وتأكدت الباحثة من صدق الأداة وثباتها و اعتمدت على آراء (١٥) خبيراً بأسلوب ولقي في جولات ثلاثة للوصول إلى أنموذج التقويم المطلوب وبالمجالات الثمانية وهي:-

١-الأهداف التربوية. ٢- مفردات الكتب. ٣- محتوى الكتاب.

٤- لغة الكتاب. ٥- الانشطة والفعاليات. ٦- الوسائل التعليمية.

٧- التقويم. ٨- الإخراج الفني.

وتحقيقاً للهدف الثاني فإن الباحثة طبقت الأنموذج الذي توصلت إليه الدراسة على عينة من مدرسي التربية الإسلامية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة التي بلغت (١٩٩) فرداً و استعملت



الباحثة المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وسائل احصائية للتوصل إلى النتائج.

ومن نتائج الدراسة:-

- أ_ وجود تفاعل بين المجالات الثمانية لأنموذج التقويم.
- ب_ هناك اهتمام ملموس بلغة الكتب المؤلفة وكذلك الإخراج الفني.
- ويقابل هذا قلة الاهتمام بالنواحي التربوية والنفسية .
- أ- درجة تحقق عناصر منهج التربية الإسلامية لم يكن بالمستوى المطلوب.
- (الدانية، ٢٠٠٤، ص ١٢-١٨٣).

نستخلص من الدراسات السابقة النقاط الآتية:-

- ١- أن غالبية الدراسات هدفت بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية وتطبيقه على الرغم من اختلاف المواد الدراسية التي أجريت الدراسة عليها.
- ٢- أن تقويم المواد الدراسية في ضوء النماذج المعده هي حجر الأساس لبيان نقاط القوة والضعف وانعكاساتها على العملية التربوية .

الفصل الثالث

منهجية البحث

يتناول هذا الفصل الإجراءات الكفيلة بتحقيق أهداف البحث الحالي من حيث تحديد مجتمعه ومؤشراته، واختيار عينة، وتحديد أداة البحث التي استخدمت من جمع البيانات، والتحقق من صدقها وثباتها، فضلاً عن إجراءات التطبيق والوسائل الإحصائية التي اعتمدت في تحليل البيانات.

- **أولاً:- مجتمع البحث:** يشمل مجتمع البحث تدريسي وتدرسيات كلية التربية جامعة التراث الذين يبلغ عددهم (٢٥) تدريسياً وتدرسية موزعين على تخصصات إنسانية مختلفة اذ بلغ عدد .

- **ثانياً:- عينة البحث:** قامه الباحثة بأختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث، بلغ مجموعها (٤٠) تدريسياً وتدرسية موزعين على الاقسام الآتية (العلوم التربوية والنفسية، علوم القرآن، اللغة العربية، اللغة الانكليزية) من الذين اسند اليهم تدريس المواد التربوية .

• ثالثاً:- خطوات بناء الانموذج:-

- **الخطوة الأولى:- العينة الاستطلاعية:** بلغت العينة الاستطلاعية (١٠) تدريسين من القائمين بتدريس المواد التربوية ومن حملة شهادة الماجستير والدكتوراه في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس، الغرض منها اجراء دراسة استطلاعية للحصول على الفقرات التي تمثل المجالات الخمسة التي شملتها عملية التقويم وهي:-
- مجال اهداف تدريس المواد التربوية، مجال المحتوى الدراسي (المفردات)، مجال الانشطة المصاحبة، مجال التقويم.
- **الخطوة الثانية:- صدق الاداة Validity:-** للتحقق من صدق الاستبانة (الاداة) عرضت الباحثة فقرات الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية وطرائق التدريس لغرض التعرف على مدى صلاحية فقرات الاستبانة للتحقق من الصدق الظاهري وبعد الاخذ بأرائهم تم حذف وازافة بعض الفقرات واعتمد الباحثة على نسبة ٨٠% قبول الفقرة، وبعد التعديل والحذف أصبحت الفقرات (٨٥ فقرة) موزعين بين خمسة مجالات وكما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

يوضح عدد الفقرات في كل مجال من مجالات الانموذج بصيغته الأولى

ت	المجالات	عدد الفقرات
١	الأهداف	١٨
٢	المحتوى الدراسي (المفردات)	١٦
٣	طرائق التدريس	١٨
٤	الانشطة المصاحبة	١٥
٥	التقويم	١٨
	المجموع	٨٥



• **الخطوة الثالثة:-** بعد أن تم الانتهاء من هذه الإجراءات والخطوات المشار إليها سابقاً، أصبح عدد فقرات أنموذج التقويم (٨٥) فقرة موزعة بين خمسة مجالات كما مشار إليه في جدول (٢).

• **الخطوة الرابعة:-** عرضت الفقرات التي ضمتها الاستبانة المغلقة بمجالاتها الخمسة و بلغت (٨٥) فقرة على مجموعة الخبراء الذين سبق لهم تصحيح الأداة، وقد استعمل الباحثة أسلوب دلفي للتأكد من آراء الخبراء بالمكونات الأساسية لمجالات أداة التقويم وفقراتها التي يتضمنها كل مجال والذي يتضمن القيام بثلاث جولات:-
مجموعة الخبراء من أسلوب دلفي:-

استعملت الباحثة أسلوب (دلفي Dilphi) للتعرف على مدى صلاحيته فقرات الأداة (الأنموذج) في تحقيق ما وضعت لأجله، الذي يتكون من ثلاث جولات بعرض الأداة (الأنموذج) على مجموعة من الخبراء.
لذا فقد اختارت الباحثة (١٤) خبيراً من ذوي الاختصاص في مجالات المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم.

تطبيق أسلوب دلفي في البحث الحالي:- عرضت الباحثة الاستبانة على عينة من الخبراء المختصين التي تكونت من (١٥) * خبيراً على مدى ثلاث جولات وعلى النحو الآتي:-

• **الجولة الأولى:-** طلبت الباحثة من كل خبير في الصفحة الأولى من الاستبانة أن يبين رأيه، فيما يتعلق بالمجالات الأساسية التي يتضمنها أنموذج التقويم، وعلى الفقرات التي يحتويها كل مجال، وقد استعمل الباحثة مقياس ثيرستون الثلاثي لتحديد مدى موافقة الخبراء وهو يتكون من البدائل (موافق جداً، موافق إلى حد ما، غير موافق)، وإعطاء وزن مئوي كل بديل يتراوح بين (٢) درجتين لـ (موافق جداً) ودرجة واحدة لـ (موافق إلى حد ما) وصفر (غير موافق).

• **الجولة الثانية:-** أعادت الباحثة في هذه الجولة الاستبانة إلى الخبراء أنفسهم على كل انفراد مع خلاصة التعليقات والآراء التي أدلوا بها في الجولة الأولى، على ان يقوم كل

(*) كما هو موضح في الملحق (١).

واحد منهم بمقارنة أجابته في الجولة الأولى مع إجابات الآخر في المثلث في الجدول المرفق بالاستبانة عبر تكرار الإجابات والوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين لكل فقرة، وفي ضوء هذه المقارنة على الخبير ان لم يكن متفقاً مع أكثرية الخبراء على أية فقرة من فقرات الاستبانة أي إذا عبر عن رأيه باختيار البدائل/ موافق إلى حد ما، أو غير موافق، عليه أن يختار احد الاجرائين الآتيين.

أ- تغيير رأيه والاتفاق مع الأكثرية بتأشير/ موافق جداً.

ب- ذكر الأسباب والمسوغات في حالة البقاء على الإجابة الأولى للفقرات التي لم يؤشر على البديل/ موافق جداً.

وبعد تفريغ الإجابات اعد جدولاً ذكر فيه النتائج والأسباب التي بينها بعض الخبراء الذين بقوا مصرين على إجاباتهم السابقة وأرفق مع الاستبانة وقدم للخبراء في الجولة الثالثة.

• **الجولة الثالثة:-** عرضت نتائج الجولة الثانية مع الأسباب التي قدمها بعض الخبراء مسوغات للإبقاء على إجاباتهم السابقة لبعض فقرات الاستبانة على الخبراء وطلب منهم مراجعة إجاباتهم السابقة في ضوء تلك الاسباب واتخاذ احد الاجرائين الآتيين:-

أ- تغيير إجاباتهم باختيار أحد البدلين (موافق إلى حد ما) أو (غير موافق) تكون الإجابات في الجولة الثالثة غير مفيدة، الا أنها في هذه المرة غالباً ما تقدم اقتراحات ويكون معظم الخبراء قد توصلوا إلى شبه اتفاق جماعي، وبعد الانتهاء من الجولة الثالثة حصل الباحثة على (٧٠) فقرة موزعة على مجالات الأنموذج بصيغتها النهائية، اذ تم حذف الفقرات من المجالات ففي المجال الأول حذفت الفقرات (٩،٤،١) والمجال الثاني حذفت منه الفقرات (٥،٢) اما المجال الثالث فقد حذفت منه الفقرات (١٨،٥،٣) كذلك بالنسبة للمجال الرابع فقد حذفت منه الفقرات (٩،٣، ١١)، اما بالنسبة للمجال الخامس فقد حذفت منه الفقرات (٨،٦،٥) وكما هو موضح في جدول (٣) وقد تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأنها لم تحصل على نسبة اتفاق المطلوبة من عدد الخبراء.



جدول (٣) يوضح عدد الفقرات للمجالات الخمسة بصيغتها النهائية

ت	المجالات	عدد الفقرات
١	الأهداف	١٥
٢	المحتوى	١٤
٣	طرائق التدريس واستراتيجياتة	١٥
٤	التقنيات التربوية	١٢
٥	التقويم	١٤
	المجموع	٧٠

الوثبات: ينبغي لاداة اي بحث ان تتصف بالثبات متى يمكن الوثوق بها فقد أشار السيد إلى ان الاداة التي تتصف بالثبات تعطي النتائج نفسها إذا ما قاست الشيء نفسه مرات متتالية^(١)، ولتحقيق ثبات الاداة استعمل الباحثة طريقة اعادة الاختبار في قياس ثبات استبانة الانموذج التي طبقت على مجموعة من تدريسي كلية التربية بلغ عددهم (٣٠) تدريسياً وتدرسية.

وقد بلغت المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني اسبوعين وقد اشار ادمز (Adams) في ان المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والثاني للاداة يجب ان لا تتجاوز اسبوعين أو ثلاثة اسابيع^(٢) ولايجاد العلاقة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني عبر حساب معامل اثبات استبانة الانموذج استخدم الباحثة معامل ارتباط بيرسون بوصفه اكثر معاملات الارتباط دقة وشيوعاً

(١) السيد، ١٩٧٩، ص ٥١٣.

(٢) Adams, 1966. p 85 .

(خيري، ١٩٥٧، ص ٢٥٧). وقد وجد ان قيمة معامل متوسط الثبات يسأوي (٠.٨٥) و توزعت المعاملات بين المجالات الخمسة.

جدول (١٩) يوضح معامل ثبات مجالات الانموذج وثباتها كلاً

ت	المجالات	معاملات الثبات للمجالات	ثبات الانموذج كلاً
١	الأهداف	٠.٨٤	٠.٨٥
٢	المحتوى	٠.٨٦	
٣	طرائق التدريس واستراتيجياتة	٠.٨٢	
٤	التقنيات التربوية	٠.٨٧	
٥	التقويم	٠.٨٦	
	المتوسط العام	٠.٨٥	

الوسائل الاحصائية المستخدمة:- استخدمت الباحثة spss في استعمال النتائج بأستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي:-

١. المتوسط الحسابي

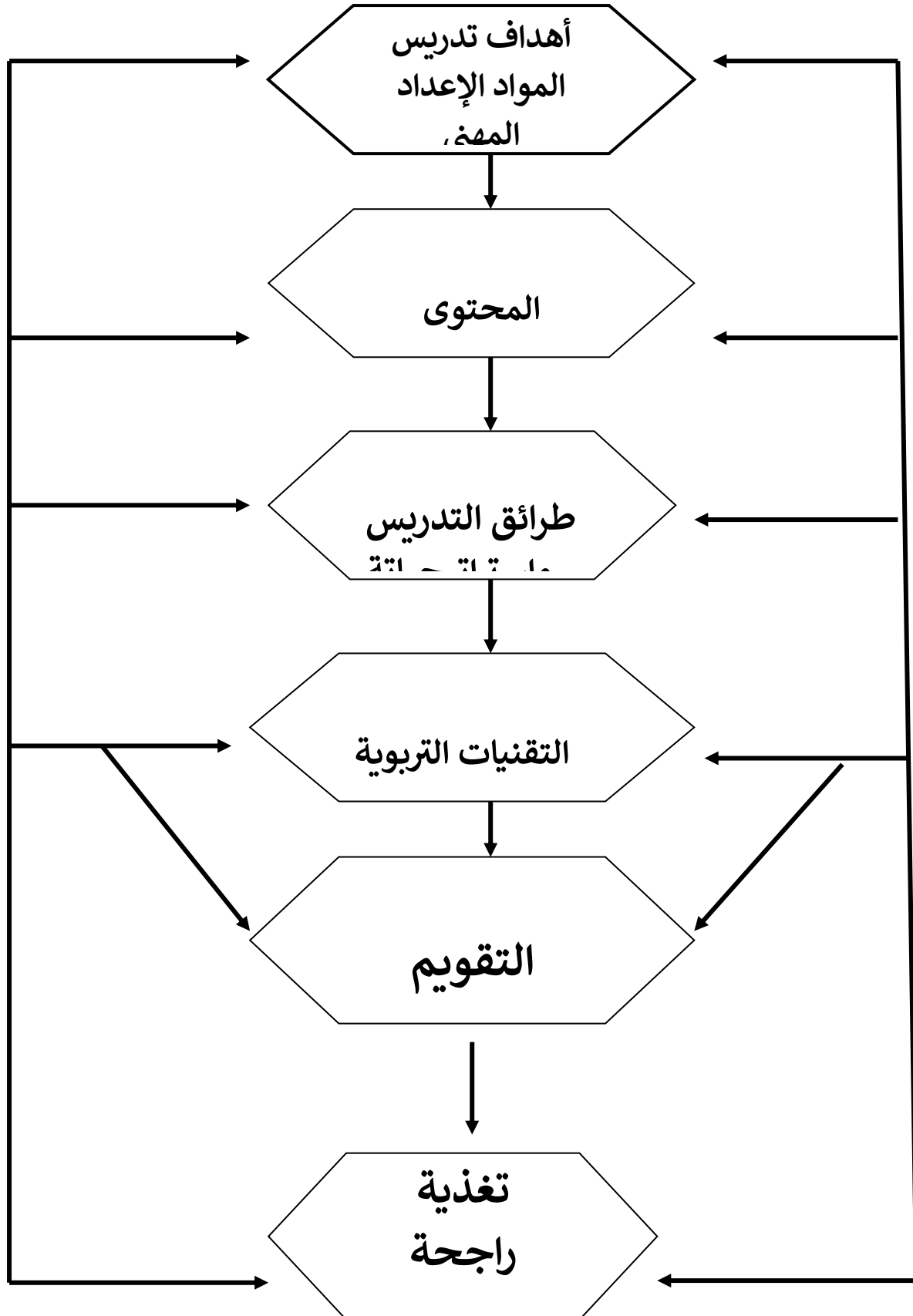
٢. الانحراف المعياري

٣. استخدام تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات.

٤. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لتحديد معامل ثبات كل مجال من المجالات التي تضمنها الانموذج.



شكل (١) مخطط لأنموذج التقويم الذي توصل اليه الباحثة



الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

ستعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي اسفرت عنها هذه الدراسة :-
عرض نتائج مدى تحقق (مجالات) وبعد ان حددت الباحثة الفقرات المتحققة في المناهج التربوية لكلية التربية من وجهة نظر التدريسين، ستقوم بمناقشة تلك النتائج التي حصل عليها في ضوء المجالات الرئيسية للاستبانة وفيما يلي عرض لهذه النتائج:-

١- حصل مجال الأهداف التربوية الترتيب الأول بوسط مرجح مقداره (٢.٨٨) ووزن مؤوي (٧٢.٠) وهي نسبة متحققة في المنهج وقد يعود السبب في ذلك إلى ادراك افراد العينة إلى اهميتها في المنهج، اذ ان الأهداف التربوية غايات يتقدم الطالب نحوها وهي عبارة عن وصف لنظ من انماط السلوك المنتظر حدوثه في شخصية الطالب بنتيجة لمروره بخبرة تعليمية، وبما ان المرحلة الجامعية هي على قمة التعليم العالي فمن الضروري ان تتسجم الأهداف التربوية مع السلوكية لتحقيق السلوك المرغوب فيه^(١)

٢- احتل مجال المحتوى امرتبة الثانية بوسط مرجح مقداره (٢.٨٤) ووزن مؤوي مقداره (٧١.٥) مما يدل على اهمية هذا المجال اذ ان المحتوى بوصفه العنصر الثاني من عناصر المنهج اذ تسبقه الأهداف وتليه طرائق التدريس والانشطة المصاحبة ثم التقويم^(٢)، لان الخبرات التي يصنعها المخطط سواء كانت معرفية أو حركية أو انفعالية، تحدد طريقة التدريس المناسبة ونوع النشاط المستعمل واسلوب التقويم المتبع.

إن المحتوى يعد الاداة التي تعتبر وبصورة شاملة عن المنهج الدراسي وهو من اكثر الوسائل التعليمية انتشاراً بين ايدي الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، وكونه من الوسائل التي تعكس وتعبر عنم اهداف التربية وتحقق النمو الشامل المتكامل للطلاب^(٣).

(١) ينظر: توق وعدس، ١٩٨٢، ص ٦٣ .

(٢) ينظر: شحاتة، ١٩٩٨، ص ٧٤.

(٣) ينظر: عبد الموجود وآخرون، ١٩٨١، ص ١١.



٣- أخذ مجال طرائق التدريس واستراتيجيات المرتبة الثالثة بوسط مرجح مقداره (٢٠٧٧) ووزن مؤوي (٧٠.٢) مما يدل على تحقيق هذا المجال بشكل جيد، وقد يعود سبب ذلك إلى أهمية طرائق التدريس والتي تعد عاملاً مهماً في النمو الفعلي وتدرج في إطار الشروط الضرورية لعملية الاستيعاب^(١)

وتشير هذه النتيجة إلى الدقة والموضوعية العلمية في وضع المواد الدراسية ومفرداتها والتي من الضروري أن تتسجم مع أهداف المرحلة التعليمية وأهداف المواد الدراسية، فالطريقة هي جزء من المنهج وتعد حلقة الوصل بين الطالب والمنهج وعليها تتوقف نجاح المقرر وإخراجه إلى حيز التنفيذ^(٢)

٤- احتل مجال التقنيات المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢٠٨٠) ووزن مؤوي مقداره (٧٠.٥) وهذا يدل على تعزيز هذا المجال في المناهج لما من دور فعال في إكساب الطلبة مهارات متعددة وتنمية اتجاهاتهم وقدرتهم على التفكير ومعرفة ميولهم

٥- احتل مجال التقويم الترتيب الخامس بوسط مرجح مقداره (٢٠٧٨) ووزن مؤوي مقداره (٦٨.٥) وهذه النتيجة تبين أن هذا المجال لم يحظ بالاهتمام المرجو وهذا لا ينسجم مع أهمية التقويم إذ يعد المرآة الأساسية التي تعكس ما تحقّقه المناهج من أهداف زيادة على أنه يشكل عنصراً أساسياً حيثما وردت الحاجة لاتخاذ قرارات بوصفه عملية جمع وتحليل المعلومات لغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل عبر إعادة تنظيم الهيئة التربوية واثرائها، ويشكل ركناً مهماً من أركان التدريس.

(١) ينظر: منصور، ١٩٩٦: ص ٢٣ .

(٢) ينظر: حافل، ٢٠٠٠: ص ١٧ .

الفصل الخامس

الاستنتاجات، التوصيات، المقترحات

❖ **الاستنتاجات:** في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية :

- تتباين المجالات الخمسة فيما بينها فيما يتعلق بعدد الفقرات التي يحتويها كل مجال بحسب طبيعة المجالات .
- أظهرت نتائج البحث عدم تحقيق بدرجة كبيرة مجال.

❖ **التوصيات:**

- لما كانت عملية التقويم المطبقة حالياً ازاء منهج الاعداد المهني تقتصر على المجالات الخمسة، لذا توصي الباحثة بضرورة التوسع في فقرات أخرى للقيام بعملية التقويم .
- ضرورة الاهتمام التقنيات التربوية التي تساعد على التعلم وتراعي الفروق الفردية .
- ضرورة اشتراك المختصين في التربية وعلم النفس بتأليف الكتب .

❖ **المقترحات :** في ضوء نتائج البحث الحالي واستكمالاً له تقترح الباحثة الآتي :-

- ١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية لكليات التربية الاساسية .
- ٢- دراسة لبيان فاعلية انموذج التقويم (الدراسة الحالية) في الكليات الحكومية (دراسة مقارنة) .
- ٣- دراسة تتناول بناء منهج المواد التخصصية ضوء تطبيق الانموذج في الدراسة الحالية .

المصادر

❖ **أولاً: المصادر العربية**

١. إبراهيم، سليمان سليمان، وأسماء الغانم .(1994) .المناهج الدراسية: تخطيطها وتطويرها .الدار الجامعية للنشر والتوزيع، مصر .
٢. إبراهيم، عبد الرحمن حسون، وظاهر عبد الرزاق .(1982) .استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية .دار النهضة العربية، القاهرة .
٣. إبراهيم، فوزي طه، ورجب أحمد الكلزة .(1986) .المناهج المعاصرة (ط٢) . مطبعة الطالب الجامعي، مكة المكرمة .
٤. الأمين، شاكر محمود وآخرون .(1988) . طرق تدريس المواد الاجتماعية للصنفين الرابع والخامس لمعاهد المعلمين في العراق (ط١) . مطبعة وزارة التربية، بغداد .



٥. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا أثناسيوس الكناني. (1977). الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس. مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
٦. توق، محي الدين، وعبد الرحمن عدس. (1982). أساسيات علم النفس التربوي (ط١). مطبعة جون وايلي، الجامعة الأردنية، الأردن.
٧. الجابري، كاظم كريم وآخرون. (2011). المنهج والكتاب المدرسي (ط١). دار الكتب والوثائق، بغداد.
٨. جامل، عبد الرحمن عبد السلام. (2000). أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٩. الجعفري، ماهر إسماعيل. (1989). بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق). أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
١٠. الحسن، هشام، وشقيق القايد. (1990). تخطيط المنهج وتطويره (ط١). دار طاصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
١١. حمدان، محمد زياد. (1988). التدريس المعاصر وتطورات: أصوله، أنواعه وطرقه. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
١٢. خيرى، السيد محمد. (1957). الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (ط٢). دار الفكر العربي، القاهرة.
١٣. الدليمي، زينب حسن، وعصام حسن الدليمي. (2003). فلسفة المنهج الدراسي (ط١). دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٤. السهاربي، محمد وآخرون. (1985). دار الأمل، إربد.
١٥. السيد، فؤاد البهي. (1979). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري (ط٣). دار الفكر العربي، القاهرة.
١٦. شحاتة، حسن وآخرون. (2006). بناء المناهج وتخطيطها (ط١).
١٧. شحاتة، حسن. (1998). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق (ط١). مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.



١٨. عبد العظيم، كريم أحمد، ووائل عبد الله محمد. (2011). تصميم المنهج المدرسي (ط١). دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
١٩. عبد الموجود، محمد عزت وآخرون. (1981). أساسيات المنهج وتنظيماته. دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
٢٠. عبيدات، هاني حتمل. (1999). بناء أنموذج لتقويم مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في الأردن). أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
٢١. عطية، محسن علي. (2009). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
٢٢. عميرة، إبراهيم بسيوني، وفتحي الديب. (1982). تدريس العلوم والتربية العلمية. دار المعارف، القاهرة.
٢٣. قطامي، نايفة وآخرون. (1995). التفكير الإبداعي (ط١). منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
٢٤. مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة. (2000). المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها (ط١). دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٥. مزعل، جمال أسد، وصباح مزهر. (1979). الإهدار في التعليم بجامعة الموصل. مجلة التربية والعلم، العدد ٢٨، كلية التربية، جامعة الموصل.
٢٦. منصور، علي. (1996). علم النفس التربوي (ط٤). منشورات جامعة دمشق.
٢٧. النعيمي، طه تايه، وحارث الجميلي. (1990). المناهج الهندسية وآفاق المستقبل. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
٢٨. الوقفي، راضي. (1988). مقدمة في علم النفس (ط٣). دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٩. الوكيل، حلمي أحمد، وحسين بشير محمود. (1988). الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى. مكتبة الفلاح، الكويت.



References

1. Ibrahim, S. S., & Al-Ghanem, A. (1994). Curricula: Their planning and development. Al-Dar Al-Jame'eya for Publishing and Distribution, Egypt.
2. Ibrahim, A. H., & Abdel-Razzaq, T. (1982). Strategies for curriculum planning and development in the Arab countries. Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.
3. Ibrahim, F. T., & Al-Kalza, R. A. (1986). Contemporary curricula (2nd ed.). University Student Press, Makkah.
4. Al-Amin, S. M., et al. (1988). Methods of teaching social studies for the fourth and fifth grades of teacher institutes in Iraq (1st ed.). Ministry of Education Press, Baghdad.
5. Al-Bayati, A. T., & Al-Kinani, Z. A. (1977). Descriptive and inferential statistics in education and psychology. Workers' Culture Foundation Press, Baghdad.
6. Toq, M. D., & Adas, A. R. (1982). Essentials of educational psychology (1st ed.). John Wiley Press, University of Jordan, Jordan.
7. Al-Jabri, K. K., et al. (2011). The curriculum and the school textbook (1st ed.). Dar Al-Kutub wa Al-Watha'iq, Baghdad.
8. Jamel, A. A. (2000). Essentials of educational curricula and methods for their development. Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
9. Al-Jaafari, M. I. (1989). Building a model for evaluating public education curricula in Iraq (Unpublished doctoral dissertation). College of Education (Ibn Rushd), University of Baghdad.
10. Al-Hassan, H., & Al-Qaid, S. (1990). Curriculum planning and development (1st ed.). Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman.
11. Hamdan, M. Z. (1988). Contemporary teaching and its developments: Foundations, types, and methods. Dar Al-Tarbiyah Al-Haditha, Amman, Jordan.
12. Khairy, E. M. (1957). Statistics in psychological, educational, and social research (2nd ed.). Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.



13. Al-Dulaimi, Z. H., & Al-Dulaimi, I. H. (2003). Philosophy of the school curriculum (1st ed.). Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
14. Al-Saharbi, M., et al. (1985). Dar Al-Amal, Irbid. (Note: This reference appears incomplete in the original text).
15. Al-Sayed, F. B. (1979). Statistical psychology and the measurement of the human mind (3rd ed.). Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
16. Shehata, H., et al. (2006). Curriculum construction and planning (1st ed.). (Note: Publisher/City missing in the original text).
17. Shehata, H. (1998). School curricula between theory and practice (1st ed.). Maktabat Al-Dar Al-Arabiya Lil-Kitab, Cairo.
18. Abdel-Azim, K. A., & Mohamed, W. A. (2011). School curriculum design (1st ed.). Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution, Amman.
19. Abdel-Mawgoud, M. E., et al. (1981). Curriculum essentials and organizations. Dar Al-Thaqafa for Printing and Publishing, Cairo.
20. Obeidat, H. H. (1999). Building a model for evaluating history curricula in the secondary stage in Jordan (Unpublished doctoral dissertation). College of Education (Ibn Al-Haytham), University of Baghdad.
21. Atiya, M. A. (2009). Modern curricula and teaching methods. Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution, Amman.
22. Amira, I. B., & Al-Deeb, F. (1982). Science teaching and science education. Dar Al-Maaref, Cairo.
23. Qatami, N., et al. (1995). Creative thinking (1st ed.). Al-Quds Open University Publications, Amman, Jordan.
24. Mar'i, T. A., & Al-Hila, M. M. (2000). Modern educational curricula: Concepts, elements, foundations, and processes (1st ed.). Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
25. Mazaal, J. A., & Mizher, S. (1979). "Wastage in education at the University of Mosul." Journal of Education and Science, (28), College of Education, University of Mosul.



26. Mansour, A. (1996). Educational psychology (4th ed.). Damascus University Publications.
27. Al-Nuaimi, T. T., & Al-Jumaili, H. (1990). Engineering curricula and future horizons. Ministry of Higher Education and Scientific Research, University of Baghdad.
28. Al-Waqfi, R. (1988). Introduction to psychology (3rd ed.). Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
29. Al-Wakil, H. A., & Mahmoud, H. B. (1988). Modern trends in planning and developing primary stage curricula. Maktabat Al-Falah, Kuwait.

❖ ثانياً: المصادر الأجنبية

30. **Herman, Graham.** (1989). "Implementation of a curriculum". *Journal of Technical and Vocational Education*, Madras, Issue 6.
31. **Posner, George J., & Strike, Kenneth A.** (1976). "A categorization scheme for principles of question content". *Review of Educational Research*, Vol. 46, No. 4.
32. **Tyler, R. W.** (1942). "General statement on education". *Journal of Educational Research*, Vol. 35, No. 7.
33. **Tyler, R. W.** (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
34. **Worthen, Blaine R., & Sanders, James R.** (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Belmont, California: Wadsworth Publishing.