بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

الكفايات المهنية المخططة لإعداد الطالب المعلم ودورها في اكسابه مهارات تدريس مادة الجغرافيا في جامعة الجزيرة

دارسة ميدانية من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع قسم الجغرافيا بكليات التربية جامعة الجزيرة

Training The Student Of Education And Its Role In Acquiring The Teaching Skills of Geography At ELGazira University

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية مناهج وطرق تدريس

إعداد الطالب:

طارق الحسن النويري الحسن

إشراف الدكتور:

طارق الشيخ أبو بكر

1438هـ - 2018م

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال:

قال تعالي:

إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ

صدق الله العظيم

سورة البقرة الآية: (164)

إهداء

إلي روح والدي الطاهرة

إلى من أرضعتني الحب والحنان

إلى رمز الحب وبلسم الشفاء

إلى القلب الناصع بالبياض

والدتي الحبيبة،،،،

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي

أخي وأخواتي،،،

إلى الروح التي سكنت روحي

زوجتي الغالية،،،

الآن تفتح الأشرعة وترفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحر واسع مظلم هو بحر الحياة وفي هذه الظلمة لا يضيء

إلا قنديل الذكريات ذكريات الأخوة البعيدة إلى الذين أحببتهم وأحبوني

أصدقائي،،،

الباحث,,,

شكر وتقدير

قد تختار طريق عمل ما، وقد تخرج منه ناجحاً أو مخفقاً، وقد تخوض غمارة تجربة تطبيقية تختبر فيها قدراتك وتتزود منها مهاراتك، وتفر إليها هروباً من رزانة التنظيرات والاملاءات أو شخبطات الصفحات تبقى مديناً بالامتنان إلي من تشرف وشرف نفسه على سير البحث وتذليل الصعاب في طريقك . . . . . .

الدكتور/ طارق الشيخ أبو بكر

يكفيك انك تبقى مديناً بالحب والتقدير والشكر والعرفان لمعلمك الطريق ومغمرك بالإرشاد ومرشدك الصواب. . . . وأنت تراه تطيب أنفاسه عطاءاً بالنصح والتعديل الصائب يتلذذ بيراعه داعماً صوابك ومقوماً اعوجاجك وأنت تراه يتباهى تواضعاً بخبرته وقدراته وتجاربه يجود بها على المعوزين ومن اضطرتهم الحاجة إلي طلب العلم والتسكع على أبوابه. . . .

وأبقى في الأخير شاكراً لله عز وجل على توفيقي وشاكراً له الفضل ثم فضل معلمي وأساتذتي، وفضل رفقاء درب دراستي وأصدقائي ومحبيني ومعوناتهم المادية والمعنوية. . . .

وشكر خاص لمكتبة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ومكتبة جامعة الخرطوم ومكتبة جامعة الجزيرة كلية التربية الحصاحيصا .

الباحث،،،

المستخلص

يهدف هذا البحث إلي التعرف على الكفايات المهنية المخططة لإعداد طلاب المستوى الرابع بكليات التربية (الكاملين- الحصاحيصا- حنتوب)، قسم الجغرافيا ودورها في إكسابهم مهارات تدريس مادة الجغرافيا دراسة، وذلك من خلال التعرف على الإعداد المهني التربوي والإعداد الأكاديمي والثقافي والإلمام بالإعداد الشخصي. المجتمع المستهدف بالدراسة هو طلاب المستوى الرابع قسم الجغرافيا بكليات التربية جامعة الجزيرة، حيث أخذت عينة تحكمية تمثل (30%) من مجتمع الدراسة. اتبع الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

1. أن الدراسة أثبتت عدم توفر كفايات القيم الأخلاقية في عدم حث الطلاب على الإخلاص في العمل، العمل بمبدأ موافقة القول بالعمل، مسئوليتهم تجاه الطلاب، التحلي بالأخلاق الفاضلة.
2. عدم توفر الكفايات الأكاديمية في عدم إتقان مادة التخصص، وعدم إتقان مادة التخصص الفرعي.
3. أثبتت الدراسة توفر الكفايات الأكاديمية في تزويد الطلاب بحصيلة ثقافية (معلومات عامة)، وفي تزويده الطلاب بما يستجد في مجال التخصص، وما يستجد في المجالات التربوية.

ومن أهم التوصيات التي أوصى بها الباحث:

1. أن تزود البرامج الخاصة بإعداد المعلمين بقدر كاف من الثقافة العالمية متمثلة في الثقافة العامة.
2. أن تعد أساليب تقويمية لمعرفة مدى الاستفادة من الدروس النموذجية أثناء التدريب الميداني لطلاب كليات التربية.
3. التأكد من أن الطالب المعلم معد جيداً من حيث اللغة العربية واللغة الانجليزية حتى يواكب التطورات العلمية الحديثة.

Abstract

This research aims to identify the professional planned competencies for setting the students in faculties of education (Kamleen, Hashissa, Hantoop) geography department, and its role in providing him by the skills of teaching geography subject. By identifying the academic preparation. And knowledge of preparing profile of students and educational equipped. Targeted community the students of fourth class of geography faculties of education in Gazira university, the researcher took random sample (31.0%) of the study population. And followed the descriptive method and resolution as a tool for information gathering, data were analyzed statically by using the program social package statically science (SPSS).

The main results of this study:

1. The study proved that there is competencies compliance with the ethics of the profession in encouraging students to be faithful to work, work with the principle of consent to say work, their responsibilities toward their students, to be in a good behavior.
2. Less academic competencies in full preparation in specialist subject and sub-specialist subject.
3. The study proved that academic competencies in providing students with general information and providing them with any new in the field of their specialization.

Recommendations:

1. To provide special programs to prepare teachers with sufficient global culture as general formation.
2. To be sure that the students teachers have abilities in languages (Arabic, English) to scope with modern scientific development.
3. To prepare a calendar methods to see how learned during the field training model for students of colleges of education.

المحتويات

م	الموضوع	رقم الصفحة
1	استهلال	أ
2	إهداء	ب
3	شكر وتقدير	ج
4	المستخلص	د
5	Abstract	هـ
6	الفهرست	و
7	فهرست الجداول	ح
	الفصل الأول: الإطار العام للبحث	
8	خلفية مشكلة البحث	1
9	تحديد مشكلة البحث	2
10	أسباب اختيار مشكلة البحث	2
11	أهداف البحث	2
12	أهمية البحث	2
13	أسئلة البحث	3
14	منهج البحث	3
15	أدوات البحث	3
16	حدود البحث	3
17	مجتمع وعينة البحث	4
18	السبل الإحصائية	4
19	مصطلحات البحث	4
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
20	مقدمة	5
21	المبحث الأول: ولاية الجزيرة- جامعة الجزيرة	5
22	ولاية الجزيرة	5
23	جامعة الجزيرة	7
24	المبحث الثاني: الطالب المعلم	15
25	المبحث الثالث: مادة الجغرافيا	40
26	المبحث الرابع: الكفايات المهنية في مجال التدريس	52
27	الدراسات السابقة	68

الفصل الثالث: إجراءات البحث الميدانية		
28	مقدمة	75
29	منهج البحث	75
30	مجتمع وعينة البحث	75
31	أدوات البحث	76
32	خطوات البحث	76
33	تصميم الاستبانة	77
34	إجراءات توزيع الاستبانة	77
35	تقنين الاستبانة	78
36	المعالجة الإحصائية	78
الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج		
37	مقدمة	80
38	مناقشة سؤال البحث الأول	80
39	مناقشة سؤال البحث الثاني	81
40	مناقشة سؤال البحث الثالث	82
41	مناقشة سؤال البحث الرابع	84
42	مناقشة سؤال البحث الخامس	85
الفصل الخامس: النتائج والتوصيات والمقترحات		
43	مقدمة	87
44	ملخص البحث	87
45	النتائج	87
46	التوصيات	88
47	المقترحات	89
48	المصادر والمراجع	90
	الملاحق	96

قائمة الجداول

رقم	اسم الجدول	رقم

الجدول		الصفحة
1	الكليات والأقسام العلمية بجامعة الجزيرة	10
2	نظام تقييم أداء الطالب بجامعة الجزيرة	11
3	عينة الدراسة	75
4	النوع	76
5	الكلية	76
6	إعداد الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على القيم الأخلاقية	80
7	الإعداد الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة	81
8	تدريب للطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على كفايات التخطيط وا إعداد الدرس	82
9	كفايات إعداد واستخدام الوسائل التعليمية	84
10	كفايات أساليب التقويم	85
11	الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي ودرجة الحرية والقيمة الاحتمالية لجميع محاور البحث	86

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

خلفية مشكلة البحث:

يشهد العالم اليوم تطورات كثيرة ومتنوعة تلقى على المعلم مسئوليات كثيرة تستوجب قدراً من المواكبة، وملاحقة التطورات الجديدة في ميدان المعارف والتربية، وا عداد المعلم لا ينتهي في مجرد تخرجه من كليات التربوية أو المعاهد المتخصصة وا نما لابد من اكتمال الإعداد والتأهيل والتدريب أثناء قيامه بعمله.

شهد العالم في السنوات الأخيرة جملة من التحديات المعلوماتية ذات أبعاد مختلفة في كافة المجالات ومنها المجال التربوي حيث شكلت التحديات المعلوماتية بأبعادها المختلفة منطلقاً لدعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته خصوصاً في ضوء عجز النظام الحالي في مواجهة التحديات التي أفرزتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتحول العالم من مجتمع صناعي إلي مجتمع معلومات، لهذا تتسابق كثير من الأمم لإصلاح نظمها التربوية بهدف إعداد مواطنيها لعالم جديد موجهة للتقنية، فالعالم يبحث عن التطوير في النموذج التربوي من نموذج موجه بواسطة المتعلم ومعتمد على الكتاب كمصدر وحيد للمعرفة إلي نموذج موجه بواسطة المتعلم ومعتمد على مصادر متعددة، وبما أن التعليم هو وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة، فالمعلم يعد أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية، لذا واجب علينا الاهتمام بإعداد هذا المعلم (مصطفى عبد السميع، وسهير 2005م، ص21).

إن النظرة تجاه إعداد المعلم لا تزال تعتبر التدريس حرفة وليست مهنة فهو مجرد ناقل معلومات إلي الآخرين ويمارس حرفة تعتمد على الممارسة العملية أكثر مما تعتمد على الدراسات العلمية المتخصصة والمخطط لها، وهذه النظرية قاصرة ويجب ترقية مهنة التعليم بإعداد المعلم، وزيادة الكفاءة والقدرة العالية عن طريق إعداد المعلم تربوياً ومهنياً وبدرجة يجب أن يدعم المعلم بحصيلة فكرية من المفاهيم والمعلومات الأساسية في التربية وعلم النفس حتى يلم بطبيعة التلاميذ وخصائص نموهم في مختلف المراحل وان يكون قادراً على تفسير الظواهر والسلوك لدى التلاميذ واتخاذ الأساليب التربوية الصحية تجاهها. (فرج، 2009، ص33).

وبناءاً على ذلك جاء اختيار الباحث لموضوع البحث آملاً أن يضيف لبنة جديدة للباحثين في مجال الكفايات المهنية لدى الطلاب المعلمين.

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في التعرف على واقع الكفايات المهنية المخططة لإعداد الطالب المعلم بكليات التربية جامعة الجزيرةودورها في إكسابه مهارات تدريس مادة الجغرافيا. وتتمثل في السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع الكفايات المهنية المخططة لإعداد الطالب المعلم بكليات التربية جامعة الجزيرة ودورها في إكسابه مهارات تدريس مادة الجغرافيا؟

أسباب اختيار مشكلة البحث:

بحسب عمل الباحث في مجال التدريس لمادة الجغرافيا لاحظ الباحث:

1. عدم إلمام بعض معلمي الجغرافيا بالكفايات المهنية لتدريس مادة الجغرافيا.
2. أراد الباحث أن يستطلع الطلاب المعلمين بكليات التربية بجامعة الجزيرة ليبين واقع إعداد الطالب المعلم والكفايات المهنية اللازمة لإعدادهوفقاً لأسس منهجية وعلمية صحيحة.
3. تولدت مشكلة البحث لتجيب على السؤال الرئيسي التالي: ما واقع الكفايات المهنية المخططة لإعداد الطالب المعلم بكليات التربية جامعات الجزيرةودورها في إكسابه مهارات تدريس مادة الجغرافيا؟

أهداف البحث:

يهدف هذه البحث إلي الآتي:

1. الوقوف على مدى توفر الإعداد الثقافي العام لدى طلاب قسم الجغرافيا بكليات التربية المرحلة الثانوية بجامعة الجزيرة؟
2. التعرف على الإعداد المهني التربوي لدى طلاب قسم الجغرافيا بكليات التربية المرحلة الثانوية بجامعة الجزيرة؟
3. التوصل إلي الإعداد الأكاديمي لدى طلاب قسم الجغرافيا بكليات التربية المرحلة الثانوية بجامعة الجزيرة؟
4. الإلمام بالإعداد الشخصي لدى طلاب قسم الجغرافيا بكليات التربية المرحلة الثانوية بجامعة الجزيرة؟
5. تقويم الكفايات المهنية المخططة لإعداد الطالب المتخصص في مادة الجغرافيا بكليات التربية المرحلة الثانوية بجامعة الجزيرة؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث في الآتي:

1. ضرورة توفير معلم الجغرافيا الكفء المعد إعداداً جيداً ومجهز علمياً وثقافياً ومهنياً وتوجيه مساره في الإطار الصحيح.
2. تسليط الضوء على جوانب إعداد الطالب المعلم بكليات التربية جامعة الجزيرة.

3. تقويم الجوانب العلمية والمهنية لمعلم الجغرافيا أثناء فترة الدراسة الجامعية.
4. قد يكون هذا البحث فاتحة لبحوث أخرى في مجال الكفايات المهنية المخططة.
5. قد يكون أيضاً هذا البحث إضافة تثري المكتبة السودانية.
6. قد يصل الباحث في نهاية هذا البحث إلي نتائج وتوصيات قد تسهم في لفت نظر المسئولين إلي ضرورة تطوير جوانب إعداد الطالب المعلم.

أسئلة البحث:

تتفرع أسئلة البحث من السؤال الرئيسي للبحث وهي:

1. إلي أي مدى يتم إعداد الطلاب المعلمين قسم الجغرافيا بكليات التربية المرحلة الثانوية بجامعة الجزيرة على القيم الأخلاقية؟
2. ما مدى تو افر كفايات الإعداد الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين قسم الجغرافيا بكليات التربية المرحلة الثانوية بجامعة الجزيرة؟
3. إلي أي مدى يتم تدريب الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا بكليات التربية المرحلة الثانوية بجامعة الجزيرة على كفايات إعداد الدرس؟
4. إلي أي مدى يتم تدريب الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا بكليات التربية المرحلة الثانوية بجامعة الجزيرة على استخدام الوسائل التعليمية؟
5. إلي أي مدى يتم تدريب الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا بكليات التربية المرحلة الثانوية بجامعة الجزيرة على كفايات أساليب التقويم؟

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي للحصول على المعلومات مع الاستعانة بالمصادر والمراجع ذات الصلة بالبحث، وما سبق من بحوث مشابهة.

أدوات البحث:

استخدم الباحث في هذا البحث الاستبانة كأداة للدراسة.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2016م - 2017م.

الحدود المكانية: كليات التربية التابعة لجامعة الجزيرة وهي كالآتي:

(كلية التربية- الكاملين، كلية التربية- الحصاحيصا، كلية التربية- حنتوب).

الحدود الموضوعية: إيجاد أفضل السبل لإكساب معلمي المرحلة الثانوية الكفايات المهنية اللازمة.

مجتمع وعينة البحث:

يشتمل مجتمع البحث على طلاب وطالبات المستوى الرابع قسم الجغرافيا بجامعة الجزيرة كليات التربية (الحصاحيصا - الكاملين - حنتوب).

السبل الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام إحصاء وصفي لابارامتري باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

مصطلحات البحث:

الكفايات المهنية المخططةاجرائياً :

عبارة عن مجموعة الأهداف التعليمية والمعارف التي تضعها الجامعة والتي تدرس للطلاب أثناء سنوات الدراسة الجامعية ويتم تطبيقها عملياً خلال التربية العملية والتي بموجبها يحصل الطالب على شهادة البكلاريوس.

الاتجاهات المعاصر للقبول في كليات التربية:

هي مجموعة المتطلبات والجوانب الشخصية والخلقية والاجتماعية والتعليمية التي على ضوئها يتم قبول الفرد في كليات التربية.

المهارات التدريسية:

هي قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية والوصول إلي النتائج مع الاتقان الذي يضمن تحقيق النتاجات المطلوبة في سلوك الطلاب.

الطريقة في التدريس:

هي عملية عقلية منظمة هادفة، تؤدي إلي بلوغ الأهداف المرسومة بفعالية.

الفلسفةو السياسة التعليمية:

هي الأسس والنظريات والمبادئ التي تتبعها أي مؤسسة تعليمية للوصول إلي أفضل المستويات التعليمية ومواكبة التطورات الحديثة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

يستعرض الباحث في هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث حيث احتوى على أربعة مباحث هي ولاية الجزيرة- جامعة الجزيرة والطالب المعلم ومادة الجغرافيا والكفايات المهنية في مجال التدريس ثم الدراسات السابقة.

أولاً : الإطار النظري:

المبحث الأول: ولاية الجزيرة - جامعة الجزيرة

أ/ ولاية الجزيرة:

تقع ولاية الجزيرة بين خطي طول 25 -32 و18 -34 شرق وعرض 29 -15 و36 -13 شمال. وتقع في مساحة منبسطة من الأرض بين النيلين الأزرق والأبيض. (المسير، 1973، ص 124). وتمتد في مسافة 175 كم من الجنوب إلي الشمال و80كم من الشرق إلي الغرب علي شكل مثلث تقريباً ، تمتد قاعدته جنوبا علي خط حديد سنار – كوستي، وحدها الشرقي يمتد بحذاء الحافة الغربية لهضبة المناقل (التي تمتد في شكل نتوء أرضي كبير)، وحدها الغربي نحو 16كم من النيل الأبيض.(حبيب، 1972، ص75).

تتميز هذه المنطقة بكونها سهلا منبسطا ذات انحدار مستوي، يمتد من الجنوب إلي الشمال، كما تتميز بالانحدار غرباً ، وهاتان الميزتان الطبيعيتان سهلتا انسياب مياه الري بعد قيام خزان سنار وشق القنوات والمساقي، وقد أمكن ري هذه المنطقة التي تقدر بحوالي خمسة مليون فدان، وتمتد لمسافة 300 كيلومتر من الجنوب إلي الشمال رياً انسيابياً يعتبر من أعظم وأرخص طرق الري في العالم.

وتقول الروايات أن السكان الأصليين لهذه المنطقة هم النوبة، وهو العنصر البشري المكون لكل الدويلات السودانية القديمة وقد جذبت منطقة الجزيرة إليها كثيراً من القبائل العربية الأصل مثل الكنانة ودغيم والمسلمية والكواهلة، جاءوا إليها بحيواناتهم التي كانوا يتنقلون بها من مكان إلي آخر حيثما توفر الماء والمرعي.

يتباين مناخ هذه المنطقة من ناحية الأمطار وكمياتها، حيث تكثر في الجنوب (400-500 مليمتر في المتوسط) سنوياً ، وهنالك تفاوت ملحوظ في درجات الحرارة ودرجات الرطوبة من الجنوب إلي الشمال. (يوسف، 1993، ص7).

تتميز ولاية الجزيرة بموقعها الاستراتيجي في خارطة الوطن وتوسطها للعديد من الولايات وتذخر بمواردها البشرية والطبيعية الهائلة وبنياتها التحتية وا رثها العظيم المتنوع في العديد من محاور البناء الوطني.

ولاية الجزيرة هي أحد ولايات السودان. وعاصمتها ود مدني. أهم المدن: الحصاحيصا، المناقل رفاعة، الكاملين وود مدني حاضرة الولاية. (موقع حكومة السودان).

الزراعة:

الأراضي الصالحة للزراعة (5.8) مليون فدان وهي تعادل 91.9% من جملة أراضي الولاية. المستثمر من الأراضي (2.6) مليون فدان في القطاع المروي و واحد مليون فدان في القطاع المطري و (516) ألف فدان في المشاريع النيلية والاستثمارية، و مساحة الغابات (424) ألف فدان. تتميز الولاية بوجود أكبر مشروعين زراعيين قوميين في السودان حيث يمثل مشروع الجزيرة حوالي ثلث مساحة الولاية (2.1 مليون فدان) إذ يغطي 50% من المساحة المروية على مستوى السودان. كذلك تضم الولاية حوالي 60% من مساحة مشروع الرهد الذي يقع في الجانب الجنوبي الشرقي لمحافظة أم القرى والذي ستضاف إليه في المستقبل مساحة (300.000) فدان عند الانتهاء من ترعة الرهد إضافة إلى(44.000) فدان هي مساحة مشروع سكر الجنيد ومساحة تبلغ (93) ألف فدان هي مساحة مشاريع المترات والمشاريع النيلية والجروف، ومساحة (51.6) ألف فدان من مشروع سندس الزراعي والذي تبلغ مساحته (106) ألف فدان. و تغطي الغابات مساحة 424 ألف فدان بأنواعها المختلفة داخل الولاية والمراعي الطبيعية في مساحة وقدرها 1.5 مليون فدان بمحافظات البطانة، أم القرى، وهضبة المناقل إضافة إلى مخلفات الزراعة المطرية والمروية، تمتاز ولاية الجزيرة بامتلاكها لثروة حيوانية كبيرة تقدر بحوالي 2.6 مليون رأس من الأبقار والضان والإبل والماعز علاوة على امتلاكها على أجود السلالات المحلية من هذه الأنعام، إضافة إلى وقوع الولاية ضمن المنطقة الخالية من الأمراض الوبائية مما يؤهلها لسد حاجة الأسواق الخارجية من الحيوانات حسب النوع والجودة المطلوبة لهذه الأسواق. (موقع حكومة السودان).

السكان:

يبلغ عدد سكان ولاية الجزيرة وفق إحصاء عام 1993م (2,715,605) نسمة يمثلون 12,8% من جملة سكان السودان وتأتى الولاية في المرتبة الثانية بعد ولاية الخرطوم من حيث الكثافة السكانية في وقت تمثل فيه الولاية 2,5% فقط في مساحة السودان الأمر الذي يجعل الولاية ذات كثافة سكانية عالية، وتعتبر المنطقة ذات كثافة جاذبة للسكان وتتوافد إليها أعداد كبيرة من خارج الولاية وذلك لتميز موقعها الذي يتوسط البلاد وكذلك ضمها لمشروع الجزيرة وغيرها من المشاريع الزراعية والصناعية. ويشير الإحصاء إلى أن 80,4% من السكان يقطنون الريف و 19,1% يقطنون الحضر ويتركز سكان الريف بمشروع الجزيرة والمناقل. (موقع حكومة السودان).

حاضرة الولاية:

و َد ْم َد َنِي مدينة تقع في وسط السودان على ارتفاع 409 متر فوق سطح البحر، على ضفة النيل الأزرق الغربية بمشروع الجزيرة الزراعي الشهير، وتبعد عن العاصمة الخرطوم بحوالي 186 كيلومتر جنوباً ،

وتعد إحدى المدن الكبيرة بالجزيرة. يعود اسم مدينة ود مدني إلى مؤسسها الفقيه محمد الأمين ابن الفقيه مدني السني، وكانت تكتب باللغة العربية إبان الحكم الثنائي (واد مدني)، ولفظ (واد) بالعامية المصرية يرادف لفظ (ود) (بفتح الواو (بالدارجية السودانية وكلاهما تحوير للفظ (ولد) بمعنى ابن. والابن المقصود هنا هو محمد الأمين ابن مدني، المتقدم ذكره. تلقب ود مدني أيضاً ، بمدني السُّني، ومدني الجزيرة، كما يطلق عليها اسم مدني، اختصاراً . اكتسبت ودمدنى أهميتها الاقتصادية بقيام مشروع الجزيرة الزراعي في عام 1925 وتوسع النشاط الحكومي بها نسبة للتطور الاجتماعي والإنمائي الذي شمل مديرية النيل الأزرق قبل تحويلها في عام 1973م إلى مديرية الجزيرة ثم إلى ولاية الجزيرة وبقيت ود مدني عاصمة لها (موقع وزارة الزراعة ولاية الجزيرة).

التعليم:

بدا التعليم النظامي بالجزيرة في عام 1903 برفاعة وود مدني والكاملين ثم توالت حركة فتح المدارس وكانت حينها المرحلة الابتدائية واستمرت حركة التعليم الابتدائية في تطور ثم جاء التعليم الثانوي والذي جاء متأخراً قياسا بالتعليم الابتدائي فكانت حنتوب 1940 وهى قومية ثم جاءت مدني الثانوية 1956وتو الت حركة النهوض بالتعليم.(موقع وزارة التربية والتعليم ولاية الجزيرة).

ب/ جامعة الجزيرة:

لقد أنشئت جامعة الجزيرة في إطار حركة إصلاح وتنظيم التعليم العالي في نوفمبر 1975م. وكان الغرض من إنشاء جامعتي جوبا والجزيرة أن يكون التأهيل الأكاديمي العالي أكثر التصاقاً بمقاصد الأمة ومتطلبات نموها وتطورها. ومما لا شك فيه أن المرحلة الجامعية تعتبر ركيزة أساسية في معالجة التنمية ومستقبلها،وذلك لان الخريج يعول عليه كثيراً في اقتناء المعرفة والقيام بنشرها خدمة للوطن وتنمية لموارده والنهوض بقيمه الفكرية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية. كل ذلك انطلاقاً من وعي كامل بمتطلبات العصر .ولقد صدر قانون جامعة الجزيرة محدداً وظيفتها في أن تقوم بدراسة البيئة السودانية وبوجه خاص بالبيئة الريفية للتعرف على قضاياها وا إجراء البحوث حولها. وتستمد الجامعة فلسفتها من روح هذا القانون.

رسالة جامعة الجزيرة:

تتمثل رسالة جامعة الجزيرة في نشر المعرفة، وا إجراء البحوث العلمية، والمشاركة في قضايا التنمية. (مطبوعات جامعة الجزيرة مارس 1989م، ص30).

ومن هنا جاء قرار تطبيق نظام الساعات المعتمدة وهو أكثر ملائمة لتطبيق هذه الفلسفة بغرض التجديد وتطوير التعليم العالي، وقد طبق لأول مرة في السودان بجامعة الجزيرة، وجدير بالذكر الإشارة إلي أن جامعة الخرطوم قد طرحته كفكرة منذ عام 1972، حيث كونت لجنة الإصلاح الأكاديمي.. والتي تقدمت بتوصيات حول الإصلاح الأكاديمي.. وكان نظام الساعات المعتمدة ضمن هذه التوصيات التي أشار ت إليها اللجنة، وقد جربته في بعض كلياتها القائمة اليوم.

وخلاصة القول أن لجمعة الجزيرة رائدة في ارتباط التعليم بالبيئة منهجاً وتطبيقاً بصورة لم تتحقق في المعاهد والجامعات الأخرى لنظام الساعات المعتمدة أو (المكتسبة) في سيرتها التعليمية.

فلسفة وسياسة جامعة الجزيرة التعليمية:

تتميز فلسفة وسياسة جامعة الجزيرة بما يلي: (مطبوعات جامعة الجزيرة مارس 1989م، ص31).

1. إعداد الخريج المؤهل في مجال تخصصه، المقتدر على التفاعل مع البيئة المحيطة به، والتفاعل مع قضايا ومشاكل المجتمع القادر على البذل والعطاء نهوضاً بالأمة إلي مستوى أفضل، المدرك لدوره في عالم اليوم والمتطلع بعقله نحو عالم الغد.
2. جعل التدريب العملي والميداني جزءاً من خطة الدراسة الأكاديمية بحيث تتمازج المهارة والواقع مع المعرفة، وبحيث يتفاعل الطالب مع مهنته ومناخها الغني والاجتماعي حتى يصبح الانتقال من مرحلة الدراسةوالتحصيل إلي مرحلة الممارسة الوظيفية انتقالاً طبيعياً .
3. إدخال قدر معلوم من العلوم البيئية والاجتماعية كمقررات إجبارية لكل طلاب الجامعة على مختلف تخصصاتهم وذلك إيماناً من الجامعة بجدوى مثل هذه الدراسات وبما تؤدي إليه من تكييف لعقلية الطالب بحيث تتفاعل مع ظروف الواقع القومي من واقع التعرف عليه.
4. منح الطالب القدرة على الإحساس بقيمته كإنسان في المجتمع، مدرك لمدى احتياج وطنه له بل والعالم من حوله بما يبذل من جهد ويقدم من عمل بحيث يتوالد عنده الشعور بالمسئولية والاستعداد للبذل.
5. انتهاج نظام الوحدات الدراسية المقررة والساعات المعتمدة لما يتوفر فيه من مرونة أكاديمية تسمح بإحداث التغيير والتطوير الأكاديمي متى كان لازماً ، كما يجعل في مقدور الجامعة أن تستجيب وبسرعة لمتطلبات التنمية المتغيرة نوعاً وكماً من الخريجين.
6. الالتزام بتحقيق نوع من التوازن بين إعداد الخريجين وتخصصاتهم وبين الاحتياجات الفعلية لسوق العمل.
7. إعطاء الوزن الأكبر للبحوث المتصلة بقضايا التنمية في منطقة الجزيرة خاصة وفي السودان على وجه العموم وذلك في مجالات العلوم الزراعية والعلوم التكنولوجية والعلوم الطبية والدراسات الاقتصادية والاجتماعية وتطوير المجتمع الريفي.
8. إنشاء العلاقات الوثيقة والروابط المتينة وتبادل الخبرات مع الجامعات الأخرى داخل وخارج السودان، وذلك ضماناً للوصول والمحافظة على مستويات أكاديمية رفيعة ومع مراكز البحث العلمي والمؤسسات الزراعية والصناعية العامة والخاصة وذلك تأكيداً لدور الجامعة في خدمة أغراض التنمية.
9. الالتزام بمنهج لا مركزي في إدارة شئون الجامعة بحيث تكون للشعب والوحدات سلطات تنفيذية فيما يتعلق بإدارة شئونها وذلك تحاشياً لما يصاحب مركزية التنفيذ من بيروقراطية معوقة لا تتناسب مع مؤسسة أكاديمية. وفي إطار لامركزية التنفيذ ينحصر دور الإدارات المركزية في الكليات وفي الجامعة على التخطيط والتنسيق والمتابعة.

10. اصطفاء ما ينبغي أن يسود في الجامعة من معايير ومثل. خلقية وأكاديمية وغرس روح النظام والمثابرة.
11. الوصول لمعايير دقيقة تحكم تصميم أداء الجامعة بما في ذلك أداء أساتذتها وطلابها وإداراتها بهدف الارتقاء بالجامعة للمستويات العالمية.
12. إقامة الحلقات التدريبية وإنشاء مراكز الخدمات والإرشاد والبحوث والسعي الأكيد إلي التفاعل البناء مع المجتمع والبيئة المحيطة بالجامعة أكاديمياً وثقافياً واجتماعياً تأكيداً لما ينبغي أن يكون من التصاق الجامعة بالمجتمع وترجمة لأهدافها في خدمة التنمية القومية.
13. خلق الحياة الجامعية السليمة نم موقع الإدراك لان الجامعة ليست مؤسسة غرضها إصدار التراخيص لمزاولة المهن المختلفة ومن موقع الاعتقاد الجازم بان السنوات التي يقضيها الطالب في رحاب الجامعة هي في واقع الأمر المجال الخصيب لبناء الشخصية والكيان الذاتي والفرصة المثلى لتعليم فن الحياة عن طريق الممارسة الفعلية.

وظيفة الجامعة:

حدد قانون الجامعة وظيفتها في الآتي: (مطبوعات جامعة الجزيرة مارس 1989م، ص23).

1. تدريب الأُطر المهنية على حسن استثمار إمكانات الريف السوداني.
2. إعداد الأُطرمن فنيين ومرشدين وفتح أبوابها للعاملين في الريف متى ما تأهلوا تأهيلاً مناسباً تحسيناً لأدائهم ومزجاً للخبرة والمعرفة.
3. تدريب الأُطر على حسن التنسيق بين احتياجات الإنسان والحيوان والأرض. .
4. إجراء البحوث العلمية والتطبيقية لوظائف التكنولوجيا لخدمة قضايا التنمية.
5. تدريس علوم الصناعة ومهاراتها اللازمة لترقية وتنمية الزراعة.
6. تدريس علوم الطب والاجتماع والإدارة لتركيز خاص على البيئة السودانية الريفية.
7. رعاية الصلة الوثيقة بين الجامعة وخرجيها بغرض إثراء الدرس والمعرفة بشكل مستمر من خلال الواقع.
8. الاهتمام بقضايا التربية والتعليم وتدريب العاملين بحقول التربية والتعليم في مختلف المجالات والأنشطة.

كليات الجامعة والأقسام العلمية:

خططت جامعة الجزيرة منذ البداية لإنشاء كلية إعدادية بحيث تكون المرحلة الأولى من التعليم الجامعي وصلاً لمرحلة الثانوي العالي لإعداد الطالب لمرحلة الدراسة الجديدة حتى يتم انتقاله من المرحلة الثانوية العليا إلي المرحلة الجامعية انتقالا تدريجيا وطبيعياً . وتمتد فترة الدراسة الإعدادية لطلاب كل الكليات لسنة واحدة، وتشمل مناهج الكلية الإعدادية علوم الأحياء والكيمياء، والفيزياء، والأحياء، والرياضيات، والإحصاء، واللغةالانجليزية، ويتخلل الدراسة تدريب ميداني في المؤسسات والهيئات ذات الصلة، وتضم الجامعة حالياً الكليات والأقسام العلمية التالية:

جدول (1): الكليات والأقسام العلمية بجامعة الجزيرة.

الكلية	الأقسام العلمية

كلية الاقتصاد والتنمية الريفية	الاقتصاد (اقتصاديات التنمية)- المحاسبة- التنمية الريفية- الإدارة- الاقتصاد الزراعي. كما تضم: مركز التدريب والبحوث- مركز الدراسات السكانية.
كلية العلوم الزراعية	قسم علوم المحاصيل- قسم الإنتاج الحيواني- قسم البساتين- قسم وقاية المحاصيل- قسم الهندسة الزراعية- علوم البيئة والموارد الطبيعية- تخصص الاقتصاد الزراعي- تخصص علوم الأغذية.وتتبع لها حالياً مزرعة جامعة الجزيرة.
كلية الطب	تضم منهجاً متكاملاً ويتعلم الطالب العلوم الأساسية من تشريح ووظائف أعضاء وكيمياء حيوية، شعبة الجراحة، الباطنية، النساء والتوليد، الأطفال، الأمراض العصبية والنفسية، التخدير، طب المجتمع. وتتبع لها المراكز التالية: مركز الرعاية الأولية والصحية والريفية- مركز التثقيف الصحي.
كلية العلوم والتكنولوجيا	قسم الفيزياء التطبيقية والالكترونيات والأجهزة- قسم تكنولوجيا الأغذية- قسم تكنولوجيا المنسوجات- قسم الرياضيات والإحصاء والكمبيوتر- قسم الكيمياء التطبيقية وتكنولوجيا الكيمياء- قسم تكنولوجيا البناء، وتضم مركز صيانة الأجهزة.
كلية التربية	الأحياء/الكيمياء- الفيزياء/الرياضيات- التاريخ/الجغرافيا- اللغة الانجليزية- اللغة الفرنسية. وتضم الأقسام التالية: قسم التربية- قسم التعليم المستمر- قسم اللغات الأجنبية.

المصدر: (مطبوعات جامعة الجزيرة مارس 1989، ص32)

فيما يلي عرض لمحتويات اللوائح والتنظيم الأكاديمي على نهج الساعات المعتمدة الذي سارت عليه الجامعة منذ قبول أول فوج من الطلاب في عام 1975م.

الثقل (العبء الأكاديمي):

بعد توصية من المرشد العلمي ورئيس القسم ثم موافقة عميد الكلية يمكن للاتي التسجيل لأكثر من الثقل الأكاديمي العادي وهم:

1. الطلاب النهائيين إذا لم يكونوا تحت الإنذار الأكاديمي.
2. الطالب الذي تحصل علي نتائج أكاديمية ممتازة
3. طالب الطب خلال فترة التطبيق العمل الكلينكي. الطالب المسجل لـ 12 ساعة أو أكثر يعتبر كامل النظامية باستثناء الطلاب الذين علي وشك التخرج ويحتاجون إلي عدد من الساعات المعتمدة لإكمال متطلبات درجتهم, فانه يعتبر كل الطلاب المسجلين لأقل من ساعة 12 ساعة معتمدة كطلاب (بعض الوقت).
4. لا يمكن وتحت أي ظروف أن يتحول الطالب من (كامل النظامية) إلي (بعض الوقت) بعد الموعد النهائي للتسجيل.
5. طالب (بعض الوقت) لا يوفر له السكن والوجبات التي تقدمها الجامعة للطلاب النظامين.

التقييم:

يكون تقييم عمل الطالب في كل مقرر بصورة مستمرة عن طريق الاختبارات، والتقارير، وحلقات النقاش والو اجبات، والامتحانات النهائية وأي وسيلة أخرى للتقييم. يتم تقييم أداء الطالب في كل مقرر وفقاً للنظام الآتي:

جدول (2): نظام تقييم أداء الطالب بجامعة الجزيرة.

أ	ممتاز
ب	جيد
ج	مرور
د	مرور ضعيف
ر	رسوب
م	مرور من غير نقاط
ر د	رسوب دون نقاط
ك	عدم إكمال المقرر
ل ي	مقرر لم يدرس
م ن	انسحاب

المصدر: (مطبوعات جامعة الجزيرة مارس 1989، ص33)

ويكون تحويل التقديرات الحرفية إلي نقاط على النحو التالي:

1. ساعة معتمدة للتقدير (أ) تساوي 4 نقاط.
2. ساعة معتمدة للتقدير (ب) تساوي 3 نقاط.
3. ساعة معتمدة للتقدير (ج) تساوي 2 نقطتين.
4. ساعة معتمدة للتقدير (د) تساوي 1 نقطة واحدة.
5. ساعة معتمدة للتقدير (ر) تساوي صفر.

أسلوب الدراسة:

يعمل كل طالب عادة تحت إشراف مرشد علمي. على كل طالب الاتصال بالمرشد العلمي في بداية كل فصل دراسي وقبل التسجيل وذلك بغرض النصح فيما يختص بالمقررات المناسبة التي يسجل لها. ويسمح للطالب بالتغير في تنويع المقررات التي يسجل لها خلال فترة زمنية محددة بعد موافقة المرشد العلمي ورئيس القسم وعميد الكلية.

أن أي تغيير في تنويع المقررات لا يتوافق مع أعلاه يؤدي إلي درجة رسوب في المقرر الذي يسقطه الطالب في حالات نادرة يسمح للطالب الذي لم يتمكن من إكمال مقرر أو الجلوس للامتحان النهائي لمقرر بان يواصل دراسة ذلك المقرر أو الجلوس لامتحان تفويض فيما بعد الموعد المعني للامتحان تقييم تلك المقررات بدرجة غير مكتملة للتقويم، ويقوم أستاذ المادة والمرشد العلمي برفع تقرير عن الحالة لعميد الكلية بواسطة رئيس القسم المعني ويشمل التقرير:

1. الأسباب التي حالت دون إكمال المقرر.
2. العمل الذي لم يقيم به الطالب.

ما يجب اتخاذه من إجراءات لإزالة الدرجة غير مكتملة التقويم:

يجب أن يؤدي العمل اللازم لإزالة تقدير (عدم إكمال) خلال شهر و احد من بداية الفصل الدراسي التالي: وعلى الطالب الذي يرسب في مقرر مطلوب أن يعيد ذلك المقرر عند تدريسه أو بالتدريس الخاص خلال فصلين دراسيين، بغض النظر عن المتوسط التراكمي لنقاطه ويدرج التقديران (تقدير الرسوب والتقدير الذي يحصل عليه الطالب بعد إعادة دراسة المقرر في سجل الطالب الدائم. ويستعمل التقديران في حساب متوسط النقاط.

تصنيف الدرجات الجامعية:

باستثناء كلية الطب يكون تصنيف الدرجات كما يلي:

1. مرتبة الشرف الأولى: متوسط النقاط التراكمي بين 3.50 إلي 4.00.
2. مرتبة الشرف الثانية القسم الأول: متوسط النقاط التراكمي بين 3.00 إلي 4.49.
3. مرتبة الشرف الثانية القسم الثاني: متوسط النقاط التراكمي بين2.50 إلي 2.99.
4. مرتبة الشرف الثالثة: متوسط النقاط التراكمي بين 2.00 إلي 2.49.

الدرجة التي تمنح لطلاب الطب هي بكالوريوس الطب والجراحة دون تصنيف.

متطلبات التخرج:

1. الحد الأدنى للمستوى العلمي المطلوب هو الحصول على نقطتين من متوسط النقاط التراكمي (2.00).
2. يخضع الطالب لفترة مراقبة أكاديمية أولي في الفصل الدراسي التالي إذا حصل على اقل من نقطتين من متوسط النقاط التراكمي.

على أن يلاحظ في الطلاب الذين يخضعون للمراقبة الأكاديمية الآتي:

1. ترفع المراقبة الأكاديمية عن الطالب إذا استطاع رفع متوسط نقاطه التراكمي إلي نقطتين (2.00).
2. بتوصية من المرشد العلمي وعميد الكلية المعنية قد يخضع الطالب لفترة مراقبة ثانية إذا فشل في بلوغ الحد الأدنى من المستوى الأكاديمي المطلوب.
3. الفشل في استيفاء الحد الأدنى من المستوى الأكاديمي المطلوب بنهاية الفصل الدراسي الثاني مع المراقبة الأكاديمية يؤدي إلي فصل الطالب عن الدراسة.
4. الرسوب في مقرر مطلوب عادة يؤدي إلي فصل الطالب بغض النظر عن متوسط نقاطه التراكمي.
5. الرسوب في ثلاثة مقررات أو أكثر في الفصل الدراسي الواحد يؤدي عادة إلي فصل الطالب بغض النظر عن متوسط نقاطه التراكمي.

6. باستثناء طلاب كلية الطب، فالحد الأدنى للفترة الزمنية التي يقضيها الطلب بالجامعة للحصول على درجة البكلوريوس هو أربعة فصول دراسية في حالة الدراسة بنظام (كل الوقت) على أن يكون فصلان على الأقل من تلك الفصول قبل التخرج مباشرة.
7. الحد الأدنى للفترة التي يقضيها طالب الطب بالجامعة للحصول على درجة البكالوريوس هو سبعة فصول دراسية على الأقل، على أن تكون ثلاثة فصول منها على الأقل قبل التخرج مباشرة.

الشهادات:

تمنح شهادة التخرج بواسطة أمين الشئون العلمية بعد استيفاء المتطلبات المطلوبة للدرجة.

وكي تكتمل الصورة يتناول الباحث في السطور التالية وصفاً لمكتبة الجامعة وعمادة الطلاب والإرشاد الأكاديمي القائم بجامعة الجزيرة – هذا لما تلعبه هذه المؤسسات من دور في نظام الساعات المكتسبة المطبق حالياً في جامعة الجزيرة.

مكتبة جامعة الجزيرة:

تتكون مكتبة جامعة الجزيرة من قسمين إحداهما بالمدينة الجامعية وهو يحتوي على المعارف في أقسام الزراعة والاقتصاد والعلوم والتكنولوجيا، والقسم الثاني بالكلية الإعدادية وهو يشمل مبنى يضم الطب ومبنى آخر يضم المعارف في العلوم كما يضم هذا القسم كل المعارف المعربة. تحتوي المكتبة على ما يزيد عن 800 عنواناً في صنوف المعرفة المختلفة وهذا يعني 24.000 مجلداً، وفي المعارف المعربة 2.000 عنواناً أي ما يعادل 7.000 مجلداً، كما تحتوي على المجلات العلمية. وهنالك مكتبة متخصصة في الدراسات السكانية. (مطبوعات جامعة الجزيرة 1989م، ص31).

عمادة الطلاب:

التعليم الجامعي يجب لا يقتصر على الدراسة الأكاديمية البحتة داخل قاعات المحاضرات والمعامل ولكن لابد أن يعني بتنمية الجوانب المتعددة في شخصية الطالب مراعياً فوق كل هذا العناية بالنواحي التربوية لتحقيق الهدف السامي وهو إعداد المواطن الصالح. والمجتمع الجامعي هو مجموعة من النشاطات الأكاديمية والثقافيةوالاجتماعية والرياضية. والطالب يشارك في هذا المجتمع ويتفاعل معه منمياً مقدراته وملكاته وهو بذلك يكتسب التعامل الحضاري مع الآخرين والتعايش مع المجموعات المتباينة واحترام آرائهم.

من هذا يتضح الدور الكبير الذي يتطلع به هذا القسم وهو باختصار تهيئة المناخ المناسب للطالب ليتفاعل مع هذا المجتمع مستفيداً منه ومشاركاً فيه. وعمادة الطلاب تحقق ذلك عن طريق الخدمات التي تقدمها لهم من سكن وطعام وا شراف ورعاية للنشاطات الرياضية والنشاطات الثقافية الأخرى وتنمي حياة الطلابعن طريق الإرشاد. وقد أولت إدارة الجامعة اهتماماً بهذه الإدارة التربوية العامة بقرارها بتكوين لجنة إعادة النظر في أهداف وتنظيم اتحاد الطلاب وعمادة شئون الطلاب. (مطبوعات جامعة الجزيرة 1989م، ص32).

وقد تلخصت أعباء اللجنة في الآتي:

1. إعادة صياغة أهداف وتوصيات اتحاد الطلاب بما يتمشى وفلسفة وأهداف الجامعة.
2. كيفية توظيف إمكانات وموارد الاتحاد لتخدم الأهداف التربوية للجامعة، ولأغراض النصح والتوجيه والترشيد الرامية إلي إعداد الطالب المنتمي لمؤسسته ووطنه.
3. إدخال الترشيد والتوجيه والنصح المؤسس كنشاط أساس ووظيفة رئيسية لعمادة شئون الطلاب بالجامعة.
4. تقديم المقترحات والتعديلات اللازمة لتمكين عمادة شئون الطلاب من القيام بدورها المنصوص عنه في النقطة الثالثة، وذلك بإعادة النظر في تنظيمها وهياكلها ومواردها ومؤهلات وخبرات العاملين بها وتحديد متطلباتهم التدريبية والتاهيلية، واقتراح ما يلزم من برامج تدريبية لتحقيق هذه الأغراض.
5. تقديم أي مقترحات لتحقيق هذه الأهداف وان هذه النقاط الأساسية ما هي إلا بغرض وضع الحلول لتمكينها من القيام بالأدوار المنوط بها، وذلك بقية الوصول إلي تحقيق الأهداف المطلوبة تجاه تكوين مجتمع جامعي سليم معافى يكون من أهدافه الأساسية التحصيل والتجويد للطلاب والتفاعل مع قضايا المجتمع عامة.

المبحث الثاني: الطالب المعلم

تمهيد:

إن المعلم، منذ أن وجد التعليم، ما زال يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين التلاميذ من اكتساب المعارف والمثل العليا، وتذوق معنى الحرية، والمسؤولية، ومن خلال تمكينهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد، والمواطنة الصالحة،وإذا ما قيل بأن مستقبل الأمة ومصيرها إنما يكونان في أيدي أولئك الذين يربون أجيالها الناشئة، فلن يكون ذلك القول بعيداً عن الصحة، إن لم يكن مطابقاً لها، ومن هنا كانت مكانة المعلم بين الأمم مكانة رفيعة جداً، ولعل أرفع ما وصلت إليه هذه المكانة.. وهي ما قررته الثقافة العربية عبر تاريخها تجاه المعلم، فكانت مكانة المعلم في التراث العربي الإسلامي مكانة تعبر عن عظيم تقدير الأمة للمعلم، كما أنها مكانة مستمدة من العقائد والقيم الدينية التي تنتمي إليها الأمة العربية، وتفخر بها، باعتبارها قيماً إنسانية حضارية لا تقتصر على عرق أو جنس أو لون. (الترتوري والقضاه، 2006، ص74)

و يلعب المعلم دوراً بالغ الأهمية والخطورة في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى دوره ذلك إلى العملية التربوية كلها، وبالتالي إلى عمليات التنشئة الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المجتمع، وتبرز العناية به وتقديره كإنسان وكمواطن وكمهني. (الترتوري والقضاه 2006، ص75)ونظراً للتطور المعرفي الهائل ولظهور الكثير من نظريات التعلم و التعليم أصبح التعليم مهنة لها أصولها وقواعدها ومناهجها العلمية، فقد ظهرت الكثير من الاتجاهات المتطورة في مجال إعداد المعلم والتي تؤكد على ضرورة مجاراة العصر و ملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية و منها متابعة تطورات المناهج و تحديد ضروريات

لإعداد المعلم مثل الإعداد العام، والتخصصي، والتربوي والتربية العملية و التدريب أثناء الخدمة. كما تتطلب التطورات التقنية الحالية أن يلم المعلم بطرق التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة كالتلفاز و الفيديو و الحاسب وبرامجه و الإنترنت و نحوه كيفية استخدامها بفاعلية مع طلابه. و لذلك أصبح تطوير برامج إعداد المعلم ضرورة أساسية لتلبية احتياجات المجتمع التنموية،و تماشياً مع متطلبات المجتمع و سوق العمل.

تعريف إعداد المعلم:

إعداد المعلم قبل الخدمة هو نظام تعليمي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات ومن مدخلاته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلماً في المستقبل - وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية. ومن عمليات هذا النظام: الطرائق والتقنيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام. أما مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليميةحسب ما أُعِدَّ له. (الأحمد , 2004 , ص18)

أهداف إعداد المعلم:

أولاً - الأهداف الفردية: (الحيلة 2002, ص84)

1. أن يتعرف الطالب المعلم قيمته كإنسان جدير بالاحترام وكمواطن يؤمن بأهداف أمته ومجتمعه ويعمل على تحقيقها.
2. أن يكتسب العادات والاتجاهات والمعلومات والمهار ات والميول والقيم التي تمكنه من المشاركة الايجابية في تلبية احتياجات طلبته , والمجتمع من الخدمات التربوية.
3. أن يتبع في سلوكه الشخصي السلوك المهني الذي يتفق مع كرامته الشخصية ومع كرامة مهنته وأخلاقياتها.
4. أن يكتسب الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم.
5. أن يتمتع بالصحة الجسدية والعقلية والنفسية وأن ينعكس ذلك في سلوكه مع الآخرين.
6. أن يعبر عن حبه للمتعلمين وتقبله لهم بصورة مستمرة.
7. أن تتكون لديه اهتمامات واسعة بالاتجاهات العلمية المعاصرة , وتطبيقاتها التكنولوجية في مهنة التعليم.
8. أن يجسد مبدأ الديمقراطية في سلوكه الشخصي ويعمل على ممارسة المتعلمين لهذا المبدأ.

ثانياً - الأهداف الاجتماعية:

1. أن يكتسب الطالب مهارة الاتصال مع الآخرين والقدرة على النفاذ في المحيط الاجتماعي.
2. أن يتعرف على طرائق وأساليب خدمة المجتمع وتنميته.
3. أن يفهم مشكلات المجتمع المحلي والوطني ويسهم في حلها.
4. أن يلعب دور القائد الاجتماعي على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي.
5. أن يمتلك مهارة العلاقات الإنسانية مع المتعلمين ومع الزملاء والإدارة المدرسية.

ثالثاً : الأهداف المعرفية: (الحيلة , 2002 , ص85)

1. أن يكتسب الطالب المعلم اتجاهات التفكير العلمي بكل أنماطه , والمعارف والمهارات العلمية التي تساعده على التمكن من تخصصه.
2. أن يفهم عملية الاتصال ومهاراتها ووسائلها، وطبيعة عملية التعلم وطبيعة المتعلم.
3. أن يكتسب مهارات التعلم الذاتي لمتابعة المستجدات التربوية والمهنية والمعرفية، بالإضافة لمهارات البحث التربوي الإجرائي.
4. أن يتمكن من استخدام المبادئ والمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم.
5. أن يتعرف على طرائق تنظيم المنهج وتطوره.

رابعاً : الأهداف المهنية: (الأحمد , 2004 , ص114)

1. أن يتمكن الطالب المعلم من صياغة نشاطاته التعليمية صياغة سلوكية.
2. أن يتعرف على طرائق التدريس واستراتيجيته ويتمكن من توظيفها في التعليم الصفي توظيفا ً فعالاً.
3. أن يختار وينظم المحتوى المطلوب لأي موقف تعليمي داخل الصف مراعياً في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين.
4. أن يتمكن من توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التعليم بالإضافة لتوظيف التقنيات والوسائل التعليمية في التعلم الصفي.

دواعي إعداد المعلم قبل الخدمة

تتمثل دواعي إعداد المعلم قبل الخدمة بما يلي:

1. تزايد أعداد المتعلمين: إن تربية وتعليم الأعداد الكبيرة والمتزايدة من المتعلمين ؛ مع الاهتمام بالنمو المتكامل لكل متعلم , ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه , وما يكون بينه وبين أقرانه من فروق فردية , من أهم دواعي إعداد المعلم لهذا العمل العظيم.

2. التقدم العلمي الكبير: يمتاز العصر الحديث بتقدمه العلمي الكبير في جميع الميادين. وهنا تظهر الحاجة إلى تمكين المعلمين قبل الخدمة إلى مواكبة هذا التقدم العلمي وذلك من خلال إعدادهم لمتابعته بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة.

3. تقدم وسائل المعرفة: لم يعد الكتاب مصدر المعرفة الوحيد في عصرنا الحديث , فبجواره وسائل معرفة حديثة ومتطورة تزيد قدرة الإنسان على التعلم , ومنها الإذاعة والتلفزة والمخابر اللغوية , وصولاً إلى الحواسيب والأقمار الصناعية وشبكات المعلومات. والمعلم بحاجة إلى إلى أن يتقن توظيفها في عمله التربوي والتعليمي ولا بد لذلك من إعداده مسبقاً للتعامل بشكل ناجح مع هذه التقنيات الحديثة.

4. الأخذ بالمنهج العلمي في التعليم: حيث يقوم التعليم حالياً على أسس علمية , عن طريق تحديد الأهداف وتوظيف الوسائل ومتابعة التقويم لكل من الهدف والوسيلة حتى نصل إلى لنتائج المرجوة. ولا بد للمعلم من اكتساب مهارات للتعامل مع هذه المستجدات وبخاصة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة

5. **تطور العلوم النفسية والتربوية:** حيث أكدت هذه العلوم على ضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والعمل على تنمية شخصيته المتكاملة جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.

6. **تغير أدوار المعلم:** فلم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة , بل أصبح عليه أن يكون موجها ومنسقا ومشجعا ومحفزا لتعلم المعلمين , وعلى توجيههم وا رشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لتيسير مشاركتهم الفعالة , وتعلمهم الذاتي , وتنمية ميولهم و قدراتهم , وا عدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير.

7. **توفير المعلم الكفء:** أوصى العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات التربوية والإقليمية والوطنية بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين , واعتبار هذا الإعداد أساسا ضروريا ومنطلقا للتعلم المستمر والنمو المهني للمعلم خلال حياته المهنية بكاملها.

8. **تمهين التعليم:** وذلك بتطوير التعليم وتحويله إلى مهنة راقية تضاهي المهن الراقية السائدة في المجتمع , وهذا لا يأتى إلا من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفاياته بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر وقيمه الاجتماعية.

9. **تطبيق شعار ديمقراطية التعليم (التعليم للجميع):** لا بد من الإعداد الجيد المسبق للمعلم لكي يكون قادرا على فهم الديمقراطية وممارستها في التعليم , وتطبيق هذا الفهم في غرفة الصف , ليس بواسطة المحاضرات والتلقين , بل من خلال الممارسة الصفية وا فساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في إتخاذ القرارات في جميع المواقف الصفية والمدرسية.

10. **ضرورة إشراك المعلم في تطوير المناهج:** وذلك بإعداده مسبقا وا فساح المجال أمامه للمشاركة في السياسات التعليمية و إعداد المناهج وتطويرها وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها.

11. **التعاون مع المجتمع المحلي:** يحتاج المعلم إلى المهارات والاتجاهات التي تمكنه من إقامة علاقات إيجابية مع زملائه وسائر الاختصاصيين الذين يتعامل معهم , بالإضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور والانفتاح على المجتمع المحلي والإسهام في حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية.(الأحمد , 2004, ص25-26)

تدريب المعلم أثناء الخدمة:

يعرفه يوسف قطب بما يلي:

" يستهدف الارتقاء بالمعلمين علميا ومهنيا وثقافيا وتحسين مستوى الأداء في المهن التعليمية المختلفة عن طريق تزويد القائمين بهذه المهن بالجديد من المعلومات والخبرات والاتجاهات التي تزيد من طاقتهم الإنتاجية وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها وتحقق لهم طموحهم ورضاهم عن مهنتهم ". (ناصر ,2001 , ص10)

أنواع التدريب أثناء الخدمة:

1 - التدريب التكميلي: وذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين , وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب المسلكي.

2 - التدريب العلاجي: وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم أو العامل التربوي.

3 - التدريب التجديدي: وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية.

4 - التدريب للأعمال والمهام الجديدة: وذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي أخر خارج غرفة الصف الدراسي.

5 - التدريب الإنعاشي: وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي.

دواعي التدريب أثناء الخدمة:

1 - التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة:

لم يقف التطور عند المقدار الذي استوعبه المعلم في فترة إعداده قبل الخدمة , لأن المعارف تنمو وتتطور وتزداد ولا يلبث المعلم حتى يصبح متخلفا عن مستوى التطور العلمي وهنا تظهر الحاجة إلى تزويد المعلمين بكل جديد بين حين وآخر في برامج التدريب أثناء الخدمة.

2 - تطور المناهج التربوية:

إن التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب استخدامها , داخل المدرسة وخارجها , نتيجة للعلاقة القائمة بين محتوى المناهج وطرائق التعليم والتقنيات الملائمة ؛ أمرا يستدعي تجديدا في تأهيل المعلم وا إغناء خبراته العملية والطرائقية.

3 - تجديد الخطط التنموية:

إن التبديلات المتعاقبة والتجديدات التي تتصف بها الخطط التنموية وأساليب تنفيذها وبخاصة ما يطرأ منها على مواصفات الخريجين من الأطر الفنية واختصاصاتهم ومجالات عملهم ومستوى تأهيلهم, وما يحصل من تفريع التعليم وتنويع مساقاته وأنماطه وطبيعة مستلزماته الفنية والمادية تتطلب تطويراً وتعديلاً يلائمانه في الخطط التربوية وكفايات المعلمين على حد سواء.

4 - تطور العلوم وطرائق تدريسها:

إن مناهج إعداد المعلمين مهما كانت على درجة من الجودة لا يمكن لها في عصر يحفل بالتطورات والتغيرات المستمرة أن تمد المعلم بحلول للمشكلات العديدة التي تظهر في أثناء الخدمة ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها التفجر المعرفي سواء في مجال التخصص العلمي , أو في الجانب التربوي.فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية على وجه العموم ؛ تحتاج إلى تدريب مستمر للمعلم في أثناء الخدمة.

5 - تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال:

يتعرض المعلم في حياته الوظيفية في عصرنا الراهن إلى متغيرات متسارعة في مجال العلوم وتطبيقاتها (التكنولوجيا) وفي مجال وسائل المعرفة والاتصالات , من الوسائل السمعية إلى الوسائل البصرية إلى التقنيات السمعية / البصرية إلى الحوسبة والمعلوماتية. وكلها تقنيات حديثة ومتغيرة باستمرار , والمعلم في حاجة إلى أن يتدرب عليها لينمي معارفه عن طريقها , وليفيد المتعلمين بها في تزويدهم بكل جديد , ويوظفها في أثناء التعليم.

6 - معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد:

لم يتلقى كثير من المدربين في أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملاً , فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر , ومن ثم ينبغي أن يتم تدريبهم على ما فاتهم في أثناء الإعداد , وذلك إنقاذاً للمعلم من اليأس والإخفاق ومن الشعور بالنقص الذي يسبب له سوء التكيف مع وظيفته في الحياة. (الأحمد, 2004, ص30)

7 - تطور النظريات التربوية:

تظهر بين الحين والآخر تطورات في النظريات التربوية وفي الفلسفات التربوية التي تعتمدها الدولة أو المجتمع , فتتغير من أجل ذلك الأهداف التعليمية وطرائق التدريس والتدريب. وقد صار من الضروري أن يحاط القائمون بالتعليم علماً بكل جديد , وبتغيير أدوارهم في كل فلسفة تربوية جديدة ولا بد من إعادة تدريبهم للتكيف مع هذه الأدوار حتى يقوموا بوظائفهم خير قيام. (ناصر ,2001, ص55).

8 - تمكين المتعلم من الأدوار المتجددة:

لم يعد المعلمون الأكفاء هم الذين يحشون أذهان تلاميذهم بالمعارف , ولم يعد المعلم السلطة المطلقة في الصف , بل أصبح هو الذي يدير المواقف التعليمية ويهيئ الفرصة للتعلم ويوجه المتعلمين لحسن استغلال ما يتاح لهم من مصادر وموارد ليطوروا قدراتهم وا إمكاناتهم ويحققوا تطلعاتهم وطموحاتهم.وليس أفضل من التدريب في أثناء الخدمة لتمكين المعلم من هذه الأدوار المتغيرة.

9 - جودة أداء المعلم:

يعمل التدريب على تحسين الأداء وزيادة كفاءة التربويين, بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية وبأقل التكاليف وأقل الخسائر, مما يسهم في تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة التي ينشدها المجتمع.

10 - تغير العمل أو التخصص:

وذلك في حال انتقال المعلم إلى عمل تربوي آخر كالإدارة المدرسية والإشراف التربوي والإرشاد الطلابي وغير ذلك الكثير من الأعمال التربوية, أو في حال تغيير الاختصاص وتكليف المعلم بتدريس مقرر أو أكثر ليس من تخصصه الأكاديمي وهذا يستوجب تدريباً خاصاً لتمكين هذا المعلم من النجاح في عمله الجديد.

11 - إتاحة الفرصة للنمو العلمي والرقي الوظيفي:

ينبغ أن يكون باب الأمل مفتوحاً أمام المعلمين والمدرسين إلى حياة أفضل وا إلى الترقي الوظيفي من عمله الراهن إلى عمل أرقى والتدرج من وظيفة إلى أخرى أسمى منها وأفضل، ولهذا أثره في ارتفاع معنوياتهم وازدياد حيويتهم ونشاطهم وكل عمل جديد في مرحلة أو وظيفة جديدة يقتضي لونا معينا من التدريب الميداني الملائم, يزود فيه المعلمون والمدرسون بالجديد من العلوم التخصصية والمهنية حتى يتفاعلوا مع المواقع الجديدة التي انتقلوا إليها, وبذلك يتحقق لهم الغد الأفضل والمستقبل المأمون.

مشكلات قبول الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين:

1. النظرة التقليدية التي ينظرها المجتمع إلى المعلم, بل نظرة المعلم إلى نفسه على أنه أقل من غيره من أصحاب المهن الأخرى من الناحية المادية.
2. قلة إثارة مهنة التعليم لطموحات الشباب ورغباتهم في الصعود الاجتماعي.
3. إحساس الشباب بما يتحمله المعلم من إرهاق شديد نتيجة العمل مع جماعات كبيرة من الأطفال والمراهقين.
4. المستويات المتباينة في مهنة التعليم من حيث التأهيل العلمي والتربوي والممارسة, ومن حيث الرواتب والمكافآت والتعويضات.
5. قلة توافر الخدمات الاجتماعية والسكنية والصحية والعلمية والثقافية وغير ذلك مما يتوافر لغير المعلمين من أصحاب المهن الأخرى.

صفات المعلم الناجح والكفايات الواجب توافرها لديه:

أولاً : الصفات الشخصية: (الفرا، 1999، ص35).

1. خلو المعلم من العاهات الخلقية وخاصة في الحواس الصم أو العمى أو نقص في بعض الأعضاء.
2. أن يكون كلامه واضحاً خالياً من العيوب الكلامية أو التعبيرية التعتعة أو التلعثم وحبسة اللسان.
3. صحته جيدة ونشاطه واضح وخالي من الأمراض المزمنة الهزال العام وغيرها.
4. حسن المظهر دون مبالغة.

ثانياً : الصفات النفسية:

المعلم هو مربي قبل أن يكون ناقل علم ومعرفة. وهو الأب الروحي لطلابه، يعلمهم ويهذبهم، ينمي قدراتهم، ويعطف عليهم، ولا يقتصر دور المعلم داخل جدران الفصل، بل يتعدى ذلك إلي ميادين الحياة العامة والمدرس قدوة ينظر إليه الطالب على أنه معيار لكمال ومن ثم وجب على المعلم أن يتصف بالآتي: (الفرا، 1999، ص35-40).

1. **الصبر والتحمل وضبط النفس:**

ذلك لان هذه المهنة هي مهنة الرسل والأنبياء وعملية التدريس تحتاج إلي ضبط نفسي واضح، ذلك أن الطلاب مختلفون في قدراتهم على الاستيعاب فهناك من يستو عب شرح المعلم من مرة واحدة. بينما هناك

آخرون لابد من إعادة الشرح والتكرار، كذلك فان طبيعة عمل المعلم ليست سهلة، فهي مضنية، الكل يتابع عمل هذا المعلم، فالطالب، والمدرس الأول، والموجه، ومدير المدرسة. وغيرهم يتابعون عمله ويلاحظون بعيون مفتوحة ما يصنع. وإذا وضع المعلم في اعتباره أنه يجب عليه أن يرضي ربه وضميره ويتقي الله في عمله فذلك هو طريق النجاح الحقيقي. (الفرا، 1999، ص36).

2. الحزم:

من المهم أن يكون المعلم حازماً في إدارته لفصله ولكن حزماً بغير قوة. أن عملية إدارة الفصل وضبطه عنصر مهم في عملية تهيئة الجو المناسب لتعلم الطلاب وانتباههم نحو الدرس. ولا نقصد أن يكون المعلم ديكتاتورياً يكتب كل رأي ويبطش بكل مخطئ، ولا نريد معلم متحجر القلب يبطش بهذا ويخلع بذاك. أن الإدارة المرنة لها أكثر من فائدة فهي تجذب الطالب إلي المادة وتقريه على فهمها وعمل الواجبات الخاصة بها تجعله متفاعلاً مع الدرس مشاركاً في النقاش. لقد أثبتت الدراسات أن الإدارة الديمقراطية للفصل أكثر فائدة للمدرس وللطالب من الإدارة الديكتاتورية المتسلطة. في إحدى التجارب التربوية قام مدرس إحدى الفصول بإدارة الفصل بطريقة ديكتاتورية، بينما قام هذا المدرس نفسه بإدارة فصل آخر إدارة ديمقراطية مرنة، وبعد فصل دراسي كامل قام المعلم نفسه بتغيير نوع الإدارة في كل من الفصلين إذ قام بإدارة الفصل الأول إدارة ديمقراطية، ثم قام بإدارة الفصل الثاني إدارة ديكتاتورية أي أنه عكس نوع الإدارة في الفصلين وكانت النتيجة أن الفصل الذي أدير إدارة ديكتاتورية في بداية الأمر ثم أعقب ذلك بإدارة ديمقراطية، ساء التصرف وأساء الانضباط وأساء فهم المعلم وظن أن ذلك ينتج من خوف يشعر به المعلم، بينما كان سلوك الفصل الثاني سلوكاً منضبطاً وان أقلقه لماذا فعل المعلم هذا؟ هذا وعلى الرغم من التزامه وحبه للمعلم ومناقشته وبالتالي استجاب الفصل لهذا التغيير متوقعا زوال الأسباب. (الفرا، 1999، ص37).

3. المحبة والعطف على الطلاب:

فالتعليم هو تغيير في الأداء للأفضل والتغيير الحقيقي لا يأتي إلا عن محبة، والطالب لا ينتفع من المدرس إذا لم يكون محباً لأستاذه. كلنا نتذكر أتا أحببنا الكثير من المواد الدراسية بسبب حبنا لأستاذتها وقد قالوا أن المعلم الذي يفتح قلبه لطلابه يبادله الطلاب بفتح قلوبهم له. ما أجمل المعلم أن يكون أخاً كبيراً أو أباً لطلابه وليس سجاناً لهم.

4. القدوة الصالحة:

كما سبق وقلنا الطالب ينظر لمعلمه كقدوة يحتذي بها، وعلى هذا واجب على المعلم أن يكون متحلياً بالأخلاق الحميدة ومتماسكاً بالفضيلة فالصدق والوفاء والأمانة كلها اتجاهات مطلوب تنميتها لدى الطالب ولاسيما في مرحلة الدراسة الابتدائية والإعدادية والثانوية، وأنهم خلال هذه المرحلة يتأثرون جداً بمعلميهم ويتقمصون شخصية أساتذتهم ومن المهم القول هنا أنه لا ينبغي على المعلم تقريب احد منهم على حساب طالب آخر. عاملهم كأنهم أبناءك على قدم المساواة من الحب والعطف كن طبيعياً معهم ولا تتكلف ولا

تتصنع ولا تدعي صفات غير موجودة فما أقسى أن يكتشف الطالب انك لست الصورة التي رسمها لك ولست الرمز الذي صنعه خياله لك.

5. قوة الشخصية:

الشخصية هي نتيجة تفاعل سمات وعوامل وراثية فطرية مع عوامل بيئية مكتسبة فهي صورة الإنسان في المرآة نفسه وفي مرآة الآخرين. لهذا كن قوي الشخصية لا تنهار أو تتخاذل حين تكون رباطة الجأش مطلوبة واستنهض همم طلابك ولا تبث فيهم الإحباط. شجعهم ولا تزرع في نفوسهم اليأس، بل ابذل بذور الأمل في نفوسهم الشابة وذكرهم بقصص الناجحين وابتعد عن الفاشلين في معرض ذكر العبر.

ثالثاً : الصفات العقلية: (الفرا، 1999، ص38).

1. الذكاء: الذكاء ضروري للنجاح في أي مهنة، فما بالك في مهنة التعليم حيث تتعامل مع عقول الآخرين. أن عمليةالتعليم عملية عقلية في جوهرها على أنه ليس من السهل علينا أن نضع تعريفاً محدداً للذكاء هل هو حسن التصرف؟ هل هو حسن مواجهة المشكلات الطارئة والتحديات المفاجئة؟ هل هو في التنبؤ بتصرف الطلاب وسلوكهم؟ هل هو في كيفية التعامل الناجح معهم؟ أنه مزج من كل ذلك بل ربما أكثر من ذلك.

الكفاية العلمية: القدرة العملية هي شرط أساسي لنجاحك في عملك ولا تنسى أن طلابك قد حضروا إلي المدرسة ليتعلموا علوماً ومعارف جديدة وبالتالي إذا لم يجدوا ذلك وشعروا أنهم لم يستفيدون منك فهم بدون ريب سيزهدون في حصصك وينشرون الدعايات السيئة.

2. الخبرة والمران التدريسي الطويل: وليس معنى هذا مرور السنوات الزمنية وحدها. لان ذلك لا يفيد إلا إذا صاحبه نقد ذاتي يدفع الشخص إلي الاستفادة من الأخطاء وتحسين المستوى التدريسي كل عام والعام السابق له.
3. ثقافة علمية واسعة: المادة العلمية في التخصص الدقيق لا تكفي بل يجب أن يسندها قاعدة عريضة من المعلومات في شتى صنوف المعرفة والتي تأتي نتيجة لقراءتك في مختلف الحقول. لا تسجن نفسك داخل مادتك بل انطلق بفكرك وحلق في عالم المعرفة القريب من تخصصك ثم انتقل من هذا العالم القريب إلي عالم أكثر سعة. اقرأ في أي مجال أي كتاب أو صحيفة فالمصلحة هي فائدة لك شجع طلابك على القراءة الحرة، داوم على قراءة ما يستجد في مجالك ثم طور نفسك بنفسك وشارك في الدورات التنشيطية والتدريبية التي تعقدها مدرستك أو وزارتك، واحرص على حضور الندوات والمؤتمرات، وتابع البحوث في المجالات المتخصصة، كذلك احرص على ذهابك ولو مرة واحدة كل شهر أو شهرين لكلية التربية في بلدك وقابل أساتذتك في الكلية واسألهم عن كل جديد استجد في التربية العملية خاصة في التربية بشكل عام.

رابعاً : الصفات الاجتماعية:

من الأمور المألوفة أن يقضي الإنسان في مكان عمله وقتا لكبر من الوقت الذي يقضيه في أي مكان آخر. والمدر سة مجتمع كبير، وأسرتها من معلمين وا إداريين وطلاب هي أسرة واحدة تتفاعل مع بعضها البعض، تتألف مع بعضها البعض ولابد أن تنشا بين أفراد هذه الأسرة الواحدة الكثير من روابط المحبة والاحترام وتتوثق الصلات الاجتماعية بينهم ويجب على المدرس أن يكون اجتماعياً وان يشجع الآخرين على عمل علاقات اجتماعية معه ولعل أهم الصفات التي تكسب الآخرين نحو شخص معين هي تحلي هذه الشخصية بالصفات التالية: (الفرا، 1999، ص40).

1. المرح في غير ابتذال الفكاهة في غير إسفاف كن وداً مبتسماً ولا تخلط الجد بالهزل ولا تستهتر بمشاعر الآخرين واحترم خصوصياتهم.
2. حاول إقامة علاقات الصداقة الأخوية والتعاونية مع الآخرين من زملائك وطلابك، شاركهم في رحلاتهم وشاركهم في سمرهم.
3. اظهر ميولاً قيادية، كن سديد الرأي عميق التفكير قوي الإرادة ولا تكن انفعالياً يغير رأيه من لحظة لأخرى، بل دافع عن وجهة نظرك ولا تتعصب لها.

جوانب إعداد الطالب المعلم: (الأحمد , 2004 , 126-127).

أولاً: الجانب الثقافي:

يهتم هذا الجانب بتزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصه وا إكسابه الخبرات المتعلقة بشؤون الحياة على وجه العموم, فالثقافة شرط أساسي لمهنة التعليم, وكلما ازدادت المعلومات العامة للمعلم, كان أقدر على احترام المتعلمين له وثقتهم به وعلى مواجهة المواقف العملية المختلفة التي تدعو المعلم لإبداء الرأي فيها, كما تساعده الثقافة العامة على نضج شخصيته واتساع أفقه, وعلى القيام بدوره الاجتماعي في التعرف على مشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها وفي هذا الجانب يمكن التركيز على:

1. الإلمام بالموضوعات التي تفرضها المشكلات المعاصرة: البيئية و الصحية والاجتماعية, وحقوق الإنسان والسلام العالمي.
2. مقررات الثقافة العامة مثل: اللغات والتربية الوطنية والقومية والدينية والتربية البدنية و المعلوماتية.. إلخ.

ثانياً: الجانب التخصصي:

ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في المجال الذي يعد لتدريسه, بما يكون لديه أساسا قويا يمكنه من تقديم خبرات هذا المجال إلى المتعلمين عن فهم عميق لمفاهيمها واستيعاب كامل لحقائقها وا إدراك محيط بأهم تطبيقاتها وبالتطورات المعاصرة فيها. فإذا كان الطالب المعلم يعد ليكون معلم صف فإن الجانب التخصصي في إعداده يحتوي على جميع المقررات الدراسية التي سوف يقوم بتعليمها

للمتعلمين في ذلك الصف الذي عادة ما يكون أحد الصفوف الدراسية في الحلقة الأولى أو الدنيا من التعليم الأساسي أو الابتدائي.

ثالثاً : الجانب التربوي:

ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم بما يساعده على تحقيق الآتي على وجه الخصوص:

1. فهم طبيعة المتعلم وتكوينه ومعرفة خصائص ومراحل نموه وأهم مشكلاته.
2. معرفة نظريات التعلم وأساليبه وطرائقه وأدواته واكتساب المهارة في تطبيقها.
3. دراسة المتطلبات التربوية المتعلقة في المجتمع مثل: دور التربية في المجتمع بدءً في تحقيق أهدافه وحل مشكلات وصولاً إلى قيادة حركة التغيير واستشراف حاجات المستقبل.
4. التعرف على أهم جوانب تطور الفكر التربوي قديماً وحديثاً وبخاصة الفكر التربوي الذي يستند إلى النظريات التربوية الفعالة والتي أثبتت نجاحها في ميدان التجريب والتطبيق.
5. الإلمام بفعاليات عملية التعليم والتعلم المطلوبة من المعلم بالنسبة لكل من: المناهج الدراسية – وتقنيات التعليم – الإدارة المدرسية –توجيه المتعلمين وا رشادهم – التخطيط للتدريس.

رابعاً : الجانب العملي:

ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم بما يساعده على ممارسة التعليم الصفي بنجاح ملحوظ. ويعد هذا الجانب أهم جوانب إعداد المعلم وهو المعيار الأساس في مقدرة الطالب المعلم أن يكون معلماً . مع العلم بأن كل الجوانب الثلاثة السابقة تصب في هذا الجانب إذ ما فائدة نجاح الطالب المعلم في جميع المقررات الدراسية وفشله في إعطاء الدروس في غرفة الصف للمتعلمين المنتسبين إلى هذا الصف. وتدخل مقررات طرائق التدريسالخاصة عنصراً مهماً في هذا المجال إلى جانب تقنيات التعليم والتعليم المصغر وممارسة التربية العملية بمراحلها المختلفة.

خامساً : الجانب التدريبي:

ويشمل التربية العملية وأهدافها.

أهداف التربية العملية: (ناصر،2001، ص59).

1. تخدم كجسر بناء صلب يصل حياة وا عداد الكلية أو معهد التحضير بالمسؤوليات الواقعية لغرف الدراسة الصفية. إنمرور معلمي المستقبل عبر هذا الجسر وتطبيقهم لخبراته يؤهلهم تلقائياً للتكيف مع الحياة المدرسية وتقبل متطلباتها وواجباتها بروح وعزيمة وثقة ودون كثير من المفاجأة والتجربة والخطأ.
2. تهيئ فرصا عملية حقيقية للمتدربين لاختبار صلاحية المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية التي تعلموها خلال إعدادهم الوظيفي بالكلية والمعهد, ثم غربلتها لموافقة متطلبات الواقع.

3. تهيئ فرصا عملية مباشرة للمتدربين لدمج المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية الصالحة مع الخبرات والمتطلبات الواقعية للتربية الصفية, ثم الاستفادة من ذلك بتطويرهم لأساليب تعليمية أكثر ملائمة وعطاء من كل من الإعداد النظري والممارسات الصفية.
4. تهيئ فرصا واقعية ومباشرة للمتدربين لمعرفة تلاميذ المدرسة على حقيقتهم نفسيا وسلوكيا وتربويا. تساعد هذه المعرفة المتدربين على تطوير أساليب سلوكية ملائمة لمعاملة تلاميذهم ومعالجة حاجاتهم ومشكلاتهم فيما بعد.
5. تهيئ فرصاً واقعية وعملية لتطوير قدرة ذاتية لملاحظة التلاميذ والتعرف على رغباتهم وخصائصهم وآمالهم للاستجابةإليها بما يناسب من أساليب تر بوية ونفسية.

مراحل التربية العملية:

تمر التربية العملية أثناء إعداد الطالب المعلم بالمراحل التالية: (الأحمد, 2004 , 188- 189).

أولاً : مرحلة التحضير في مؤسسة الإعداد:

1. الاجتماعات التحضيرية:

وفي هذه الفترة يجتمع الطلاب المعلمون – كل في مجموعته – مع مشرف المجموعة حيث يتم التعرف, حيث يتم تعريفهم بطبيعة التربية العملية, ويقوم المشرف بالإجابة عن تساؤلات أفرادها والتي قد تتمحور حول ماهية التربية العملية وأهميتها وأهدافها وعناصرها والشروط المطلوبة من الطالب المعلم وآداب المشاهدة والزيارة وكيفية الاستفادة من جلسات التقويم والنقد والبناء.

2. مشاهدة الدروس المتلفزة:

وذلك لمساعدة الطلبة المعلمين في تحليل التفاعل اللفظي ومنحهم قدرا كافيا من الخبرة التحضيرية.

3. التعليم المصغر:

وهو تقنية فعالة في إكساب الطالب المعلم بعض المهارات الصفية مثل: مهارة التهيئة الحافزة – مهارة طرح الأسئلة – مهارة التعزيز – ومهارة مرونة المعلم وطلاقته اللفظية وكذلك تزويد الطالب المعلم بالتغذية الراجعة الفورية.

ثانياً : مرحلة المشاهدات الحية داخل المدرسة التطبيقية:

تنفذ المشاهدات الحيةداخل المدرسة التطبيقية وفقاً لخطة معينة لها أهدافها ولها خطواتها التي من خلالها تتحقق هذه الأهداف, وباستخدام بطاقات الملاحظة المقننة التي تتضمن الخبرات العلمية التي

يكتسبها الطالب المعلم من ملاحظة الحياة المدرسية بصفة عامة والخبرات التعليمية التي تدور في مواقف تعليمية متنوعة.

هذا وتنقسم المشاهدات الحية داخل المدرسة التطبيقية إلى قسمين:

1. مشاهدات خارج الصفوف الدراسية, وتشمل النظام المدرسي والحياة المدرسية وأنشطتها وذلك للتعرف على المدرسة والتكيف معها وتلمس العلاقات الإنسانية فيها.
2. مشاهدات داخل الصفوف, وتشمل ملاحظة المعلم الأساسي المتعاون أثناء قيامه بأدواره التعليمية المختلفة.

أهداف المشاهدة: (ناصر, 2001, 64-66).

1. التعرف على الأساليب والمهارات الصفية التي يوظفها المعلم.
2. ربط الطالب المعلم لما تعلمه نظريا بما يلاحظه ويشاهده في أثناء حضوره مع المعلم المتعاون في صفه خلال فترة المشاهدة
3. تعلم آداب الملاحظة ومبادئها العامة والإعداد لها.
4. التعرف على خصائص المتعلمين وطبائعهم والسلوكيات التي يتبعونها في الصف.
5. اكتساب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.
6. اكتساب مهارات النقد البناء والتقويم السليم.
7. خطوات المشاهدة (الملاحظة):

تمر الملاحظة من قبل الطالب المعلم بالخطوات التالية:

1الإعداد للملاحظة, وذلك بالتنسيق مع المشرف و المعلم المتعاون وا إدارة المدرسة وتوضيح الهدف منها على أنه هدف تدر يبي ليس إلا.
2. تنفيذ الملاحظة بدرجة عالية من الدقة والبدء بها قبل دخول المتعلمين ومتابعتها بعد ذلك أثناء دخول المتعلمين وأثناء الحصة الدراسية.
3. تسجيل النتائج والانطباعات فور الانتهاء من أعمال الملاحظة ثم تعديلها بعد مناقشتها مع المشرف وزملاء المجموعة.

أيضاً يمكن للطالب المعلم أن يستخدم أثناء الملاحظة بطاقة ملاحظة مصممة لهذا الغرض تغطي الجوانب التالية (شخصية المعلم – التفاعل الصفي – التفاعل اللفظي – ربط الخبرات السابقة بالجديدة – أساليب التعزيز – الوسيلة المستخدمة – طريقة التدريس المتبعة – توزيع الوقت.... إلخ.) (الأحمد, 2004, 190).

جلسة المناقشة:

يعقد المشرف جلسة للمجموعة فور الانتهاء من مشاهدة الحصة الدرسية, والغرض منها هو مناقشة الطلبة المعلمين في ما شاهدوه أثناء الدرس, حيث يتيح المشرف للطلبة إبداء ملاحظاتهم والتعقيب عليها ومناقشتها, حيث يكثر المشرف من التوجيه ويقلل من نقدهم على ملاحظاتهم, ويشجعهم على إبداء وجهات نظرهم. (المرجع السابق, ص190).

ثالثاً : مرحلة تنفيذ الدروس: (الأحمد, 2004, ص191).

تعد هذه المرحلة من أهم المراحل في برنامج التربية العملية حيث يكون الطالب المعلم مسئولاً عن تنفيذ جميع المهام والنشاطات التعليمية في الحصة الدرسية, وذلك بعد أن يكون قد اكتسب الخبرات والمهارات التي تساعده على ذلك. وعلى الطالب المعلم الاهتمام في هذه المرحلة بما يلي:

أ. مهارات تنفيذ الدرس ومن أهمها:

1. مهارة التمهيد أو التهيئة الحافزة.
2. مهارة طرح الأسئلة.
3. مهارة توظيف الوسائل التعليمية.
4. مهارة التعزيز.
5. مهارة تنويع الحركات والصوت.
6. مهارة التقيد بالخطة الزمنية للدرس.

ب. إدارة التفاعل الصفي.

رابعاً : مرحلة الإنفراد بالتدريس:

يقصد بالإنفراد استقلالية الطالب المعلم بمهمة التعليم, وقيادة العملية التربوية في الصفوف الدراسية خلال فترة تمتد إلى أربعة أسابيع يدرس المتدرب خلالها أربعاً وعشرين ساعة , وهنا يقوم الطالب المعلم بمهمات معلم الصف كاملةً من حيث تقيده بمواعيد الحصص الدرسية والبرنامج الأسبوعي , وتسلسل الدروس وفق المناهج والخطة المقررة. ويتم تقويم الطالب المعلم من خلال زيارات المشرف المتكررة للوقوف على مدى تمكن الطالب المعلم من القيام بواجباته المهنية على أكمل وجه. ويشارك في تقويم الطالب المعلم كل من المعلم المتعاون ومدير المدرسة بالإضافة إلى مشرف المجموعة, وذلك وفق بطاقات تقويمية خاصة بكل واحد منهم. حيث تحدد علامة الطالب المعلم وتسلم إلى قسم التربية العملية ومن ثم إلى الامتحانات. (الأحمد, 2004, ص192).

الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية:

تعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي فمن خلالها يمارس المعلم دوره ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعاب الطالب المعلم لما درسه من مقررات أكاديمية ونفسية، فالجانب النظري لا يصنع المعلم فلا بد من تدريب عملي على أرض الواقع. وتعرف التربية العملية

والتي يطلق عليها أحيانا التدريب الميداني بأنها " تدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه وإشراف المسئولين. وانطلاقاً من أهمية التربية العملية والخبرات الميدانية على كل المستويات نستعرض النظام المعمول لبرنامج التربية العملية في بعض الجامعات العالمية، فمن خلال الإطلاع على برامج التربية العملية على مستوى كليات التربية عالمياً في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية- فرنسا– ألمانيا- بريطانيا– السويد- اليابان- ماليزيا) يمكننا الخروج بمجموعة من البدائل كخلاصة للخصائص الأساسية التي تميز هذا البرنامج وفقاً لما يلي: (غنيمة، ١٩٩٨، ص140).

أولا :التمهيد للتربية العملية:

أكدت نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنياً انه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية بإتباع الآتي:

1. تحقيق الاندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنية واحدة متكاملة.
2. التأكيد على وجود أكثر من مقرر لطرق التدريس، توزع على أعوام الدراسة الأربعة 8عتبار اً من السنة الدراسية الثانية.
4. التمهيد لبرامج التربية العملية بعدد من المقررات التربوية الأساسية والتي من دون النجاح فيها لا يسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية مثل مقررات: علم النفس التربوي، التوجيه والإرشاد النفسي، أصول التربية، المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الإدارة التربوية

ثانياً : الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية:

أثير جدال حول الفترة المخصصة للتربية العملية والإعداد المهني للمعلم وكان من نتيجة ذلك ظهور عدة اقتراحات وبرامج، لذا نجد اختلاف في الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى حيث نجد أن بعض الدول تخصص فصل دراسيا، في حين أن دول أخرى تخصص للتربية العملية عاماً دراسياً كاملا، وبشكل عام تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في مدة التربية العملية.

ثالثاً : نظام توزيع التربية العملية على سنوات الدراسة:

أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية بالتدريج من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج، مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة، والتدريب الموزع والمكثف وفقاً للبدائل التالية: (غنيمة 1998، ص141).

البديل الأول:

نظام توزيع التربية العملية على فترات منظمة على النحو التالي:

الفترة الأولى: فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، تخطيط الدروس، إنتاج الوسائل التعليمية، بناء أدوات التقويم، التدريس المصغر، والزيارات الميدانية.

الفترة الثانية: تتم داخل المدارس و تقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريس المادة العلمية، والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية، رصيد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل.

الفترة الثالثة: وفيها يتحمل الطالب مسئولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درسا كاملا أو جزءا منه تحت إشراف المشرف، وحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف.

الفترة الرابعة: وفيها يتحمل المسئولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفردا.

البديل الثاني: وهو قريب من البديل الأول ولكن يتم على مرحلتين فقط:

المرحلة الأولى: تتم داخل الكلية وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التدريس كتخطيط الدرس وإنتاج الوسائل التعليمية وغيرها، وتستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة مثل التدريس المصغر والتدريبات العملية في معامل طرق التدريس والزيارات الميدانية للمدارس.

المرحلة الثانية: وفيها يتم تدريب الطلاب على ممارسة التدريس في المدارس وقد اختلفت في الجامعات العالمية حول المدة المخصصة ووقت التربية العملية، إلا أنها لا تخرج عن أحد البدائل التالية (غنيمة، 1998، ص145).

1. تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس خلال الفصل الأول من السنة الرابعة.
2. تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس لمدة شهر واحد في كل من السنتين الثالثة والرابعة.
3. اعتبار السنة الأولى لعمل المعلم بعد الحصول على البكالوريوس بمثابة سنة تدريبية يمارس فيها المعلم عمله بأجر كامل تحت إشراف الكلية التي تخرج منها.

البديل الثالث: إضافة سنة خامسة تخصص بأكملها للتربية العملية وتسير كالآتي:

1. يسكن الخريجون في مدارس تعليمية على غرار المستشفيات التعليمية للقيام بالتدريس تحت إشراف الإدارة التعليمية والمدرسة المتعاونة، ويطلق عليه اسم (معلم امتياز) أو (مدرس مساعد).
2. يكون نصاب المعلم الطالب نصف نصاب المعلم الأصلي، ولكن عليه أن يشارك مشاركة كاملة في الأنشطة المدرسية ويلتزم بكافة قوانين المدرسة.
3. يمكن أن يقضي المعلم فترة معينة مع أول أسبوعين في العام الدراسي كفترة تمهيدية للمشاهدة أو التدريس بحضور المدرس الأول أو من له خبرة كبيرة في ذلك المجال.
4. يتقاضى المعلم أجرا خلال هذا العام.
5. زيارة هيئة التدريس بالكليات كزيارات إشرافية على المعلم.
6. تقويم المعلم يتم في نهاية العام من لجنة مكونة من أساتذة الكليات والمتخصصين بوزارة التربية وإدارة المدرسة، يحصل بعدها على شهادة صلاحية للتدريس.

أما بالنسبة لأصحاب النظام التتابعي فيترك لهم فصل دراسي كامل، وبعض الدول تفضل عام دراسي كاملا (غنيمة، 1988، ص146)

رابعاً : نوعية الأشراف على طالب التربية العملية:

من الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال أن يتولى الإشراف على طالب التربية العملية ما يسمى " بالمدرس المتعاون " وهو أحد المدرسين الممتازين في تدريس مادة التخصص يتم اختياره من مدرسي المدرسة التي يتدرب فيها الطالب المعلم، مهمته الإشراف على الطالب ومعاونته وتوجيهه ضمن مجموعة مناسبة العدد يتقاضى المدرس المتعاون نظير إشرافه مكافأة مالية تقتطع من راتب الطلبة المعلمين الذين يتولى الإشراف عليهم، ويزوره أستاذ طرق التدريس في فترات مناسبة لتوجيهه والاستماع إلى مشاكله ومشاكل من يشرف عليهم، كما يجتمع بالطلبة المعلمين ويناقشهم ويرتب لهم لقاء في الكلية معه أو مع بعض أعضاء هيئة التدريس كلما كان ذلك ضروريا وقد حدد بعض التربويين من المتخصصين في طرق التدريس المعايير التي يجب أن يتم وفقها اختيار المدرس المتعاون، وهي(قورة، ١٩٩٣، ص74).

1. أن يكون حاصلاً على شهادة جامعية لا تقل عن أربع سنوات دراسية.
2. أن يكون قد أمضى ثلاث سنوات على الأقل من الخبرة التدريسية الناجحة.
3. أن يرشحه لهذه المهمة مدير مدرسته وأحد أعضاء هيئة التدريس بالكلية.
4. أن يكون قادراً وراغباً في تدريب الطلبة المعلمين.
5. أن يكون مهتماً بتطوير نفسه من خلال طموحاته في مجال التدريس.
6. أن يعرف عنه الجدية في أداء ما يلقى على عاتقه من واجبات.
7. أن يكون قادراً على تحليل مواقفه التدريسية.
8. أن يتمتع بصحة جيدة ويكون متفائلا وناضج الانفعال.

إن فكرة "المدرس المتعاون" أصبحت شائعة في الأوساط التربوية بل أن بعض الدراسات التي تناولت موضوع التربية العملية اقترحت إنشاء وظيفة "المدرس المتعاون" ضمن التنظيم المدرسي على أن تحدد لها المسئوليات والوظائف (قورة، ١٩٩٣، ص 75).

مشكلات التربية العملية:

أولاً : المشكلات المرتبطة بالطالب المعلم: (الأحمد, 2004, ص 204).

1. ضعف كثير من الطلبة في صياغة الأهداف السلوكية.
2. عدم تمكن بعض الطلبة من تحقيق الإثارة و التهيئة الحافزة بالتالي يفشل في إثارة المتعلمين وتحضيرهم لموضوع الدرس.
3. فشل بعض الطلبة المعلمين في قيادة الصف حيث تعم الفوضى.
4. عدم التقيد بالمواظبة والحضور والتأخر عن بعض الحصص أو حتى التغيب عنها دون إعلام مسبق.

ثانياً : المشكلات المرتبطة بالمشرف على التربية العملية:

1. ضعف التزامبعض المشرفين بتوقيت الدوام والتأخر عن الحصص الدراسية مما ينعكس سلباً على الطلبة المعلمين.
2. تناقض الآراء والتوجيهات التربوية والتطبيقية بين المشرف على التربية العملية وبين أستاذ الطرائق وأساتذة بقية المقررات مما يضع الطالب المعلم في حرج وضياع.
3. تساهل المشرف في تقويم الطلبة المعلمين أو تشدده أي منحه تقويم متطرف لا يعبر عن حقيقة الأمر ولا عن المستوى الفعلي للطالب المعلم.
4. تفاوت الدرجات الممنوحة بين المجموعات فهناك مجموعات درجاتها مرتفعة ومجموعات أخرى درجاتها منخفضة مما يشكل إحباط لدى بعض الطلبة المعلمين الذين ينتمون للمجموعات ذات الدرجات المنخفضة.
5. غياب العلاقات الإنسانية بين الطلبة المعلمين وبين المشرف في بعض المجموعات مما ينعكس على أداء الطالب المعلم.

ثالثاً : المشكلات المرتبطة بمدارس التطبيق: (ناصر ,2001، ص196).

1. قلة التقنيات والوسائل التعليمية التي يحتاجها الطلبة المعلمين لتنفيذ دروسهم
2. تبرم المدرسة من الطلبة المعلمين وعدم ترحيبها بهم مما يؤدي إلى التوتر في العلاقات التربوية والإنسانية.
3. عدم توافر المستويات الجيدة من المعلمين المتعاونين.
4. انشغال بعض الإدارات بالأعباء الإدارية وانصراف المدير عن الإشراف على الطلبة المعلمين وا إهمال متابعتهم اليومية.
5. المكان الذي تجري فيه التربية العملية غير مناسب فليس من مدارس مخصصة للتدريب.
6. تكليف الطلبة المعلمين من قبل بعض المعلمين المتعاونين بتدريس موضوعات تم تدريسها من قبل مما يجعل المتعلمين لا يشعرون بأهمية الطالب المعلم ولا يتابعونه.

أهمية الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين:

إن الحاجة إلى النمو المهني حاجة قائمة باستمرار نظرا لان المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، فتحت ضغط الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، وبهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة، فالمعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وفي ظل التكنولوجيا والمعلومات، وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد. ونظرا لصعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان، في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح

التخطيط التربوي أكثر ضرورة من اجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويد المعلم بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء المعلمين وا إنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية بجانبيها المعرفي والسلوكي (الأدائي) وتطلب عملية النمو المهني جهدا كبيرا ووقتا كافيا ومساعدة مستمرة، في تعلم أي سلوك تعليمي جديد، يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التعليمي شبه الثابت، الموجود عند المعلمين، وهذا بدوره يتطلب مشرفين تربويين مقتدرين يعملون لتغير سلوك المعلم الصفي ونموه مهنيا، ويختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التعليمي(المومني، 2007، ص114).

ولقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات والإلكترونيات والحاسبات والاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة، فقد ظهر العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه وتنميتهمهنيً ا، كنتيجة لتفاعل مؤسسات الإعداد والتدريب مع المتغيرات المعاصرة.

الاتجاهات المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية:

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد، والتي يتم في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة. ومن ثم يسهل انتقاء النسبة المحددة للقبول في ضوء العناصر التالية (غنيمة، 1996، ص370).

أولاً : تحديد جوانب شخصية معلم الغد: وهذا يمكن تحديده من خلال مقابلة شخصية مقننة وأن تكون بصورة موضوعية وليست شكلية، في ضوء أدوات ومقاييس ذات معايير صادقة وثابتة في زمن محدد، وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني الممثلة في السمات الشخصية وميول الطالب نحو المهنة، والعمل مع طلبة المراحل التعليمية المختلفة وكذلك اللياقة الجسمية والصحية والنفسية.

ثانياً : المستوى الخلقي والاجتماعي: وهذا يتطلب من المسئولين سرعة البت في إعداد أو إعادة تقويم معايير الاختبارات، لتحرى درجة الدقة والموضوعية في الأدوات التالية:

1. اختبارات الشخصية والميول المهنية.
2. اختبارات القدرات والاستعدادات المختلفة.
3. اختبارات اللياقة البدنية والصحية.

ثالثاً : تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي: وهذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات الإعداد ما يلي:

1. التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلبة في مواد التخصص، والتي يرغب الطالب قي الالتحاق ببرامجها.
2. إعداد وعقد اختبارات تحصيلية تحريرية وشفهية داخل الجامعة وقبل القبول.

رابعاً : العمليات الإدارية العامة لضمان صلاحية شروط القبول: وهذه تعتمد على مدى توفير كل طالب للمستندات التالية:

1. شهادة النجاح في الثانوية العامة.
2. خطاب القبول من عمادة القبول والتسجيل.
3. شهادة اجتياز اختبارات اللياقة الشخصية والمهنية من لجنة الانتقاء بالكلية.
4. شهادة اجتياز الاختبار التحصيلي والشفهي في مادة التخصص الذي يعقده أساتذة الكلية في مجالات التخصص المختلفة.
5. شهادة طبية تفيد خلوة من الأمراض الجسدية والنفسية.
6. شهادة تفيد مدى قدرته على استخدام لغته الأم بطلاقه وبدون أخطاء بجانب أية لغة أجنبية أخرى بضرورة استيفاء برنامج الإعداد المقررة وفق شروط تمليها الكلية لضمان جدية استمرارية الطالب.

أما بالنسبة لسياسة القبول بين كليات الإعداد في بعض دول العالم المتقدمة في مجال إعداد المعلمين فقد تعددت أساليبها على النحو التالي:

أولاً : سياسة القبول بالولايات المتحدة الأمريكية (الديب، 1992، ص93).

يتم قبول الطلبة في كليات الإعدادوفقاً للمتطلبات التالية:

1. يجب على الطلبة الذين أكملوا عامين دراسيين بالكلية ويرغبون في التقدم لبرامج التدريس والعمل في المهنة أن يحرروا استمارة للالتحاق قي برامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع.
2. تقديم شهادة طبية تفيد خلوه من الأمراض المعدية والنفسية.
3. التوقيع علي عقد مبرم مع عميد الكلية بالتزامه باستكمال المناهج المقررة.
4. استيفاء متطلبات دراسة مقررات التوجيه المهني والتربوي.
5. يشترط حصول الطالب علي تقدير لا يقل عن 2.5 من 4وفقاً لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية.
6. يشترط حصول الطالب علي تقدير مقبول أو أكثر في المقررات التي تم دراستها مثل طرق التدريس – التربية الخاصة – المواد التخصصية.

ثانياً : سياسة القبول في فرنسا: (غنيمة،، 1996، ص146).

وهذه تتطلب ما يلي:

1. اختيار أفضل العناصر قبل الموافقة على قبول الطالب في برامج الإعداد، وذلك باستخدام الأساليب التالية:
   أ. اجتياز امتحان الجدارة المدرسية.
   ب. عقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداده للعمل في المهنة ' وللتعرف عن مدى حبه وميله للتعامل مع الأطفال بمختلف مراحلهم العمرية.
2. التأكد من أن هناكعدد ً ا من المواصفات يجب أن تتوافر في معلم المستقبل، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في معلم المستقبل، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في هذا الطالب قبل الالتحاق ببرنامج الإعداد.
3. يتم اختبار الطالب للالتحاق بالمعاهد العالية لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية أو ما يعادلها.
4. في نظام القبول الخاص لتأهيل الطالب للمرحلة الثانوية، فيتم بعد حصول الطالب على درجة البكالوريا ثم الالتحاق بالجامعة لمدة ثلاث سنوات، أو لمدة أربع سنوات وبحصوله على أى من الشهادات التالية:
   أ. الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المرحلة الثانوية.
   ب. الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المعاهد التقنية.
   ج. الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المعاهد الرياضية.

ثالثاً : سياسة القبول في ألمانيا:

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا الحصول على شهادة إتمام. Abitur المرحلة الثانوية واجتياز امتحان الالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين بعد مضى الطالب أربع سنوات في المرحلة الأولى وتسع سنوات في المرحلة الثانوية، يسمح له بالالتحاقGrundsehule بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى(غنيمة، 1996، ص49).

رابعاً : سياسة القبول في المملكة المتحدة:

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية الحصول على ما يلي: (كتش، 2001، ص70).

1. الدرجة الجامعية الأولى المستوى الرفيعBED).
2. النجاح في مادتين من ((GCE بشرط أن يحصل على مستوى جيد.
3. النجاح في ثلاث مواد من امتحان ((GCSEأو أكثر أو ما يعادلها.
4. يشترط أن تكون اللغة الإنجليزية والرياضيات من المواد المختارة للتقدم لامتحان(GCSE) .

أما بالنسبة الالتحاق ببرنامج إعداد المعلم PGCE فيشترط ما يلي:

1. الحصول على درجة جامعية أو ما يعادلها.

2. المرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحيته لمهنة التعليم.
3. يقوم بعمليات الاختيار والتقويم معلمون ذو خبرة.

خامساً : سياسة القبول في اليابان:

وضع مجلس التعليم شروطاً لعمليات انتقاء وقبول الطلبة في مهنة الإعداد وفقاً لما يلي:

1. الحصول على درجة جامعية.
2. أن يجتاز اختبار التأهيل للتدريس.
3. أن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي، أو يحصل على درجة الماجستير، وذلك لمن يرغب في التدريس في المرحلة الثانوية العليا.

اتجاه تنمية المعلمين مهنياً على أساس المهارات:

ظهر هذا الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم، وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس. ويمثل هذا الاتجاه تطوراً لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وقد بدأ هذا الاتجاه تطوراً لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وقد بدأ هذا الاتجاه في السبعينات من القرن العشرين، وتتلخص الفكرة الرئيسية له في أن كفاءة المعلم، وأداءه، وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هي الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، والتي إذا أجادها الطالب / المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً، ويؤيد هذا الاتجاه (سرحان، 1975، 154) حينما يقرر" بأن هذا الاتجاه في الإعداد يؤدى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم، فالبرامج التي تعد الطلاب / المعلمين داخل كليات التربية على أساس المهارات تهتم اهتماماً خاصاً بإكسابهم مهارات التدريس، على اعتبار أن التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها المعلم الجيد والمعلم غير الجيد. ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين وتدريبهم تذكر إحدى الدراسات بعض الشروط التي ينبغي توافرها في إعداد البرامج القائمة في ضوء هذا الاتجاه وتتمثل في الآتي:

1. إقامة شراكة بين كليات إعداد المعلم والمدارس، والهيئات المهنية المختلفة للتعرف على أهداف هذه المدارس والهيئات، وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد.
2. الربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
3. الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.
4. تحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ومدى ما يحرزه الطالب /المعلم من تقدم.

الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة:

في ظل عصر العولمة أصبح إعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد، وقد أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي. (غنيمة، 1998، ص151).

الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد:

جميع الاتجاهات تؤكد أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلا من أربع سنوات وذلك من خلال إضافة سنة خامسة لتكون بمثابة ممارسة المهنة في ميدان التعليم بشكل متكامل ثم يخضع إلي أنظمة تقويمية، و بموجبها يحصل الطالب المعلم على شهادة ممارسة المهنة.

توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية:

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد ونظم الدراسة بكليات التربية، وتوجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف. وأن تكون هذه البحوث والدراسات الموجهة لتطوير كليات التربية إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين بل ويجب أن تكون هذه الدراسات عنصرا أساسيا ضمن العناصر التي يبنى عليها برامج الإعداد في كليات التربية (يحيى والخطابي، 2003، ص24).

الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم :

تطالب توصيات المؤتمرات والدراسات بضرورة الإطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم للاستفادة من ذلك في تطوير كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول، لذا رأينا أن نستعرض بشكل عام برامج ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية - فرنسا – ألمانيا -بريطانيا -السويد – اليابان- ماليزيا) باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربويا والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، وسوف نجد تنوع واختلاف فيما يخص نظم إعداد المعلم في كل منها مما يوفر لنا بدائل للاختيار. ولتسهيل عملية اختيار البدائل في نظم إعداد المعلم فضلنا أن تقسم هذه النظم إلى مكوناتها الأساسيةوفقاً لما يلي:

أولا: نظام الدراسة:

يستخدم في مجال إعداد المعلم مجموعة من الأنظمة أهمها النظام التكاملي والنظام التتابعي.

1. **النظام التكاملي:** وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس(يحيى، 2003، ص25**).**

2. النظام التتابعي: وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على الدرجة الجامعية(البكالوريوس) يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين (محمد، 1996، 90). وقد أبرزت العديد من الدراسات أوجه القصور في كل من النظامين التكاملي والتتابعي، ويعد النظام التكاملي هو النظام الأساسي لإعداد المعلم والشائع في معظم الدول العربية، إلا أن نظم الدراسة في الدول المتقدمة اختلفت باختلاف الجامعات حول طبيعة هذا النظام وظهرت في صور البدائل التالية: (أحمد، 2007، ص128).

أ. النظام التكاملي: معظم الجامعات العالمية التي تتبع النظام التكاملي تسير على أحد الأنماط التالية:

1. نظام الفصلين.
2. نظام الساعات المعتمدة.

ب. (النظام التتابعي):

1. أجمعت الدراسات العالمية على سنة دراسية كاملة للتمهين التربوي بعد الحصول على درجة البكالوريوس، أي لمدة خمس سنوات.
2. أما في ألمانيا فإن هذا النظام يتطلب بكالوريوس لمدة أربع سنوات بجانب إعداد مهني لمدة ٢٤ شهر ًا أي ما يقرب من ست سنوات.

ثانياً : مدة الدراسة:

اختلفت مدة الدراسة من جامعة لأخرى حيث يتطلب إعداد معلم رياض الأطفال دراسة لمدة أربع سنوات من أجل الحصول على درجة البكالوريوس في حين تراوحت المدة أربع سنوات لمعلم المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، و كذلك الأمر في إعداد معلم التعليم الإعدادي (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي يتطلب دراسة لمدة ٤ سنوات في معظم الدول، أما بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية فقد أجمعت معظم دول العالم المتقدمة على ما يلي: 4 سنوات للمعلم العادي، 5 سنوات للمعلم المتخصص مثل(فرنسا، واليابان)، 5 سنوات للمعلم الخبير علاوة على التحاقه لمدة عام على الأقل بالدبلومات المهنية والمتخصصة كما في فرنسا، أو الحصول على درجة الماجستير كما في اليابان.

ثالثاً : المراحل التعليمية التي يعد لها المعلم:

يتم الإعدادوفقً ا لبرامج مختلفة حسب المرحلة التعليمية، كبرامج إعداد معلم رياض الأطفال، التعليم الأساسي بمرحلتيه، الثانوي العام والثانوي الفني كما يحدث في فرنسا، بعض الولايات المتحدة الألمانية، واليابان، بينما في بعض الولايات الأمريكية والألمانية نجد أنها تعدبرنامجً لواحدً ا لكل المراحل التعليمية بنفس النظام والأسلوب.

رابعاً : أسلوب التمهين التربوي:

اختلفت برامج الإعداد في الجامعات العالمية حول أسلوب توزيع المقررات الأكاديمية والتربوية المهنية والثقافية على سنوات الدراسةوفقاً للبدائل الثلاثة التالية:

1. **البديل الأول:** أن يبدأ برنامج الإعداد بالمقررات التربوية لمدة عامين، يليها تدريس المقررات الأكاديمية في العامين التاليين.
2. **البديل الثاني:** وهنا نجد العكستماماً في بعض الجامعات العالمية الأخرى، حيث تبدأ بالمقررات الأكاديمية في العامين الأولين من الدراسة يليها تدريس المقررات التربوية في العاملين التاليين.
3. **البديل الثالث:** فضلت جامعات أخرى المزاوجة بين المقررات الأكاديمية والتربوية بحيث يسيرانجنباً إلى جنب منذ بداية الدراسة حتى سنة التخرج. وهكذا نجد نماذج مختلفة لإعداد المعلمين في الجامعات العالمية، ولكل نموذج من هذه النماذج مبررات ومزايا لاستخدامه واعتماده كأساس لإعداد المعلمين، كما أن لكل نموذج نقدا يوجه إليه.

المبحث الثالث: مادة الجغرافيا

التعريف:

عرفت الجغرافيا بأنها علم التوزيعات في أواخر القرن التاسع عشر وهي علم الاختلاف الإقليمي. وقد عرف فيدال دي لابلاش الجغرافيا بأنها علم الأماكن وتختص بدراسة صفات وموارد الأقطار، ومن بعده جاء شولي وقال أن هدف الجغرافيا هو معرفة الأرض من حيث خصائصها دون البحث والتعرض للعناصر المكونة لهذه الخصائص منفردة.

وقد جاء تعريف لجنة المصطلحات المنبثقة من الجغرافيين البريطانيين أن الجغرافيا هي العلم الذي يعرف سطح الأرض من الإشارة بوجه خاص إلي الاختلافات والصلات بين الأقاليم، أي أنه كما يركز على بيان أوجه الاختلاف الإقليمي فله يؤكد أيضاً على أوجه التشابه بين هذه الأقاليم.

الجغرافيا كما يقول (هارتسمورن) هي تهتم بمدنا بوصف دقيق منظم ومنقول وتفسير للخصائص المتغيرة من سطح الأرض.

الجغرافيا هي علم الأرض أو المكان أو العلاقات المكانية أو الاختلافات والصلات المكانية، فهي لا تدرس المكان مجرداً ولكن من حيث علاقته بالإنسان، تدرس الأرض باعتبارها وطناً له، ومن هنا كانت طبيعتها المزدوجة الطبيعية البشرية، فهي في دراستنا الطبيعية لا تهمل الجوانب الإنسانية وإلا ما أصبحت جغرافيا ولكانت فرعاً من العلوم الطبيعية كالجيولوجيا وغيرها

كما أنها في دراستها البشرية لا تغفل الجوانب الطبيعية وإلا ما أصبحت جغرافيا ولكانت اقتصاداً أو سياسية أو اجتماعية (محمود محمد سيف، 2007م، ص20).

الجغرافيا بمفهومها الحديث هي العلم الذي يدرس البيئة والإنسان من حيث أن كلاً منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، وندرك من هذا التعريف أن الجغرافيا تجمع في طبيعتها وشكلها وموضوعاتها بين مركب

العلوم التي تدرس الإنسان وتلك التي تدرس البيئة، ثم تضيف إلي ذلك ميزة فريدة تتمثل في أنها أنما تدرس التفاعل والتأثر المتبادل بين ضوابط البيئة الطبيعية والعوامل البشرية والإنسانية (جودة حسين، فتحي محمد، 2005م، ص9).

نشأة علم الجغرافيا:

تستمد الجغرافيا معلوماتها وحقائقها مما كتبه السابقون في كتبهم ومراجعهم وتعبر هذه المعلومات عن جغرافية منطقة ما في فترة زمنية سابقة.

نشأت الجغرافيا منذ قديم الأزل من نشأة الإنسان نفسه وحيث كان الإنسان يقوم بكشف مناطق بيئته و ارتياد ما حوله علة يعرف عن البيئة ومسالكها وما هي الإمكانات الاقتصادية التي يمكن أن يستفيد منها وتتوافر خلال بيئة وهو بذلك كان يحقق غريزته الطبيعية في حب الاستطلاع والمعرفة واعتمد الفكر الجغرافيا على ثلاث ركائز هي الكشف الجغرافي ورسم الخرائط والمصورات الجغرافية للمناطق المعروفة وأخيراً التأمل في المادة والمعلومات التي جمعت.

يعتبر الإغريق هم المؤسسون الأوائل لعلم الجغرافيا وان كلمة جغرافيا ذات أصل إغريقي، وتعني علم وصف سطح الأرض وعلى هذا السطح من ظاهرات طبيعية أو بشرية وكانت الجغرافية عندهم تنقسم إلي قسمين: الجغرافيا الفلكية والجغرافيا الوصفية، والأولى تبحث في كروية الأرض وأبعادها ومركزها في المجموعة الشمسية وخطوط الطول ودوائر العرض، وهذه الجغرافيا يمكن أن يطلق عليها الجغرافيا الرياضية ويرجع الفضل في نشأتها إلي طاليس في القرن السادس قبل الميلاد والثانية الوصفية وتبحث في وصف البلدان والأقاليم. (فتحي عبد العزيز،2008م، ص9).

يهتم كثير من المثقفين بان الجغرافيا تأخذ مادتها من عديد من العلوم كما توجه التهمة إلي أن الجغرافيين يستعيرون معلوماتهم من مصادر متنوعة للمعرفة. أن موضع الجغرافية بين العلوم المختلفة قد حسم من فترة طويلة من الزمن غاية ما في الأمر أن الثنائية التي لازمت المادة بشطرها إلي الجغرافية الطبيعية والجغرافية البشرية كان مضرها أكثر من نفعها الأمر الذي تشجعه الدراسات الحديثة.

فمنذ بداية القرن الثامن عشر الميلادي نجح (ايما نوبل كانت، 1724م، 1904) وعدة من الباحثين إلي التوصل بان علم الجغرافيا لا تنتمي إلي العلوم أو الأدب أنما هي طريقة ثالثة للمعرفة لها منهجيتها وشخصيتها المميزة التي تنفرد بها وذلك على اعتبارها نتيجة لدراسة ترتيب الحقيقة الإنسانية في المكان منفردة بذلك عن العلوم الطبيعية.

أهمية الجغرافيا:

علم الجغرافيا ضروري لحل المشاكل داخل المجتمع الواحد وجعل المجتمع الواحد يشارك بفاعلية مع العالم الخارجي.

أن علم الجغرافيا ليس بالعلم الهين أو البسيط لأنه يقف وراء كل أمور الحياة وهو المحرك الرئيسي لحركة المجتمع لأنه يدرس الأرض وتأثيرها على البشر مما يؤدي إلي التأثير على رفاهية البشر وقوتهم وتكاملهم وعلاقاتهم الداخلية والخارجية إلي أن علم الجغرافيا يعمل على زيادة فاعلية المجتمع من جميع جوانبه الاقتصادية والأمنية والتعليمية على المسئولين الخارجي والداخلي. وهكذا برزت لنا أهمية الجغرافيا في التحكيم في حياة الإنسان وتحديد مسارها ومدى قوتها لان التفكير والتوزيع والتخطيط على أساس معطيات علم الجغرافيا يوظفالطبيعة توظيفاً جيداً لتحقيق الاستثمار الجيد في المكان المناسب وعلى ذلك فعلم الجغرافيا يقدم الأبعاد الصحيحة لهذا العالم، المعلومات والمفاهيم والمهارات التي تساعد على فهم أنفسنا وعلاقاتنا بالأرض (حسن بن عايل، 2005م، ص129).

الجغرافيا علم مفيد ومن ثم فربما درست لهذا الغرض فحسب وان كان لها والي جانب ذلك قيمة عملية نافعة فهي تساعد على فهم أشكال ومظاهر سطح الأرض وتأثير الإنسان على البيئة الطبيعية والمعلومات الجغرافية أصبحت تساعد كثيراً في تجنب الكوارث والمتاعب التي صادفته وعاقت تقدمه في الماضي قيمة وأهمية ثانية لعلم الجغرافيا وهي أننا نعيش في عالم يتسم التطور السريع في وسائل النقل والمواصلات الأمر الذي ترتب عليه تقارب المسافات في ضوء الاقتصار المستمر لفترات السفر بينهما فمنذ مائة عام كان يتردد على السنة بعض الكتاب الروائيين أن أبطال العالم فمنهم من تمكنوا من الدوران حول العالم في أيام غير أن إتمام هذا العمل في الوقت الحاضر لا يحتاج أكثر من بضعة ساعات ونتيجة لسرعة المواصلات اخذ العالم يصغر كما أن سكان العالم أصبحوا أكثر ارتباطاً من قبل ولهذا السبب من الضروري معرفة كل ما تستطيع معرفته عن سكان دول العالم المختلفة (يسري الجوهري، ب،ن، ص24).

فروع علم الجغرافيا:

يتناول علم الجغرافيا دراسة سطح الأرض وما عليها من ظاهرات بشرية مع الاهتمام بتوزيع هذه الظاهرات توزيعاً إقليمياً ودراسة مدى تأثيرها بمظاهر البيئة الطبيعية، والجغرافيا بهذا المضمون ذات شقين الأول طبيعي ويشتمل أغلفة سطح الأرض الصخري والمائي والجوي والحيوي، ويعتبر هذا الشق الأساس الأول لفروع الجغرافيا (محمود سيف، 2007م، ص13).

تعد الظواهر الطبيعية الكبرى لكوكب الأرض أول أركان الجغرافيا الطبيعية التي هي احد فرعي الجغرافيا والتضاريسية العديدة والمتباينة وكما أنه وبنفس المكانة والمسرح الطبيعي الذي تمارس عليه مختلف أوجه النشاط (فتحي عبد العزيز، 2008م، ص9).

وتعني الجغرافية الطبيعية بمختلف أفرعها بدراسة الظواهر الطبيعية التي دخل الإنسان في وجودها، فهي تدرس الأرض باعتبارها فرداً من أفراد الأسرة الشمسية وتبحث في ظواهر غلافها الصخري والجوي وهي تلتزم بالفكر الجيولوجي الجغرافي الحديث ومؤداه أن الأرض في تغيير مستمر فالجبال تنشأ وتشمخ في العلا تتآكل وتتحول إلي سهول ومنخفضات وتتقدم البحار وتطفي علي اليابس، ثم تتقهقر وتنحسر عنه وتستحيل

الصخور الصلبة بفعل الضغط والحرارة إلي صهير ينبثق إلي السطح في هيئة براكين (جودة حسن جودة، 2005م، ص9).

والشق الثاني من علم الجغرافيا هو البشري ويشتمل على دراسة الإنسان ذاته وتوزيعه على سطح الأرض ومراكز عمرانه ونشاطه الاقتصادي والإطار السياسي الذي يعيش فيه ويعتبره الشق الأساسي الثاني والمكمل لفروع الجغرافية وهذان الشقان لا ينفصلان عن بعضهما البعض (الطبيعية والبشرية) بل يرتبطان ارتباطاً وثيقا ولا غنى لإحداهما دون الآخر.

تهتم بدراسة مظاهر الحياة البشرية المختلفة ومدى تأثرها بالبيئة الطبيعية وتدرس الإنسان ذاته من حيث عدده وتوزيعه ومناطق عمرانه ولون نشاطه الاقتصادي وما كان الإنسان دائم الحركة والانتقال ويسعى دائما لسد حاجاته الأساسية والحضارية ورفع مستواه المعيشي مستخدما في ذلك ما يحرزه من تقدم مستمر في مجال العلم والتكنولوجيا ولما كان من الصعب تفسير الخصائص البشرية المتعلقة بالإنسان المتعدد اللهجات والنزاعات كانت فروع الجغرافيا البشرية اقل ثباتاً واستقراراً من الجغرافيا الطبيعية.

الجغرافية البشرية تمدها الجغرافيا الطبيعية بالأساس الذي يمكن بواسطته تفسير مظاهر النشاط البشري على سطح الأرض أو بمعنى آخر ترده إلي أصوله الجغرافية وذلك بدراسة مدى ارتباطه بالظاهرات الطبيعية.

أما الفرع الثالث فهو الجغرافيا الإقليمية وتهتم بدراسة جميع عناصر البيئة الطبيعية إلي جانب دراسة الإنسان ومظاهر نشاطه في إطار إقليمي.

مأ الفرع الرابع هو الجغرافيا التاريخية وتختص بدراسة كافة الظاهرات الجغرافية في إقليم ما ولكن سواء كانت هذه الظاهرات طبيعية أو بشرية (محمود محمد سيف، 2007م، ص15).

الجغرافيا والمعطيات التربوية:

الجغرافيا وعلاقتها بالجغرافيا التربوية (تعليم الجغرافيا):

بالرغم من أن الاتجاه التعليمي للجغرافيا يعد اتجاها حديثاً في تطورها، إلا أن طبيعة الجغرافيا كمادة دراسية تختلف عن طبيعتها كعلم، وذلك من زوايا كثيرة منها: (أحمد عبد الرحمن النجدي وآخرون:2002، ص11).

1. يهدف علم الجغرافيا إعداد الفنيين والمتخصصين في هذا العلم، وهو يرعى المستويات العلمية، أما الجغرافيا كمادة دراسية فإنها تهدف إلى تربية التلاميذ وا إعدادهم للمواطنة الصالحة والفعالة في المجتمع.
2. أن مادة الجغرافيا التي يدرسها التلاميذ في مراحل التعليم العام المختلفة هي ذاتها علم الجغرافيا ولكن في صورة مبسطة لتحقيق أهداف تربوية معينة، كما أنها ترعى نمو التلاميذ ومستويات هذا النمو في كل مرحلة من مراحل النمو.

3. أن الغرض الذي يتوخى من دراسة مادة الجغرافيا في المدرسة لا يطابق كل المطابقة الغرض الذي يقصده العالم أو الباحث المتخصص فيها، آي أن التلميذ والباحث يختلفان من حيث الوسيلة والغاية ونوع التفكير والمشكلات التي يطبق فيها كل منهما ما يعرفه من حقائق ومفاهيم.

وبالتالي تهتم الجغرافيا كمادة دراسية في مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي بتدريس الظاهرات الجغرافية والطبيعية والبشرية والعلاقات القائمة بينهما والمشكلات التي تنشأ من تلك العلاقات، بالإضافة إلى دراسة تلك الظاهرات الطبيعية والبشرية ضمن وحدة جغرافية معينة (الجغرافيا الإقليمية) للدولة أو الدول أو الأقاليم المختلفة، وتختلف مستويات دراستها وتدريسها باختلاف مراحل التعليم العام و الصف الذي يدرس فيه لتلاميذ، وعلى العموم فإن الجغرافيا كعلم وكمادة دراسية تتفقان في العناصر الأساسية التي يتعامل معها كل من الجغرافي المحترف ومعلم الجغرافيا ولكنهما يختلفان في هدف كل منهما وبالتالي في محتوى ووظيفة الجغرافية التي تلزم كل منهما.

وتركز الجغرافيا التربوية في ثلاثة محاور أساسية وهى: (حسن بن عايل أحمد يحي2001، ص361).

1. التعميمات والحقائق والمفاهيم المرتبطة بالموضوعات الجغرافية.
2. الاتجاهات والقيم والميول والأنماط السلوكية المرغوب فيها.
3. المهارات الجغرافية.

قيمة الجغرافيا التربوية:

المعرفة الجغرافية:

تساعد المعرفة الجغرافية المتعلم على تكوين رؤية واضحة وشاملة للعالم ومتغيراته البيئية والاقتصادية والسياسية والسكانية، وتساعده على فهم القضايا والمشكلات المحيطة به على المستويين المحلى والعالمي، وعلى إصدار أحكام صحيحة على مجموع هذه القضايا، فضلاً عن أن تصور الإنسان لعالم المستقبل يتوقف على فهمه ورؤيته لعالم اليوم ومتغيراته، وفهمه للعلاقات القائمة بينه وبين بيئته. ومن ثم فالجغرافيا من أهم المواد التي تحقق ذلك بما تقدمه من معلومات مفيدة عن الناس والأماكن والبيئات المختلفة. فتزود الجغرافيا الدارس بفهم عن محيطه البيئي، وعن البيئات المجاورة، كما إنها تمكنه من إدراك أن كل الظواهر والتنظيمات المكانية والأنماط الإقليمية وتوزيعات الظواهر لم تأتي صدفة، ولكنها جاءت نتيجة لعوامل طبيعية وبشرية عديدة ومتفاعلة مع بعضها حيث تساعده على اكتشاف قدرات وطموحات الإنسان، ومع ربط ذلك بمفاهيم الزمان والمكان يمكن أن يدرك أنه لا تميز بين البشر وليس هناك أجناس متميزة وأخرى أقل تميزاً ، فالإنسان وحدة متجانسة، أمة واحدة، وترجع الاختلافات الحضارية إلى ظروف بيئية أو نتيجة للتفاعل بين عناصر البيئة والمكان وسلوك الإنسان فيه.(محمد جلال عباس،1999، ص165).

وتزود الدارس بمفهوم هام هو أن هناك اعتماداً متبادلاً بين الأقاليم والأماكن، وبين شعوب العالم، فلا يمكن لمكان أو إقليم أن يكون في معزل عن الأقاليم الأخرى، أو يعتمد على نفسه اعتماداً كلياً، فلابد من التبادل بين سكان الأقاليم والبيئات والأملكن المختلفة. فالجغرافيا عندما تدرس إقليماً ما فإنها تلقى الضوء على معالم هذا الإقليم في الماضي، وتأتى بصورة الحاضر وصولاً إلى صورة مستقبلية، فهي لا تدرس المكان باعتباره صورة ساكنة وا نما باعتباره صورة ديناميكية متحركة متطورة، وتبرز الاختلافات بين هذا المكان وأشخاصه من ناحية وغيره من الأماكن الأخرى من ناحية أخرى، وأسباب هذه الاختلافات (محمود محمد سيف 1994، 24)، مما يتيح فرص الاتصال والتبادل والتعاون بين الأقاليم المختلفة، ويؤدى هذا إلى تنمية مفهوم العالمية والسلام. ورغم أهمية المعرفة الجغرافية إلا أن هذا لايعتبر مبرراً للتركيز عليها، حيث أن كثير من الآراء ترى أنه من الضروري ألا يكتفي بتعليم الجغرافيا من الكتب والمراجع فقط، وألا تركز على اكتساب المعرفة الجغرافية في ذاتها، بل يجب الاهتمام بالجوانب التطبيقية، واستثمار هذه المعرفة وتوظيفها في فهم العالم ومتغيراته ومشكلاته وقضاياه (رتشارد وبويهم Richard. G, Boehm.D: 1994، ص8)، (روجرز وأخرون Rogers and others: 1992، ص4).

المهارات الجغرافية.

تسعى الجغرافيا إلى تنمية العديد من المهارات التي تساعد الفرد في الحصول على المعارف والمعلومات التي يريدها، وتكون لديه القدرة على استيعاب هذه المعارف والمعلومات، وبخاصة أننا اليوم في عصر المعلومات والثورة المعرفية، الأمر الذي جعل القائمين على التربية في حير ة من أمرهم، فماذا يقدمون من معارف وماذا يتركون؟

ويمكن تصنيف المهارات التي تسعى الجغرافيا إلى إكسابها وتنميتها لدى الدارسين إلى:

مهارات خاصة بالحقائق والمعارف:

وتشمل كيفية الحصول على المعلومات والمعارف من مصادرها الأصلية مثل المراجع والكتب، وتصنيف الحقائق وتسجيلها حتى يمكن معالجتها والحصول على المعلومات على نحو سليم مثل عمل الرسوم البيانية ورسم الخرائط الجغرافية، وتفسير الحقائق والبيانات عن طريق الربط بين الأحداث بعضها البعض، وكذلك الربط بين الخرائط المختلفة، واستخلاص المعلومات عن طريق عقد المقارنات عن الحقائق التي تم جمعها، واستخدام الحقائق والمعلومات وتطبيقها في مواقف حياتية جديدة.

مهارات خاصة بالتفكير الجغرافي:

يعرف التفكير الجغرافي بأنه:" القدرة على تحديد المعلومات المتاحة في الوقت الحالي، والمعلومات التي سوف تتاح لهم في المستقبل، والمعلومات لم تتح لهم، واستخدام المعلومات الكمية، وتوظيف ذلك في اتخاذ أي قرار، وبهذا يمكن التفكير بطريقة سليمة." (محمود على عامر:2000، ص 34).

ومن المهارات العقلية المرتبطة بالتفكير، القدرة على المقارنة بين الأشياء والأفكار والأحداث والمواقف على أساس أوجه التشابه والاختلاف، والتصنيف، وطرح أسئلة مناسبة وفاحصة، واشتقاق النتائج والاستنتاجات من الأدلة، والوصول إلى الأفكار العامة، والتنبؤ بحذر من التعميمات.

وهناك أيضاً مهارات لاتخاذ القرار وهى: التفكير في حلول بديلة، التفكير في نتائج كل حل، اتخاذ قرارات وتبريرها، والتصرف في ضوء هذه القرارات.

مهارات استخدام الخرائط والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية والصور:

تعتبر ذه المهارات أساسية لتعليم الجغرافيا، إذ لابد أن يكون الفرد قادراً على القراءة والتحليل والتفسير والاستنتاج لكل من الخريطة والرسم البياني والشكل التوضيحي والصورة.

المهارات الاجتماعية:

وهى مهارات تتعلق بالعلاقات بين الأشخاص وتشمل: رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين، إدراك الاختلافات في القيم عن الآخرين، العمل بفاعلية مع الأفراد كعضو في جماعة، تقديم النقد البناء وتقبله، تحمل المسئولية واحترام حقوق وملكية الآخرين. (خيري على إبراهيم:1990،ص ص41-50)، (فاطمة إبراهيم حميدة:1996، ص10،11)، (محمود حافظ أحمد: 1997).

الاتجاهات الجغرافية:

يعتبر مفهوم الاتجاهات وتنميته في تعليم الدراسات الاجتماعية بصفة عامة . والجغرافيا بصفة خاصة. من الأهداف الرئيسية التي تسعى التربية إلى تحقيقها في مجتمعنا المصري، ونظراً لأن الدراسات الاجتماعية والجغرافيا إحدى فروعها تساعد على إكساب وتنمية العديد من الاتجاهات المرغوب فيها مثل احترام الآخرين وتقديرهم واحترام العمل والقانون والتعاون، وبعض الاتجاهات العلمية مثل الاتجاه نحو التفكير العلمي الناقد، وتساعد الجغرافيا كذلك على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة والمحافظة على مواردها. (محمود على عامر:1993،ص129)،(أحمد إبراهيم شلبي:1997،ص 60)

وتعطى دراسة المفاهيم والمعلومات الجغرافية فرصة كبيرة لتحقيق التفاهم والتقارب بين الشعوب والثقافات المتباينة وتنمية الإيمان بالمصير المشترك للعالم، وبذلك تنمى الاتجاه نحو التفاهم العالمي، السلام العالمي، والوعي العالمي.(رتشارد وبويهم Richard. G, Boehm.D: 1994، ص 10).

القيم الجغرافية:

تسهم الجغرافيا في تنمية القيم بجميع أنواعها، ومنها القيم الاقتصادية التي تستطيع هذه المادة تنميتها عن طريق تعريف التلاميذ بالموارد الاقتصادية في العالم من حيث توزيعها وتباينها وا إنتاجها واستهلاكها وطرق نقلها وتجارتها الدولية، كما تسهم في تنمية القيم السياسية من خلال دراستها للوحدات السياسية على

سطح الكرة الأرضية، والمشكلات القائمة التي ترتبط بتوزيع المجتمعات الإنسانية، وتأثرت هذه المجتمعات ببيئاتها الجغرافية، وعلاقة توزيع الظاهرات الاجتماعية كالسكان والقرى والمدن بالظروف الجغرافية العامة للمكان. وهناك القيم الجمالية التي تتضح في تدريس الجغرافية والتي تبدو من خلال دراسة جمال الطبيعة، حيث تعمل هذه المادة على زرع الإحساس بالمسئولية لدى التلاميذ، من أجل العناية بالطبيعة وصيانتها، كما أن دراسة المظهر الطبيعي يساعد على الاستغلال المثمر لأوقات فراغهم، كما أنها تساعد على ارتقاء الذوق وتنمية الهوايات.(منصور أحمد عبد المنعم1999، ص 137-138).

وبالتالي تعد الجغرافيا من المواد التي يمكن من خلالها دخول الفرد إلى الحياة الاجتماعية والتعرف على قيمتها، فالفرد بعد أن يتمثل طراز حياة الجماعة التي ولد فيها، يتمثل عن طريق هذه المواد تركيبات هذه الجماعة وتقاليدها وعاداتها وروحها، ويرتبط بها كل ما ينمو لديه من عواطف ومشاعر. فالجغرافيا تتصل اتصالاً مباشراً بالحياة وما فيها من ظواهر مختلفة، وتهيئ مجالات متنوعة تساعد على النمو الاجتماعي المنشود، كما تعد من المواد التي تساعد التلاميذ على فهم أنفسهم والمجتمع الذي يعيشون فيه وقيمه ومثله العليا، فهي تبحث في الإنسان من حيث هو كائن اجتماعي، وعلاقته بالبيئة التي يعيش فيها وكيف يحل الإنسان مشكلات هذه البيئة. وتتضمن الجغرافيا دراسة للعلاقات الإنسانية التي تبدو مهمة لتعلم التلاميذ، وتهدف بصورة أساسية إلى تنمية المواطنة المسئولة عندهم عن طريق تزويدهم بالمعارف وطرق التفكير والمهارات والاتجاهات الضرورية لذلك، ويهتم التدريس فيها بالتفاعل بين التلاميذ والبيئة الطبيعية والبشرية من حولهم، والتأكيد على التفاعل البشرى لتحديد العلاقات بين الإنسان والأرض، والإنسان والقوانين، والإنسان والقيم. و على ذلك فإن هدف المواد الاجتماعية بصفة عامة والجغرافيا بصفة خاصة هو إيجاد وتنشئة المواطن الصالح والفعال في المجتمع، كما تساعد في تنمية المهارات والقدرات الحيوية لدى التلاميذ في صنع القرارات المطلوبة للحياة، وتتطلب مسئولية صنع القرارات الاجتماعية من الأفراد التعرف على القيم والحقائق ذات الصلة، حيث يتم اختيار أو فحص القيم التي تتضمنها القرارات. ومن هنا يتضح الأهمية التي تلقيها الجغرافيا على اكتساب التلاميذ للقيم السليمة المتعلقة بالمشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية. ويعد معلم الجغرافيا بما لديه من معرفة لطبيعة الجغرافيا ومداخلها وأساليب تدريسها مسئولاً بدرجة كبيرة عن تعريف التلاميذ على هذه القيم وتعريفهم على حقوقهم، والوصول بهم إلى المرحلة التي يقدرون فيها المبادئ الإنسانية العامة كاحترام الشخصية الإنسانية والعدالة والمساواة، وتفسير قيم المجتمع وقواعده الأخلاقية والاجتماعية من خلال معايير ما يجب أن يفعلوه وما لا يجب أن يفعلوه، مع التأكيد على المظاهر الإيجابية والسلبية لتفاعلات الإنسان مع البيئة، وهو بهذا يقوم بدور أساسي في توضيح وتنمية القيم.(أحمد جابر أحمد السيد:1991، ص30-31)

أهداف منهج الجغرافيا للمرحلة الثانوية: (خضر 2016، ص321)

1. تنمية مهارات استخدام مصادر التعلم.
2. تنمية مهارات التفكير لدى الطالب ليكون قادر ًا على صناعة المعرفة.

3. تنمية مهارات التعامل مع أنماط التكنولوجيا المعاصرة
4. تنمية مهارات استخدام الخرائط والرسوم والجداول والإحصاءات.
5. تنمية القدرة على الإحساس بالمسئولية.
6. تنمية مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة.
7. الاهتمام بالأساليب الحديثة في الجغرافيا مثل نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار من بعد.
8. إدراك العلاقة بين الإنسان والبيئة المحيطة.
9. دعم وتنمية الثقافة الجغرافية لدى المتعلم.
10. تنمية الالتزام بقواعد الأخلاق والقيم.
11. تنمية المشاركة الإيجابية للمتعلم في جميع مواقف التعلم.
12. إدراك قيمة نضال الإنسان عبر العصور من أجل حقوقه في مختلف المجالات.
13. تنمية مهارات التعامل الرشيد مع البيئة، وحسن استثمارها وصيانتها.
14. تنمية الوعي بالمستجدات العلمية في مجال الجغرافيا.
15. تقدير دور وقيمة الجغرافيا في تنمية وتطور المجتمع.
16. تنمية قدرة المتعلم على توظيف المعرفة الجغرافية في حياته العملية.
17. التعريف بالاتجاهات الحديثة في الجغرافيا.
18. تنمية مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات في جمع وتنظيم المعلومات الجغرافية.
19. تنمية مهارات حل المشكلات وإدارة الأزمات واتخاذ القرارات.
20. تقديم أمثلة تطبيقية لدور الجغرافيا في حل المشكلات المجتمعية.
21. تنمية الوعي بالقضايا والمشكلات الجغرافية المعاصرة محليا وعالمياً .

ضرورة تطوير الجغرافيا:

بعد استعراض التطورات التي مرت بها الجغرافيا كعلم أو كنظام معرفي، وما طرأ على تعليمها من تغيرات نتيجة أو مواكبة للتغيرات العالمية، فلم تعد الجغرافيا مجرد علم تجميعي للمعلومات المختلفة عن عناصر البيئة والإنسان. ولم تعد أيضاً مجرد علم تصنيف وتوزيع الظواهر بل أصبحت نظاماً علمياً له فلسفته التي تعتمد على تحليل الظواهر، ودراسة العلاقات وأثرها، أصبحت علماً يتضمن مفاهيم أساسية جديدة، ومنهجية تحليلية وكمية دقيقة، فضلاً عن شموليته وتكامله مع العلوم الأخرى حتى أن بعض الجغرافيين يبالغون فيقولون إن الجغرافيا هي العلم التكاملي الذي يجمع كل العلوم، فضلاً عن جوانب التحليل والتنبؤ التي يتضمنها. يقتضي مثل هذا التحول أن يعاد النظر في الجغرافيا كمادة دراسية في مجال التربية والتعليم. ولقد بدأت جميع دول العالم المتقدم تعيد النظر في وضع الجغرافيا في نظمها التعليمية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية التي اعتبرت الجغرافيا ضمن خمسة مواد أساسية ستواجه بها أمريكا القرن الحادي والعشرين، وقال رئيس لجنة مشروع تحسين معايير التربية الجغرافية: (حسن إلياس محمد،2001،

ص58). " في مطلع القرن إلحادي والعشرين علينا أن نصل ليس فقط إلى أفكار واستراتيجيات وتطبيقات جديدة في علم الجغرافيا، بل علينا أن نصل إلى جغرافيات جديدة قادرة على تحقيق أعلى المستويات العلمية عبر وسائل نقل المعلومات الحديثة، والبرامج والرسومات البيانية للحاسب الآلي، ونظم تحديد المواقع العالمية ونظم الاستشعار عن بعد وذلك من أجل خدمة قضايانا البيئية والوطنية والعالمية ".(حسن إلياس محمد،2001، ص58).

وكان مشروع المعايير القومية للجغرافيا من أهم مشروعات تطوير الجغرافيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وحدد هذا المشروع مايجب أن يعرفه وما يجب أن يكون قادراً على فعله متعلم الجغرافيا، وجاء هذا المشروع انعكاساً لإدراك دور الجغرافيا في فهم عالم المستقبل، وبالتالي الارتقاء بمستوى التلاميذ لمستوى العالمية، وخلق جيل يتمتع بوعي ومعرفة جغرافية تدرك أن الجغرافيا تدرس الناس والأماكن و البيئات من منظور مكاني، وتدرك وتقدر العلاقات المتبادلة والمتفاعلة بين دول العالم ككل.وأصبحت حركة المعايير التربوية من أهم حركات إصلاح وتطوير التعليم في الوقت الحالي، وأخذت بها معظم دول العالم، ولذلك بدأت وزارة التربية والتعليم في مصر مشروعاً لإعداد معايير قومية لتطوير التعليم في مصر، وكانت الجغرافيا من ضمن المواد الدراسية التي أعد لها معايير تحدد ما ينبغي أن يعرفه متعلم الجغرافيا ويكون قادراً على دائه، ومازالت تلك المعايير محل دراسة ونقاش ومراجعة، وصولاً إلى التحديد الدقيق لمعايير الجغرافيا في مراحل التعليم العام وكذلك المواد الدراسية الأخرى. (حسن إلياس محمد،2001، ص59).

تطوير أهداف ومحتوى مناهج الجغرافيا:

إذا ما أمعنا النظر في الأهداف التربوية للجغرافيا، في ضوء هذه التغييرات التي طرأت على نظامها المعرفي والتحولات التي آلت إليها، لاتجهنا إلى تحديد أهداف تعليمية وتربوية خلاف تلك الأهداف التقليدية التي تتضمنها وثائق المنهج. واختيار المضمون أو المحتوى الذي يحقق هذه الأهداف. ومن ثم فإن تحديد أهداف مناهج الجغرافيا يجب أن يتجه إلى تقديم نوعية جديدة من المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات. فلا يقتصر الهدف من تدريس الجغرافيا على تقديم معلومات عن الظواهر الموجودة على سطح الأرض تقديماً وصفياً ، وتوزيع هذه الظواهر على أجزاء الأرض بقصد إعطاء صورة شاملة عن المجتمعات وبيئاتها. بل لابد أن تشتمل أهداف مناهج الجغرافيا على تقديم قائمة من المفاهيم والمبادئ التي تمثل الفكر الجغرافي، أو تمثل الجغرافيا كنظام معرفي تحليلي وليس نظاماً معرفياً تجميعياً وتصنيفياً وتوزيعياً . ولئن كان التجميع والتصنيف من الأهداف الهامة لتعليم الجغرافيا الكلاسيكية فلا يجب أن يغفل هذان الهدفان في المناهج الجديدة. فالتجميع في الجغرافيا أسلوب علمي والتصنيف أيضاً أسلوب علمي يجب مراعاتهما في مناهج الجغرافيا الجيدة، ولكن لا يكون التجميع والتصنيف أهدافاً مجردة، بل لابد أن تكون مرتبطة بما يمكن التوصل إليه من نتائج وقوانين ومفاهيم، مع استخدام هذه المهارة في التحليل والتوصل إلى قوانين علمية وبناء هيكلية للحقائق والظواهر. فالحقائق والظواهر في حد ذاتها لا تتواجد إلا في مضمون مكاني، يتمثل في توطن هذه الظواهر وأسبابه، وعلاقته بالبيئة والإنسان، ودور النشاط البشرى في تحقيق هذه

التوطن، والمشكلات التي تترتب عليه، ومحاولة التصدي لهذه المشكلات من خلال المضمون المكاني وخصائص الظواهر والعلاقات بينها. (محمد جلال عباس، 1999، ص163).

مما سبق يمكن تحديد عدد من التوجهات المستقبلية للأهداف التربوية للجغرافيا ومحتوى مناهجها:

1. الاهتمام بتنمية المهارات الجغرافية وتنمية المنظور المكاني للبيئات والأماكن المختلفة أكثر من مجرد سرد الحقائق الجغرافية لها.
2. الاهتمام بالمفاهيم والمبادئ الجغرافية أكثر من الحقائق وذلك لتتواءم مع ارتفاع نمو المعارف وزيادة تراكمها.
3. الاهتمام بالاتجاهات الحديثة في مجال الجغرافيا ومنها الجغرافيا التطبيقية.
4. الاهتمام بالمشكلات المجتمعية ذات البعد الجغرافي على المستوى العالمي والإقليمي والمحلى، مع إظهار دور الفرد والدولة والمجتمع الدولي في مواجهتها.
5. الاهتمام بتوضيح الصور والسيناريوهات المستقبلية للعالم اقتصادياً وسياسياً وبيئياً واقتصادياً.
6. الاهتمام بتوجيه المتعلمين وتنمية وعيهم بالمهن المستقبلية التي تهيئ لها دراسة الجغرافيا.
7. تكوين اتجاهات تكون بمثابة الأساس الذي يساعد التلاميذ على تفهم مختلف ثقافات العالم.
8. توجيه التلاميذ إلى ما ينمى قدراتهم على الاستفادة من المعارف والخبرات في إدراك المشكلات التي تتعرض مختلف الأماكن وا يجاد حلول لمثل هذه المشكلات.
9. تنمية قدرات التلاميذ على ملاحظة الظواهر واستخدام الخرائط والبيانات وقراءتها وتحليلها والوصول منها إلى أنماط ونماذج ونظريات عامة.
10. تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد والتحليلي وبناء الأنماط والنماذج باستخدام البيانات المجمعة في صياغة النظريات والقواعد التي تحكم الظواهر.

الواقع الحالي لمناهج الجغرافيا وطرق تدريسها في التعليم العام:

كان تدريس الجغرافيا في معظم الدول العربية خاضعاً لتأثير الأوضاع السياسية التي تمثلت في الاستعمار والتبعية للدول الاستعمارية، وما فرضته الإدارة الاستعمارية على التعليم من مناهج تعكس الخضوع والتبعية، وتعمل على تفريغ وجدان المواطن من عروبته وقيمه الأصيلة.

وأخذت الأوضاع تتغير بعد انتهاء الاستعمار والعمل على تصفية آثاره التي خلفها في النظم التعليمية في معظم لدول العربية. ولقد مرت هذه التغيرات بثلاث مراحل: (محمد جلال عباس، 1999، ص164).

1. في الخمسينات كان الاتجاه السائد هو تنقية المناهج مما شابها من موضوعات دسها الاستعمار لتحقيق أهدافه الثقافية.
2. في الستينات اتجهت الدول العربية من خلال فكرة الوحدة العربية إلى تغيير مناهج المواد الاجتماعية بصفة عامة منها الجغرافيا لتدعيم هذه الفكرة القومية الشاملة.

3. في السبعينات تطورت المناهج بناء على توصيات مؤتمر طرابلس الذي كان هدفه تطوير المناهج وتوحيدها بما يدعم فكرة القومية العربية والتكامل بين الدول العربية كوحدة إقليمية بينها روابط سياسية واقتصادية واجتماعية قوية، وبما يحقق الإيمان بالتكامل بينها، وينمى فكرة التو ازن بين الكتل المتصارعة في العالم، ويبرز مكانة الوطن العربي في المحيط العالمي.

أما عن المناهج الحالية التي تبلورت خلال فترة الثمانينات فقد أدخلت عليها بعض التعديلات المناسبة التي تساير بصفة عامة ما تم التوصل إليه من توصيات مؤتمر طرابلس من أسس وأهداف لتوحيد المناهج، إلى جانب مراعاة الجوانب التربوية المتعلقة بتدريس الجغرافيا ممثلة في التدرج من البيئة المحلية إلى الوطن الأم إلى دراسة الوطن العربي وأجزائه وتقسيماته ثم إلى دراسة شاملة للعالم ككل تتناول المنظور العالمي وبعض الدول ذات الصلة بالعالم العربي تختار من القارات المختلفة.

ولئن كانت هذه التعديلات قد انعكست بصورة شكلية في المناهج وفى المقررات ومحتواها، إلا أنها لم تتخلص من ثلاثة قيود: (إدريس سلطان:2003، ص123)

1. قيود المنهج التي تمنع حرية التصرف نحو التعديل أو حتى التحرك بحرية في إطارها من جانب المعلمين.
2. الارتباط العضوي بين المناهج والكتب من جهة والامتحانات بصفتها التقليدية من جهة أخرى باعتبارها الوسيلة الوحيدة للتقويم، مما يعوق الإبداع في تطبيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية لتدريس الجغرافيا.
3. عدم مراعاة التغيرات التي طرأت على مفاهيم الجغرافيا كنظام معرفي وارتباطها بجوانب الحياة المختلفة ومتغيرات العصر في البيئة المدرسية وخواص التلاميذ.

ولئن كانت الأهداف التي حددتها لجان وضع المناهج أهدافاً شاملة ترقى من الناحية اللفظية إلى درجة المثالية، إلا أن المخططين إذا انتقلوا إلى مرحلة وضع المضمون والمحتوى يرتدون إلى كل ما هو تقليدي قديم. فلم تخرج كل المقررات والكتب عن إطار الوصف المعتاد للمعالم والظواهر، وتحديد صفات الأقاليم المميزة لها كحقائق مجردة دون تهيئة فرص تنمية الأفكار وبث المفاهيم والمضامين الجديدة، أو تهيئة الفرصة للتلاميذ للمشاركة في جمع البيانات وتحليلها وتوفير إمكانيات قيامهم بعمل ذاتي في استقاء المعلومات واستخلاص النتائج من تحليل هذه المعلومات مما يربى التلاميذ على مهارات التعلم الذاتي والتصرف العقلي فيما يقع تحت أنظارهم وأسماعهم من معارف ومعلومات، وربطها بالظواهر المختلفة. فما زالت الدراسة، التي هي تطبيق لمحتوى المنهج، بعيدة كل البعد عن إتاحة فرص مشاركة التلاميذ الفعلية في جمع المعلومات واستقائها من مصادرها، ومازال التلقين هو الطريقة التي يستخدمها المعلمون في التدريس، والحفظ هو الوسيلة الوحيدة للتحصيل لدى التلاميذ من أجل أداء الامتحان وحسب، دون أن تكون هناك طرق تساعد على اكتساب التلاميذ للمعارف والمهارات والقيم التي تثبت في أذهانهم وتستمر معهم في حياتهم.

ومن واقع الملاحظة والنظرة التحليلية لأوضاع الجغرافيا في التعليم، يمكن القول أن:

1. المدة المخصصة للجغرافيا ومعها التاريخ في الجدول المدرسي محدودة بحصتين أو ثلاثة في الأسبوع مما يقيد المعلم تقييداً زمنياً يجعله يلتزم بما هو وارد في المقرر الدراسي الرسمي، حيث لا يتاح وقت لآي أنشطة تربوية سوى التلقين، مع استبعاد الكثير من الوحدات والتغاضي عن الأهداف العامة والخاصة لدراسة المادة.
2. نظام الامتحانات التقليدية السائد كوسيلة وحيدة لتقويم تحصيل الطلاب وتقويم أداء المعلمين يعتبر عقبة في سبيل تطوير المادة وطرق تدريسها وا ٍتاحة الفرصة للمعلمين للابتكار والإبداع واستخدام أساليب وأنشطة متنوعة خلاف التدريس من أجل الحفظ والاسترجاع.
3. معظم المدارس وخاصة في البلدان الفقيرة غير مزودة بالمواد والوسائل التعليمية التي تساعد على تطوير طرق التدريس وتنويع الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمنهج الدراسي.
4. الكتاب المدرسي، وهو المادة التعليمية الرئيسية في يد المعلم والتلميذ كتاب تقليدي، ينحو نحو وضع الحقائق مجردة خالية من وسائل وأساليب استثار ة حب الاستطلاع، وحث القدرات الفكرية والأنشطة التعليمية اللازمة لتحقيق مختلف الأهداف والمهارات والاتجاهات المنشودة من المادة.
5. المنهج الدراسي يتجه نحو اللفظية، أهدافه منفصلة عن المقررات والوحدات الدراسية. ومازالت مناهج الجغرافيا تتجه نحو التقليدية الوصفية أو الإقليمية دون تطور لمسايرة الاتجاهات الجديدة في الجغرافيا، سواء الفروع الجغرافية الجديدة التي ظهرت أو التطبيقات المتعددة من نظم الاستشعار عن بعد أو نظم المعلومات الجغرافية.
6. طرق التدريس التي يستخدمها المعلم مازالت طرق تقليدية تعتمد على الإلقاء والمحاضرة، لا تساير الاتجاهات الحديثة في تدريس الجغرافيا سواء اتجاه مستحدثات تكنولوجيا التعليم، واتجاه البنائية، والاتجاه التكاملي، والمشروعات الجغرافية والدراسات الميدانية والخروج إلى البيئة.
7. معلم الجغرافيا والقصور الواضح في أداءه سواء من حيث مهاراته التدريسية أو تمكنه الأكاديمي من محتوى الجغرافيا، ومتابعته للتطورات العلمية الحديثة في مجال الجغرافيا وتطبيقاتها المختلفة وتوظيف ذلك في مجالات الحياة المختلفة.

المبحث الرابع: الكفايات المهنية في مجال التدريس

تمهيد:

دخل مفهوم الكفاية إلى الأدب التربوي في الستينيات من القرن الماضي، إذ ظهرت أُولى برامج تدريب المعلمين في أمريكا ضمن حركة تربية المعلمين على أساس الكفاية (Competency–Based Teacher Education).

وقد كان هذا المفهومستخدماً قبل ذلك في الميادين العسكرية والصناعية والاقتصادية، وتقوم حركة التربية القائمة على الكفايات على توصيف الكفايات مستخدمة المنهج التحليلي للأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم، وتحديد القدرات والمهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على الوجه الأكمل(الأزرق 2000، ص220).

والمقصود بحركة تربية المعلمين على أساس الكفايات، تلك البرامج التيتحدد أهدافاً دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسئولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة (الفتلاوي2003 ، ص32) ويؤكد الكثير من الباحثين: حمدان (1985)، الأزرق (2000)، مفلح (1998) الفتلاوي (2003) أن ظهور حركة تربية المعلمين كان نتيجة لتضافر عدد من العوامل منها:

فشل التربية التقليدية في تحقيق أهدافها بشكل إجرائي، وقصورها في إعداد المعلم وتدريبه، حيث أن مردودها التربوي لا يؤهل المعلم للقيام بعملية التدريس بشكلٍ مرضٍ ، فهي تركز على الجانب النظري التقليدي في إعداد المعلمين، الذي يهتم بإمداد المعلم بالمعلومات والمعارف النظرية من خلال دراسة مقررات تربوية تجعلهمعلماً قاراً على تحمل أعباء المهنة ومسئولياتها. في حين تستند حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات على تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المعلم ومسئولياته في الموقف التعليمي(الفتلاوي2003 ، ص33)، إنها تعتمد الكفاية بدلا من المعرفة.

1. ظهور مبدأ المحاسبة أو المسئولية.
2. ظهور مبدأ إتقان التعلم.
3. ظهور مبدأ تفريد التعليم.

مفهوم الكفايات التدريسية:

الكفايات التدريسية عبارة عن مجموعة من القدرات، وما يرتبط بها من مهارات، والتي يفترض إن المعلم يمتلكها بما يمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسئولياته خير أداء مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصاً من ناحية نجاح المعلم، وقدرته على نقل المعلومات إلي تلاميذه، وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدروس وغيره من الأنشطة اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد الفعلي للمعلم داخل الصف وخارجه. ولقد قام معظم المختصين بإعطاء مفاهيم عديدة للكفايات التدريسية أو للكفاية التدريسية ومنها: (علي، 2016، ص118).

1. هي مستويات محددة من الأداء المهني والمعرفة العلمية والاتجاهات لدى المعلم تمكنه من تحقيق مستوى مقبول من الأداء التدريسي.
2. هي مجموعة المهارات والمعارف والأساليب، وانماط السلوك التي يبديها المعلم بشكل ثابت ومستمر في أثناء الدرس.
3. القدرة على عملشيء وا إحداث تغير متوقع أو ناتج متوقع.

4. القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة المعلم.
5. جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارس عند تفاعله مع عناصر الموقف التعليمي جميعها.
6. أهداف سلوكية محددة بدقة تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم.
7. توافر ما يعطي الشيء حقه من الأداء من امتلاك المعرفة الضرورية والمهارات والاتجاهات اللازمة لبلوغ مستوى مقبول من الأداء.
8. أنها قدرة على الأداء وفق أهداف سلوكية محددة من خلال امتلاك المعلم المعلومات والمعارف والمهارات والمفاهيم اللازمة المتصلة بمهنة التعليم لغرض تحقيق الأهداف.
9. فهي سلوك إنساني موجه تنعكس آثاره مباشرة على مستقبل الفرد، الأمر الذي يحتم على الجهات المختصة انجازه من خلال أسس علمية موضوعية تمكنه من تحقيق دوره البناء المتوقع منه في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.
10. مجمل تصرفات وسلوك المعلم والتي تشمل المعارف والاتجاهات والخبرات والمهارات أثناء الموقف التعليمي، ويتسم هذا السلوك بمستوى عالي في الأداء والدقة، ومما نرى أن الكفايات التدريسية هي جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارس عند تفاعله مع عناصر الموقف التعليمي جميعها.
11. هدفت للكفايات التدريسية إلي تحديد ما يجب أن يكون متوافراً لدى المعلم من (المهارات، المعارف، الاتجاهات) مما يجعله كفء لمهنة التعليم. وتمثلت هذه الاتجاهات في مجال إعداد المعلمين في برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات.

مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية:

يُعرف الاشتقاق بأنه تلك العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى عام إلى مستوى أقل عمومية، ومنه فإنه يُقصد بمصادر اشتقاق الكفاية التدريسية الخلفيات النظرية التي تُعتمد كأسس تُنطلق منها في تحديد كفايات التدريس.

يرى الفرا (1999) أن هناك ثلاثة طرق لاشتقاق الكفايات وهي: (الفرا، 1999، ص40).

1. طريقة تخمين الكفايات اللازمة هي اقل الطرق صدقاً .
2. طريقة ملاحظة المعلم في الصف، وهذه أفضل من الأولى حيث ترتبط كفايات المعلم بالإنتاج التعليمي لدى التلميذ.
3. الدراسات التحليلية وهي أفضل الطرق لأنها تقوم على تحليل الأدوار والمهام والواجبات التي سيؤديها المعلم، وكذلك تحليل المقررات وترجمتها إلي كفايات ثم تحديد الحاجات كما يراها الخبراء أو بالرجوع إلي تصنيف الكفايات الجاهزة.

يرى" قاري بورش (Gary D. Borich) أنه تم استخدام أربع طرق لاشتقاق الكفايات وهي: (مرعي 1983، ص50).

1. طريقة التخمين.
2. طريقة ملاحظة المعلم في الصف.
3. الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات.
4. الدراسات التحليلية.

ويشير "اوكي وبراون" إلى أربعة مصادر لاشتقاق الكفايات التدريسية وهي:

1. استطلاع آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية.
2. الاقتباس من قوائم أخرى.
3. ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة في التدريس.
4. تحليل عملية التدريس.

ويقترح كل من كوبر وجونز وويبر أربع مصادر أساسية يمكن أن تشتق منها الكفايات التدريسية وهي: (الأزرق 2000 ، ص19).

1. النظرة الفلسفية للمناهج التعليمية.
2. الطريقة الأمبريقية.
3. آراء التلاميذ.
4. خبرة المعلم.

أما مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية كمارتها " باتريسيا " فتتلخص في أربعة مناح أو توجهات وهي:

1. منحى الإطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفايات التدريسية: ينطلق أصحاب هذا التوجه من نظرية تربوية كأساس نظري في اشتقاق الكفايات التدريسية، وهذا يعني أن تكون الكفايات التي يتم اعتمادها منسجمة ومتوافقة مع مرتكزات النظرية التربوية المعتمدة. وقد أكد أهمية هذا المصدر في اشتقاق الكفايات التدريسية كل من" باتريسيا" و"لوارنس " و"تورمن دودل."
2. منحى الإطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفايات التدريسية : ويعتمد هذا المنحى على تحليل المهام التدريسية والوظائف الواجب توفرها لدى المعلم ليتمكن من القيام بالأدوار والأداء المنوط به، وليحقق النتاجات التعليمية المرغوبة.

ويمكن أن يأخذ هذا المنحى أحد الشكلين الآتيين: (مرعي 1983م، ص51 -56).

أ. تحليل مهام المعلم ووظيفته: يقوم هذا الشكل على مراقبة عمل المعلم في الموقف التدريسي وتحديد الكفايات التدريسية التي يُظهرها المعلم في ذلك الموقف، واعتماد تلك الكفايات كمحك في الحكم على كفايات المعلمين، أو إدراجها ضمن البرامج التدريبية للمعلمين. ويتم ذلك من خلال تحليل المهام التدريسية للمعلم، ووضع معايير مرغوبة لأداء كل مهمة، ثم ترجمة هذه المعايير إلى أهداف

تفصيلية يُهتدى بها في تقرير المحتويات والخبيرات التدريسية وأساليب التقويم الملائمة لكل هدف، أي أن وصف المهام ما هو إلا تحويل الأهداف النهائية إلى أهداف ممكنة.

ب. تحليل مهارات التعليم : ينطلق هذا الشكل من فكرة أساسية وهي أن التعليم يتضمن أنواعاً من النشاط كالشرح وطرح الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الأنشطة التي تهدف إلى تحقيق وظائف معينة في العملية التعليمية، كالكشف عن الاستعداد للتعلم، وتنظيم الخبرات التعلمية الملائمة، وتحفيز التلاميذ للتعلم. إن تحليل هذه الأنشطة يسمح باكتشاف مهارات أساسية لازمة لأدائها بصورة يُرضية.

3. منحى تغيير البرنامج القائم : يعتمد هذا المنحى على فكرة إعادة صياغة المساقات الدراسية المعتمدة في البرنامج التدريبي القائم، وفق فلسفة تكوين المعلمين المبني على أساس الكفايات التدريسية.

4. إطار البحوث كإحدى مصادر اشتقاق الكفايات: رغم اتفاق الباحثين المهتمين بمراجعة ودارسة البحوث المتعلقة بتكوين المعلمين على وجود نقص في المعلومات الصادقة المتعلقة بسلوك المعلم الصفي، والذي يمكن أن يحدد للقائمين على تدريب المعلمين مهارات التعليم، إلا أن هناك مجموعة بحوث تمت في مجال حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، وهي مصنفة على النحو الآتي:

أ. بحوث تحليل التفاعل : حيث أظهرت البحوث المتعلقة بالتفاعل اللفظي في غرفة الصف وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تدريب المعلمين وتحسين تفاعلهم اللفظي.

ب. بحوث التعليم المصغر: لقد وجد كل من" توكر "و"بيك "أثناء مراجعتهما للبحوث المتعلقة بالتعليم المصغر أن التدريب بهذا الأسلوب من التعليم يؤدي إلى تحسين فاعلية المعلمين، ويحدث تغيرات ايجابية في اتجاهات المعلمين، وفي مهاراتهم، وتحسين علاقاتهم مع التلاميذ، كما أنه يحسن التفاعل اللفظي.

ج. بحوث تعديل السلوك: تعديل السلوك هو أسلوب تعليمي يؤكد على تحديد الأهداف السلوكية، وتعزيز السلوك المرغوب مع تغذية ا رجعة فورية. ولقد طُبق هذا النمط من خلال التعليم المبرمج الذي هو تطبيق لنظرية الاشراط الإجرائي، والذي يعرف بأنه عملية تشكيل أو صياغة السلوك الإنساني بأنماط معينة بقوى خارجية.

د. بحوث معايير أداء المعلم : تربط هذه البحوث بين سلوك المعلم والناتج التعلمي، ويعتقد البعض أن هذا النوع من البحوث هو أفضلها، ذلك أن معيار تقويمه صريح.

ويحدد" هوستون "مصادر اشتقاق الكفايات في ستة مصادر وهي:)الأزرق 2000م، ص20).

1. ترجمة المقررات إلى كفايات تدريسية أساسية وفرعية.
2. تحليل المهمة التي يقوم بها المعلم.
3. دارسة حاجات التلاميذ.
4. تقدير احتياجات المجتمع ومتطلبات الوظائف وترجمتها إلى كفايات ينبغي توافرها لدى المعلمين.

5. التصورات النظرية لأدوار المعلم ومهامه.
6. تصنيف المجالات الدراسية إلى عناقيد ذات مواضيع متشابهة ثم ترجمتها إلى كفايات تدريسية

ومن خلال استعراض مجموعة من مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية، فقد اقترح (الأزرق 2000) حصرها في سبعة مصادر أساسية وهي:

ففضلاً عن: مدخل الأطر النظرية، وتحليل المهام التعليمية، اللذين سبقت الإشارة إليهما في فقرات سابقة، فقد أضاف الأزرق (05) مصادر أخرى لاشتقاق الكفايات التدريسية، وهي:

1. **الخبرة الشخصية:** يُقصد بالخبرة الشخصية رجوع الباحث التربوي إلى خبرته السابقة لاستقصاء المهام والأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي، والتي يُتوقع أن تكون لها أثر فعال في ناتج العملية التعليمية. وبما أن اشتقاق الأهداف وتحديد مجالاتها وصياغتها يتم وفق رؤية منهجية تستند على تقييم الواقع، وعلى فهموا إدراك العلاقات بين الوسائل والأهداف، فإنه كلما كانت خبرة الباحث معمقة ومتنوعة في مجالات التدريس والإشراف التربوي كلما كانت أحكامه أقرب إلى الدقة والموضوعية.
2. **الملاحظة الموضوعية**: وتعني الأسلوب العلمي المنظم الذي يلجأ إليه الباحث في تسجيل مشاهداته لأنماط السلوك والأداءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس داخل الفصل الدراسي بهدف استنتاج الأداءات ذات الأثر الفعال في نمو التلاميذ.
3. **التحقق التجريبي:** ويتأتى ذلك بالرجوع إلى المتغيرات التي أثبتت التجربة أهميتها في الأداء التدريسي للمعلم، حيث أن النتائج التجريبية تتميز بالدقة والموضوعية في التنبؤ بأهمية متغيرات محددة في حالة تشابه ظروف التجربة، وتم التحكم في المتغيرات.
4. **مراجعة قوائم الكفايات السابقة:** تعتبر بطاقات وقوائم الملاحظة التي أُعدت من قبل باحثين سابقين في المجال التربويمصدراً من المصادر التي لا يمكن الاستغناء عنها في اشتقاق الكفايات التدريسية، فهي تمثل خبرات الآخرين التي يجب الاستفادة منها، على أن يؤخذ في الاعتبار الأطر النظرية التي استندت عليها تلك القوائم.
5. **فلسفة وأهداف التعليم:** تتضمن كل مرحلة من مراحل النظام التعليمي في المجتمع مجموعة من الأهداف التي يُرجى الوصول إليها وتحقيقها، وتعتبر هذه الأهداف على اختلاف مستوياتهامصدراً لاشتقاق الكفايات التدريسية الأساسية والفرعية.

ومما يُلاحظ من خلال استعراض المصادر التي تشتق منها الكفايات التدريسية أنها تكاد تكون متشابهة، فاعتماد إطار نظري وتحليل المهام التعليميةومر اجعة القوائم وملاحظة التدريس هي مصادر مشتركة بين أغلب التصنيفات.

أنواع الكفايات التدريسية:

نظراً لأهمية الكفايات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها، فقد صنفها فخري رشيد خضر (2006) في أربعة أشكال هي: (خضر، 2006، ص391).

1. الكفايات المعرفية: وهي التي تحدد تفصيلاً للمعارف التي يظهرها المعلم، ويمكن اشتقاقها من عمليات التدريس، أو محتوى المادة الدراسية.
2. الكفايات الانفعالية: وهي الكفايات المتعلقة بالقيم والاتجاهات وتطبيقاتها.
3. الكفايات الأدائية: وهي التي تشير إلي السلوكيات التدريسية كما تؤدي فعلاً في الموقف الصفي.
4. الكفايات الإنتاجية: وهي التي تشير إلي الطالب حيث يعتبر تحصيله المحصلة النهائية.

دواعي ظهور الكفايات وتطورها: (آسيا مصطفى، 2012، ص6).

1. التقدم الكبير في مجال العلوم التربوية والنفسية.
2. البحث عن وسائل جديدة لرفع مستوى أداء المعلمين.
3. ضعف القناعة في قدرة المعلمين المؤدين بالأساليب التقليدية.
4. تطور تكنولوجيا التربية، وهي وضع العلم موضوع التطبيق في مجال العمل.
5. انتشار حركة التجريب.
6. حركة التربية القائمة على العمل الميداني.

تصنيف الكفايات التدريسية:

التصنيف عبارة عن محاولة لتجميع المتشابهات في وحدات متقاربة وترتيب عناصرهاانطلاقاً من معايير محددة، وقد استخدمت التصنيفات بشكل أساسي في مجال العلوم الطبيعية، مثل علم الأحياء والعلوم الزراعية، وحققت نتائج على مستوى عال من الدقة والموضوعية. ونتيجة للرغبة الملحة في عقلنة الفعل التربوي، الذي اعتمدكثيراً على التخمين والتلقائية، خاصة بظهور مفاهيم العقلنة والترشيد والتحكم والمساءلة في ميدان بناء المناهج وطرائق التدريس وتكوين المعلمين...، فقد ظهرت عدة محاولات لتصنيف الكفايات التدريسية، وتقوم الفكرة الأساسية لمختلف التصنيفات على الفرضية القائلة بأن تعدد الكفايات يمكن حصرها نسبياً في عدد محدود من الأصناف. ومن بين المجالات التربوية التي حظيت باهتمام الباحثين، مجال تصنيف كفايات التدريس، حيث يزخر الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع بعدد كبير من هذه التصنيفات، وقد أكدت البحوث والدراسات ضرورة امتلاك المعلم لعدد من الكفايات التدريسية ليكون مؤهلاً للقيام بدوره على أكمل وجه. وسنحاول فيما يأتي عرض بعض هذه التصنيفات:

لقد صنف كل من جرادات(1984) وقاري بورش (1984) كفايات المعلمين التدريسية إلى ثلاثة أنواع هي:

1. **كفايات معرفية:** وتشتمل على نوعين: كفايات طرائق التدريس مثل قدرة المعلم على معرفة ووصف الأساليب الفعالة لإدارة الصف، وكفايات المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

2. **كفايات أدائية:** وتشمل مهارات التعليم الصفي، مثل استخدام أدوات التقويم، ووضع خطة عمل يوم.
3. **كفايات إنتاجية:** ويقصد بها ما يحققه المعلم من نواتج تعلمية لدى التلاميذ في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية، وتقاس هذه الكفايات باختبارات التحصيل أو باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلمهم أو من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه.

ويذكر" الأزرق "أن هذا التصنيف لاقى قبولا لدى الكثير من الباحثين، ومنهم هول (Hall & Jones) وجونز(1979) حيث أضافا إليه نوعين من الكفايات هما: (الأزرق 2000م، ص27).

1. **الكفايات الوجدانية:** وتتضمن الكفايات المتصلة باتجاهات المعلم وميوله وقيمه.
2. **الكفايات الاستقصائية**: وتتضمن الكفايات المتصلة بقدرة المعلم على استقصاء الحقائق والمعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، وقدرة المعلم على تدريب التلاميذ على أساليب البحث والتقصي.

أما" قوردن لورانس فقد فصل قليلاً في التصنيف الأنف الذكر وصنفها إلي كفايات معرفية وتذكر، وكفايات فهم، وكفايات أداء، وكفايات نتاجات. (مرعي 1983م، ص23).

وقد اقترح" روبرت" على رابطة البحث التربوي الأمريكية سنة 1975م، في اجتماعها السنوي تصنيفاً، عرف بعد ذلك بتصنيف روبرت للكفايات. ويتضمن هذا التصنيف المجالات الآتية: (مفلح غازي 1998م، ص63).

1. كفايات مجال المعرفة.
2. كفايات مجال السلوك.
3. كفايات مجال الاتجاهات.
4. كفايات مجال النتائج والآثار.
5. كفايات مجال الخبرة.

ويصنفها" التومي "إلى نوعين: (التومي2005م، ص40).

1. حسب ارتباطها بحاجات المجتمع: تتعدد الكفايات الم ا رد إكسابها للمتعلمين بتعدد حاجات المجتمع، على اعتبار أنها ترجمة لقيم المجتمع وغاياته.
2. حسب ارتباطها بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم: وتتحدد هذه الكفايات حسب العديد من الباحثين في نوعين أساسيين:

أ. كفايات خاصة أو نوعية: وهي كفايات تتضمن موارد معرفية ومهارية خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين.

ب. كفايات مستعرضة أو ممتدة: وهذه تتضمن موارد معرفية ومهارية مشتركة بين مادتين دراسيتين أو أكثر.

واعتمد "مفلح" في تصنيف الكفايات التدريسية على أسلوب تحليل محتوى المقررات الدراسية وتحويلها إلى كفايات، باعتبارها ترجمة وتجسيد لهذه المحتويات التيتُعدهموتُدربهم ليتمكنوا من أدائها.

وبما أن المحتويات الدراسية الموجهة لإعداد المعلمين وتدريبهم تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي: الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة المهنية (التربوية)، فقد صنف (مفلح) الكفايات التدريسية للمعلمينوفقاً لمكونات هذا المحتوى، فكانت على الشكل الآتي: (مفلح غازي 1998، ص66).

1. كفايات ثقافية عامة.
2. كفايات تخصصية.
3. كفايات مهنية.

وقد وضع كل من اللقاني ورضوان (1982) الكفايات التعليمية الآتية: (الفتلاوي 2003، ص56).

1. القدرة على التدريس.
2. استخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاية.
3. إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة، والربط بين المدرسة والمجتمع المحلي.
4. القدرة على القيادة.
5. القدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسئولياتها.

أما الفتلاوي فتصنف الكفايات التدريسية إلى: (الفتلاوي 2003، ص57).

1. الكفاية العلمية والنمو المهني.
2. كفاية الأهداف والفلسفة التربوية.
3. كفاية التخطيط للتدريس.
4. كفاية تنفيذ التدريس.
5. كفاية العلاقات الإنسانيةوا ٍدارة الصف.
6. كفاية تقويم التدريس.

وقد صنفهابر اجل حسب طبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفايات وهي: (براجل، 2004م، ص111).

1. الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي :وتندرج ضمنها كفايات فهم طبيعة المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية للتلاميذ، وفهم وتطبيق نظريات التعليم والتعلم.
2. الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي :وتتضمن كفايات فهم محتوى المنهاج الدراسية، ومعرفة أهدافه، والتمكن من إجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.
3. الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية: وتتضمن بعض الكفايات المتعلقة بكيفية التدريس.

4. الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف :وتندرج ضمنها بعض الكفايات مثل :القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ، والقدرة على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة.

وتصنف" يسري "الكفايات التدريسية في التربية إلى أربعة أنواع هي: (يسري السيد، 2004، ص56).

1. الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في المجالات التعليمية التعلمية.
2. الكفايات الوجدانية: وتشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: حساسة المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو مهنة التعليم.
3. الكفايات الأدائية:وتُشير إلى كفايات الأداء التي تُظهرها المعلم، وتتضمنالمهار ات النفس حركية، كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم، ويعتمد أداء هذه المهارات على ما حصله المعلم من كفايات معرفية.
4. الكفايات الإنتاجية: وتشير إلى أثر أداء المعلم في سلوك المتعلمين. وتؤكد يسري أنه يتم التمكن من الكفايات بتدريب المعلم على أدائها باستخدام البرامج التعليمية القائمة على الكفايات.

بينما صنف فوزي عطوة (1988) الكفايات التدريسية باعتبار درجة التخصيص والتعميم، وقسمها إلى ثلاثة أصناف هي: (الأزرق 2000م، ص28).

1. **كفايات تربوية عامة:** تتضمن الكفايات العامة التي يلزم توافرها لدى جميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم أو المراحل التعليمية التي يعملون بها.
2. **كفايات تربوية نوعية**: وتتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى المعلم في أحد المجالات النوعية من التعليم، كالتعليم العام أو التعليم التقني.
3. **كفايات مساعدة:** وتتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى المعلم، وتخص مجال تخصصه في المادة الدراسية الواحدة مثل كفاية التشريح في مادة الأحياء.

ويُلاحظ الباحث من خلال استعراض هذه التصنيفات للكفايات التدريسية ما يأتي:

1. إن الأساس المعتمد في أغلب التصنيفات هو مضمون ومحتوى الكفايات التدريسية.
2. إن هذه التصنيفات متكاملة، أي أن بعضها يُكمل البعض الآخر.
3. إن الاختلاف في تصنيف الكفايات التدريسية، يعود إلى الاختلاف في مفهوم الكفاية في حد ذاتها، والي الاختلاف في طبيعة الهدف الذي اشتقت منه الكفايات التدريسية.

وسائل قياس كفايات المعلمين التدريسية:

إن تحسين المواقف التعليمية وتطوير مخرجاتها يتوقف بدرجة كبيرة على فعالية المعلمين، وعلى مدى كفايتهم التدريسية، ويتوقف كل ذلك على الوسائل المعتمدة في القياس والتقويم، ولقد تعددت وتنوعت هذه الوسائل، وصنفت تصنيفات متباينة لتتباين المعايير المعتمدة في ذلك.

فقد اعتمد حمدان(1985) في تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس عدداً من المعايير المتباينة، نذكرها فيما يأتي: (حمدان1985، ص50)

أولاً: حسب مصدر تنفيذها: ويتضمن هذا التصنيف ثلاثة أنواع هي:

1. وسائل قياس ذاتية: حيث يُعتمد في قياس كفاية التدريس على المعلم نفسه، فيقوم نفسه بنفسه.
2. وسائل قياس خارجية رسمية: ويتم قياس كفاية التدريس من قبل المدير أو المشرف التربوي.
3. وسائل قياس خارجية غير رسمية: حيث يتم الاعتماد في قياس كفاية التدريس على وجهات نظر التلاميذ في معلمهم، أو وجهة نظر المعلمين في زميلهم أو زملائهم.

ثانياً: حسب درجة مباشرتها: وتكون بأحد الشكلين الآتيين:

1. وسائل قياس مباشرة: وتشمل أنظمة ملاحظة التدريس والتفاعل الصفي، والاختبارات الإنجازية والتحصيلية التي تدار عادة من الجهات الرسمية.
2. وسائل قياس غير مباشرة :كالاستطلاعات التي يُجيب عنها المعلم بنفسه، وكذا استطلاع آراء التلاميذ، والتعرف على تحصيلهم، وعلى ذكاء المعلم وخصائصه وهواياته وأنشطته داخل المدرسة وخارجها.

ثالثاً: حسب الغرض من إجراءاتها: وتكون في تصنيفين:

1. وسائل قياس تربوية تطويرية: يستهدف هذا الصنف تحسين سلوك المعلم التدريسي، ورفع كفايته.
2. وسائل قياس إدارية تنظيمية: وتستهدف هذه الوسائل ترقية المعلم أو تثبيته أو مكافأته.

رابعاً: حسب متطلبات مرات الحدوث: وتكون هذه الوسائل في شكلين، هما:

1. وسائل قياس ذات الحدوث المنفرد: وتتألف هذه الوسائل من قائمة أو مجموعة من السلوك التدريسي للمعلم بهدف التحقق من وجود هذا السلوك أو عدم وجوده في فترة زمنية مجددة.وا ن ما يميز هذه الوسائل هو تسجيل السلوك مرة واحدة مهما تعدد حدوثه خلال عملية الملاحظة، ويتم ذلك بوضع إشارة أو رمز بجانب السلوك الذي وقع حدوثه.
2. وسائل قياس ذات الحدوث المتكرر: حين استخدام هذا النوع من الوسائل يتم تسجيل السلوك التدريسي كلما تمت ملاحظته.

إن أدوات ملاحظة التفاعل الصفي هي مثال مباشر لوسائل الحدوث المتكرر (حمدان 1985م، ص50-51).

وما يمكن ملاحظته من خلال استعراض تصنيفات "حمدان" لوسائل قياس كفاية المعلم التدريسية أنها لم تعتمدمعياراً محدداً وفق خلفية نظرية أو وجهة، فهي لا تعدو أن تكون مجموعة قوائم يمكن أن تُضاف لها قوائم أخرى، كأن تُصنف وفق طريقة تطبيق وسائل القياس، فتصنف إلي: وسائل جماعية مثل)الاستطلاعات، والاختبارات الجماعية...)، ووسائل فردية مثل (شبكات الملاحظة، والاختبارات الفردية..). أو تُصنف حسب الموضوع المراد قياسه، فتكون لدينا وسائل لقياس التفاعل اللفظي ووسائل لقياس التفاعل غير اللفظي...

وتشير "آمال وأبو حطب" إلى أن الباحثين التربويين يستخدمون عدة وسائل لقياس كفاية المعلم التدريسية، إلا أن الاعتماد على وسيلة واحدة منها ليس كافياً، لأن كل واحدة منها تتأثر بمجموعة من العوامل، مثل نوعية الأداة، ودرجة الثقة بها، والهدف من تطبيقها، ومن هذه الوسائل: (آمال وأبو حطب، 1990م، ص26).

1. تقديرات التلاميذ للمعلمين، أي وجهة نظر التلاميذ في معلميهم.
2. تقديرات المعلمين لأنفسهم، (تقويم ذاتي).
3. تقديرات الرؤساء والمشرفين والزملاء للمعلمين.
4. الملاحظة المنظمة لأعمال المعلمين وإنجازاتهم.

ويُلاحظ الباحث أن هذا التصنيف ليس مبنياً على معيار واضح، حيث ذكر الباحثان، صاحبا التصنيف، مجموعة الوسائل المستخدمة من قبل الباحثين التربويين لقياس كفاية المعلم التدريسية. ويمكن تصنيف هذه الوسائل في نوعين أساسيين: وسائل قياس ذاتية، ووسائل قياس موضوعية، فتقديرات التلاميذ للمعلمين، وتقديرات المعلمين لأنفسهم، وتقديرات الرؤساء والمشرفين والزملاء للمعلمين، فهي وسائل قياس ذاتية، أما الملاحظة المنظمة لأعمال المعلمين وإنجازاتهم، فيمكن تصنيفها ضمن وسائل القياس الموضوعية.

ويرى "عمران وآخرون" أنه يمكن تقسيم أساليب ووسائل تقويم (قياس) كفاية المعلم التدريسية إلى قسمين هما: وسائل قياس أساسية ويُعتمد فيها على المشرفين التربويين وعلى مديري المدارس، ووسائل قياس مساعدة، ومنها: رأي المعلم في نفسه، وتقديرات المعلمين لزملائهم، ورأي الطلاب في معلمهم (عمر ان وآخرون، 1994م، ص267).

ويلي ُلاحظ على هذا التصنيف أنه اعتمد على معيار الشخص الذي يقوم بعملية القياس، فقد يكون شخصاً أساسياً في عملية التقويم (المشرف أو المدير) حيث يعتبر التقويم من مهامهم الأساسية، أو يكون شخصاً مساعداً المعلمون الزملاء، أو الطلاب، أو تقويم المعلم لذاته (حيث أنه لا تعتبر عملية التقويم مهمة من مهامهم الأساسية.

ونستنتج مما سبق أن هذا التصنيف هو تصنيف للأشخاص الذين يقومون بعملية القياس وليس تصنيفا لوسائل القياس، فالشخص الأساسي قد يعتمد في قياس كفاية المعلم التدريسية وسائل موضوعية، كما قد يعتمد وسائل قياس ذاتية، ونفس الأمر ينطبق على الشخص المساعد.

ويعتقد" ناصر "أن الطرق المستخدمة في تقويم المعلم متعددة ومختلفة بمعاييرها بحسب الغاية من التقويم، فقد يعتمد البعض على تقويم المعلم من خلال نجاحه في التطبيق العملي، أو من خلال سيرته الثقافية والتربوية، أو من خلال نمو تلاميذه وتحصيلهم الدراسي (ناصر 1996م، ص39).

وما يمكن ملاحظته على هذا التصنيف أنه اعتمد على مخرجات عملية التدريس، ولم يشر إلى وسائل قياس هذه المخرجات، في حين تجدر الإشارة إلى أنه يمكن استخدام وسائل موضوعية أو وسائل ذاتية عند قياس هذه المخرجات.

أما "الأزرق" فقد ارتأى أن يصنفها إلى ثلاثة أصناف رئيسية وهي: (الأزرق 2000م، ص 48- 49).

1. **وسائل قياس ذاتية:** ويقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية والانطباعات الشخصية، مثل تقديرات المعلمين الذاتية واستطلاعات آراء التلاميذ حول المعلمين واستطلاعات آراء الزملاء، وتقديرات المشرفين الفنيين والتربويين.
2. **وسائل قياس موضوعية:** ويقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على رصد الواقع وتسجيله في حينه كما يحدث داخل حجرة الدراسة، مثل أسلوب الملاحظة وأساليب التحليل اللفظي.
3. **وسائل قياس تنبؤية غير مباشرة:** ويقصد بها تلك الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات والقدرات والخصائص الشخصية للمعلم، والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاية المعلم أو فاعلية التدريس الحالية والمستقبلية، وهناك عدة وسائل يمكن استخدامها في تقدير كفاية المعلم منها السجلات المدرسية والتقارير والاختبارات التي تقيس الاستعدادات والقدرات العقلية، واختبارات الشخصية.

ورغم أهمية التصنيف الذي أقترحه الأزرق لوسائل قياس الكفايات التدريسية، إلا أنه يلاحظ أن الصنف الأخير وهو (وسائل قياس تنبؤية) لا يتماشى مع الصنفين الأولين وهما (وسائل قياس ذاتية) و(وسائل قياس موضوعية)، أي لم يعتمد على نفس المعيار في التصنيف، كما أن وسائل القياس التنبؤية يمكن تصنيفها إلى وسائل قياس ذاتية مثل (المقابلات، واستخبارات الشخصية ...) ووسائل قياس موضوعية مثل(السجلات المدرسية، واختبارات الاستعدادات والقدرات...).

الكفايات التدريبية الواجب توافرها في المعلم الناجح:

ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات في إعداد المعلم كرد فعل للاتجاه التقليدي الذي يقوم برنامج إعداده للمعلم على إكساب الطلاب المعلم المعلومات والمعارف النظرية اللازمة له دون التركيز على الكفايات التي يجب أن يتقنها المعلم، والمرتبطة بدوره في الموقف التعليمي، وعدم قدرة البرنامج التقليدي على إحداث تغيير كبير في أداء الخريجين، وضعف الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

وقد حدد المتخصصون الكفايات التدريبية الواجب توافرها في المعلم بسبعة مجالات رئيسية وهي كالآتي: (الفرا، 1999، ص41-45).

أولاً: الكفايات الأكاديمية والنمو المهني: وتشمل خمس مفردات هي:(إتقان مادة التخصص- إتقان مادة التخصص الفرعي- اكتساب حصيلة ثقافية- متابعة ما يستجد في مجال التخصص- متابعة ما يستجد في المجالات التربوية.)

ثانياً: كفايات تخطيط الدرس: وتضم احد عشرة مفردة هي: (صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية (سلوكية)- تصنيف أهداف الدرس في المجال المعرفي- تصنيف أهداف الدرس في المجال الوجداني-

تصنيف أهداف الدرس في المجال الحسي الحركي (المهاري)- تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس- تحديد طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس- تحديد الوسائل التعليمية المرتبطة بالدرس- تصميم بعض الوسائل التعليمية المستقاة من مصادر البيئة المحلية- اختيار الأنشطة التعليمية المرتبطة بالدرس- اختيار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس- كتابة خطة الدرس في تسلسل منطقي يتضمن أهم عناصر الخطة الجديدة).

ثالثاً : كفايات تنفيذ الدرس: وتشمل:(إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس- ربط موضوع الدرس بالبيئة و الحياة العلمية- ربط موضوع الدرس بخبرات التلاميذ السابقة- تنوع أساليب الدرس- تنوع أوجه النشاط داخل الفصل- استخدام الوسائل التعليمية بشكل جيد- إشراك التلاميذ في عملية التعليم- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ- صياغة وتوجيه الأسئلة المرتبطة بالدرس- استخدام أدوات وأساليب التقويم المناسبة للدرس).

رابعاً : كفايات ضبط الفصل: وتشمل: (جذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم طوال الحصة- تنمية الشعور بالمسئولية لدى التلاميذ- استخدام أساليب التعزيز المناسبة لسلوك التلاميذ- الاهتمام باحتياجات واهتمامات التلاميذ ومشكلاتهم- بث جو الود والإلفة في الصف- توزيع الاهتمام على كل التلاميذ في الصف- التعامل بحكمة مع المشكلات التي تنشأ أثناء الدرس).

خامساً : كفايات التقويم: وتشمل: (إعداد اختبارات تشخيصية للتلاميذ- إعداد اختبارات تحصيلية مرتبطة بالأهداف- تصميم الاختبارات الموضوعية- استخدام التقويم الدوري (المستمر) للتلاميذ- تحليل وتفسير نتائج الاختبارات- متابعة التقدم المستمر للتلاميذ أثناء العالم الدراسي).

سادساً : الكفايات الإدارية: وتشمل: (التعاون مع الإدارة في انجاز الأعمال- المشاركة في تسيير الاختبارات المدرسية- التعاون مع إدارة المدرسة في ريادة بعض الفصول- المشاركة مع الإدارة المدرسية في التعرف على مشكلات الطلاب- التعاون في الإعداد للمجالس المدرسية- تقديم الآراء والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير العمل في المدرسة).

سابعاً : كفايات التواصل الإنساني: وتشمل: (تكوين علاقات حسنة مع التلاميذ- تكوين علاقات حسن مع رؤسائه- تشكيل علاقات جيدة مع الآباء- تعريف التلاميذ على آداب المناقشة والحديث).

كفايات عناصر منهج الجغرافيا:

هي تمثل الكفايات المعرفية القائمة على طريقة الاكتشاف وتنظيم المعلومات ذات العلاقة التي تتضمن أنماطاً معرفية خاصة بالحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعليمات، التي يتمكن منها المعلم ويزود بها المتعلم، كما تتضمن الكفايات التربوية التي تتصل بخصائص المتعلمين، والقدرة على الإلمام بنظريات التعلم واختيار التقنيات وأساليب التدريس، حيث يعتبر المنهج عنصراً مهماً من عناصر الدراسات الجغرافية الذي يمكن من خلاله بلوغ الأهداف التربوية المخطط لها من قبل القيادات التربوية والتعليمية. (المبارك 2013، ص7)

ونجد أن الكفايات المهنية المخططة لتأهيل الطالب المعلم بجامعة الجزيرة هي نفس الكفايات المعمول بها لتأهيل معلم الجغرافيا.

كفاية الأهداف التربوية:

الأهداف التربوية هي التغيرات التي نريد أن نحدثها في سلوك الطلاب في حياتهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية وهي ناتجة من عمليات التعليم والتعلم. وهي عبارات تصف التغيرات أو النواتج المرغوبة أو المرتقبة لدى المتعلم من خلال دراسة برنامج تربوي (محمد وآخرون 2012، ص4).

لذا ربما تكون هذه التغيرات التي نريد إحداثها في صورة إضافية لما لدى المتعلمين من معارف، أو تطوير في أساليب التفكير، أو تعديل في أداء المهارات، أو الارتقاء بمستوى أدائهم لها، أو بإكسابهم ميولاً واتجاهات، إلي أقصى ما تسمح به قدراتهم وذلك بعد إكماله للمرحلة التعليمية.

الكفايات الأدائية لمعلم الجغرافيا:

يذكر (علي راشد، 2005، ص57) أنها تمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم سواء في أثناء إعداده قبل الخدمة، أم في أثناء تدريسه وهو في الخدمة لكي يحقق الأهداف التعليمية المرجوة منه، وهذه الكفايات لا تقاس إلا بملاحظة أدائه داخل الصف الدراسي، ومن هذه الكفايات ما يلي:

1. كفاية الالتزام بأخلاقيات المهنة ومنها: الإخلاص في العلم والعمل لله- مسئولية الفرد عن نفسه- موافقة القول بالعمل- العدل والرفق بالمتعلم- التزام الأخلاق الفاضلة- التواضع من غير ضعف- المزاج المتزن للترويح- الكفايات الأكاديمية للمعلم.
2. الكفايات الأكاديمية للمعلم. 3. كفاية التخطيط والإعداد. 4. كفاية عرض الدرس. 5. كفاية استثارة الدافعية. 6. كفاية الاتصال والتفاعل الصفي. 7. كفاية توظيف استخدام الوسائل التعليمية. 8. كفاية مستويات أسئلة التعليم الصفي. 9. كفاية إتقان مهارة طرح الأسئلة. 10. كفاية إتقان شروط إعداد أسئلة الاختبارات. 11. كفاية إتقان شروط نماذج إجابة الاختبارات. 12. كفاية إتقان مهارة إدارة الصف. 13. كفاية توظيف أسس الثواب. 14. كفاية توظيف ضوابط العقاب. 15. كفاية توظيف استخدام الكتاب المدرسي. 16. كفاية توظيف المهمات الإدارية. 17. كفاية التوجيه والإرشاد. 18. كفاية العلاقات الإنسانية. 19. كفاية أساليب التقويم.

المبادئ الأساسية لكفايات معلم الجغرافيا: (خضر 2006، ص383).

1. تحديد المفاهيم الأولية التي يبدأ الطلبة تعليمها.
2. توضيح الظاهر ات الجغرافية مبنية علي وجود العلاقات.

3. تحديد أهداف الدرس الخاصة (السلوكية).
4. إعداد وتحضير الدرس ومراعاة خبرات الطلاب السابقة.
5. استخدام الأطالس والدراسة الميدانية في التدريس.
6. استخدام المعلومات كوسيلة لبلوغ الأهداف.
7. الاهتمام بالنشاط البشري في توضيح العلاقات.
8. توضيح اثر العوامل الطبيعية علي حياة الإنسان.
9. الاهتمام بالمشكلات الحيوية التي تواجه الإنسان.
10. الاهتمام بالتبادل التجاري بين بلدان العالم والسودان.
11. المقارنة بين بيئة الطالب والبيئات الأخرى.
12. الاهتمام بتوظيف وتطوير الكتاب المدرسي.
13. تشجيع الطلاب على المناقشة وحل المشكلات.
14. استخدام وتوظيف الوسائل والتقنيات الحديثة.
15. مسايرة التغيرات والتطورات في جوانب الحياة.

ثانياً : الدراسات السابقة:

اطلع الباحث في هذا الجانب من البحث علم أهم البحوث والدراسات السابقة السودانية والعربية والأجنبية التي أجريت في هذا المجال، ولم يجد الباحث دراسات تناولت هذا الجانب في المرحلة الثانوية.

ومن الدراسات والبحوث السابقة التي اطلع عليها الباحث هي:

أولاً الدراسات السودانية:

1/ دراسة: عالية احمد أمين عبد الحميد (1997).

بعنوان إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية، دكتوراه في التربية غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلي:

1. عرض ومراجعة ماضي وحاضر تدريب معلم المرحلة الثانوية في السودان ومقارنته بالتطبيقات المماثلة له في بعض دول العالم كالولايات المتحدة الأمريكية، وغرب أوربا وجمهورية مصر العربية ونيجيريا.
2. ترمي الدراسة إلي اقتراح برنامج تدريبي يساهم في تطوير وتدريب وتأهيل معلم المر حلة الثانوية في المستقبل.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي والتاريخي لإجراء هذه الدراسة.

عينة الدراسة: كانت العينة من معلمي وكبار التربويين والموجهين والمشرفين.

أداة الدراسة: أما أداة الدراسة فقد تم بناء استبانه بالإضافة إلي المقابلات الشخصية.

أهم النتائج: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. هنالك نقصاً في التمويل وقلة في الامكانيات المتاحة لاعداد تدريب وتاهيل معلم المرحلة الثانوية في السودان بالمقارنة لتطبيقات بعض دول العالم اذ أن هذه الدول تميزت بالسخاء في الانفاق على تدريب المعلمين مما ينعكس إيجابياً على التعليم عامة، كما تبين ايضا أن نسبة اعداد المعلمين الذين تم تدريبهم في السودان قليلة جداً بالمقارنة مع العدد الكلي للمعلمين نتيجة لشح الفرص التدريبية، بينما نجد معظم دول العالم تمنح فرصة المشاركة لاعداد كبيرة من المعلمين في البرامج التدريبية، كما انها توفر الحوافز المخصصة للمعلمين وللدورات التنشيطية.
2. بذلك أن خطط التجديد للمرحلة الثانوية في السودان تتطلب تطوير نوعية التعليم بالاهتمام المهني للمعلمين مع تعريف وتحديد أدوارهم ووظائفهم والعمل على تمكينهم من النمو المهني المتواصل لمتابعة علوم التربية، وكل مستحدث ومتغير.

أهم التوصياتوضع برنامجاً تدريبياً كخطة مستقبلية لتدريب معلم المرحلة الثانوية مع مراعاة بعض الجوانب الضرورية من اجل تحسين التدريب وتنويع برامجه وتعزيز محتواه وليكون ملائماً لمعلم المدرسة الثانوية التقليدية باعتباره واقعاً معاشاً وفي الامكان إجراء التعديلات اللازمة إذا ما دعت الضرورة.

2/ دراسة آمال إبراهيم أحمد عبد الوهاب (2000):

بعنوان: مدى تفهم معلم الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالسودان لأهداف المادة وانعكاس ذلك على الأداء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية.

هدفت هذه الدراسة إلي معرفة تفهم معلم مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالسودان لأهداف المادة وانعكاس ذلك على الأداء ثم التعرف على المعوقات التي تقلل من التحقيق الأمثل لهذه الأهداف.استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وكانت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة بمدارس مدينة أم درمان بولاية الخرطوم. وكذلك استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة.

أهم نتائج الدراسة:

1. معلمو مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية يميلون إلي تدريس علم الجغرافيا.
2. أهداف تدريس مادة الجغرافيا تطابق أسس بناء الأهداف التربوية، مصادرها، ومستوياتها، ومعاييرها.
3. أهداف مادة الجغرافيا هامة ومفهومة بالنسبة للمعلمين.
4. أهداف مادة الجغرافيا تلائم نمو الطلاب.
5. هنالك بعض المعوقات تقلل من التحقق الأمثل للأهداف.

ومن أهم التوصيات:

1. عند قبول الطلاب بكليات التربية المختلفة يجب مراعاة الميول الشخصية إضافة إلي التفوق الأكاديمي.

2. على القائمين على أمر تخطيط المناهج التربوية الاهتمام الكبير بمادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية حيث الأهداف وطرق تدريسها والوسائل التعليمية وأساليب التقويم حتى تؤدي دورها كاملاً في دفع مسيرة تقدم الطلاب وتطورها.
3. يجب على خبراء المناهج على وجه الخصوص مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية الاهتمام بتطابق أهداف مادة الجغرافيا مع الأهداف العامة.

3/ دراسة أم الحسين عطا المنان (2003):

بعنوان: المهارات التدريسية لمعلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بولاية كسلا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية.

هدفت هذه للتعرف على مدى إلمام وتطبيق معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بولاية كسلا بالمهارات التدريسية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة من معلمي الجغرافيا بالمر حلة الثانوية وكبار التربويين والموجهين المشرفين. حيث استخدمت الاستبانه كأداة للدراسة بالإضافة إلي المقابلات الشخصية.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إلمام معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بولاية كسلا بالمهارات التدريسية وبين تطبيقهم لها لصالح إلمامهم بالمهارات.
2. معظم المعلمين بولاية كسلا غير مدربين بطريقة تساعدهم عل على المهارات التدريسية.
3. ازدحام الفصول الدراسية بالطلاب يؤثر سلباً على تطبيق المهارات التدريسية.
4. تطبيق المهارات التدريسية يزيد من التحصيل الدراسي للطلاب.

ومن أهم التوصيات أوصت بها الباحثة:

1. ضرورة التركيز على المهارات عند إعداد وتدريب معلم الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
2. الاهتمام بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية للمعلم لأنها تساعد في تحسين أدائه.
3. مواكبة ما يجري في العالم المتقدم من مستحدثات في مجال التدريس والتدر يب.

4/ دراسة محمدين البدوي ويوسف عبد الله المغربي (2010):

بعنوان التجربة السودانية في إعداد المعلم، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر التربوي السنوي، دور كليات التربية السودانية في إعداد وتدريب المعلم في كلية التربية جامعة الخرطوم، 12-22 سبتمبر/ 2010م.

أهداف الدراسة: يهدف هذا البحث إلي الإجابة على السؤال الرئيسي الآتي: ما مدى الاهتمام بإعداد المعلم خلال الحقب والنظم والسياسية التي مر بها السودان، فهو يهدف إلي الوقوف على التجارب المختلفة في إعداد المعلم للتعليم العام ومدى تأثرها بالسياسات التعليمية لكل مرحلة والوقوف على الايجابيات والسلبيات التي صاحبت إعداد المعلمين للاستفادة منها في تصحيح مسيرة العملية التعليمية.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج التاريخي في تتبع إعداد المعلم.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي:

1. هنالك تقاربات عديدة صاحبت عملية إعداد المعلمين ولكنها كانت محددة بالفترة الزمنية التي طبقت فيها.
2. هنالك عدم استقرار في السياسات التعليمية بسبب التغير المتعدد للسلالم التعليمية والمناهج الدراسية ما تسبب في تعدد أساليب إعداد المعلمين.
3. هنالك ضرورة كبيرة لربط مناهج إعداد المعلمين بالمناهج الدراسية.
4. هنالك ضرورة لوضع حوافز لجذب أفضل الطلاب للالتحاق بكليات التربية.

أهم التوصيات:

1. وضع معايير جديدة لاختبار المعلمين أكاديمياً سواء بحوافز مادية أو عملية مبالغ مالية كإعانة أو ضمان وظيفة مباشرة بعد الخروج.
2. إجراء معاينات دقيقة للمتقدمين للالتحاق بكليات التربية.
3. زيادة فترة التربية العملية لتكون بالمستوى الرابع والخامس حسب النظام الجديد لكلية التربية بعد الإصلاح الأكاديمي.
4. المزيد من الربط بين وزارة التربية والتعليم العام وكليات التربية ومد كليات التربية بالتغذية الر اجعة عن خريجيها.
5. إقامة دورات تنشيطية كل خمس سنوات لخريجين للاطلاع على الجديد في طرق التدريس والتقنية.

5/ دراسة حنان محمد عثمان وسيف الإسلام سعد (2010):

بعنوان واقع إعداد معلم التعليم الثانوي، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر التربوي السنوي، دور كليات التربية السودانية في إعداد وتدريب المعلم، كلية التربية جامعة الخرطوم، 12- 22 سبتمبر/ 2010م.

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف على واقع برامج إعداد معلم التعليم الثانوي بكليات التربية بالجامعات السودانية من حيث أهداف برامج الإعداد الثقافي والأكاديمي والتربوي ثم التعرف على المعوقات التي تواجه برامج الإعداد.

تكون مجتمع الدراسة من طلاب المستوى الرابع بكليات التربية معلمو المرحلة الثانوية من خريجي كليات التربية والخبراء التربويين.و عينة الدراسة طلاب المستوى الرابع من كليات التربية من جامعات (الخرطوم، الزعيم الأزهري، كردفان، وغرب كردفان) حيث بلغ عددهم (200) طالب وطالبة وحجم عينة المعلمين 100 معلم والخبراء من التربويين عددهم 10 خبراء.

أداة الدراسة: تم بناء استبانة للخبراء والتربويين ومعلمي المرحلة الثانوية من خريجي كليات التربية. واستبانه لطلاب المستوى الرابع بالإضافة إلي المقابلات الشخصية.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1تطابقت أهداف كل برامج إعداد معلم التعليم الثانوي بالكليات قيد الدراسة نصاً ومعناً.

2.عدم وجود أهداف إستراتيجية أو معايير واضحة لتصميم برامج لإعداد المعلم.

3. هنالك تقارب في عدد الساعات المعتمدة للإعداد التربوي (المهني) في معظم برامج الكليات ما عدا جامعة الزعيم الأزهري وجامعة الجزيرة.

4.الإعداد الثقافي ببرامج الكليات المعنية لا يكسب الطالب المهارات اللغوية الكافية التي تعينه على التدريس.

5.عدم مواكبة الإعداد الأكاديمي ببرامج الكليات المعنية للحداثة والتطورات العلمية في مجال التخصص.

6. هنالك معوقات تواجه برامج إعداد معلم التعليم الثانوي بالكليات المعنية.

ثانياً : الدراسات العربية:

1/ دراسة حداد: أكمل كمال (1998):

بعنوان تقويم فعالية برنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية الإلزامية في كليات المجتمع الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلي تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الإلزامية في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر كل من الطلاب والخريجين والمشرفين والتربويين.

أدوات الدراسة: صمم الباحث لهذه الدراسة استبانتين أحدهما موجهة للطلاب والخريجين العاملين في الميدان والأخرى موجهة للمشرفين التربويين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (82) طالباً وطالبة من مستوى السنة الثانية من كليات المجتمع الحكومية بمحافظة أربد، ومن (94) معلماً ومعلمة تتراوح خبرتهم من سنة إلي خمس سنوات، ومن (23) مشرف تربوي.

أهم النتائج: أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الطلبة والخريجين في المهارات والكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الإلزامية، وا ن طريقة المحاضرة هي الأكثر استخداما في تدريس الثقافة العامة والثقافة السلوكية. في حين استخدمت المناقشة وطريقة إجراء التجارب هي تدريس المواد التخصصية، وأن أكثر أساليب التدريس التقويم استخداماً هي الاختبارات الموضوعية والمقالية.

أهم التوصيات: وصى أفراد العينة بتخفيض عدد الساعات المعتمدة المخصصة للثقافة العامة والثقافة المسلكية (التربوية)، وزيادة عدد ساعات مواد التخصص.

2/ دراسة الحسن المغيدي (1998):

بعنوان تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (150) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً .

أهم النتائج: من أهم نتائج هذه الدراسة:

1. أن هنالك فروق ذات دلائل إحصائية بين وجهة نظر الطلاب والطالبات في دور المشرف التربوي ودور المعلم المتعاون ودور مدير المدير لصالح الطالبات.

2. أن هنالك فروق ذات دلائل إحصائية بين وجهة نظر الطلاب والطالبات في دور مدير المدير لصالح القسم العلمي.
3. وأتضح أيضاً أن اتجاهات الطلاب والطالبات ايجابية نحو أبعاد التربية العملية.

3/ دراسة احمد مجاهد الشيباني 1991:

بعنوان: تحليل كفايات موجه العلوم وعملية التوجيه ومشكلاتها والتطلعات المستقبلية لتحسينها من وجه نظر مختلف الفئات التربوية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، 1991.

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة من موجهي العلوم.

وأكدت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدالة (52- 0.005) بين الفئات التربوية المختلفة.

وقد أوصت الدراسة بما يلي:

1. أن يكون من الشروط في اختبار الموجه للعمل في مجال التوجيه توافر عدد من الكفايات الخاصة التي تتطلبها هذه المهنة.
2. أن يتم تدريب الموجهين على فئات التوجيه قبل نزولهم إلي العمل الميداني.

ثالثاً : الدراسات الأجنبية:

1/ دراسة مورس، رونالد (2000):

بعنوان: (برنامج معلم العلوم للمرحلتين الابتدائية والثانوية من خلال عملية تقويم شامل مرتكز على عدة معايير مختلفة في جامعة هاواوي).

أهداف: هدفت هذه الدراسة إلي الحصول على صورة واضحة لتأثير (برنامج معلم العلوم للمرحلتين الابتدائية والثانوية من خلال عملية تقويم شامل مرتكز على عدة معايير مختلفة في جامعة هاواوي).

أدوات الدراسة: تكونت أدوات الدراسة من دراسات صفية، فيديوتيوب، تقارير ذاتية وملاحظات صفية، امتحانات الأداء، واختبارات التحصيل لهؤلاء المعلمين.

ولقد أظهرت النتائج أن من خلال استخدام هذه المعايير المختلفة يمكن للمعلمين تغيير طرائقهم التدريسية، وتغيير سلوكهم نحو الأفضل بحيث يكون هناك مؤشرات ايجابية على تعلم الطالب.

2/ دراسة هاسرد، ديوس (2000):

هدفت هذه الدراسة إلي وصف البرنامج البنائي لمعلم العلوم ومدى ممارسة الطلاب لهذا البرنامج التعليمي البنائي،تكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة والمرشحين للتدريس في المرحلة الثانوية حيث خضعوا للتجربة لمدة عام كامل.

أهم النتائج: ولقد أظهرت النتائج أن معظم الطلاب لديهم فهم عميق نحو البنائية من خلال التجربة التي خضعوا لها. كما اظهر 33% من الطلاب قدرتهم على تنفيذ برنامج بنائي من خلال التدريس. حيث أفادوا

بأن التعلم التعاوني والتقويم والأنشطة التعليمية المختلفة لها دور كبير في إثراء خبراتهم التدريسية أثناء عملية التدريب.

3/ دراسة توان هيسيا ولن (1995):

بعنوان: تطوير المحتوى العلمي لأساليب التعليم لدى التعليم لدى معلم الكيمياء أثناء التدريب الميداني.

أهداف الدراسة: استهدف توان هيسيا ولن في دراسته "تطوير المحتوى العلمي لأساليب التعليم لدى التعليم لدى معلم الكيمياء أثناء التدريب الميداني".

عينة الدراسة: حيث أجرى دراسته على مجموعة من الطلاب المعلمين في تخصص الكيمياء في تايوان أثناء التدريب قبل الخدمة، شملت مشاهدتهم أثناءالتدريب وا إجراء المقابلات الشخصية قبل وبعد التدريب.

أهم النتائج: من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي انه بعد عام كامل من الخبرة الميدانية زادت لديهم القدرة على تبسيط الكيمياء، وتنوع طرق التدريس، والاهتمام بخصائص المتعلمين، والوعي بأهمية التطوير العلمي في التخصص، وفي طريقة توصيل المعلومة للطلاب، مما يدل على أهمية التربية الميدانية وا إعطائها الوقت الكافي.

4/ دراسة باركنسون (1998):

بعنوان: الصعوبات التي تواجه تطوير الثقافة التقنية في إعداد المعلم.

قام بدراسة الصعوبات في تطوير الثقافة التقنية في إعداد معلم العلوم. وأكدت الدراسة على أهمية تقنيات التعليم وأخذ الخبرة الكافية من تقنية المعلومات لمن سيعد معلماً للعلوم، وأنها يجب أن تكون جزءاً أسياسياً في برنامج إعداد المعلم مهما كانت المعوقات. وعن طبيعة وتطوير كفايات التدريس لمعلم العلوم.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها لإعداد المعلم السليم الذي يواكب العصر الحالي وفي استخدامها للاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة.

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها واقع الكفايات المهنية المخططة/المصممة لإعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية السودانية.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها للجوانب المختلفة لإعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية جامعة الجزيرة باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة. من حيث النتائج اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حنان محمد عثمان وسيف الإسلام سعد (2010م) في أن الإعداد الثقافي ببرامج الكليات المعنية لا يكسب الطالب المهارات اللغوية الكافية التي تعينه على التدريس. وعدم مواكبة الإعداد الأكاديمي ببرامج الكليات المعنية للحداثة والتطورات العلمية في مجال التخصص.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب مختلفة بالرجوع إلي أدبيات الدراسة والجانب النظري والدراسات السابقة لهذه البحوث وكذلك في معرفة كيفية تصميم وبناء أداة الدراسة وكيفية توزيعها وتحليلها إحصائياً .

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

مقدمة:

تناول الباحث في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية والتي تتمثل في وصف منهج البحث والمجتمع والعينة والإجراءات المستخدمة في تصميم وبناء أداة البحث ، وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة بواسطة المشرف والمحكمين قام الباحث بتوزيعها على أفراد عينة الدراسة، ثم استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي SPSS للتوصل للنتائج المرجوة من هذا البحث وسوف تناولها بشيء من التفصيل.

منهج البحث:

استخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي لأنه يتناسب مع مثل هذا البحث.

مجتمع وعينة البحث:

يشتمل مجتمع البحث على طلاب وطالبات المستوى الرابع قسم الجغرافيا بجامعة الجزيرة كليات التربية (الحصاحيصا - الكاملين - حنتوب) والبالغ عددهم (240) طالب وطالبة.

تكونت عينة البحث من (30%) من مجتمع البحث، وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة تحكمية من طلاب وطالبات المستوى الرابع قسم الجغرافيا بجامعة الجزيرة كليات التربية (الحصاحيصا - الكاملين - حنتوب) البالغ عددهم (75) طالب وطالبة.

تم توزيع الاستبيان علي طلاب وطالبات المستوى الرابع بقسم الجغرافيا بكليات التربية التابعة لجامعة الجزيرة وهي: (الكاملين، الحصاحيصا، حنتوب)، تكونت عينة البحث من (75) طالب وطالبة، حيث تم اختيار عينة من كل كلية مكونة من (25) طالب وطالبة، وكان عدد الطلاب الكلي (21) طالب وعدد الطالبات الكلي (54) طالبة، وزيادة عدد الطالبات يرجع إلي أن كلية التربية حنتوب للطالبات فقط.

جدول رقم (3): عينة البحث:

اسم الكلية	عدد العينات المختارة
كلية التربية الحصاحيصا	25
كلية التربية الكاملين	25
كلية التربية حنتوب	25

جدول رقم (4): النوع.

		التكرارات	النسبة
Valid	ذكر	21	28.0

	أنثى	54	72.0
	Total	75	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أن فئة (أنثى) أكثر من فئة (ذكر) حوالي 72.0% وذلك لان كلية التربية حنتوب للبنات فقط.

جدول رقم (5): الكلية.

		التكرارات	النسبة
Valid	الكاملين	25	33.3
	حنتوب	25	33.3
	الحصاحيصا	25	33.3
	Total	75	100.0

أدوات البحث:

استخدم الباحث في هذا البحث الاستبانة مع الاستعانة بالمصادر والمراجع ذات الصلة والدراسات السابقة المشابه للبحث.

خطوات البحث:

اتبع لتنفيذ هذا البحث الخطوات التالية:

1. حدد الباحث عنوان البحث بعد الإحساس بالمشكلة.
2. قام الباحث بعرض العنوان لذوي الاختصاص حيث تم تعديله بالصورة الحالية.
3. قام الباحث بالاطلاع على المصادر والمراجع والبحوث التي تناولت متغيرات هذا البحث بغرض الاستفادة منها في البحث الحالي مما أثرى معلومات الباحث حول مشكلة البحث.
4. قام الباحث بأخذ عينة قصدية من مجتمع الدراسة.
5. قام الباحث بتصميم الاستبانة بصورتها الأولى بعر ض التصميم الأولي ثم عرض الاستبانة على الدكتور المشرف على البحث ومجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية.
6. قام الباحث بشرح عبارات الاستبانة وتوزيعها على عينة البحث.
7. قام الباحث بجمع الاستبانة وتم رصدها لمعالجتها إحصائياً .
8. قام الباحث بمناقشة النتائج والتأكد من الأسئلة التي قام عليها البحث.
9. قدم الباحث التوصيات والمقترحات وقف ما توصل إليه من نتائج.

تصميم الاستبانة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والاطلاع على كتب مناهج البحث العلمي، وعلى الخلفية النظر ية اللازمة لمفاهيم الكفايات المهنية المخططة تمكن الباحث من وضع تصميم أولي للاستبانة وفقاً للأسس العلمية المتبعة، وبعدها قام الباحث بعرض التصميم الأولي للاستبانة على الدكتور المشرف على البحث، ثم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وتم تعديلها على حسب الآراء التي أُبديت حولها من إضافة وحذف وتعديل، وكان ذلك بمثابة تحكيم الاستبانة، ومن ثم قام الباحث بتصميم وصياغة الاستبانة في صورتها النهائية. (ملحق رقم1).

وقد تم تقسيم الاستبانة إلي ثلاثة أجزاء هي:

الجزء الأول: عبارة عن خطاب موجه لأفراد العينة ويشرح المطلوب منهم.

الجزء الثاني: يتكون من البيانات الشخصية المطلوبة والتي تشمل النوع، والكلية.

الجزء الثالث: يشتمل على محاور البحث وعددها خمسة محاور هي:

المحور الأول: كفاية الالتزام بأخلاقيات المهنة.

المحور الثاني: الكفايات الأكاديمية.

المحاور الثالث: كفاية التخطيط وعرض الدرس.

المحور الرابع: إعداد واستخدام الوسائل التعليمية.

المحور الخامس: أساليب التقويم.

قد اشتملت هذه المحاور على (40) عبارة ليختار منهم الطالب ما يناسبه حسب السلم الخماسي التالي:

1/ أوافق بشدة. 2/ أوافق. 3/ غير متأكد. 4/ لا أوافق. 5/ لا أوافق بشدة.

إجراءات توزيع الاستبانة:

حاول الباحث إتباع أفضل طريقة لتوزيع الاستبانة على المعلمين (عينة البحث)، وذلك لضمان أفضل إجابة عليها، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث الخطوات التالية:

1. قابل الباحث مديري ومديرات قسم الجغرافيا بكليات التربية جامعة الجزيرة وذلك لتوضيح نوع وأهداف البحث.
2. طلب الباحث من مديري ومديرات قسم الجغرافيا بكليات التربية جامعة الجزيرة أن يجتمع مع طلاب المستوى الرابع قسم الجغرافيا.
3. التقى الباحث بطلاب وطالبات قسم الجغرافيا المستوى الرابع كل في كليته ووزع عليهم الاستبانة، حيث تم توزيع (80) استبانة استرد منها الباحث (75) استبانة.

تقنين الاستبانة:

الثبات: يعني درجة استقرار النتائج عند تكرار المقياس على نفس مجموعة الأفراد، ولإيجاد الثبات استخدم الباحث معادلة التجزئة النصفية وذلك بتجزئة أسئلة الاستبانة إلي جزأين، يشمل الجزء الأول الدرجات ذات

الترتيب الفردي (س)، ويشمل الجزء الثاني الدرجات ذات الترتيب الزوجي (ص)، ولإيجاد ارتباط الدرجات الفردية والزوجية استخدم الباحث معادلة الارتباط لبيرسون وهي:

$$ر = \frac{ن \text{ مج س} \times \text{ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{\{ن \text{ ج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}\} \{ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}\}}}$$

حيث : ر = معامل الإرتباط بين نصفي الإستبانة.

س = درجات العبارات الفردية.

ص = درجات العبارة الزوجية.

مج = مجموع درجات العبارات الفردية والزوجية.

ن = عدد أفراد العينة الإستطلاعية.

وبعد ذلك استخدم الباحث معادلة سيبرمان براون لإيجاد معامل ثبات الاستبانة وصيغة المعادلة هي:

$$ر . أ . أ = \frac{٢ ر}{١ + ر}$$

الصدق: والصدق هو درجة قدرة المقياس على قياس ما وضع لقياسه. وقد اعتمد الباحث على نوعين من أنواع الصدق هما:

الصدق الظاهري: وهو الذي يشير إلي ما يبدو ظاهرايا ً أن الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه.

الصدق الذاتي: وهو صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بتفريغ البيانات التي جمعها في جداول ومن ثم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. تم تحليل البيانات للإجابة على أسئلة البحث، حيث استخدم الباحث الآتي:

1. **الوسط الحسابي:**

$$م = \frac{\text{مج س ك}}{\text{مج ك}}$$

حيث:

م: الوسط الحسابي.

ك: تكرارات استجابات الطلاب للعبارة في الاستبانة.

2. **الانحراف المعياري:**

لإيجاد تشتت الوسط الحسابي استخدم الباحث الانحراف المعياري بالمعادلة التالية:

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ س\ ك}{مج\ ك}}$$

3. مربع كاي:

استخدم مربع كاي الباحث لمعرفة دلالات الفروق بين استجابات الطلاب المعلمين حول عبارات الاستبانة

$$كا^{٢} = \frac{مج\ ك - \bar{ك}}{\bar{ك}}$$

حيث:

ك = الاستجابات في الأسئلة.

ك = التكرار النظري = $\frac{\text{مجموع أفراد العينة}}{\text{عدد الاستجابات}}$

4. تم الترميز لقبول أو رفض العبارة كالآتي:

أ. إذا كان الوسط الحسابي للعبارة اكبر من الوسط الفرضي (3) فان النتيجة ايجابية.

ب. إذا كان الوسط الحسابي للعبارة يساوي (3) فان النتيجة ايجابية محايدة.

ت. إذا كان الوسط الحسابي للعبارة اقل من الوسط الفرضي (3) فان النتيجة سلبية.

الفصل الرابع

عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج

مقدمة:

في هذا الفصل قام الباحث بجمع البيانات، ثم حلل وناقش النتائج التي تحصل عليها من أفراد عينة البحث والتي تم جمعها عن طريق الاستبانة حول موضوع البحث، وتناول الباحث عملية التحليل ومناقشة النتائج في ضوء أسئلة البحث.

سؤال البحث الأول والذي ينص على: إلي أي مدى يتم إعداد الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على القيم الأخلاقية؟ بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بسؤال البحث الأول بدت النتائج على النحو الذي يشير إليه محتوى الجدول رقم (6) التالي:

جدول رقم (6): إعداد الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على القيم الأخلاقية.

م	العبارة	التكرار والنسبة %					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	يتم حث الطلاب علي الإخلاص في العمل	39 %52.0	30 %40.0	1 %1.3	5 %6.7	0 %0.0	1.63	0.818	55.507	0.000
2	يتم تعريف الطالب/المعلم بمسئوليته تجاه الطلاب	19 %25.3	46 %61.3	3 %4.0	5 %6.7	0 %0.0	2.00	0.900	92.667	0.000
3	يتم إرشاد الطلاب على العمل بمبدأ موافقة القول بالعمل	21 %28.0	30 %40.0	13 %17.3	11 %14.7	0 %0.0	2.19	1.009	11.987	0.007
4	يتم إرشاد الطلاب على التحلي بالأخلاق الفاضلة	25 %33.3	31 %41.3	10 %13.3	7 %9.3	2 %2.7	2.07	1.044	40.933	0.000
5	يتم حث الطلاب على العمل بالتواضع والحزم من غير شدة	7 %9.3	12 %16.0	17 %22.7	30 %40.0	9 %12.0	3.29	1.160	22.533	0.000
6	يتم توجيه الطلاب على الترويح لطالبهم أثناء الدرس	4 %5.3	14 %18.7	12 %16.0	17 %22.7	28 %37.3	3.68	1.296	20.267	0.000
المتوسط الكلي		**%25.5**	**%36.2**	**%12.4**	**%16.7**	**%8.7**	**2.48**	**1.038**	**40.649**	**0.001**

من الجدول رقم (6) ومن وجهة نظر أفراد العينة تبين من استجاباتهم حسب ما جاء في التحليل الإحصائي أن إعداد الطلاب المعلمين على الالتزام بأخلاقيات المهنة مرضياً عنه في أربع عبارات هي العبارات رقم (1، 2، 3، 4) التي تبين أن جامعة الجزيرة يتم فيها حث الطلاب علي الإخلاص في العمل وتعريف الطلاب المعلمين بمسئولياتهم تجاه الطلابوا رشادهم على العمل بمبدأ موافقة القول بالعملو التحلي بالأخلاق الفاضلة ففي نظر الباحث هذه محمدة تدل علي سير إعداد الطلاب المعلمين علي النهج الصحيح الذي يؤدي إلي توجيههم بالطريقة الصحيحة، أما ما تبقي من عبارات المحور وهي التي تدرج تحت الأرقام (5،6) والتي جاءت نسبة عدم الموافقة عليها أكبر من نسبة الموافقة من قبل المبحوثين تبين أن كليات التربية جامعة الجزيرة لا يتم فيها إرشاد الطلاب على التحلي بالأخلاق الفاضلة ولا يتم توجيههم على الترويح لطلابهم أثناء الدرس، وهذا ما دلت عليه النسب المئوية والوسط الحسابي وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري للعبارات. وهذا كله بمثابة إجابة على سؤال البحث رقم (1)، كما أن استجابات المبحوثين توافقت

مع رأى الباحث في سؤال البحث الثالث الذي يشير إلى نجاح الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على اكتساب القيم الأخلاقية.

سؤال البحث الثاني والذي ينص على: ما مدى توافر كفايات الإعداد الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة؟

بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بسؤال البحث الثاني بدت النتائج على النحو الذي يشير إليه محتوى الجدول رقم (7) التالي:

جدول رقم (7): الإعداد الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة.

م	العبارة	التكرار والنسبة %					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	يتم إعداد الطلاب على إتقان مادة التخصص	27 %36.0	27 %36.0	6 %8.0	12 %16.0	3 %4.0	2.16	1.197	34.800	0.00
2	يتم إعداد الطلاب على إتقان مادة التخصص الفرعي	9 %12.0	26 %34.7	7 %9.3	25 %33.3	8 %10.7	2.96	1.267	24.667	0.00
3	يتم تزويد الطلاب بحصيلة ثقافية (معلومات عامة)	9 %12.0	7 %9.3	13 %17.3	24 %32.0	22 %29.3	3.57	1.327	15.600	0.00
4	يتم تزويد الطلاب بما يستجد في مجال التخصص	1 %1.3	7 %9.3	16 %21.3	26 %34.7	25 %33.3	3.89	1.021	32.133	0.00
5	يتم تزويد الطلاب بما يستجد في المجالات التربوية	3 %4.0	6 %8.0	11 %14.7	30 %40.0	25 %33.3	3.91	1.080	37.733	0.00
المتوسط الكلي		**%13.1**	**%19.5**	**%14.1**	**%31.2**	**%22.1**	**3.30**	**1.179**	**28.987**	**0.00**

من الجدول رقم (7) أعلاه ومن وجهة نظر أفراد العينة تبين من استجاباتهم حسب ما جاء في التحليل الإحصائي أن الإعداد الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة يحتاج إلي مراجعة في ثلاثة عبارات هي العبارات رقم (3، 4، 5) التي تبين أن كليات التربية جامعة الجزيرة لا يتوفر فيها تزويد الطلاب بحصيلة ثقافية (معلومات عامة)، وتزويد الطلاب المعلمين بما يستجد في مجال التخصص وتزويد الطلاب بما يستجد في المجالات التربوية أما ما تبقي من عبارات المحور وهي التي تدرج تحت الأرقام (1،2) والتي جاءت نسبة الموافقة عليها أكبر من نسبة عدم الموافقة من قبل المبحوثين تبين أن كليات التربية جامعة الجزيرة يتم فيها إعداد الطلاب على إتقان مادة التخصص والتخصص الفرعي، وهذا ما دلت عليه النسب المئوية والوسط الحسابي وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري للعبارات. ففي نظر الباحث أن استجابات عينة البحث تدل علي سير إعداد الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على النهج الأكاديمي فقط وهذا بالطبع مسار خاطئ بالنسبة لإعداد الطلاب المعلمين، فلابد لمعلم المستقبل أن يكون متطلع ومواكب لكل ما هو جديد. وهذا كله بمثابة إجابة على سؤال البحث رقم (2)، كما أن استجابات

المبحوثين توافقت مع رأى الباحث في سؤال البحث الثاني الذي يشير إلى أن إعداد الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على الإعداد الأكاديمي يحتاج إلي مراجعة.

سؤال البحث الثالث والذي ينص على: إلي أي مدى يتم تدريب الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على كفايات إعداد الدرس؟ بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بسؤال البحث الثالث بدت النتائج على النحو الذي يشير إليه محتوى الجدول رقم (8) التالي:

جدول رقم (8): تدريب الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على كفايات إعداد وتخطيط الدرس؟

م	العبارة	التكرار والنسبة %					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	يتم تدريب الطلاب على صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية (سلوكية)	10 %13.3	33 %44.0	13 %17.3	13 %17.3	6 %8.0	2.63	1.160	29.200	0.000
2	يتم تدريب الطلاب على تصنيف أهداف الدرس في المجال المعرفي	7 %9.3	27 %36.0	15 %20.0	20 %26.7	6 %8.0	2.88	1.150	20.933	0.000
3	يتم تدريب الطلاب على تصنيف أهداف الدرس في المجال النفسي حركي (المهاري)	8 %10.7	8 %10.7	20 %26.7	31 %41.3	8 %10.7	3.31	1.139	28.533	0.000
4	يتم تدريب الطلاب على تصنيف أهداف الدرس في المجال الوجداني	5 %6.7	8 %10.7	20 26.7	18 %24.0	24 %32.0	3.64	1.226	17.600	0.001
5	يتم تدريب الطلاب على تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس	6 %8.0	13 %17.3	17 %22.7	27 %36.0	12 %16.0	3.35	1.180	16.133	0.003
6	يتم تدريب الطلاب على تحديد طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	15 %20.0	14 %18.7	12 %16.0	26 %34.7	8 %10.7	2.97	1.335	12.000	0.017
7	يتم تدريب الطلاب على كتابة خطة الدرس في تسلسل منطقي يتضمن أهم عناصر الخطة الجديدة	17 %22.7	15 %20.0	12 %16.0	17 %22.7	14 %18.7	2.95	1.451	1.200	0.878
8	يتم تدريب الطالب/المعلم على إثارة اهتمام الطلاب بموضوع الدرس	16 %21.3	16 %21.3	9 %12.0	20 %26.7	14 %18.7	3.00	1.452	4.267	0.371
9	يتم تدريب الطالب/المعلم على ربط موضوع الدرس بالبيئة المحلية	17 %22.7	21 %28.0	14 %18.7	15 %20.0	8 %10.7	2.68	1.317	6.000	0.199
10	يتم تدريب الطالب/المعلم على ربط موضوع الدرس بخبرات الطلاب السابقة	15 %20.0	16 %21.3	10 %13.3	18 %24.0	16 %21.3	3.05	1.460	2.400	0.663
	المتوسط الكلي	**%15.5**	**%22.8**	**%18.9**	**%27.3**	**%15.5**	**3.04**	**1.287**	**13.827**	**0.213**

من الجدول رقم (8) أعلاه ومن وجهة نظر أفراد العينة تبين من استجاباتهم حسب ما جاء في التحليل الإحصائي أن تدريب الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على كفايات إعداد وتخطيط الدرس مرضياً عنه في أربعة عبارات هي العبارات رقم (1،2،7،9) التي تبين أن كليات التربية جامعة الجزيرة يتم فيها تدريب الطلاب المعلمين على صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية (سلوكية)، وتدريبهم على تصنيف أهداف الدرس في المجال المعرفي، وكتابة خطة الدرس في تسلسل منطقي يتضمن أهم عناصر الخطة الجديدة وربط موضوع الدرس بالبيئة المحلية. أما ما تبقي من عبارات المحور وهي التي تدرج تحت الأرقام

(3، 4، 5، 6، 8، 10) والتي جاءت نسبة عدم الموافقة عليها أكبر من نسبة الموافقة من قبل المبحوثين تبين أن كليات التربية جامعة الجزيرة لا يتم فيها تدريب الطلاب على تصنيف أهداف الدرس في المجال النفسي حركي (المهاري)،و المجال الوجداني، وتحديد طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، وا ثارة اهتمام الطلاب بموضوع الدرس، وربط موضوع الدرس بخبرات الطلاب السابقة. وهذا ما دلت عليه النسب المئوية والوسط الحسابي وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري للعبارات. ففي نظر الباحث أن استجابات أفراد العينة تدل علي عدم مناسبة إعداد الطلاب المعلمين على كفايات إعداد وتخطيط الدرس. وهذا كله بمثابة إجابة على سؤال البحث رقم (3)، كما أن استجابات المبحوثين توافقت مع رأى الباحث في سؤال البحث الثالث الذي يشير إلى عدم مناسبة إعداد الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على كفايات إعداد الدرس.

الثالث: إلي أي مدى يتم تدريب الطالب المعلم على التخطيط وعرض الدرس بقسم الجغرافيا بكليات التربية جامعة الجزيرة؟

سؤال البحث الرابع والذي ينص على: إلي أي مدى يتم تدريب الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على استخدام الوسائل التعليمية؟ بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بسؤال البحث الثالث بدت النتائج على النحو الذي يشير إليه محتوى الجدول رقم (9) التالي:

جدول رقم (9): إعداد واستخدام الوسائل التعليمية:

م	العبارة	التكرار والنسبة %	الوسط	الانحراف	قيمة مربع	القيمة

		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الحسابي	المعياري	كاي	الاحتمالية
1	يتم تعريف الطلاب بأهمية الوسيلة التعليمية في تدريس المواد	35 %46.7	21 %28.0	7 %9.3	8 %10.7	4 %5.3	2.00	1.219	44.667	0.000
2	يتم تدريب الطلاب على اختيار الوقت المناسب لعرض الوسيلة	20 %26.7	27 %36.0	5 %6.7	17 %22.7	6 %8.0	2.49	1.319	23.600	0.000
3	يتم تدريب الطلاب على حسن استخدام السبورة أثناء عرض الدرس	18 %24.0	24 %32.0	9 %12.0	12 %16.0	12 %16.0	2.68	1.416	9.600	0.048
4	يتم تدريب الطلاب على اختيار الوسائل المناسبة لأهداف الدرس	7 %9.3	23 %30.7	13 %17.3	21 %28.0	11 %14.7	3.08	1.249	12.267	0.015
5	يتم تدريب الطلاب على تصميم الوسائل التعليمية	9 %12.0	14 %18.7	14 %18.7	30 %40.0	8 %10.7	3.19	1.216	20.800	0.000
6	يتم تدريب الطلاب على تصميم الوسائل التعليمية من المواد المحلية	11 %14.7	11 %14.7	13 %17.3	24 %32.0	16 %21.3	3.31	1.355	7.867	0.097
7	يتم تدريب الطلاب على استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية	5 %6.7	7 %9.3	13 %17.3	23 %30.7	27 %36.0	3.80	1.219	25.067	0.000
8	يتم تزويد الطلاب بالمستجدات في مجال التقنيات التعليمية	6 %8.0	11 %14.7	10 %13.3	20 %26.7	28 %37.3	3.71	1.323	21.067	0.000
المتوسط الكلي		**%18.5**	**%23.0**	**%14.0**	**%25.9**	**%18.7**	**3.0**	**1.299**	**20.617**	**0.020**

من الجدول رقم (8) أعلاه ومن وجهة نظر أفراد العينة تبين من استجاباتهم حسب ما جاء في التحليل الإحصائي أن تدريب الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على إعداد واستخدام الوسائل التعليمية مرضياً عنه في أربعة عبارات هي العبارات رقم (1، 2، 3، 4) التي تبين أن كليات التربية جامعة الجزيرة يتم فيها تعريف الطلاب المعلمين على أهمية الوسيلة التعليمية في تدريس المواد وتدريبهم على اختيار الوقت المناسب لعرض الوسيلةو حسن استخدام السبورة أثناء عرض الدرسو اختيار الوسائل المناسبة لأهداف الدرس. أما ما تبقي من عبارات المحور وهي التي تدرج تحت الأرقام (5، 6، 7، 8) والتي جاءت نسبة عدم الموافقة عليها أكبر من نسبة الموافقة من قبل المبحوثين تبين أن كليات التربية جامعة الجزيرة لا يتم فيها تدريب الطلاب على تصميم الوسائل التعليمية وتصميم الوسائل التعليمية من المواد المحليةو استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية ولا يتم تزويدهم بالمستجدات في مجال التقنيات التعليمية. وهذا ما دلت عليه النسب المئوية والوسط الحسابي وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري للعبارات. ففي نظر الباحث أن استجابات أفراد العينة تدل علي أن إعداد الطلاب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية ضعيف جداً . وهذا كله بمثابة إجابة على سؤال البحث رقم (3)، كما أن استجابات المبحوثين توافقت مع رأى الباحث في سؤال البحث الر ابع الذي يشير إلى أن إعداد الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على استخدام الوسائل التعليمية ضعيف جداً .

سؤال البحث الخامس والذي ينص على: إلي أي مدى يتم تدريب الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على كفايات أساليب التقويم؟ بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بسؤال البحث الثالث بدت النتائج على النحو الذي يشير إليه محتوى الجدول رقم (10) التالي:

جدول رقم (10): كفايات أساليب التقويم:

م	العبارة	التكرار والنسبة %					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	يتم تدريب الطلاب على إعداد اختبارات لمعرفة الفروق الفردية	23 %30.7	33 %44.0	4 %5.3	10 %13.3	5 %6.7	2.21	1.211	42.267	0.000
2	يتم تعريف الطلاب بأهمية توجيه الأسئلة الصفية على جميع الطلاب دون التركيز على فئة معينة	22 %29.3	29 %38.7	8 %10.7	12 %16.0	4 %5.3	2.29	1.206	28.267	0.000
3	يتم تدريب الطلاب على اختيار وسائل تقويمية تلائم أهداف الدرس	16 %21.3	15 %20.0	20 %26.7	14 %18.7	10 %13.3	2.83	1.329	3.467	0.488
4	يتم تدريب الطلاب على تصميم الاختبارات الموضوعية	14 %18.7	15 %20.0	21 %28.0	16 %21.3	9 %12.0	2.88	1.284	4.933	0.294
5	يتم تدريب الطلاب على إعداد اختبارات تشخيصية للتلاميذ	6 %8.0	8 10.7%	14 %18.7	29 %38.7	18 %24.0	3.60	1.197	22.400	0.000
6	يتم تدريب الطلاب على طرق التقويم الذاتي.	6 %8.0	4 %5.3	18 %24.0	24 %32.0	23 %30.7	3.72	1.192	23.733	0.000
7	يتم تدريب الطلاب على تحليل وتفسير نتائج الاختبارات	6 %8.0	10 %13.3	12 %16.0	20 %26.7	27 %36.0	3.69	1.305	18.933	0.001
8	يتم تعريف الطلاب على كيفية استخدام التقويم الدوري (المستمر) للتلاميذ	4 %5.3	8 %10.7	18 %24.0	16 %21.3	29 %38.7	3.77	1.226	25.067	0.000
	المتوسط الكلي	**%16.2**	**%20.4**	**%19.2**	**%23.5**	**%20.8**	**3.1**	**1.244**	**21.133**	**0.098**

من الجدول رقم (8) أعلاه ومن وجهة نظر أفراد العينة تبين من استجاباتهم حسب ما جاء في التحليل الإحصائي أن تدريب الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على إعداد واستخدام الوسائل التعليمية مرضياً عنه في أربعة عبارات هي العبارات رقم (1، 2، 3، 4) التي تبين أن كليات التربية جامعة الجزيرة يتم فيها تدريب الطلاب على إعداد اختبارات لمعرفة الفروق الفردية. ويتم تعريفهم بأهمية توجيه الأسئلة الصفية على جميع الطلاب دون التركيز على فئة معينة. ويتم تدريبهم على اختيار وسائل تقويمية تلائم أهداف الدرس وتصميم الاختبارات الموضوعية. أما ما تبقي من عبارات المحور وهي التي تدرج تحت الأرقام (5، 6، 7، 8) والتي جاءت نسبة عدم الموافقة عليها أكبر من نسبة الموافقة من قبل المبحوثين تبين أن كليات التربية جامعة الجزيرة لا يتم فيها تدريب الطلاب على إعداد اختبارات تشخيصية للتلاميذ ولا يتم تدريبهم على طرق التقويم الذاتي وتحليل وتفسير نتائج الاختبارات. ولا يتم تعريفهم على كيفية استخدام التقويم الدوري (المستمر) للتلاميذ. وهذا ما دلت عليه النسب المئوية والوسط الحسابي وقيم مربع كاي وقيم

الانحراف المعياري للعبارات. ففي نظر الباحث أن استجابات أفراد العينة تدل علي أن إعداد الطلاب المعلمين على كفايات أساليب التقويم ضعيف جداً . وهذا كله بمثابة إجابة على سؤال البحث رقم (5)، كما أن استجابات المبحوثين توافقت مع رأى الباحث في سؤال البحث الرابع الذي يشير إلى أن إعداد الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا جامعة الجزيرة على كفايات أساليب التقويم ضعيف جداً .

جدول رقم (11): النسب المئوية الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مربع كاي والقيمة الاحتمالية لمحاور البحث.

م	المحور	عدد أفراد العينة	التكرار والنسبة %					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	القيمة الاحتمالية
			أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	المحور الأول	75	%25.5	%36.2	%12.4	%16.7	%8.7	2.7	1.110	36.016	0.000
2	المحور الثاني	75	%13.1	%19.5	%14.1	%31.2	%22.1	3.24	1.178	28.987	0.000
3	المحور الثالث	75	%15.5	%22.8	%18.9	%27.3	%15.5	3.04	1.287	13.827	0.000
4	المحور الرابع	75	%18.5	%23.0	%14.0	%25.9	%18.7	3.04	1.299	20.617	0.000
5	المحور الخامس	75	%16.2	%20.4	%19.2	%23.5	%20.8	3.14	1.244	21.133	0.000

من الجدول رقم (11) أعلاه ومن وجهة نظر أفراد العينة تبين من استجاباتهم حسب ما جاء في التحليل الإحصائي أن الكفايات المهنية المخططة لإعداد الطالب المعلم في جامعة الجزيرة لا تكسب الطلاب المعلمين بالمهارات اللازمة لتدريس مادة الجغرافيا إلا في مجال كفايات القيم الأخلاقية. وهذا ما دلت عليه النسب المئوية والوسط الحسابي وقيم مربع كاي وقيم الانحراف المعياري للعبارات. ففي نظر الباحث أن استجابات أفراد العينة تدل علي أن الكفايات المهنية المخططة لإعداد الطالب المعلم في جامعة الجزيرة لا تكسب الطلاب المعلمين بالمهارات اللازمة لتدريس مادة الجغرافيا. كما أن استجابات المبحوثين توافقت مع رأى الباحث في أن الكفايات المهنية المخططة لإعداد الطالب المعلم في جامعة الجزيرة لا تكسب الطلاب المعلمين بالمهارات اللازمة لتدريس مادة الجغرافيا.

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

مقدمة:

تناول الباحث في هذا الفصل أهم النتائج التي توصل إليها من خلال تحليل عبارات محاور البحث باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss وا إضافة بعض التوصيات للجهات ذات الصلة، وكذلك إضافة بعض المقترحات لتكون مفتاح لبحوث مستقبلية.

ملخص البحث:

تم تقسيم هذا البحث إلي خمسة فصول، الإطار العام للبحث كفصل أول، والإطار النظري في الفصل الثاني تناول الباحث نبذة عن ولاية الجزيرة وجامعة الجزيرة كمبحث أول، وفي المبحث الثاني تناول الباحث الطالب المعلم، والمبحث الثالث مادة الجغرافيا، والكفايات المهنية في مجال التدريس في المبحث الرابع. وتناول الباحث في الفصل الثالث إجراءات الدراسة الميدانية،و استهدف بالدراسة طلاب المستوى الرابع قسم الجغرافيا بكليات التربية جامعة الجزيرة لتسليط الضوء على واقع إعداد الطالب المعلم بجامعة الجزيرة من حيث كفاية الالتزام بأخلاقيات المهنة، الكفايات الأكاديمية، كفاية التخطيط وعرض الدرس، استخدام الوسائل التعليمية وأساليب التقويم. حيث أخذت عينة تحكمية تمثل (31%) من مجتمع الدراسة. اتبع الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وفي الفصل الرابع تناول الباحث عرض وتحليل ومناقشة النتائج، وفي الفصل الخامس تناول الباحث أهم النتائج والتوصيات و أضاف بعض المقترحات كعناوين لبحوث مستقبلية، وبنهاية الدراسة توصل الباحث إلي أن إعداد الطالب المعلم بكليات التربية جامعة الجزيرة ايجابي يؤهل الطالب لممارسة مهنة التدريس في المستقبل.

النتائج:

توصل الباحث إلي عدد من النتائجبناء ً على أسئلة البحث عن مدى توفر كفايات طلاب وطالبات المستوى الرابع قسم الجغرافيا بكليات التربية جامعة الجزيرة والتي تعتبر إجابات لأسئلة الدراسة، من أهمها ما يلي:

1. أثبتت الدراسة عدم توفر كفايات الالتزام بأخلاقيات المهنة في عدم حث الطلاب على الإخلاص في العمل، العمل بمبدأ موافقة القول بالعمل، مسئوليتهم تجاه الطلاب، التحلي بالأخلاق الفاضلة.
2. أثبتت الدراسة توفر كفايات الالتزام بأخلاقيات المهنة في حث الطلاب على العمل بالتواضع والحزم من غير شدة، والترويح لطبهم أثناء الدرس، وتزويد الطلاب بالكفايات الأكاديمية، والتربوية، والسلوكية.
3. أثبتتالدر اسة عدم توفر الكفايات الأكاديمية في عدم إتقان مادة التخصص، وعدم إتقان مادة التخصص الفرعي.

4. الدراسة توفر الكفايات الأكاديمية في تزويد الطلاب بحصيلة ثقافية (معلومات عامة)، تزويدهم بما يستجد في مجال التخصص، وما يستجد في المجالات التربوية.
5. أثبتت الدراسة عدم توفر كفايات التخطيط وعرض الدرس في صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية (سلوكية)، وتصنيف أهداف الدرس في المجال المعرفي، وتحديد طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، وكتابة خطة الدرس في تسلسل منطقي يتضمن أهم عناصر الخطة الجديدة وربط موضوع الدرس بالبيئة المحلية.
6. أثبتت الدراسة توفر كفايات التخطيط وعرض الدرس في تدريب الطلاب على تصنيف أهداف الدرس في المجال النفسي حركي (المهاري) و المجال الوجداني، وتحديد الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس، وا ثارة اهتمام الطلاب بموضوع الدرس، وربط موضوع الدرس بخبرات الطلاب السابقة.
7. أثبتت الدراسة توفر كفايات إعداد واستخدام الوسائل التعليمية في اختيار الوسائل المناسبة لأهداف الدرس، تصميم الوسائل التعليمية، تصميم الوسائل التعليمية من المواد المحلية، استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية، معرفة المستجدات في مجال التقنيات التعليمية.
8. أثبتت الدراسة عدم توفر كفايات إعداد واستخدام الوسائل التعليمية في عدم تعريف الطلاب بأهمية الوسيلة التعليمية في تدريس المواد، وتدريبهم على اختيار الوقت المناسب لعرض الوسيلة، حسن استخدام السبورة أثناء عرض الدرس.
9. أثبتت الدراسة عدم توفر كفايات أساليب التقويم في إعداد اختبارات لمعرفة الفروق الفردية، أهمية توجيه الأسئلة الصفية على جميع الطلاب دون التركيز على فئة معينة، اختيار وسائل تقويمية تلائم أهداف الدرس، وتصميم الاختبارات الموضوعية.
10. أثبتت الدراسة توفر كفايات أساليب التقويم في تدريب الطلاب إعداد اختبارات تشخيصية للتلاميذ، وتدريبهم على طرق التقويم الذاتي، تحليل وتفسير نتائج الاختبارات، وتعريف الطلاب على كيفية استخدام التقويم الدوري (المستمر) للتلاميذ.

التوصيات:

بعد الحصول على نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها:

1. يجب على الجهات المختصة بكليات التربية غرس كفايات الالتزام بأخلاقيات المهنة في الطالب المعلم مثل كفاية الإخلاص في العمل والتحلي بالأخلاق الفاضلة.
2. يجب على الجهات المختصة بكليات التربية مواكبة الكفايات الأكاديمية بالتطورات العلمية الحديثة وزيادة الكورسات لإتقان مادة التخصص والتخصص الفرعي.
3. أن تزود البرامج الخاصة بإعداد المعلمين بقدر كاف من الثقافة العالمية متمثلة في الثقافة العامة.
4. يجب على الجهات المختصة بكليات التربية أن تعد أساليب تقويمية لمعرفة مدى الاستفادة من الدروس النموذجية أثناء التدريب الميداني لطلاب كليات التربية.

5. يجب على الجهات المختصة بكليات التربيةالتأكد من أن الطالب المعلم معد جيداً من حيث اللغة العربية واللغة الانجليزية حتى يواكب التطورات العلمية الحديثة.

المقترحات:

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قام الباحث باضافة بعض المقترحات لتكون عناوين لبحوث مستقبليةو هي:

1. الكفايات المهنية والخصائص المرغوبة بمعلم المستقبل من وجهة نظر طلاب وطالبات كليات التربية.
2. فعالية استخدام استراتيجيات التعليم النشط في تنمية الكفايات المهنية لدى الطلاب المعلمين (شعبة الجغرافيا) بكليات التربية.
3. تطوير الكفايات المهنية للمدرسين في النظام التعليمي الحديث.

المصادر والمراجع

أ. **المصادر:**

1. القران الكريم.
2. ابن منظور. د. ت. لسان العرب المجلد (5)، القاهرة، دار المعارف.

ب. **المراجع:**

1. إبراهيم، مجدي عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم (2002)، التفاعل الصفي، مفهومه – تحليله– الأردن.
2. أحمد، دينا علي2007، الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، دار الجامعة الجديد، الإسكندرية، ج. م ع.
3. أحمد، شاكر محمد وآخرون 1999، الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر، بيت الحكمة للإعلام والنشر، القاهرة، ج. م. ع.
4. الأزرق، عبد الرحمن صالح (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ليبيا.
5. بشارة، جبرائيل 1986، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.
6. الترتوري، محمد عوض والقضاه، محمد فرحان (2006): المعلم الجديد - دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالةدار الحامد للطباعة والنشر، عمـ ان.
7. التومي، عبد الرحمن (2005) الكفايات، مقاربة نسقية، الطبعة الثالثة، دار الهلال وجدة، المملكة المغربية.
8. جلال الدين محمود يوسف1993، مشروع الجزيرة القصة التي بدأت (الطبعة الأولي)، الخرطوم، السودان.
9. حمدان، محمد زياد (1985)، قياس كفاية التدريس وطرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
10. حمود، رفيقة 1988، تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، سلسلة التعليم والتنمية في الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية العدد 27، عمان، الأردن.
11. الحيلة , محمود أحمد (2002)، تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة , دار المسيرة للنشر والتوزيع, ط1، عمان, الأردن.
12. الخميس، السيد سلامة 2002، دراسات وبحوث عن المعلم العربي وبعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ج. م. ع.
13. الجوهري، يسري عبد الرازق، بدون تاريخ، أسس الجغرافيا الطبيعية، منشأة المعارف للنشر، الإسكندرية، ج. م. ع.

14. د. عبد الله عمر الفرا، د. عبد الرحمن عبد السلام جامه 1999، المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط3، عمان، وسط البلد ساحة الجامع الحسيني. الأردن.
15. الديب، بدر1992، آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي، وثيقة تعليمية من الولايات المتحدة الأمريكية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
16. راشد، علي 2002، خصائص المعلم العصري وأدواره - الإشراف عليه - تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، ج. م. ع.
17. شوق، محمود و سعيد، محمد مالك2001، معلم القرن الحادي والعشرين(اختياره- إعداده- تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية)، دار الفكر العربي، القاهرة، ج. م. ع.
18. طعيمة، رشدي أحمد 2004، الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، المنظمة العربية للتربية، تونس.
19. الطيب عبد الوهاب وآخرون، 2012، دليل التربية العملية، جامعة بخت الرضا، كلية التربية مبروكة.
20. عزيز محمد حبيب1972، السودان دراسات طبيعية واقتصادية الجزء الأول (مكتبة الانجلو المصرية)، القاهرة، مصر.
21. عمران، محمد إسماعيل وعبد الجواد، عبد الله السيد والدايم، فهد عبد الله (1994)، مبادئ القياس والتقويم في البيئة الإسلامية، دون دار نشر.
22. غنيمة، محمد متولي غنيمة1996، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية، الدار المصرية اللبنانية، محافظة القاهرة، مصر.
23. _____ 1998، التربية والعمل وحتمية تطوير سوق العمالة العربية، الطبعة الثانية، الدار المصرية اللبنانية، محافظة القاهرة، مصر.
24. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003)، كفايات التدريس" المفهوم، التدريب، الأداء، ط1، دار الشروق النشر والتوزيع، عمان، الأردن.
25. فخري رشيد خضر، 2006، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الميسرة للنشر، عمان، الأردن.
26. الفرا، عبد الله عمر الفرا، د. عبد الرحمن عبد السلام جامه (1999)، المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، ط3، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، وسط البلد ساحة الجامع الحسيني، عمان، الأردن.
27. فرج، عبد اللطيف بن حسن 2009، التدريس الفعال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
28. محمد زكي المسير 1973، الاقتصاد السوداني بين التصنيع وتنمية الزراعة، دار الاتحاد العربي للطباعة، القاهرة، ج. م. ع.
29. مرعي، توفيق (1983)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1 ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

30. ناصر، يونس(1996)، استخدام بطاقات الملاحظة، في الدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

ج. البحوث والدراسات والأوراق العلمية:

1. إبراهيم، حسن 1995، مؤسسات إعداد المعلم في الكويت والبرامج الدراسية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، العدد4، جامعة القاهرة، مصر.
2. أبو عميرة، محبات 1995، فعالية برنامج إعداد معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بكلية البنات جامعة عين شمس، مجلة مستقبل التربية، المجلد 1، العدد 4، مركز بن خلدون، القاهرة، مصر.
3. الأحمد , خالد طه (2004) : إعداد المعلم وتدريبه, منشورات جامعة دمشق، سوريا.
4. احمد مجاهد الشيباني 1991م، تحليل كفايات موجه العلوم وعملية التوجيه ومشكلاتها والتطلعات المستقبلية لتحسينها من وجه نظر مختلف الفئات التربوية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.
5. الاسطل، إبراهيم حامد والرشيد، سمير عيسى (2003)، دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول العدد الرابع، كلية التربية جامعة دمشق، سوريا.
6. آسيا مصطفى حاج عمر 2012، ورقة عمل حول كفايات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، جمهورية السودان، وزارة التعليم العام، الخرطوم، السودان.
7. عبد الصادق عبد العزيز جاد الله المبارك 2013، الدورة التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة أثناء الخدمة، ورقة عمل حول كفايات معلم الجغرافيا والدراسات البيئية بالمرحلة الثانوية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتدريب والتأهيل التربوي، مطبعة معاشي التعليم العام، الخرطوم، السودان.
8. أم الحسين عطا المنان (2003)، المهارات التدريسية لمعلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بولاية كسلا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
9. آمال إبراهيم أحمد عبد الوهاب (2000م)، مدى تفهم معلم الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالسودان لأهداف المادة وانعكاس ذلك على الأداء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
10. براجل علي،(2004)، مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، في مجلة العلوم الاجتماعية، العدد10 ، جامعة باتنة الجزائر.
11. بشارة، جبرائيل1983، متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية، تونس، المجلد الثالث، العدد الأول.
12. حداد احمد كمال (1998م)، تقويم فعالية برنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية الإلزامية في كليات المجتمع الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.

13. الحسن المغيدي (1998م)، تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل، المنطقة الشرقية، السعودية.
14. الحمادي، عبد الله 1996، المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر، جامعة قطر.
15. حمود، رفيقة 2002، الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في البلدان العربية، أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، لبنان.
16. حنان محمد عثمان وسيف الإسلام سعد (2010م)، واقع إعداد معلم التعليم الثانوي، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر التربوي السنوي، دور كليات التربية السودانية في إعداد وتدريب المعلم، كلية التربية جامعة الخرطوم، 12- 22 سبتمبر/ 2010م، السودان.
17. خطاب طيب الذكر بروفيسور/ محمد عبيد المبارك أول مدير لجامعة الجزيرة في اجتماع مجلس الإدارة الأول بتاريخ (27/يناير/1976م).
18. د. سلوى إبراهيم عمر علي 2016، ورقة عمل بعنوان الكفايات والمهارات التدريسية، كلية التربية، جامعة الجزيرة الحصاحيصا، السودان.
19. د. عبد الصادق عبد العزيز جاد الله المبارك 2013، ورقة عمل حول كفايات معلم الجغرافيا والدراسات البيئية بالمرحلة الثانوية، إدارة تدريب معلمي المرحلة الثانوية، وزارة التربية والتعليم، الخرطوم، السودان.
20. شرف، رشا وحسن، نهلة 2003، تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة، دراسة مقارنة"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر، (الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة، جامعة حلون -كلية التربية، 13 مارس.
21. عالية احمد أمين عبد الحميد (1997م)، إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية، دكتوراه في التربية غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية، السودان.
22. عبد الدايم، عبد الله 1993، بحث مقارنة عن الاتجاهات السائدة في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلو، تونس.
23. عبد الرحيم، سامح جميل1991، خطة مقترحة لمتابعة المعلمين خريجي كلية التربية وتدريبهم أثناء الخدمة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الثاني.
24. عبد العاطي ميرغني عبد الله (1999م)، تنمية بعض كفايات معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالجزيرة، دكتوراه في التربية غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية، السودان.
25. عبيد، وليم1993، إعداد المعلم في اليابان، المؤتمر السنوي الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
26. العتيبي، منير وغالب، محمد 2006، معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، رسالة الخليج العربي، السنة 16 العدد 85.

27. علاونه، معزوز جابر 2004، مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة5/يوليو.
28. علي, عيسى (2006)، التربية في الوطن العربي, منشورات جامعة دمشق، سوريا.
29. عيد، غادة خالد ديسمبر (2004)، قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت" دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس"، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد05 ، العدد03.
30. كرم، إبراهيم محمد، ديسمبر(2002)، ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد3، العدد4.
31. محمد بن راشد الشرقي (2003)، تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، كلية المعلمين بالرياض.
32. محمدين البدوي ويوسف عبد الله المغربي (2010م)، التجربة السودانية في إعداد المعلم، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر التربوي السنوي، دور كليات التربية السودانية في إعداد وتدريب المعلم في كلية التربية جامعة الخرطوم، 12-22 سبتمبر/ 2010م.
33. مفلح، غازي (1998)، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة لنيل الماجستير في التربية، غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
34. مورس، رونالد (2000)، (برنامج معلم العلوم للمرحلتين الابتدائية والثانوية من خلال عملية تقويم شامل مرتكز على عدة معايير مختلفة في جامعة هاواوي).
35. مطبوعات جامعة الجزيرة 1989م، إدارة المعلومات،المدينة الجامعية، ود مدني، السودان. متوفرة أيضاً على الموقع: http/www.uofg.edu.sd/about/default.asp
36. ناصر و يونس(2001)، تدريب المعلم, منشورات جامعة دمشق , ط3.

الانترنت:

1. أبو دقة، سناء وعرفة، لبيب (2007)، الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية: http://www.tep.ps/pdfs/Sana+Labib.doc
2. بركات، هشام 2005، التنمية المهنية عبر الانترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم: متاح في www.gulfkids.com/ar/print.php?page=topic&id=1474
3. موقع وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية عنوان الموقع :

http//www.syrianeducation.org.sy/nstyle/

4. موقع حكومة السودان. عنوان الموقع:

http//www.sudan.gov.sd/index.php/ar/home

5. موقع وزارة الزراعة ولاية الجزيرة، عنوان الموقع:

http//www.agricgezira.net

6. موقع ولاية الجزيرة. عنوان الموقع:

http//www.gazirastate.gov.sd/about.php

7. موقع التعليم المفتوح في جامعة دمشق , عنوان الموقع: http//www. ol-dam.net

الملاحق

ملحق رقم (1): أسماء المحكمين:

قائمة بأسماء المحكمين

م	اسم المحكم	الجامعة	الكلية	القسم
1	د. عثمان موسى حريكة أستاذ مساعد	جامعة أم درمان الاسلامية	التربية	علم النفس
2	د. الهادي آدم محمد داؤد أستاذ مشارك	جامعة أم درمان الاسلامية	التربية	تكنولوجيا التعليم
3	د. مهند حسن إسماعيل أستاذ مساعد	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	التقنيات التربوية
4	د. الطيب نور الهدى أبو صباح أستاذ مشارك	جامعة أم درمان الاسلامية	التربية	أصول تربية
5	د. عبد الرحمن أحمد عبد الله أستاذ مشارك	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية	علوم تربوية
6	د. عادل محمد دفع الله أستاذ مساعد	جامعة الخرطوم	التربية	رئيس قسم أصول التربية والإدارة التربوية
7	د. بانقا طه الزبير حسين أستاذ مساعد	جامعة الخرطوم	التربية	أصول التربية والإدارة التربوية
8	د. الأصم بشير التوم أستاذ مشارك	جامعة الخرطوم	التربية	رئيس قسم اللغة العربية
9	د. إبراهيم نور الجليل المدني أستاذ مساعد	جامعة أم درمان الاسلامية	التربية	لغة عربية

ملحق رقم (2): خطاب موجه للمحكمين.

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة/ الدكتور/ البروفيسور:..... الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع: تحكيم استبانة

بهذا أفيد سعادتكم بأني أقوم بدراسة ميدانية عن الكفايات المهنية المخططة لإعداد الطالب المعلم ودورها في إكسابه مهارات تدريس مادة الجغرافيا (دراسة ميدانية من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع قسم الجغرافيا جامعة الجزيرة) فأرجوا من كريم تفضلكم بكتابة ما تقترحونه من تعديل وحذف وإضافة أو كليهما معاً حتى نخرج بالمستوى المنشود.

ولسعادتكم خالص الشكر والتقدير،،،

الباحث/ طارق الحسن النويري الحسن

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

الدراسات العليا- كلية التربية

ماجستير المناهج وطرق التدريس

أكتوبر 2015

ملحق رقم (3): الاستبانة في شكلها النهائي.

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

الدراسـات العليـا

استبانة موجهة لطلاب المستوى الرابع بكليات التربية جامعة الجزيرة

أخي الطالب،،

أختي الطالبة،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

أضع بين يديكم هذه الاستبانة والتي تهدف إلي التعرف على الكفايات المهنية المخططة لإعداد الطلاب ودورها في اكسابه مهارات تدريس مادة الجغرافيا (دراسة حالة كليات التربية جامعة الجزيرة)، لذا أرجو منكم المشاركة بالرأي حتى أتمكن من إتمام البحث بالصورة المعلمية التي تساعدني بالتوصل إلي نتائج منطقية. مع مراعاة الإجابة الصحيحة والصادقة، علماً بأن البيانات تستخدم لأغراض البحث المعلمي فقط.

وتقبلوا مني خالص الشكر والتقدير،،،

الباحث/ طارق الحسن النويري الحسن

ماجستير مناهج وطرق تدريس

أكتوبر 2015

الجزء الأول: البيانات الشخصية:

النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

الكلية:

الكاملين ☐ رفاعة ☐ الحصاحيصا ☐
حنتوب ☐

الجزء الثاني: بيانات الاستبيان:

المحور الأول: كفاية الالتزام بأخلاقيات المهنة.

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يتم حث الطلاب علي الإخلاص في العلم والعمل لله					
2	يتم تعريف الطلاب بمسئولية الفرد عن نفسه					
3	يتم إرشاد الطلاب إلي موافقة القول بالعمل					
4	يتم حث الطلاب على العدل والرفق بالمتعلم					
5	يتم حث الطلاب على الأخلاق الفاضة					
6	يتم حث الطلاب على التواضع من غير ضعف					
7	يتم حث الطلاب على ضرورة المزاج المتزن للترويح					
8	يتم تزويد الطلاب بالكفايات الأكاديمية					

المحور الثاني: الكفايات الأكاديمية:

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يتم إعداد الطلاب على إتقان مادة التخصص					
2	يتم إعداد الطلاب على إتقان مادة التخصص الفرعي					
3	يتم إكساب الطلاب حصيلة ثقافية					
4	يتم تزويد الطلاب بما يستجد في مجال التخصص					
5	تزويد الطلاب بما يستجد في المجالات التربوية					

المحور الثالث: كفاية التخطيط وعرض الدرس

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يتم تدريب الطلاب على صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية (سلوكية)					

2	يتم تدريب الطلاب على تصنيف أهداف الدرس في المجال المعرفي						
3	يتم تدريب الطلاب على تصنيف أهداف الدرس في المجال الحسي حركي (المهاري)						
4	يتم تدريب الطلاب على تصنيف أهداف الدرس في المجال الوجداني						
5	يتم تدريب الطلاب على تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس						
6	يتم تدريب الطلاب على تحديد طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس						
7	يتم تدريب الطلاب على كتابة خطة الدرس في تسلسل منطقي يتضمن أهم عناصر الخطة الجديدة						
8	يتم تدريب الطلاب على إثارة اهتمام الطلاب بموضوع الدرس						
9	يتم تدريب الطلاب على ربط موضوع الدرس بالبيئة والحياة العملية						
10	يتم تدريب الطلاب على ربط موضوع الدرس بخبرات الطلاب السابقة						

المحور الرابع: إعداد واستخدام الوسائل التعليمية

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يتم تزويد الطلاب بأهمية الوسيلة التعليمية في تدريس المواد.					
2	يتم تدريب الطلاب على اختيار الوقت المناسب لعرض الوسيلة.					
3	يتم تدريب الطلاب على حسن استخدام السبورة أثناء عرض الدرس.					
4	يتم تدريب الطلاب على اختيار الوسائل المناسبة لأهداف الدرس.					
5	يتم تدريب الطلاب مراعاة طرق تصميم الوسائل التعليمية.					
6	يتم تدريب الطلاب على صنع وسائل تعليمية من المواد المحلية.					
7	يتم تدريب الطلاب على استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية.					
8	يتم تزويد الطلاب بالمستجدات في مجال التقنيات والوسائل التعليمية.					

المحور الخامس: أساليب التقويم.

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يتم تدريب الطلاب على إعداد اختبارات تشخيصية للتلاميذ.ح					

2	يتم تدريب الطلاب على إعداد اختبارات تحصيلية مرتبطة بالأهداف.				
3	يتم تعريف الطلاب بأهمية توجيه الأسئلة الصفية على جميع الطلاب دون التركيز على فئة معينة.				
4	يتم تدريب الطلاب على اختيار وسائل تقويمية تلاءم أهداف الدرس.				
5	يتم تدريب الطلاب على تصميم الاختبارات الموضوعية				
6	يتم تدريب الطلاب على طرق التقويم الذاتي.				
7	يتم تدريب الطلاب على تحليل وتفسير نتائج الاختبارات				
8	يتم تعريف الطلاب على استخدام التقويم الدوري (المستمر) للتلاميذ				