تقويم مادة فلسفة التربية /للمرحلة الرابعة/ قسم العلوم التربوية والنفسية/كلية التربية / ابن رشد من وجهة نظر الطلبة

الاستاذ المساعد الدكتور/ مقداد اسماعيل الدباغ
جامعة بغداد/ كلية التربية / ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية

الفصل الأول

مشكلة البحث:

تعد مناهج كليات التربية العمود الفقري لإعداد مدرسين تربويين تقع على عاتقهم مهمة تربية وتعليم الجيل الذي سيتحمل مسؤولية بناء المجتمع وتطويره من خلال بناء وإعداد الأفراد في العديد من المجالات. ولما كان التغيير والتطوير المستمرين هما من السمات المميزة للعصر الذي نعيش فيه لذا تتطلب العملية التربوية مراجعة مستمرة لمناهجها بغية تقويمها وتطويرها بما يتناسب ومتطلبات العصر(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،١٩٩٨، ص٣).

ومن المناهج التي تدّرس في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية بالجامعات العراقية وبالذات في المرحلة الرابعة – مادة فلسفة التربية – التي تعد جزءاً مهماً من تلك المناهج، إذ تستهدف تنوير عقل المتعلم عن طريق تزويده منطلقات الفكر التربوي للمدارس الفلسفية وتصوراتها التربوية وفي سياق تاريخي متعدد.

وعلى الرغم من أهمية مادة فلسفة التربية مثلها مثل بقية المواد التربوية في إعداد الطلبة لمهنة المستقبل إلا أننا نلاحظ أنه:

١. لم يجرِ أي تقويم لهذه المادة بالذات في قسم العلوم التربوية والنفسية (وحسب علم الباحث).
٢. تدني مستوى تحصيل الطلبة في المادة، وقد تأكد من ذلك من خلال مراجعة درجات الطلبة في السنوات السابقة والحالية من أجل التعرف عليه بوصفها مؤشر للكشف عن نقاط الضعف والقوة.
٣. بما أن مادة فلسفة التربية مادة أساسية في القسم صار أن يجري عليها التطوير والتجديد باستمرار في أهدافها ومحتواها وطرائق تدريسها وأساليب تقويمها، مع الأخذ في الحسبان التحولات المستمرة التي يفرضها منطق العصر الذي نعيش فيه.
٤. إن فلسفة التربية كمنهج دراسي يتميز بالصعوبة نسبياً، إذ إنها ذات لغة بمستوى رفيع متضمنة كثير من المفاهيم المجردة، فإنها تحتاج إلى طرائق ووسائل حديثة ومناسبة لكي تجعل من الطالب يتفاعل مع المادة ويستوعبها.

إن إبقاء المناهج الدراسية على ما هي، دون إخضاعها لتقويم علمي مستمر في ضوء ما يستجد من أهداف وأساليب، أمر يؤدي إلى تعويق خطير في مجمل العملية التربوية. وبما إن المنهج الدراسي

هو لب العملية التربوية وهو يعكس اتجاهات المجتمع ومن خلاله يحدث أي تطوير أو تحسين وعليه يتساءل الباحث هل من الممكن الإبقاء على منهج دراسي معين لمدة عقد من الزمن دون إحداث أي تغيير فيه خاصة ونحن نشهد التطورات الهائلة والحاصلة في العالم ؟ قطعاً سيكون الجواب كلا.

لذا، فإنه ينبغي على المؤسسات التعليمية للمراحل الدراسية كافة أن تعيد النظر في مناهجها الدراسية إذا ما ثبت عدم كفايتها وذلك من خلال إجراء عمليات تقويم بين آونة وأخرى.

استناداً إلى ذلك، قام الباحث بإجراء هذا البحث.

أهمية البحث:

لقد عدت برامج كلية التربية في الوقت الحاضر هي الحياة ذاتها، ولم تقتصر على تلقين للمعلومات، كما لم تكن مجرد إعداد للحياة المستقبلية، إذ أكد العالم الأمريكي (جون ديوي) ذلك في أطروحته القائلة ((إن التربية هي الحياة)) (فرحان، ١٩٨٩م، ص١١٧).

وهكذا ارتبطت التربية بحياة الفرد اجتماعيا وعلمياً واقتصادياً وثقافياً وسياسياً وخلقياً تؤثر في كل تغيير يحدث فيه وتتأثر به. وأصبح من الضروري أن ينال كل مواطن ما يناسب قدراته من التربية، لأنه كلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة ازدادت حاجته إلى التربية، وخرجت هذه الحاجة عن حد الكماليات إلى حد الضروريات (شهلا،١٩٧٢، ص١٥).

إن من الأمور البديهية أو المسلم بها أنه لكي نستطيع أن نقوم بتربية الأفراد بطريقة حكيمة علينا أن نعرف أولاً ما الذي نستهدفه من وراء تربيتهم؟ وما وسائطها ؟ وما طبيعة الإنسان ؟ وكيف يكتسب المعرفة ؟وما المعايير الخلقية التي ينبغي أن يسير عليها في حياته؟

أما الإجابة عن مثل تلك التساؤلات يحتم علينا الأمر الرجوع إلى الفلسفة، بوصفها أسلوب للتفكير وطريقة للمناقشة في تناول المشكلات وتحليلها ومعالجتها. وهذا العلم يشمل عادة المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقيا) ونظرية المعرفة ونظرية الوجود ونظرية الكون. (مرسي،٢٠٠٣،ص١٤).

كذلك يكمن دور الفلسفة من بين أدوارها المتعددة في مجال التربية وهي تقوم بنقد العملية التربوية، وتعديل برامجها ومناهجها من اذ اتساقها وتناغمها وانسجامها مع الأهداف التي يتطلع إلى تحقيقها المجتمع في تنشئة أجياله الصاعدة وتزويدها بالعلم والمعرفة المتطورة (الجعفري وآخرون، ١٩٩٣،ص٢١).

وهكذا ارتبطت التربية بالفلسفة بسبب تداخل وتشابك مشكلاتهما. وفي عبارة مشهورة لفيلسوف التربية الأمريكي (جون ديوي) يقول فيها: يمكن وصف الفلسفة بأنها ((النظرية العامة للتربية)) (مرسي،٢٠٠٣،ص٣٤).

إن التربية كأداة من أدوات المجتمع، تنبع من النظام العام لذلك المجتمع، لذا يتوجب عليها أن تكون متناغمة ومتجانسة مع هذا النظام ولما كان لكل مجتمع فلسفته الخاصة، فإن التربية يجب أن

تُعبر عن هذه الفلسفة بمرونة. فالفلسفة والتربية تعدان عملة واحدة ذات وجهين، الأول يمثل النظريات والمقولات والآراء لعلماء ومفكرين فلاسفة وباحثين في ميادين التربية والتعليم وفي مراحل تأريخية متتالية، أما الثاني فهو يمثل الميدان التطبيقي لتلك النظريات والآراء، إذ تلجأ التربية إلى اعتمادها في اتخاذ مواقف معينة في توجيه أنشطتها في بناء وإعداد الأفراد في مجالات الحياة المختلفة ليتكيفوا مع بيئاتهم وفقاً للفلسفة التي تتبناها الجهة المسؤولة عن تلك العملية الاجتماعية. وهكذا تتوأم الفلسفة مع التربية لتكونا نظاماً وأساساً لتنظيم العمل التربوي في كلياته وجزيئاته وتحقيق الأهداف المنشودة على كافة الصعد للتربية والتعليم (محمد،١٩٨٢،ص١٧).

لقد أدت التيارات الفكرية دورها في التأثير في المجتمعات الراهنة وفي الحياة العصرية فيها، وبرز هذا التأثير في تغير مجرى الحياة ومضامينها تغيراً جذرياً وأساسيا، وما كان لهذا التغير أن يحدث لو لم تكن التربية وسيلة لذلك، إضافة إلى الخبرة الإنسانية المتعددة النواحي والمختلفة الأنواع والمتشعبة الاتجاهات. ومن أجل هذا كان لابد لفلسفة التربية من دور أساس في التجديد والإصلاح التربوي لمواكبة التغيرات في الحياة العامة، وما جرى من تقدم في العلم والثورة الصناعية والأفكار والقيم الديمقراطية في حياة المجتمعات.

وبهذا تكون فلسفة التربية نشاطاً فكرياً منظما تتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وهذا التأكيد على أن العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة (محمد، ٢٠٠٢م، ص٦٥).

ويرى الباحث إن العصر الذي نعيش فيه مليء بالمفاجآت التي تواجه الإنسان كل يوم والذي تجعل منه في حركة دؤوبة متواصلة ومستمرة، إذ تظهر في كل يوم على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد وأساليب جديدة ومهارات وآليات جديدة للتعامل معها بنجاح، أي أنها تحتاج إنساناً مبدعاً ومبتكراً، وبصيرته نافذة، قادراً على تكييف البيئة وفق القيم والأخلاق والأهداف المرجوة وليس التكيف معها فقط. وحقيقة لا يمكن تحقيق كل ذلك إلا من خلال تربية تواكب متطلبات العصر وتستشرف آفاقه المستقبلية.

وهكذا فالتربية بمفهومها الحديث، عملية استثمار بشري تستهدف إعداد القوى القادرة على سد حاجات المجتمع في جميع قطاعات العمل والسير بها في سبيل الرقي والتقدم.

ولعل ما حدث في بعض الدول من تقدم وازدهار في ميادين العلوم والتكنولوجيا والاقتصاد ووسائل الاتصال كان نتيجة حتمية لنجاح أنظمتها التربوية والتعليمية في مفاصلها كافة، وبالدرجة الأساس مناهجها الدراسية. وبهذا الخصوص، أوضحت إحدى الدراسات التي قامت بها جماعة من الباحثين مؤلفة من (٢٢) باحثاً يمثلون العديد من الدول، إذ وصل الفريق إلى نتيجة مفادها (إن النجاح الذي حققته اليابان في المجالات التقنية والاقتصادية والصناعية، إنما يعود بالأساس إلى فاعلية المناهج

الدراسية المتطورة والرامية إلى تزويد الفرد بالخبرات والمعارف التي تشجعه على الإبداع والابتكار وتعوده على حب المبادرة والتجريب) (الدباغ، ١٩٩٠م، ص٢٣).

وعلى هذا الأساس، ولكي تكون المناهج الدراسية في العراق مواكبة وملبية لحاجات الطلبة لترصينهم بالمعارف والمهارات اللازمة فلابد من تقويمها بين فترة وأخرى، ويمكن القول من خلال التقويم التعرف على مدى ما تحقق من أهداف بقصد الوقوف على نواحي القوة والضعف في تلك المناهج والعمل على معالجة نواحي الخلل وتعزيز نواحي القوة فيها (إبراهيم،١٩٨٦،ص١٢٤).

إن كلية التربية هدفها إعداد مدرسين ومربين ذو اختصاص في النواحي التربوية والنفسية والتعليمية، فيجب أن تكون مخرجاتها ذات كفاءة عالية، وهذا يعتمد على مناهج دراسية متطورة تواكب ثورة المعلومات واللحاق بركب الحضارة العالمية، فإن القيام بدراسة ميدانية لتقويم مادة فلسفة التربية في قسم العلوم التربوية والنفسية – المرحلة الرابعة – في كلية التربية ابن رشد تكون ذات قيمة واقعية وموضوعية عند استنادها على عناصر داخل القسم نفسه، أي من قبل الذين هم على صلة مباشرة بالموضوع، ونقصد بذلك الطلبة أنفسهم والذين درسوا المادة وتفاعلوا معها، إذ يفترض أنهم اكتسبوا ما احتوته مادة فلسفة التربية من محتوى وأهداف وخبرات ومعارف أدت إلى توسيع مداركهم وتطوير كفاياتهم لأجل رفدهم الى ميادين العمل.

وهذا ما يعطي البحث الموضوعية في تحقيق الأهداف المنشودة في التعرف على نقاط القوة والضعف في هذه المادة بغية تحسينها وتطويرها في مراحل قادمة إنشاء الله تعالى.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى:

" تقويم مادة فلسفة التربية – المرحلة الرابعة/ قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية ابن رشد – من وجهة نظر الطلبة "

وفق المجالات الآتية:

- مجال الأهداف التربوية.
- مجال محتوى المادة الدراسية.
- مجال طرائق التدريس.
- مجال الوسائل التعليمية.
- مجال التقويم.

حدود البحث:

تشمل حدود البحث:

- كلية التربية / ابن رشد قسم العلوم التربوية والنفسية.
- طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم التربوية والنفسية.

- العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦.

تحديد المصطلحات:

أولاً: التقويم

هنالك عدة تعاريف للتقويم منها:

١. رايمرز Remmers بأنه "عملية مستمرة وضرورية يقصد بها تثمين أهداف التدريس والطرق والمناهج والوسائل المستخدمة في التدريس لمعرفة درجة فعاليتها"(*Remmers and Others,1965,p.10*).

٢. تعريف كود Good بأنه " تثمين الفعاليات التعليمية ضمن مجال تدريس محدد لغرض تقرير صلاحية الأهداف وتنظيم المحتوى، والحصول على مؤشرات محددة تقود إلى قرارات تتعلق بالتخطيط والتنفيذ وإعادة بناء الفعاليات(*Good,1973,p.160*).

٣. يعرفه سرحان بأنه "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها باذ يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها، ومساعدتها على تحقيق الأهداف"(سرحان،١٩٩٨، ص١٢٥).

٤. يعرفه عودة بأنه " عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثراؤها.(عودة،١٩٩٨، ص٢٥).

تعريف الباحث الإجرائي هو: العمليات المنطقية والمنظمة التي تهدف إلى تثمين الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل التعليمية ومجال التقويم لمادة فلسفة التربية من أجل تحديد نقاط القوة والضعف فيها لأجل تطويرها، وذلك من خلال استجابة أفراد العينة لفقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها من خلال استجاباتهم لتلك الفقرات.

ثانياً: الفلسفة

ويعرفها أرسطو:

بأنها ((البحث عن الوجود بما موجود)). (فرحان، ١٩٨٩، ص٩).

ويعرفها جون ديوي:بأنها((النظرة العامة للتربية بمعنى آخر هي التربية من اذ ممارسة متعددة ومقصودة)). (ديوي، ١٩٧٨، ص٢٩٤).

ويعرفها عبد الدائم:هي ((نشاط نقدي توضيحي، يمكن أن يتناول أي موضوع بما في ذلك موضوع التربية)). (عبد الدائم، ٢٠٠٠، ص٧٦).

أما الباحث فإنه يتبنى تعريف فينكس للفلسفة: بأنها ((طريقة من طرق النظر إلى المعرفة التي لدينا فعلاً، وهي تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح ونقد ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة)) فينكس، ١٩٨٢، ص٢٤).

ثالثا: التربية

يعرفها ودرنج: بأنها ((ليست عملية إعداد للمستقبل بل إنها هي الحياة ذاتها)) (ودرنج، ١٩٦٦م، ص٨١).

ويعرفها نيلر: إن((التربية بمعناه الواسع تشير إلى أي فعل أو خبرة لها أثر في صياغة العقل أو الخلق أو القدرة الجسمية لدى الأفراد)) (نيلر، ١٩٧٢، ص٣٦).

رابعاً: فلسفة التربية

يعرفها محمد: بأنها((جملة الأفكار والمباديء التي توجه العمل التربوي في كلياته وجزئياته)) (محمد، ٢٠٠٢م، ص١١٣).

ويعرفها عبد الدائم:

بأنها ((الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي وما يومي إليه)) (عبد الدائم، ٢٠٠٠، ص٧٧).

اما تعريف الباحث فانه: مجموعة من الأفكار والنظريات الفلسفية التي توجه العمل التربوي تنظيماً وتنسيقاً وتوضيحاً من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

تعريف الباحث لمادة فلسفة التربية: هي المادة الدراسية المقررة للمرحلة الرابعة في أقسام العلوم التربوية والنفسية بكليات التربية، وتتضمن عدداً من المواضيع التي تجمع بين الفلسفة والتربية، وفيها استعراض للمدارس الفلسفية الوضعية والعربية الاسلامية ومتضمناتها التربوية.

خامساً: كلية التربية:

هي إحدى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في العراق التي تحمل رسالة ذات طابع إنساني، تضم الأقسام العلمية والإنسانية إذ تهدف إلى إعداد متخصصين في كل قسم مؤهلين تربوياً وعلمياً للتدريس في المدارس المتوسطة والإعدادية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات وإعداد الملاكات العليا (ماجستير، دكتوراه) للعمل خبراء وتدريسيين في وزارتي التعليم العالي والبحث العلمي والتربية (الراوي، ١٩٩٠، ص٥٧).

الفصل الثاني

المبحث الأول
خلفية نظرية

مفهوم التقويم:

يمثل التقويم جانباً مهما من جوانب البرنامج التربوي، وعنصراً جوهرياً من عناصر العملية التعليمية، والعملية التربوية في حاجة دائمة إلى تقويم مستمر يتناول عناصر المنهج جميعها بدءاً بالأهداف ومروراً بالمحتوى والطرائق والأنشطة وانتهاء بالتقويم، فهو يحتل مكانة بارزة جديرة بالبحث والدراسة والتحليل بهدف استخلاص النتائج للوصول إلى المقترحات التي تسهم في تحسين وتطوير العملية التربوية بشكل عام (الشمري،٢٠٠١، ص٧٧).

لقد طرح المربون الكثير من التعريفات التي تتشابه في بعض جوانبها وتختلف في البعض الآخر، فيرى روبرت ثورندايك، (Robert L.Thorndik) "إن التقويم عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب من جوانب التربية ، وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الأهداف" (سعادة،١٩٨٤،ص٤٦٢).

أما شحاتة، ١٩٩٨ فيعتقد إن التقويم مجموعة الأحكام التي نزن فيها بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها، ومعنى ذلك إن عملية التقويم تتضمن التغيرات الفردية والجمعية والبحث في العلاقات بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها. (شحاته، ٩٩٨م، ص٢٠٤).

ولقد عُرّف التقويم عند الأمم القديمة، فكان في الصين القديمة نظام الامتحانات التحريرية، وكان على درجة كبيرة من الصعوبة، وكان الغرض منها هو قياس قدرة الطالب على القراءة ومدى كفايته في كتابة الموضوعات الانشائية وغزارة المعلومات لديه (الحلي وآخرون، ١٩٨٥م، ص٣٥).

كما وعرف المجتمع اليوناني القديم هذا النوع من الامتحانات أيضاً كما عرفه العرب قبل الإسلام في مجال الشعر، وكان الشعر – كما هو معروف– سجل العرب غير المدون للعلوم والآداب والفلسفة والتاريخ وكل أنواع العلوم الأخرى المعروفة في ذلك الوقت، وكان يعنى به عناية فائقة، ومن الأدلة الأخرى على معرفتهم للتقويم هو ما كان يعقد في سوق عكاظ من ندوات يتم فيها طرح فنون الشعر والآداب، ثم يتم إصدار الحكم على هذه الفنون من قبل حَكَم طويل الباع في هذه الفنون ليقوّم ما يعرضه الشعراء والخطباء والأدباء.(الزوبعي،١٩٨١،ص١٩).

إلا أن التقويم بوصفه حركة حديثة يعود إلى منتصف القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين فقد نادى هورسمان (Houresman) وهو أحد المربين في عام (١٨٤٥) إلى ضرورة إدخال الإصلاحات على ما كان سائداً في تقويم الطلبة والمعتمدة على الامتحانات الشفوية وبعدها قام العالم الفرنسي بينيه(Beaneahe) عام (١٩٠٤) بوضع أول مقياس للذكاء ثم توالت بعد ذلك وضع المقاييس والاختبارات كمقياس ثورندايك سنة ١٩٠٩ واختبار ستنافورد– بينيه واختبار وكسلر واختبار رورشاخ وغيرها. (الزوبعي،١٩٨٠،ص٧٠).

أهمية التقويم:

يعد التقويم مهماً لقطاعات مختلفة، إذ لا تقتصر للمعلم وللطالب فقط بل تتعدى ذلك لتشمل كافة الجهات المسؤولة عن المؤسسات التربوية ومن لهم رأي في اتخاذ القرار من القائمين أو المشرفين على المدارس فضلاً عن الآباء، إذ يعد التقويم مهماً لكل من:

١. الطلبة:

وذلك من اجل تزويدهم بالتغذية الراجعة (Feed back) والتي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزه أولاً بأول، كما يفيدهم في توضيح الأهداف الخاصة لهم، باذ يساعدهم في معرفة ما هو مهم لكي يتعلموه، ويساعدهم في تحديد جوانب قوتهم وضعفهم فضلاً عن تنمية قدراتهم على التفكير الناقد وتنمية مهاراتهم التعليمية.

٢. المعلمين :

لا يقل التقويم أهمية لدى المعلمين منه لدى الطلبة، إذ يزودهم بالمعلومات عن الدرجة التي حقق بها الطلبة النتائج التعليمية المرغوبة كما يساعدهم على تحديد الوضع الحالي للطلبة والمناهج الدراسية التي يقوم المعلمون بتدريسها، ويفيدهم في إعادة صياغة الأهداف الخاصة بالمتعلمين أفراداً وجماعات وتحديد أنجح الطرائق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعلم ومحاولة تطويرها.

٣. الآباء وأولياء الأمور:

للتقويم أهمية خاصة عند الآباء وأولياء أمور الطلبة، إذ من خلاله يتم اكتشاف قدرات المتعلمين كما يزودهم بالمعلومات عن مدى التقدم الذي يحرزه أبناؤهم بين فترات مختلفة من خلال مقارنة النتائج التي يحصلون عليها وبالتالي يجعلهم يفكرون بالطرائق والوسائل التي يستطيعون من خلالها مساعدة أبنائهم من أجل إحراز التقدم المطلوب.

٤. القائمين والمشرفين على العملية التربوية:

يمثل التقويم عند القائمين والمشرفين على العملية التربوية، عملية بالغة الأهمية إذ يتم من خلاله التعرف على مدى فعالية وجدوى البرامج الدراسية الموضوعة، كما يساعد على التحقق من جوانب القوة والضعف في المناهج الدراسية ومحاولة معالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة مما يؤدي إلى إعداد برامج خاصة لتحسين طرائق التدريس والمستوى العلمي والمهني لدى المعلمين كما يفيدهم في معرفة مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للعملية التربوية.(سعادة،١٩٨٤، ص٤٣٨).

وظائف التقويم:

أكد العديد من التربويين والباحثين أهمية عملية لتقويم في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، إذ يرى هؤلاء المربون عملية التقويم هي عملية تكامل مع عملية بناء المنهج وتنفيذه ومتابعة نتائج التنفيذ، وليس شيئاً يجري في نهاية تطبيق المنهج، لذا فهي بمثابة عملية مرادفة لكل خطوة من خطوات بناء المنهج (الجعفري،١٩٨٩،ص٨٣).

وحدد (هندي وآخرون) أبرز وظائف التقويم بما يأتي:

١. المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقويم بين مدى صدقها أو خطئها.
٢. المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.
٣. التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ، ليعمل على تدعيم نقاط القوة، ويسعى لعلاج الضعف وتلافيه.
٤. تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبناؤهم عن الصعوبات التي يواجهونها.
٥. الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد على ضبط التكلفة والحيلولة دون إهدار الوقت والجهد.(هندي وآخرون، ١٩٩٩م، ص٢٠٣).

مفهوم الفلسفة:

- الفلسفة مجموعة من الأفكار المترابطة في صورة مذاهب فكرية تتسق في بحثها عن الحقيقة الكونية وظواهرها الطبيعية والبشرية، بمعنى آخر إن الفلسفة تعني البحث عن الحقيقة المطلقة وعن ماهية الأشياء وأصولها وعلاقة بعضها ببعض بإسلوب عقلاني متفتح بعيداً عن الهوس والقصور والانغلاق الذي ورثته البشرية عن عصور قديمة.
- والفلسفة هي علم الكل، فليس المقصود بالفلسفة دراسة الظواهر الجزئية أو الوقائع الخاصة بل المقصود بها النظر إلى العلم ككل. أو الحكم على الوجود في جملته بهدف التوحيد بين الموجودات في إطار عقلي واحد يفسر الحقيقة كلها في شتى مظاهرها.
- والفلسفة هي معرفة الأمور الإلهية والبشرية.
- والفلسفة هي أي تعجب يثير العقل، أو أي مشكلة يطرحها الفكر.
- والفلسفة هي مذهب خاص، أو نسق معين من الاعتقاد يؤمن به صاحبه بعد أن أقام البرهان على صحته. (الجعفري وآخرون، ١٩٩٣م، ص١٢-١٧).

أصل كلمة الفلسفة:إن أصل كلمة الفلسفة كما يرويها المؤرخ اليوناني هيرودروت(Herodrot)أنكريس(Incresses) قال لـ انسولوت (Ensolot) "لقد سمعت أنك جبت كثيراً من البلدان متفلسفاً أي متطلباً للمعرفة، واستعمل بروكليس كلمة الفلسفة بمعنى" الجد وراء التهذيب".

ويعد الفيلسوف اليوناني"فيثاغورس Fithogores " عالم الرياضيات المشهور أول من أعطى معنى محدداً لكلمة فلسفة عندما استعاض عن كلمة الحكمة Sophia وكلمة الحكيم Sophos بكلمتي محبة الحكمة Philosophos لتشير إلى الفيلسوف.وقد أدرك فيثاغورس إن صفة الحكمة لا تصدق

على أي مخلوق بشري وإنما الحكمة للآلهة وحدها ومن ثم قال عن نفسه أنه (محب للحكمة) وليس حكيماً، وإنه يكفي الإنسان شرفاً أن يهوي الحكمة ويجد في طلبها وهذا يعني إن على الإنسان أن يجد ليعرف الحكمة وفي استطاعته أن يكون محباً لها تواقاً إلى المعرفة باحثاً عن الحقيقة.(محمد،٢٠٠٢، ص٥٣).

المسائل التي تتناولها الفلسفة:

يمكن تقسيم المسائل التي تتناولها الفلسفة إلى ثلاثة أقسام:

١.مسألة الوحدة: أي علة العلل القادرة على كل شيء الخالقة لكل شيء مضيفة الحياة على العالم، وهذا القسم يطلق عليه ما بعد الطبيعة أو ما وراء الطبيعة أي البحث في حقيقة الكون واصلة.

٢.مسألة الكثرة: وهي مظاهر العالم المتنوعة وهذا النوع يسمى (الفلسفة الطبيعية).

٣.مسالة المخلوقات التي يقع في أعلى سلمها الإنسان من اذ وجوده ورقيه انثروبولوجيا (علم الإنسان) ومن اذ تكوينه الجسمي فسيولوجيا وبايلوجيا(وظائف الأعضاء) ومن اذ عالمه النفسي سايكلوجيا (علم النفس).(الجعفري وآخرون، ١٩٩٣م، ص١٤).

معنى التربية:

لقد تعددت وجهات النظر في مفهوم التربية وتعددت تعاريفها بتعدد الباحثين فيها، ولو رجعنا إلى معنى كلمة"تربية" لغوياً لوجدناه يعود إلى أصول ثلاثة هي: "ربا" و"ربى" و"رب". فالأصل الأول ربا، يربو بمعنى نما، ينمو. والأصل الثاني ربى، يربي ومعناه، نشأ وترعرع. والأصل الثالث رب بمعنى أصلحه وتولى أمره ورعاه.

ويعرف ليتري "Littre " التربية بأنها "العمل الذي تقوم به لتنشئة طفل أو شاب وأنها مجموعة من العادات الفكرية أو اليدوية التي تكتسب ومجموعة من الصفات الخلقية التي تنمو(اوبير، ١٩٦١م، ص١٢).

أما من وجهة نظر هربارت"Herbert " فهي موضوع علم غايته تكوين الفرد من أجل ذاته بأن نوقظ فيه ضروب ميوله الكثيرة(اوبير، ١٩٦١م، ص١٣).

ويصف جون ديوي John Dewey التربية بأنها مجموعة العمليات التي يستطيع بها مجتمع أو زمرة اجتماعية صغرت أو كبرت أن تنقل سلطاتها أو أهدافها المكتسبة بغية تأمين وجودها الخاص ونموها المستمر، وكان يقول"إن التربية هي الحياة". (مهدي وآخرون، ١٩٩٣م، ص٦).

التربية في نظر العلم الحديث:

هي" عملية التكيف أو التفاعل ما بين الفرد وبيئته".

وبموجب هذا التعريف تعني التربية النمو والتغيير في الإنسان لكي يستطيع أن يواجه الظروف والعوامل البيئية ويكون بمقدوره التعامل معها بإسلوب يخدمه ويخدم أفراد جنسه وهي عملية تطبيع مع الجماعة وتعايش مع الثقافة.(شهلا وآخرون، ١٩٧٨م، ص٣٥).

أهداف التربية:

إن الهدف في التربية كما هو في أي عمل إنساني يعني تنظيما للنشاط والعوامل الداخلة في الموقف التعليمي وما يحيط به من عوامل، فمعرفة الهدف تساعد على اختيار الوسائل واختيار الخطوات للوصول إلى النتائج المنشودة

وإن من أهم الأهداف التربوية:

١. أن يربى الفرد ليكسب عيشه، وأن يعمل ويحترف حرفة ويمتهن مهنة لكي يعيش.
٢. تعد التربية الجسدية هدفاً هاماً من الأهداف التربوية، وقد كان هذا الهدف في وقت من الأوقات وفي بعض المجتمعات الهدف الوحيد ففي التربية اليونانية وخاصة في اسبارطه كان الهدف الأساس للتربية هو أن يخرج المجتمع جنوداً أشداء يتمتعون بأجساد قوية.
٣. وثمة هدف آخر من أهداف التربية هو تكوين الخُلق، والمقصود بتكوين الخلق هو أن تعمل التربية في البيت وفي جميع المؤسسات التربوية، وأن تعد مواطناً حسن الأخلاق مهذب الطباع يحسن التعامل مع أفراد جنسه.
٤. ومن الأهداف الأساسية للتربية هي تنشئة "المواطن الصالح" الذي يعرف واجباته الوطنية ويؤديها من تلقاء نفسه.
٥. وهناك هدف خامس هام هو "التربية العقلية" والتي تعد من الأهداف الرئيسة لكل تربية صحيحة لأنها تهدف إلى تكوين العادات العقلية وتعود الطفل على اتخاذ مواقف علمية وموضوعية من المشاكل التي قد تصادفه والمسائل التي تتعلق بحياته الفردية والاجتماعية.
٦. إن نقل التراث الثقافي وتعزيزه يعتبر هدفاً آخر من الأهداف التربوية فكل أمة ترغب في نقل تراثها وعاداتها وتقاليدها ومعارفها وطرائق حياتها إلى الأجيال الجديدة وهي تهدف من ذلك إلى تمكينهم من الحياة (مهدي وآخرون، ١٩٩٣م، ص٨-١٠).

فلسفة التربية:

تعد الفلسفة التربوية في أي مجتمع دليل عمل للحياة التربوية والتعليمية، وهي الإطار الشامل والمحرك للعمل التربوي الذي يتخذ من مؤسسات التعليم وسيلة لتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، وإن معيار صدق الفلسفة التربوية وفعاليتها يتجلى في مدى التحامها بواقع التعليم والتعبير عن نفسها في أهدافه وإدارته وتنظيماته وسياسته ومناهجه وطرائق تدريسه، بل وفي بقية عناصر العملية التربوية الأخرى. ولكي تحقق الفلسفة التربوية هذا الارتباط الوثيق مع حاجات التعليم الحقيقية وحاجات المجتمع الذي توجد فيه، لا بد أن تكون جزءاً لا يتجزأ من الفلسفة الاجتماعية التي تجسد أهداف المجتمع وآماله وطموحاته ونظرته في تربية أجياله لكي يتم تكامل هذه النظرة ولابد أن تستهدف

الفلسفة التربوية أيضاً التنسيق بين إعداد الأجيال المقبلة وحاجات التنمية الشاملة من أجل أن تضع أهداف الإنتاج والعمل في قلب أهداف التنظيم التربوي. (مرسي، ٢٠٠٣م، ص٣٤).

واقع مقررات فلسفة التربية في كليات التربية:

تحتل مقررات فلسفة التربية مكانة واضحة في خطط الدراسة لكليات التربية، ولا تختلف طبيعة هذه المقررات كثيراً بين بلد وآخر وإن كانت تأخذ في بعض الأحيان أسماءً مختلفة، لذلك سوف نهتم بعرض مقررات فلسفة التربية وسيكون العرض قائماً على تحليل نظري لمحتوى الكتب المؤلفة في هذا المجال والذي تدّرس في كليات التربية.

أولا: نهجت بعض كتب فلسفة التربية التي تدرس في كليات التربية نهج المدارس الفلسفية، باستعراضها الفلسفات التربوية المختلفة. فبعد أن تقدمت بفصل أو أكثر بمعنى الفلسفة وعلاقة الفلسفة بالتربية ومعنى فلسفة التربية، تنتقل إلى استعراض المذاهب أو المدارس الفلسفية التربوية، في سياق تأريخي، وعادة ما يبدأ الكاتب بعرض للأفكار الفلسفية الأساسية للمدارس الفلسفية أو المذهب الفلسفي إزاء بعض القضايا، مثل رأي المدرسة أو المذهب في المعرفة وأسلوب الحصول عليها أو نظرتها إلى الطبيعة البشرية أو فكرتها عن الغاية من الوجود أو غير ذلك من أفكار فلسفية أساسية، وغالباً ما يدلل المؤلف على أفكار هذه المدرسة باستعراض الأفكار الخاصة ببعض أقطاب هذه المدرسة أو المذهب. فعند الحديث عن المدرسة المثالية يستعرض المؤلف الأفكار الأساسية للفلسفة المثالية كما يستعرض بعض أفكار مؤسسيها "كأفلاطون، أو هيجل" وعند الحديث عن المدرسة الطبيعية يستعرض المؤلف بعض جهده في عرض أفكار " جان جاك روسو" وفي دراسة الوجودية يستعرض أفكار " كير جارد " و"جان بول سارتر" وفي البرجماتية يستعرض أفكار "بيرس" أو "جون ديوي" و" كليوباتريك" وغيرهم. وبعد استعراض أفكار هؤلاء الأقطاب يقدم المؤلف الانعكاسات أو التأثيرات التربوية لهذه الفلسفات وتطبيقاتها في مجال التربية والتعليم.

ثانيا: نهجت مجموعة ثانية من كتب فلسفة التربية منهجاً مقارناً يقوم على أساس اختيار مجموعة من القضايا الفلسفية ذات الارتباط الوثيق بالتربية ومعالجتها معالجة مقارنة ثم يعرض وجهة نظر الفلسفات التربوية المختلفة تجاه هذه القضايا، ويمتاز هذا المنهج بقدرته على تقديم فهم وإدراك أعمق لموقف المدارس الفلسفية المختلفة تجاه بعض قضايا التربية.

ثالثاً : نهجت فئة ثالثة من كتب فلسفة التربية في كليات التربية نهجاً آخر يقوم على أساس تبني فكر فلسفي معين ، وعرض هذا الفكر ومحتواه التربوي ونظرته إلى بعض قضايا التربية والتعليم مثل موقفه من المنهج المدرسي والخبرة التربوية ، وأهداف التعليم وأساليبه ومواقفه من المعرفة والقيم التي يجب أن تتبناها المدرسة. وظهر هذا المنهج عند من كتبوا في فلسفة التربية ودرسوا في الدول الغربية وبخاصة الولايات المتحدة الامريكية، وتأثروا تأثيراً خاصاً بالبرجمانية ومفاهيمها التربوية فجاءت كتاباتهم دعوة أو ترجمة لهذه الفلسفة التربوية. (فهمي، ١٩٨٦م، ص٢٧).

الفصل الثاني

المبحث الثاني
دراسات سابقة

بما أن ليس هناك دراسات سابقة حول تقويم مادة فلسفة التربية، فيتضمن هذا المبحث بعض الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع تقويم المناهج المتنوعة.

أولا. دراسات عراقية.

- دراسة الربيعي ١٩٧٥

هدفت الدراسة إلى "تقويم مناهج إعداد المعلمين في العراق من وجهة نظر مدرسي المعاهد وطلابها" وقد شملت هذه الدراسة (٣٧٥) طالباً من طلاب الصفوف المنتهية في معاهد المحافظات، بغداد ونينوى

والبصرة، بواقع (١٠%) من طلبة المعاهد الثلاثة، وشملت مدرسي الصفوف المنتهية أيضاً وكان عددهم (١١١) مدرساً وكانت أداة البحث (الاستبانة المفتوحة) بناها الباحث للحصول على معلومات من كل من المدرسين والطلاب، واستعمل الباحث النسبة المئوية ودرجة الحدة كوسائل إحصائية.

وقد أظهرت النتائج الخاصة بالمدرسين إن أهم مشكلات المناهج الدراسية بنظرهم هي:

١.يرى أكثر من (٥٠%) من المدرسين عدم مناسبة المناهج الدراسية لطبيعة البيئة ومتطلباتها.

٢.يرى أكثر من (٥٠%) من المدرسين ضرورة إشراكهم في تأليف الكتب الدراسية في المعاهد.

٣.يرى أكثر من (٥٠%) من المدرسين إن المادة التي يدرسونها غير مناسبة لإعداد الطلبة لمهنة التعليم.

وكذلك أظهرت النتائج من خلال اتفاق آراء المدرسين والطلبة أهم المشكلات التي تواجهها المناهج الدراسية وهي:

١. قصور المناهج الدراسية في تدريب الطلبة على استعمال الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات.

٢.ضعف ارتباط المناهج بواقع البيئة ومتطلباتها.

٣.اهتمام المناهج الدراسية بالنواحي النظرية.

٤.نقص الوسائل لمختلف المواد الدراسية.

٥.لا تستخدم طرائق تدريس حديثة.

٦.عدم كفاية مدة التطبيق في تقويم الطلبة. (الربيعي، ١٩٧٥م).

❖ دراسة الدباغ١٩٩٠:

هدفت الدراسة إلى:

١.بناء معيار لتطوير المناهج الدراسية في الجامعات العراقية في ضوء أهداف التعليم العالي.

٢.معرفة مدى تحقق هذا المعيار في مناهج الجامعات العراقية على وفق آراء الهيئات التدريسية.

اقتصر البحث على عينة من أعضاء الهيئات التدريسية ضمّت ثلاثة من الجامعات العراقية والتي تم اختيارها باتباع الأسلوب العشوائي، ومن هذه الجامعات تم اختيار عينة من الكليات بلغ عددها(١٨) كلية بواقع (٩) كليات علمية و (٩) كليات إنسانية، تمثل (٥٠%) من الكليات المشمولة بالبحث.

وقد توزع التدريسيين على الكليات المختلفة وذلك من خلال استعمال الأسلوب العشوائي في اختيار العينة.

- العينة الأولى تم من خلالها تحديد أهمية فقرات المعيار، وقد بلغت (٢٦٩) تدريسياً وبنسبة (١٠%) منهم في كل كلية على انفراد.
- العينة الثانية تم من خلالها معرفة مدى تحقق فقرات المعيار في المناهج الدراسية وقد بلغت (٣٩٧) تدريسياً بنسبة (١٠%) من كل كلية على انفراد.

ولغرض بناء معيار لتطوير المناهج الجامعية في ضوء أهداف التعليم العالي استعان الباحث بالاستبيان أداة لتحقيق أهداف البحث، وقد تكون الاستبيان الأول على (١٠٣) فقرة، ونتيجة لملاحظات الخبراء والمختصين فقد أصبح المعيار يتكون من (٦٣) فقرة، ولقياس ثبات أداة الاختبار فقد أعيد تطبيق الاختبار على مجموعة من (١٧) تدريسياً.

وقد استعمل الباحث الوسط المرجح ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات كوسائل إحصائية، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث مجموعة من التوصيات أهمها:

١. تبني المعيار الحال عند تطوير المناهج الجامعية في العراق.
٢. ضرورة أخذ المناهج الجامعية بنظر الاعتبار الجوانب غير المتحققة فيها مثل:
   - تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة
   - تنمية قيمة احترام الزمن لدى الطلبة.
   - تعويد الطلبة على أسلوب التفكير العلمي.
   - الانفتاح على التطورات العلمية المعاصرة وتضمينها في المناهج.
   - مراعاة سوق العمل عند تخطيط المناهج.

واقترح الباحث مقترحات عدة من أهمها:

- بناء معيار لتطوير المناهج الدراسية في مراحل تعليمية أخرى.
- تقويم المناهج الجامعية في العراق في ضوء المعيار(الدباغ، ١٩٩٠).

دراسات عربية

❖ دراسة بن عداس ١٩٩٨:

هدفت الدراسة إلى "التعرف على واقع منظومة المنهج الدراسي المنفذ في كليات التربية بجامعة عدن" وذلك من خلال:

١. وضع أداة لتقويم نظام المنهج في كليات التربية بجامعة عدن.
٢. تقويم نظام المنهج المنفذ في كلية العلوم والآداب والتربية بالمكلا.

تناول البحث بالمعالجة منظومة المنهج المنفذ بالأقسام الإنسانية بكلية العلوم والآداب والتربية بالمكلا وهي: اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، الجغرافية، التاريخ، الفلسفة وعلم الاجتماع.

ولقد قام الباحث ببناء الأدوات الآتية:

أ. أداة لتقويم نظام مناهج كليات التربية بجامعة عدن.
ب. استبيان من صورتين لاستطلاع آراء التدريسيين والطلبة حول بعض جوانب عناصر المنهج ومؤشراته.
ج. قائمة ملاحظة صفية لقياس أداء الطلبة / المدرسين للمهارات التدريبية الأساسية.
د . تكييف مقياس اتجاه الطلبة / المدرسين نحو مهنة التدريس.

هـ . (٥) استمارات لجمع المعلومات من إدارة الكلية وأقسامها العلمية والإدارية.

وقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل ثبات اتساق التقدير، والوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة في كل فئة على حدة، والوسط الموزون لتقديرات جميع أفراد الدراسة معاً (التدريسيون والطلبة).

وكان من أبرز نتائج البحث هي:

- أداء منظومة المنهج في الأقسام الإنسانية بكليات العلوم والآداب والتربية بالمكلا بصورة عامة بدرجة مقبولة.
- كانت أهدافها تتسم بالعمومية وقلة التحديد والوضوح.
- الخدمات المكتبية متواضعة لتواضع مدخلات عنصر المكتبة.
- المقررات ينقصها التكامل، والصلة بمناهج التعليم العام، وأساليب تدريسها غير متنوعة، فالمحاضرة هي الأكثر استعمالاً بين هذه الأساليب، والاختبارات المقالية هي الشائعة في تقويم تحصيل الطلبة.

وكانت من أهم التوصيات هي:

- إعادة النظر في الأهداف بمراتبها المختلفة والاعتماد في صياغتها على تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغي على معلم المستقبل امتلاكها.
- وضع نظام لتقويم أداء الهيئة التدريسية بالكلية وربط ذلك بالترقية العلمية ومساهمة أكثر من طرف في عملية التقويم هذه.

ومن أهم المقترحات هي:

- القيام بدراسة تقويمية لمنظومة المنهج في أقسام العلوم الطبيعية باستعمال أداة التقويم التي أعدت في هذا البحث لتتكامل الصورة الكلية لمنظومة الكلية. (بن عداس، ١٩٩٨).

❖ دراسة عبيدات ١٩٩٩

هدفت الدراسة إلى:

أ. بناء أنموذج لتقويم مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في الأردن.

ب. تقويم مناهج التاريخ من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين باستعمال أنموذج التقويم.

لقد بلغ عدد الفقرات بشكلها الأولى (١٤٥) فقرة عرضت على (٣٠) خبيراً بهدف التوصل إلى الشكل النهائي لأنموذج التقويم، وقد اعتمد الباحث أسلوب دلفي والذي يتطلب القيام بثلاث جولات. وعولجت البيانات إحصائيا لكل جولة من الجولات الثلاث واستخرج الوسط الحسابي والانحراف المعياري للجولة الثالثة وبذلك أصبح عدد فقرات الأنموذج بشكله النهائي (١١٢) فقرة.

بلغت عينة البحث (١٧٥) معلماً ومعلمة في مديريات التربية والتعليم في شمال الأردن (٢٥) مشرفاً تربوياً من مختلف مديريات التربية والتعليم في الأردن، واستعمل الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية واختبار (ت) في معالجة النتائج التي توصل إليها الباحث.

أظهرت النتائج تحقق مجالات أنموذج التقويم السبعة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وقد كانت الفقرات المتحققة من وجهة نظر المشرفين (١١٢) فقرة أي بنسبة (١٠٠%)، أم الفقرات المتحققة من وجهة نظر المعلمين (١١٠) فقرة أي بنسبة (٩٨.٢%) وهذا يعني اتفاق عينة المعلمين مع عينة المشرفين على تقويم المنهج وفق العناصر المشار إليها. وقد توصل الباحث من خلال النتائج إلى الاستنتاجات الآتية:

١. إمكانيات الاعتماد على رأي المعلمين والمشرفين في بناء نظام تقويمي شامل إذا ما أحسنا صياغته بإسلوب علمي كأسلوب دلفي.
٢. رغم إن البحث اعتمد عنصري الاختصاص الأساسيين في العملية التعليمية وهما المعلمون والمشرفون إلا أنهما لم يتفقا تماماً على أهمية فقرات أنموذج التقويم.

ومن أهم التوصيات:

- الاستفادة من أنموذج التقويم الذي توصل إليه الباحث في تقويم مناهج التاريخ في المراحل الدراسية الأخرى.
- يمكن الاستفادة من إجراءات وخطوات هذا الأنموذج في بناء نماذج لتقويم المناهج الدراسية الأخرى.

وكان من أهم المقترحات:

- تطبيق الأنموذج الذي توصل إليه الباحث على مناهج التاريخ في المراحل الدراسية الأخرى.

دراسات أجنبية

❖ **دراسة ليجس (١٩٧٣) (Legesse)**

جرت هذه الدراسة لمنهج إعداد المعلمين بكلية التربية بجامعة أديس أبابا بإثيوبيا من خلال بحث الجوانب الآتية:

١. تحديد أهداف المنهج في كلية التربية، وكما يتصوره طلاب السنة الرابعة وأعضاء هيئة التدريس.
٢. معرفة مدى ما تحقق من محتوى البرنامج وأنشطة من الأهداف.
٣. التعرف على مدى ملائمة عدد الساعات المكتسبة لكل مكون من مكونات المنهج ومدى التداخل بين هذه المكونات.
٤. تحديد أكثر أساليب التدريس والتقويم شيوعاً في تلك الكلية.

جمعت البيانات بصورتين متماثلتين من استبانة وزعت على عينة تمثل (٨٤.٤%) من مجتمع الطلبة و(٨٩.٣%) من هيئة التدريس وعولجت هذه البيانات إحصائياً بواسطة التكرارات والنسب المئوية ومربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين الطلبة والتدريسيين.

وكانت أهم نتائج هذه الدراسات ما يأتي:

١. وجود تباين واضح في تصور كل من الطلاب والتدريسيين لأهداف إعداد المعلمين في هذه الكلية، وأهم الأهداف مرتبة بحسب اتفاق الفئتين هي:
   - اكتساب مهارات التدريس في التخصص الذي يضطلع الطالب بتدريسه مستقبلاً.
   - تنمية فهم الطالب لعمليتي نمو المتعلمين وتطورهم.
   - تنمية وعي معلمي المستقبل للعلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع.
   - تنمية الوعي بالظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمجتمع.
   - تنمية القدرة لدى معلم المستقبل على متابعة الجديد في المجالات العلمية والمهنية في ميدان علم المتعلم.
٢. يرى (٩٠%) من الطلبة والتدريسيين إنه لا توجد أهداف عامة محددة لإعداد المعلمين في المنهج.
٣. (٥٠%) من التدريسيين قرروا إن هناك توازناً مقبولاً فيما يتعلق بتوزيع الساعات المكتسبة بين مجالات التخصص الرئيسي والفرعي والمتطلبات الإجبارية ومكونات الإعداد المهني إلا أن (٧٠%) من عينة الطلبة تخالف هذا الرأي.
٤. أشارت أغلبية العينة من الفئتين إلى أن هناك تداخلاً واضحاً بين المفردات التربوية.
٥. طريقة التدريس الشائعة هي طريقة المحاضرة مع قلة استعمال طريقة المناقشة وأغلب أساليب التقويم شيوعاً هي الامتحانات التحريرية التي تقيس التحصيل الدراسي للطالب.

وطالبت الدراسة في توصياتها بأن تكون هناك أهداف واضحة ومحددة لكل مكونات المنهج، الذي يقوم في ضوئها هذا المنهج، أكدت التقويم الدوري لمنهج إعداد المعلم وضرورة مراجعة مواطن التداخل والتكرار في المقررات الدراسية (Legsse, Kashay, 1973).

❖ دراسة مولر (١٩٨٥، Muller)

هدفت الدراسة إلى " تقويم مناهج العلوم والرياضيات للطلبة المتفوقين في المدارس الثانوية العليا" أجريت الدراسة في جامعة كولومبيا– كلية المعلمين ١٩٨٥، وكان الهدف منها تقويم أسلوب الإثراء في العلوم والرياضيات والكومبيوتر وشملت الدراسة الصف الرابع.

وقد استعملت اختبارات صممت لكل موضوع من الموضوعات الثلاثة، وتم بناء مقياس للاتجاه الشامل تكون من (٣٠) فقرة حول المدرسة.

واستعمل تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه أنها في المدى الايجابي وقد طلبت من الطلبة تقويم التنظيم الكلي للبرنامج وقيمة العمل لكل فصل من فصول الموضوعات الثلاثة وكانت نتائج التقويم في المستوى المتوسط في معظمها.

وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بإجراءات انتقاء الطلبة والإشراف على نشاطات المعلمين.(Muller, 1985).

مقارنة الدراسات السابقة

فيما سبق تم عرض دراسات سابقة التي تخص مجال التقويم فقد تم البحث بالاعتماد على دراسات تسير باتجاهات مماثلة وتسعى إلى تحقيق أهداف قريبة مما يسعى الباحث إليها في بحثه هذا ولكنها باختصاصات وفروع أخرى من التعليم ومن خلال ذلك العرض سيقوم الباحث بمناقشة الأهداف والإجراءات المتبعة والعينات وأهم النتائج التي توصل إليها:

أولاً: انقسمت الدراسات السابقة إلى ثلاثة أقسام من اذ الأهداف التي سعت إلى تحقيقها وعلى النحو الآتي:

أ. هدف هذا القسم من الدراسات إلى بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية وتقويم تلك المناهج في ضوء ذلك الأنموذج كدراسة(عبيدات ١٩٩٩)، في حين هدفت دراسة (الدباغ، ١٩٩٩) إلى بناء معيار ثم معرفة مدى تحقق هذا المعيار في المناهج الدراسية للجامعات العراقية.

ب. أما بقية الدراسات فقد هدفت إلى تقويم المناهج الدراسية وقد شمل كل من دراسة (الربيعي، ١٩٧٥) ودراسة (١٩٧٥، Lugesse) ودراسة (١٩٨٥، Muller) ودراسة (بن عداس، ١٩٩٨).

ج.أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تقويم مادة فلسفة التربية.

ثانياً: اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من اذ أساليب ومناهج البحث المعتمدة.

يلاحظ أن بعض الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي كدراسة (عبيدات، ١٩٩٩) في حين استعملت دراسة (بن عداس، ١٩٩٨) منهج تحليل النظم، أما دراسة (١٩٨٥، Muller) فاستعملت المنهج التجريبي، أما الدراسة الحالية فقد استعملت المنهج الوصفي.

ثالثاً: استعملت الغالبية العظمى من الدراسات السابقة الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، مثل دراسة الربيعي (الربيعي، ١٩٧٥) و(الدباغ، ١٩٩٠)، بينما استعملت دراسة (١٩٨٥، Muller)اختبارات تحصيلية فضلا عن بناء مقياس للاتجاه الشامل، كما استعملت دراسة (بن عداس، ١٩٩٨) فضلاً عن الاستبانة، قائمة ملاحظة صفية وتكييف مقياس اتجاه الطلبة والمدرسين نحو مهنة التدريس.
الدراسة الحالية فقد استعملت الاستبانة للحصول على البيانات اللازمة لإجراء البحث.

رابعاً: اختلفت الدراسات السابقة من اذ أنواع العينات التي طبقت عليها الدراسة وحجمها ، فهناك دراسات طبقت على الطلبة كدراسة (١٩٨٥، Muller) ودراسات طبقت على المدرسين والطلبة كدراسة

(الربيعي، ١٩٧٥) ودراسة (Legesse،١٩٧٥) ودراسة (بن عداس، ١٩٩٨) أما الدراسات التي طبقت على التدريسيين فقط هي دراسة (الدباغ، ١٩٩٠) في حين طبقت دراسة (عبيدات، ١٩٩٩) على المعلمين والمشرفين التربويين.

أما الدراسة الحالية فقد طبقت على طلاب المرحلة الرابعة في كلية التربية (ابن رشد) قسم العلوم التربوية والنفسية.

خامساً: استعملت معظم الدراسات السابقة الوسط المرجح والنسبة المئوية ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون كوسائل إحصائية.

أما البحث الحالي فقد استعمل فيه الوسط المرجح والوزن المئوي كوسائل إحصائية.

الفصل الثالث

إجراءات البحث:

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي قام بها الباحث في بناء أداة البحث وتحديد عينة البحث والمعالجات الإحصائية المعتمدة فيه، وتسير هذه الإجراءات على وفق ما يأتي:

أولا. منهجية البحث

بما إن البحث الحالي يهدف إلى "تقويم مادة فلسفة التربية / للمرحلة الرابعة / قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية (ابن رشد) من وجهة نظر الطلبة " فإن المنهج المناسب لإجراءات هذا البحث

هو المنهج الوصفي والذي يتناول الأبحاث والدراسات التي تبحث فيما هو كائن الآن في حياة الإنسان أو المجتمع من ظواهر أو أحداث وقضايا معينة، ويستعمل هذا المنهج طرائق وأدوات لجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات منها الملاحظة والمقابلة والاختبارات والاستفتاءات لكل ظاهرة أو حدث معين.

والبحث وفق هذا المنهج يعد استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى. (الزوبعي، ١٩٨١، ص٥١).

وليس معنى هذا يتوقف منهج البحث الوصفي عند حدود وصف الظاهرة –التي هي موضوع الدراسة – وإنما يتعدى ذلك إلى التحليل والتفسير والمقارنة والتقويم والوصول إلى تعميمات ذات معنى تزداد بها المعلومات عن تلك الظاهرة، وبذلك يزداد التبصر بها، فهو تشخيص علمي لظاهرة ما والتبصير بها كمياً برموز لغوية ورياضية.

ثانيا: مجتمع البحث وعينته

تكون المجتمع الأصلي للبحث من طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية المرحلة الرابعة للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤) والبالغ عددهم (٨٠) ثمانون طالباً وطالبة (الصباحي) وبعد القيام بتحديد المجتمع الأصلي سيقوم الباحث باختيار عينة متمثلة عشوائية تشكل نسبة (٥٠%) من عدد الطلبة.

ثالثا: أداة البحث

لتحقيق هدف البحث وهو " تقويم مادة فلسفة التربية /المرحلة الرابعة / قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية (ابن رشد) من وجهة نظر الطلبة " فقد اتبع الباحث الإجراءات الآتية لوضع أداة البحث:

١. مراجعة البحوث والأدبيات ذات العلاقة ببناء المناهج الدراسية وتقويمها.
٢. الإطلاع على نظريات المنهج ومراجعة بعض الجوانب المتعلقة بتقويم المنهج.
٣. إجراء دراسة استطلاعية بهدف الحصول على بعض الفقرات التي تمثل الجوانب الأساسية التي ينبغي أن تشملها عملية التقويم وهذه الجوانب هي:
   أ- الأهداف التربوية.
   ب- مفردات المادة الدراسية.
   ج- طرائق التدريس.
   د- الوسائل التعليمية.
   هـ- التقويم.

رابعا: صدق الأداة Validity

يعد الصدق من الشروط اللازمة والتي ينبغي توافرها في الأداة التي يعتمدها أي باحث، ولذلك فإن أي اختبار يجب أن يكون صادقاً ويقيس الهدف الذي من أجله، وهنا يراد بصدق الأداة هو قدرة فقراتها على قياس ما وضعت من أجل قياسه.

وبما إن إعداد هذه الفقرات قد تم في ضوء إجابات العينة الاستطلاعية وكذلك من خلال مقابلة بعض المختصين في المناهج والإطلاع على الدراسات والأدبيات، فعليه يعد الصدق متحققا منطقياً، فضلاً عن ذلك ولكي تؤدي الأداة ما يجب أن تؤديه، كان لا بد أن نحصل على آراء الخبراء حولها، وتنقيحها واقتراح التحسينات عليها، وفي النهاية إقرارها واعتمادها. (الظاهر،١٩٩٨،ص ١٣٢-١٣٣) ويسمى هذا النوع من الصدق بالصدق الظاهري (Face Validity) وذلك بعرض الفقرات التي توصل إليها الباحث على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية والمناهج الدراسية اذ أشار(Ebel) في هذا الصدد إلى أن أفضل وسيلة للتحقق من صلاحية الفقرات أو الصدق الظاهري هي أن يقوم عدد من المختصين بتقدير مقدار تمثيل الفقرات للصيغة المراد قياسها.

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتبني الأداة التي قام ببنائها(السعدي،٢٠٠٢م، ص٥٨).

وقد اعتمد الباحث على آراء السادة المحكمين في بيان صلاحية فقرات الاستبانة من عدم صلاحيتها في ضوء تأشيرهم الدقيق للفقرات اذ حددت نسبة اتفاق ٨٠% من آراء المحكمين حول مدى صلاحية الفقرة، وتم حذف الفقرة التي لم تحصل على هذه النسبة اذ أشار (Bloom) إنه إذا ما حصلت الفقرة على نسبة اتفاق بين المحكمين مقدارها (٧٥%) فأكثر يتحقق لها الصدق. (Bloom,1971, p76).

وفيما يلي أسماء السادة الخبراء وهم:

الخبراء	التخصص
أ.د. عبدالله حسن الموسوي	طرائق تدريس
أ.د. سعيد رشيد الأعظمي	علم نفس الشخصية
أ.م.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي	إرشاد تربوي
أ.م.د. صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم
أ.م.د. ابتسام محمد فهد	فلسفة تربية

خامساً: الثبات

يعد الثبات شرطاً من الشروط التي ينبغي توافرها في الادوات المستخدمة في البحوث، ويعني مفهوم الثبات أن يعطي الاختبار او المقياس النتائج نفسها إذا ما أُعيد تطبيقه مرة ثانية وفي الظروف نفسها على العينة ذاتها. وهناك طرائق عديدة لقياس الثبات، اختار الباحث منها طريقة اعادة أداة الاستبانة (اعادة الاختبار) على عينة مكونة من (١٠) طلاب وطالبات، وكانت المدة بين التطبيقين أسبوعين أو ثلاثة اسابيع (الزوبعي، ١٩٨١، ص١٧). ولاجل ثبات الاداة استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، لانه من أكثر المعاملات شيوعاً ودقة في مثل هذه البحوث.

وكلما كان معامل الارتباط عالياً دل على ان الاداة في المرة الاخرى لم يختلف عن المرة الاولى، فمعامل الارتباط بين التطبيقين يمثل حالة الاستقرار في النتائج (العجيلي وآخرون، ١٩٩٠، ص١٤٨).

وقد ظهر معامل الثبات لكل من مجالات الاستبانة من خلال العلاقة بين الدرجات في التطبيقين كما في جدول أدناه:

معاملات ثبات الاداة على وفق مجالاتها الخمسة

مجال (١)	مجال (١)	مجال (١)	مجال (١)	مجال (١)	المتوسط العام لثبات المجالات
٠.٨٥	٠.٨٦	٠.٨٨	٠.٨٤	٠.٨٧	٠.٨٦

سادساً: الاستبانة المغلقة Closed Questionnaire

بعد أن انتهى الباحث من اختيار الفقرات الأساسية لموضوع بحثه قام بإعداد الاستبانة المغلقة المتضمنة (٥٠) فقرة موزعة على خمس مجالات هي:-

١.مجال الأهداف التربوية.

٢.مجال مفردات المادة الدراسية.

٣.مجال طرائق التدريس.

٤.مجال الوسائل التعليمية.

٥.مجال التقويم.

وقد تم وضع ثلاث بدائل أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة وهي:

(موافق- موافق إلى حد ما – غير موافق). كما تضمنت الاستبانة مقدمة تعريفية وضح فيها الباحث هدف البحث والغرض منه من توجيه الاستبانة وأسلوب الإجابة عنها، اذ يبين الباحث للمستجيبين بأن اختيار عبارة (موافق) تعني تحقيق مضمون الفقرة في المناهج الدراسة للقسم واختيار عبارة (غير موافق) تعني عدم تحقق مضمون الفقرة في المناهج الدراسية للقسم بينما يشير اختيار عبارة (موافق إلى حد ما) إلى حالة الوسط بين التحقق التام وعدم التحقق. والملحق (١) يوضح ذلك.

سابعا: تطبيق الأداة

بعد تحديد عينة البحث وهم طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية "ابن رشد" قام الباحث بتوزيع الاستبانة على العينة المشمولة بالبحث وبعد أن يقرأ الطالب الاستبانة المغلقة وكيفية الإجابة على الأسئلة بقراءة الفقرات التي تضمنها المجالات الخمسة بغية التوصل إلى النقاط الإيجابية وتدعيمها ومعرفة النقاط السلبية ومحاولة معالجتها. وقد أعطيت بدائل للفقرات الآتية:

موافق(٢)، موافق إلى حد ما(١)، غير موافق أعطى لها البديل (صفر).

ثامنا: الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث لتحقيق هدف بحثه الوسائل الإحصائية الآتية.

١. الوسط المرجح:- وذلك لقياس مدى تحقق كل فقرة من فقرات الاستبانة من وجهة نظر الطلبة، وبحسب المعادلة الآتية:

(ت١* ٢) (ت٢*١) (ت٣*صفر)

معادلة الحدة (و ح) = ـــــــ

ن

اذ أن و ح = الوسط المرجح.

ت١= تكرار الأفراد الذين اختاروا البديل الأول.

ت٢= تكرار الأفراد الذين اختاروا البديل الثاني.

ت٣= تكرار الأفراد الذين اختاروا البديل الثالث.(عودة،٩٩٨م، ص٣٢٧).

٢. الوزن المئوي: وذلك للاستفادة منه في تفسير النتائج.

الوسط المرجح

الوزن المئوي= ـــ * ١٠٠ (الغريب،١٩٧٨م، ص١٦٨).

الدرجة القصوى

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

سيعرض الباحث في الفصل النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية والتي هدفت إلى (تقويم مادة فلسفة التربية / المرحلة الرابعة / قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية "ابن رشد" من وجهة نظر الطلبة) وذلك من خلال عرض الفقرات المتحققة وغير المتحققة في كل مجال من المجالات الخمسة التي تضمنتها الاستبانة، وقد اعتمد الباحث على الوسط المرجح والوزن المئوي كوسائل إحصائية لتحديد الفقرات المتحققة وغير المتحققة في مادة فلسفة التربية وحسب وجهة نظر الطلبة في ذلك القسم، إذ تعد الفقرة التي تحصل على وسط مرجح (١) أو يزيد على (١) ووزن مئوي (٠.٥٠) أو

ما يزيد عليه متحققة، بينما الفقرة التي تحصل على وسط مرجح يقل عن (١) ووزن مئوي أقل من (٠.٥٠) غير متحققة من وجهة نظر الطلبة.

وبعد أن حدد الباحث الفقرات المتحققة وغير المتحققة فإنه يقوم بمناقشة تلك النتائج التي حصل عليها في ضوء المجالات الرئيسية للاستبانة.

أولاً: مجال الأهداف التربوية

يوضح الجدول الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الأهداف التربوية

ت	المرتبة	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٧	١	تؤكد ربط الماضي بالحاضر وتطلعها للمستقبل	١.٥٧	٠.٧٨
٨	٢	تلائم مع الوقت المخصص لها	١.٣	٠.٦٥
٥	٣	تنمي التفكير الناقد للطلبة	١.٥٧	٠.٦٣
١	٤.٥	تنسجم مع الفلسفة التربوية للمجتمع الذي نعيش فيه	١.٠٥	٠.٥٢
٢	٤.٥	تراعي جوانب شخصية الطالب الجامعي المعرفية والوجدانية والنفس حركية	١.٠٥	٠.٥٢
٣	٦	تتميز بالدقة والوضوح	٠.٩٢	٠.٤٦
٤	٧	تشجع الطلبة على الإبداع والابتكار	٠.٨٥	٠.٤٢
٩	٨	واقعية وقابلة للتطبيق	٠.٦٢	٠.٣١
٦	٩	تلائم مستوى نضج الطلبة وخبراتهم	٠.١٤	٠.٧
١٠	١٠	تؤكد الانفتاح على معطيات العصر وثوراته العلمية	٠.٦	٠.٣

أ. الفقرات المتحققة:

تبين من الجدول المتضمن الفقرات الخاصة بمجال الأهداف التربوية أنه يتألف من (١٠) فقرات وإن عدد الفقرات المتحققة في هذا المجال تساوي عدد الفقرات غير المتحققة إذ تراوحت أوساطها المرجحة من (١.٥٧) إلى(٠.٦) أما أوزانها المئوية فقد كانت من (٠.٣) إلى(٠.٧٨) وسوف نأخذ ثلاث فقرات عليا وثلاث فقرات دنيا.

- تؤكد ربط الماضي بالحاضر وتطلعها للمستقبل:

يتضح من النتائج الواردة في الجدول إن الوسط المرجح لهذه الفقرة قد بلغ(١.٥٧) والوزن المئوي (٠.٧٨) إذ احتلت المرتبة الأولى بين الفقرات المتحققة ضمن مجال الأهداف التربوية، مما يؤكد موافقة

الطلبة على أن هذه الفقرة تؤكد ربط مادة فلسفة التربية في هذه المرحلة الماضي بالحاضر وتطلعه للمستقبل.

- تتلائم مع الوقت المخصص لها:

حازت هذه الفقرة على المرتبة الثانية من اذ الفقرات المتحققة في مجال الأهداف التربوية، وحصلت على وسط مرجح مقداره (١.٣) أما الوزن المئوي (٠.٦٥) مما يؤكد على ملائمة الوقت المخصص مع الأهداف التربوية.

- تنمي التفكير الناقد للطلبة:

نالت هذه الفقرة المرتبة الثالثة ضمن الفقرات المتحققة في مجال الأهداف التربوية وحصلت على وسط مرجح مقداره (١.٥٧) ووزن مئوي مقداره (٠.٦٣) وهذا يؤكد على إن الأهداف التربوية في المادة تسعى لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة .

ب. الفقرات غير المتحققة:

يتضح من الجدول إن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال الأهداف التربوية قد بلغ (٥) فقرات وهو مساوي لعدد الفقرات المتحققة وإن أوساطها المرجحة ما بين (٠.٩٢- ٠.٦) وأوزانها المئوية ما بين (٠.٤٦- ٠.٣) وهذه الفقرات هي:

- واقعية وقابلة للتطبيق:

يلاحظ إن الوسط المرجح لهذه الفقرة بلغ (٠.٦٢) ووزنه المئوي (٠.٣١) وهي بذلك لم تحظى بموافقة الطلبة وعدت غير متحققة وقد يرجح السبب إلى أن الأهداف غير واقعية ولا تطبق في مجتمعنا.

- تلائم مستوى نضج الطلبة وخبراتهم:

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح مقداره (٠.١٤) ووزن مئوي مقداره (٠.٧) وهي بذلك لا تحظى بقبول الطلبة. وقد يكون السبب لصعوبة المادة فهي قد تكون فوق مستواهم الفكري لاحتوائها على مفاهيم مجردة أو نظريات وآراء كثيرة ومتشعبة مما تولد نوعاً من النفور من المادة الدراسية.

- تؤكد الانفتاح على معطيات العصر وثوراته العلمية:

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح مقداره (٠.٦) ووزن مئوي مقداره (٠.٣) . وهي بذلك لا تحقق رضا الطلبة وقد يكون السبب وراء ذلك الرفض هو حالة الجمود التي تعاني منها مادة فلسفة التربية ولم تجر عليها أي عملية تقويمية لفترة طويلة. وهذا ما شعر به الطلبة فعلاً، لذا جاءت استجاباتهم ضعيفة تجاه هذه الفقرة.

ثانياً: مجال مفردات المادة الدراسية

يوضح الجدول الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال مفردات المادة الدراسية.

ت	المرتبة	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٩	١	غرس اتجاهات مرغوب فيها	١.٥	٠.٧٥
٤	٢	تنمي القدرة على التحليل والتفسير	١.١٥	٠.٥٧
١	٣	تنسجم مع الأهداف التربوية العامة	١.١	٠.٥٥
٦	٤	تراعي مبدأ التكامل والتتابع في الخبرات	١.٠٥	٠.٥٢
٨	٥	تتصف بالشمولية	٠.٩٧	٠.٤٨
٧	٦	تراعي عنصر التشويق	٠.٩٥	٠.٤٧
٥	٧	يتصف تعبيرها اللغوي بسهولة الفهم	٠.٩٢	٠.٤٦
٣	٨	تخلو من الحشو والتكرار	٠.٧٥	٠.٣٧
١٠	٩	ترتبط بالواقع البيئي للطلبة	٠.٦٢	٠.٣١
٢	١٠	تلائم المستوى العلمي للطلبة	٠.٢	٠.١

أ. الفقرات المتحققة:

يتبين من الجدول المتضمن الفقرات الخاصة بمجال مفردات المادة الدراسية، إنه يتكون من (١٠) فقرات وإن عدد الفقرات المتحققة في هذا المجال يبلغ (٤) فقرات تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (١.٠٥) إلى (١.٥) أما أوزانها المئوية فقد كانت ما بين (٠.٥٢). (٠.٧٥) . ومن هذه الفقرات:

- غرس اتجاهات مرغوب فيها.

نالت هذه الفقرة المرتبة الأولى بين الفقرات المتحققة في مجال مفردات المادة الدراسية إذ بلغ الوسط المرجح لها (١.٥) ووزنها المئوي (٠.٧٥) وهذا يعني إن نسبة عالية من الطلبة موافقين على أن المفردات الدراسية تسهم في غرس الاتجاهات الإيجابية التي تتماشى مع مبادئنا وقيمنا الاجتماعية.

- تنمي القدرة على التحليل والتفسير.

بلغ الوسط المرجح الذي حصلت عليه هذه الفقرة (١.١٥) والوزن المئوي (٠.٥٧) وهي بذلك قد احتلت المرتبة الثانية ضمن الفقرات المتحققة في مجال مفردات المادة الدراسية وبذلك تسعى المفردات إلى تحقيق مستويات معرفية عليا للتعليم في ضوء مستويات الأهداف التي وضعها بلوم(Bloom) والتي تبدأ من مستوى التذكر ثم الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وأخيراً التقويم.

- تنسجم مع الأهداف التربوية.

جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الثالثة إذ بلغ الوسط المرجح لها (١.١) والوزن المئوي (٠.٥٥) إذ يعد من الضروري أن تنسجم مفردات المادة الدراسية مع الأهداف التربوية العامة، إذ ينبغي أن تعد المفردات بشكل دقيق بحيث تنسجم مع مبادىء وأهداف الفلسفة التربوية والاجتماعية.

ب. الفقرات غير المتحققة:

يتضح من الجدول إن عدد الفقرات غير المتحققة قد بلغ (٦) فقرات وإن أوساطها المرجحة تقع ما بين (٠.٩٧) إلى (١.٢) وأوزانها المئوية ما بين (٠.٤٨) إلى (٠.٦) ومن هذه الفقرات:

- تخلو من الحشو والتكرار:

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة، فقد بلغ الوسط المرجح لها (٠.٧٥) والوزن المئوي (٠.٣٧) فقد أكد الوكيل ومحمود ٢٠٠١، أنه يجب الابتعاد عن الحشو والتكرار وتكديس المعلومات وتوجيه الاهتمام نحو بناء المادة الدراسية بشكل يتيح للطلبة المساهمة في اكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات المناسبة.

- ترتبط بالواقع البيئي للطلبة:

بلغ الوسط المرجح لها (٠.٦٢) والوزن المئوي (٠.٣١) وبذلك يرى معظم أفراد العينة إن مفردات المادة الدراسية غير مرتبطة بالواقع البيئي للطلبة على الرغم من تأكيد علماء التربية الدائم على إن من إحدى واجبات التربية هو أن تعمل على توثيق علاقة المنهج بالبيئة التي تحيط به.

- تلائم المستوى العلمي للطلبة

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (٠.٢) والوزن المئوي (٠.١) وهي بذلك تأخذ المرتبة الأخيرة في الفقرات غير المتحققة في مجال مفردات المادة الدراسية، فهي لا تتلائم مع المستوى العلمي للطلبة نتيجة للتطور والتقدم العلمي السريع في كل الميادين، مما يؤدي الى قصورها في ملائمتها للمستوى العلمي للطلبة.

ثالثاً : مجال طرائق التدريس.

الجدول الآتي يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال طرائق التدريس

ت	المرتبة	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٨	١	يمهد بملخص سريع للدرس السابق قبل البدء بالدرس الجديد	١.٦٥	٠.٨٢
٢	٣	تتيح فرصة المناقشة وإبداء الرأي	١.٤٥	٠.٧٢
١	٤	تسهم في تحقيق أهداف المادة الدراسية	١.٣٧	٠.٦٨
٧	٥	تسهم في تطوير مكونات شخصية متنوعة	١.٢٥	٠.٦٢

٥	٦	تثير الدافعية لدى الطلبة	١.٢٢	٠.٦١
٤	٧.٥	تسهم في تنمية الفكر العلمي	١.١٥	٠.٥٧
٩	٧.٥	يهتم بالتحضير اليومي للطلبة	١.١٥	٠.٥٧
٣	٩	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	١.٠٥	٠.٥٢
٦	١٠	تعتمد طرائق وأساليب حديثة ومتنوعة	٠.٨٢	٠.٤١
١٠	٢	قادرة على إثارة الدافعية لدى الطلبة	٠.٧٥	٠.٣٧

أ. الفقرات المتحققة:

يتضح من هذا الجدول إن هذا المجال يتألف من (١٠) فقرات وإن مجموع الفقرات المتحققة في مجال طرائق التدريس(٨) فقرات وقد تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (١.٦٥) إلى (٠.٧٥) وأوزانها المئوية مابين (٠.٨٢) إلى (٠.٥٢) ومن هذه الفقرات:

- يمهد بملخص سريع للدرس السابق قبل البدء بالدرس الجديد.

يبدو من الجدول إن هذه الفقرات قد نالت المرتبة الأولى ضمن الفقرات المتحققة في مجال طرائق التدريس، إذ بلغ الوسط المرجح لها (١.٦) والوزن المئوي (٠.٨٢) وقد يعزى ذلك إلى أن أكثر التدريسيين عند البدء بالدرس الجديد يمهدوا بملخص سريع للدرس السابق قبل البدء بالدرس الجديد.

- تتيح فرصة المناقشة وإبداء الرأي:

أخذت هذه الفقرة المرتبة الثانية في الفقرات المتحققة اذ بلغ الوسط المرجح لها (١.٤٥) والوزن المئوي (٠.٧٢) مما يدل على إن هذه الطريقة تتيح فرصة المناقشة وإبداء الرأي بسبب المواضيع الفلسفية المتعددة التي تحتويها مادة فلسفة التربية.

- تسهم في تحقيق أهداف المادة الدراسية:

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (١.٣٧) والوزن المئوي (٠.٦٨) اذ حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثالثة في الفقرات المتحققة وقد يعزى ذلك إلى ما تتمتع به أهداف المادة الدراسية من اهتمام من قبل التدريسيين، ويستعملها التدريسيون في الوقت الحاضر أسلوبا للتغلب على غموض الأهداف وما تسببه من مشكلات في التفسير والتقويم.

ب. الفقرات غير المتحققة:

يتضح من الجدول إن عدد الفقرات غير المتحققة في مجال طرائق التدريس قد بلغت (٢) فقرة وكان الوسط المرجح للفقرتين (٠.٨٢) إلى (٠.٧٥) والوزن المئوي لهما (٠.٤١) إلى (٠.٣٧) ومن هذه الفقرات:

- تعتمد طرائق وأساليب حديثة ومتنوعة:

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (٠.٨٢) والوزن المئوي (٠.٤١)، إذ ان غالبية أفراد العينة أكدوا من خلال إجاباتهم، أنه لا يتم الاعتماد على طرائق وأساليب حديثة ومتنوعة، بينما تؤكد الدراسات

الحديثة أنه على المعلم أن ينوع في الأساليب والطرائق التي يتبعها مع طلبته وذلك تبعاً لطبيعة الدرس، والأهداف التدريسية، وخبرات الطلبة السابقة ذات العلاقة بالدرس ولا بد أن تختلف هذه الأساليب والطرائق من درس لأخر وقد يتخذ المعلم أكثر من طريقة في الدرس الواحد.

- قادرة على إثارة الدافعية لدى الطلبة:

صنفت هذه الفقرة ضمن الفقرات غير المتحققة، إذ حصلت على وسط مرجح (٠.٧٥) ووزن مئوي (٠.٣٧) وبذلك فإن الطلبة يجدون إن هذه الطرائق غير قادرة على إثارة الدافعية لديهم وقد يعزى ذلك إلى أن طرائق التدريس تخلو من استعمال الوسائل التعليمية الحديثة التي تشد انتباه الطلبة نحو المادة الدراسية وتثير من دافعيتهم نحو التعلم.

رابعا:مجال الوسائل التعليمية:

يوضح هذا الجدول الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الوسائل التعليمية.

ت	المرتبة	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٨	١	تساعد على اكتساب المزيد من المعرفة	٠.٩٥	٠.٤٧
١	٢.٥	تعتمد على أنشطة وفعاليات مختلفة	٠.٨٢	٠.٤١
٢	٢.٥	تسهم في إبراز الطالب وابتكاراته	٠.٨٢	٠.٤١
٩	٤	تربط بين مواضع الفلسفة التي تدرس وبين بيئة الطالب	٠.٧٧	٠.٣٨
٥	٥	تسهم الوسائل التعليمية في إثارة الدافعية لدى الطلبة	٠.٦٢	٠.٣١
١٠	٦	يستعمل وسائل مناسبة أثناء الدرس	٠.٥٥	٠.٢٧
٣	٧.٥	يتوفر في الوسائل عنصر التشويق	٠.٤٥	٠.٢٢
٤	٧.٥	تتوفر وسائل تعليمية لكل موضوع دراسي	٠.٤٥	٠.٢٢
٦	٩.٥	تستند على تخطيط مسبق من اذ أهدافها	٠.٨	٠.٤
٧	٩.٥	تسهم الوسائل التعليمية في تنمية المنافسة لدى الطلبة	٠.٨	٠.٤

يتبين من الجدول مجال الوسائل التعليمية إنه يضم (١٠) فقرات وإن جميع هذه الفقرات غير متحققة بلغ الوسط المرجح للفقرات (٠.٩٥) إلى (٠.٨) والوزن المئوي بلغ (٠.٤٧) إلى (٠.٤٠) ومن الفقرات:

- تتوفر وسائل تعليمية لكل موضوع دراسي.

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٠.٤٥) ووزن مئوي مقداره (٠.٢٢) على الرغم من أهمية هذه الفقرة إلا أنها جاءت ضمن الفقرات غير المتحققة وقد يكون من أسباب ذلك إن نظرة التدريسيين الوسائل التعليمية لا ترقى إلى الاهتمام بها في التدريس الجامعي فضلاً عن أنهم غير معدين الإعداد اللازم للتفاعل بمثل تلك الأنشطة بالرغم مما تلعبه من دور مهم في مخرجات العملية التربوية.

- تستند إلى تخطيط مسبق من اذ أهدافها

حصلت هذه الفقرة وسط مرجح (٠.٨) ووزن مئوي مقداره (٠.٤) إذ أن من الواجب أن تستند كل مراحل العملية التعليمية إلى التخطيط المسبق من إذ أهدافها وأسس اختبارها وذلك من أجل أن تكون أكثر تنظيماً وبالتالي عدم اللجوء إلى التخبط والعشوائية مما يترتب آثار سلبية على العملية التربوية بأسرها. وهذا ما أكده الطلبة في استجاباتهم.

- تسهم الوسائل التعليمية في تنمية المنافسة لدى الطلبة

حازت هذه الفقرة على وسط مرجح مقداره (٠.٨) ووزن مئوي مقداره (٠.٤) يعزى ذلك إلى إن عدم استعمال الأساتذة للوسائل التعليمية جعل الطلبة في جو دراسي روتيني وألغي عندهم عنصر التشويق لذلك تعتبر هذه الفقرة غير متحققة.

خامسا: مجال التقويم

يوضح الجدول الوسط المرجح والوزن المئوي والمرتبة لكل فقرة من فقرات مجال لتقويم

ت	المرتبة	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٣	١	يتسم التقويم بالموضوعية	١.٣٧	٠.٦٥
١	٢.٥	يتم التقويم في ضوء الأهداف التربوية	١.٣	٠.٦٥
٧	٢.٥	يتلائم التقويم مع الوقت المخصص لإجرائه	١.٣	٠.٦٣
٤	٤	يشتمل التقويم على جميع عناصر المنهج	١.٢٧	٠.٦٢
٥	٥	تتصف أدوات التقويم على الصدق والثبات	١.٢٥	٠.٥٧
١٠	٦	تغطي أسئلة الاختبار مادة فلسفة التربية	١.١٥	٠.٥٣
٦	٧	يشجع أسلوب تقويم مادة فلسفة التربية على التحضير اليومي	١.٧	٠.٥٣
٨	٨	أساليب التقويم المتبعة تساعد على تحديد مستويات الطلبة بدقه	٠.٩٢	٠.٤٦
٢	٩	يستعمل أساليب متنوعة في التقويم	٠.١٢	٠.٦
١٠	١٠	يشارك الطلبة بتقويم نشاطهم ذاتياً	٠.٦	٠.٣

أ.الفقرات المتحققة

يتبين من الجدول أنه يضم (١٠) فقرات وإن مجموع الفقرات المتحققة فيه قد بلغ (٧) فقرات وقد تراوحت أوساطها المرجحة ما بين (١.٣٧) إلى (٠.٥٣) ومن الفقرات:

- يتسم التقويم بالموضوعية.

نالت هذه الفقرة المرتبة الأولى من الفقرات المتحققة إذ بلغ الوسط المرجح لها (١.٣٧) والوزن المئوي (٠.٦٨) مما يؤكد أهمية الموضوعية بالنسبة لعملية التقويم. وذلك لأنه من خصائص التقويم الجيد هو أن يتسم بالموضوعية والتي يقصد بها هو عدم تأثير نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم وحالته النفسية. وهذا ما يشعر به الطلبة فعلاً عند دراستهم لمادة فلسفة التربية.

- يتم التقويم في ضوء الأهداف التربوية:

حازت هذه الفقرة المرتبة الثالثة على وسط مرجح قدره (١.٣) ووزن مئوي قدره (٠.٦٥) بين الفقرات المتحققة ويتوضح من هذه النتيجة إن نسبة كبيرة من الطلبة يرون إن التقويم يتم في ضوء الأهداف التربوية وهذا ينطبق مع تعريف التقويم الذي يعرف بأنه العملية التي يتم الحكم من خلالها على مدى نجاح العملية التعليمية بشكل خاص وإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين.

- يتلائم التقويم مع الوقت المخصص لإجرائه:

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (١.٣)الوزن المئوي (٠.٦٥) إذ أن الوقت المخصص لعملية التقويم يتلائم مع وقت إجراءه فيحدد على أساسه مستوى الطلبة وما تم تحصيله من معرفة خلال العام الدراسي.

أ. الفقرات غير المتحققة

يتضح من الجدول أن هناك (٣) فقرات غير متحققة وقد بلغ وسطها المرجح بين (٠.٩٢) إلى (٠.٦) والوزن المئوي (٠.٤٦) إلى (٠.٣).

- أساليب التقويم المتبعة تساعد على تحديد مستويات الطلبة بدقة

يبدو من النتائج إن الوسط المرجح لهذه الفقرة هو (٠.٩٢) والوزن المئوي هو (٠.٤٦) اذ إن هذه الفقرة تعتبر غير متحققة وذلك لأن أساليب التقويم المتبعة تقليدية والهدف منها هو إثبات نجاح الطلبة أو فشلهم من خلال حصولهم على أكبر كم من المعرفة .

- يستعمل أساليب متنوعة في التقويم:

بلغ الوسط المرجح لهذه الفقرة (١.٢) والوزن المئوي (٠.٦) اذ تبين إن هذه الفقرة تقع ضمن الفقرات غير المتحققة وذلك لأن المدرسين يتبعون أسلوباً واحداً وهو أسلوب الاختبارات المقالية اذ أن أكثر المدرسين خاصة التقليديين منهم يستعملون هذا الأسلوب.

- يشارك الطلبة في تقويم نشاطاتهم ذاتياً:

إن الوسط المرجح لهذه الفقرة هو (٠.٦) الوزن المئوي لها هو (٠.٣) وهي فقرة غير متحققة في مجال التقويم، اذ يقصد بالتقويم الذاتي هو أن يقوم الطلبة بتقويم نشاطهم بأنفسهم مما يتطلب منهم إدراك الأهداف أولاً ومحاسبة النفس وبالتالي اكتشاف الأخطاء التي وقعوا فيها ومن ثم التخطيط لعمل أفضل ويتطلب هذا التقويم نضجاً عقلياً ونفسياً واجتماعياً. وذلك لأن من الصعب على غير الناضجين أن يعترفوا بأخطائهم أو تشخيصها. إن مثل هذه الأساليب لا تجد لها موقعاً في نظامنا التربوي بسبب

مركزية التخطيط والتنفيذ التي يتبعها معظم القائمين على المؤسسات التربوية والتعليمية، إذ يقوم المعلم أو المدرس بالإشراف الكامل على الموقف التعليمي دون إشراك الطلبة في مثل تلك الأنشطة ومنها الاختبارات.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث وإجراءات تفسيرها يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية:

١-إن المجالات الخمسة التي يتضمنها البحث تتكامل وتتفاعل فيما بينها، لذا على القائمين بوضع منهج مادة فلسفة التربية الأخذ بنظر الاعتبار كل عنصر من عناصر المنهج، عند وضع منهج مادة فلسفة التربية.

٢-يبدو من نتائج البحث إن هنالك فقرات كانت استجابة عينة البحث لها ضعيفة مما يدلل على ضعف استعمالها من قبل التدريسيين وبخاصة فقرات مجال الوسائل التعليمية إذا لم تتحقق أي فقرة من فقرات مجال الوسائل التعليمية، مما يؤكد عدم اهتمام القسم بهذا الجانب وتعرضه للإهمال.

٣-إن معظم فقرات مجال الأهداف التربوية قد تحققت وبنسبة أكبر من المجالات الأخرى، إلا أن ذلك لا يمنع من أن الأهداف التربوية بحاجة إلى مزيد من الدقة والوضوح وزيادة التأكيد على أهمية العمل الجماعي، وتشجيع الطلبة على الإبداع والابتكار.

ثانياً: التوصيات

يوصي الباحث بما يأتي:

١. **ضرورة انفتاح مادة فلسفة التربية على معطيات العصر وتطوراته العلمية وبشكل واسع جداً من أجل اللحاق بركب التقدم المتسارع.**
٢. **ضرورة أن يلائم منهج مادة فلسفة التربية المستوى العلمي للطلبة وذلك من خلال رفد الطلبة بالمعلومات الحديثة والتي تتوازى ومستوى المرحلة التي هو فيها.**
٣. **ضرورة الاهتمام بتلبية حاجيات الطلبة وميولهم عند وضع المادة العلمية.**
٤. **إعادة النظر في صياغة الأهداف التربوية بما يضمن الدقة والوضوح.**
٥. **الاهتمام بموضوع المكتبة المتخصصة والتي تحتوي على الكتب الملائمة والحديثة والتي تخص مادة فلسفة التربية.**
٦. **الاعتماد على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية عند محاولة تطوير منهج مادة فلسفة التربية.**

ثالثاً: المقترحات

١-إجراء دراسة مماثلة لتقويم منهج مادة فلسفة التربية على مستوى كليات التربية في القطر.

٢-القيام بدراسة لتقويم مادة فلسفة التربية لأقسام العلوم التربوية والنفسية من وجهة نظر التدريسيين ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.

٣-إجراء دراسة تقويمية لمادة فلسفة التربية لمرحلة الماجستير والدكتوراه من وجهة نظر الطلبة والتدريسيين معاً.

المصادر العربية

١. إبراهيم، فوزي طه ورجب أحمد الكلزة. المناهج المعاصرة، مكتبة الطالب الجامعي، ط٢، مكة المكرمة، ١٩٨٦.

٢. الإمام، مصطفى محمود وآخرون. التقويم والقياس. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩١.

٣. اوبير، رونيه (١٩٦١م). الجامع في التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، مطبعة جامعة دمشق، دمشق.

٤. بن عداس، سالم مبارك. تقويم مناهج كليات التربية بجامعة عون على وفق تحليل النظم، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، بغداد، ١٩٩٨، اطروحة دكتوراه.

٥. الجعفري، ماهر إسماعيل، بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق. جامعة بغداد، كلية التربية "ابن رشد " ١٩٨٩. أطروحة دكتوراه غير منشورة.

٦. جمهورية العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. بغداد،القطاعية للعلوم التربوية. بغداد ، ١٩٩٨.
٧. حسان محمد حسان وآخرون، تيارات في فلسفة التربية / كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، بدون تاريخ.
٨. الحلي، احمد حقي وآخرون (١٩٨٥م). مبادىء التربية، مطبعة جامعة بغداد /كلية التربية، جامعة بغداد.
٩. الدباغ، مقداد إسماعيل. بناء معيار لتطوير المناهج الدراسية في الجامعات العراقية في ضوء أهداف التعليم العالي، جامعة بغداد. كلية التربية "ابن رشد " ١٩٩٠.
١٠. ديوي، جون (١٩٧٨م). الديمقراطية والتربية، ترجمة نظمي لوقا، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١١. الراوي، إقبال حسن، دليل كلية التربية / ابن رشد، ١٩٩٠.
١٢. الربيعي، عبد الحسين محمد. تقويم مناهج إعداد المعلمين في العراق من وجهة نظر طلابها ومدرسيها. جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٧٥. رسالة ماجستير غير منشورة.
١٣. الزوبعي، عبد الجليل ومحمد أحمد الغنام. مناهج البحث في التربية، ج١، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨١.
١٤. الزوبعي، عبد الجليل ونزار محمد العاني. رأي في تطوير القياس والتقويم في القطر العراقي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الخامس، بغداد، ١٩٨٠.
١٥. سرحان، الدمرداش عبد المجيد. المناهج المعاصرة مكتبة الفلاح ط٦، الكويت، ١٩٩٨.
١٦. سعادة، جودت أحمد، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار لعلم للملايين ط١، بيروت، ١٩٨٤.
١٧. شحاتة، حسن. المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. ط١، الدار العربية للكتاب.ط١، القاهرة ١٩٩٨.
١٨. الشمري، زينب حسن. بناء أنموذج لتقويم المنهج المدرسي للغة العربية في المرحلة المتوسطة. جامعة بغداد، كلية التربية " ابن رشد" ٢٠٠١. أطروحة دكتوراه غير منشورة.
١٩. شهلا، جورج وآخرون. الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار العلم للملايين، ط٤، بيروت، ١٩٧٨م.
٢٠. الظاهر، زكريا محمد وآخرون . مبادىء القياس والتقويم في التربية. مكتبة دار الثقافة للنشر، ط١ عمان، الأردن، ١٩٩٩.
٢١. ظاهر، كاظم بطين. معايير الإعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية ومدى مراعاتها في مناهج دور المعلمين الابتدائية في القطر. جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٨٣، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

٢٢. عبد الدائم، عبد الله (٢٠٠٠م). نحو فلسفة التربية العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، بيروت.
٢٣. عبيدات، هاني. بناء إنموذج لتقويم مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في الاردن، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، اطروحة دكتوراه.
٢٤. عودة، أحمد. القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل الإصدار الثاني، أربد، الأردن، ١٩٩٨.
٢٥. الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٤.
٢٦. فرحان، محمد جلوب (١٩٨٩م). دراسات في فلسفة التربية، مطابع جامعة الموصل، الموصل.
٢٧. فهمي، محمد سيف الدين. دراسة نقدية لكتب فلسفة التربية واسليب تدريسها في البلاد العربية، رسالة الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٢٠، السنة السابعة ١٩٨٦.
٢٨. فينكس، فيليب هـ (١٩٨٢م). فلسفة التربية، دار النهضة العربية، القاهرة.
٢٩. محمد، أحمد علي الحاج. في فلسفة التربية، دار المناهج للنشر، عمان، ٢٠٠٢م.
٣٠. محمد،لطفي بركات، فلسفة تربوية عربية، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٨٢م.
٣١. مرسي، محمد منير. فلسفة التربية، اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٣م.
٣٢. مهدي، عباس عبد وآخرون (١٩٩٣م). أسس التربية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة بغداد.
٣٣. نيلر، جورج (١٩٧٢م). في فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة.
٣٤. هندي، صالح وآخرون. تخطيط المنهج وتطويره. دار الفكر، ط٣ الأردن، ١٩٩٩.
٣٥. ودرنج، بول (١٩٦٦م). نحو فلسفة للتربية، ترجمة سعد مرسي وفكري حسن ريان، عالم الكتب، القاهرة.

المصادر الأجنبية

36- Bloom. B, S Others. Handbook Formative & Summative Evaluation of Student Learning MC Grow Hill CO, New York, 1971.

37- Good, Carter, &Others. Dictionary of Education.3rd New York, MC Grow, Hill, 1973.

38- Legsse,Kashay. A Study of Objectives &Curriculum of Teacher Education in the College of Education Addis Ababa University Ethiopia. Ph.D. Dissertation Indian University 1973.

39- Muller, Eugene,William, Evaluation of A Sciece and Mathematics Gifted Education Program for Junior High School Students in Dissertation Abstract International. Vol. 1.46.No 3 September 1985.

40- Remmers, H, and Others. A practical Introduction to Measurement & Evaluation Znded, New York Harbper, 1965.

41- Fisher, Eugene C. A National Survey of the Beginning Teacher in Youch, Wilbur the Beginning Teach, Holt ,New York, 1956.

42- Edwards , Allen, L. Techniques of Attitude Scale Construction. Appleton Country Graft, New York, 1957.

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية /ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

استبانة تقويم مادة فلسفة التربية من وجهة نظر الطلبة

الطالب.....

الطالبة .....

يروم الباحث القيام بدراسة تستهدف (تقويم مادة فلسفة التربية للمرحلة الرابعة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية ابن رشد من وجهة نظر الطلبة) ومن أجل تحقيق ذلك يضع الباحث بين أيديكم مجموعة من الأسئلة اقرأ كل سؤال وبين إذا كنت موافق أو موافق إلى حد ما أو غير موافق بوضع علامة (√) أمام العبارة المناسبة ويجب أن تكونوا دقيقين خدمة للبحث العلمي.

مع فائق الشكر والتقدير

الباحث

أولاً: مجال الأهداف التربوية

ت	الفقرات	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	تنسجم مع الفلسفة التربوية للمجتمع الذي نعيش فيه			
٢	تراعي جوانب شخصية الطالب الجامعي المعرفية والوجدانية والنفسحركية			
٣	تتميز بالدقة والوضوح			

٤	تشجع الطلبة على الإبداع والابتكار			
٥	تنمي التفكير الناقد للطلبة			
٦	تلائم مستوى نضج الطلبة وخبراتهم			
٧	تؤكد ربط الماضي بالحاضر وتطلعها للمستقبل			
٨	تلائم مع الوقت المخصص لها			
٩	واقعية وقابلة للتطبيق			
١٠	تؤكد الانفتاح على معطيات العصر وتطوراته العلمية			

ثانيا: مجال محتوى المادة الدراسية

ت	الفقرات	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	تنسجم مع الأهداف التربوية العامة			
٢	تلائم المستوى التربوي للطلبة			
٣	تخلو من الحشو والتكرار			
٤	تنمي القدرة على التحليل والتفسير			
٥	يتصف تعبيرها اللغوي بسهولة الفهم			
٦	تراعي مبدأ التكامل والتتابع في الخبرات			
٧	تراعي عنصر التشويق			
٨	تتصف بالشمولية			
٩	غرس اتجاهات مرغوب فيها			
١٠	ترتبط بالواقع البيئي للطلبة			

ثالثا: مجال طرائق التدريس

ت	الفقرات	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	تسهم في تحقيق أهداف المادة الدراسية			
٢	تتيح فرصة المناقشة وإبداء الرأي			
٣	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة			
٤	تسهم في تنمية الفكر العلمي			

٥	قادرة على تنمية إدراك الطالب			
٦	تعتمد طرائق وأساليب حديثة متنوعة			
٧	تسهم في تطوير مكونات شخصية متنوعة			
٨	يمهد بملخص سريع للدرس السابق قبل البدء بالدرس الجديد			
٩	يهتم بالتحضير اليومي للطلبة			
١٠	قادرة على إثارة الدافعية لدى الطلبة			

رابعاً: مجال الوسائل التعليمية

ت	الفقرات	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	تعتمد على أنشطة وفعاليات مختلفة			
٢	تسهم في إبراز إبداع الطالب وابتكاراته			
٣	يتوفر في الوسائل عنصر التشويق			
٤	تتوفر وسائل تعليمية لكل موضوع دراسي			
٥	تسهم الوسائل التعليمية في إثارة الدافعية لدى الطلبة			
٦	تستند على تخطيط مسبق من اذ أهدافها			
٧	تسهم الوسائل التعليمية في تنمية المنافسة لدى الطلبة			
٨	تساعد على اكتساب المزيد من المعرفة			
٩	تربط بين مواضيع الفلسفة التي تدرس وبين بيئة الطالب			
١٠	يستعمل وسائل مناسبة أثناء الدرس			

خامساً: مجال التقويم

ت	الفقرات	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	يتم التقويم في ضوء الأهداف التربوية			
٢	يستعمل أساليب متنوعة للتقويم			
٣	يتسم التقويم بالموضوعية			
٤	يشمل التقويم على جميع عناصر المنهج			

٥	تتصف أدوات التقويم بالصدق والثبات			
٦	يشجع أسلوب تقويم فلسفة التربية على التحضير اليومي			
٧	يتلائم التقويم مع الوقت المخصص لإجرائه			
٨	أساليب التقويم المتبعة تساعد على تحديد مستويات الطلبة بدقة			
٩	يشارك الطلبة في تقويم نشاطهم ذاتياً			
١٠	تغطي أسئلة الاختبار محتويات مادة فلسفة التربية			