الفصل الثاني عشر

كليات التربية الأساسية في العراق:
رؤية تقويمية في ضوء معايير الجودة الشاملة

فاضل خليل إبراهيم(*)

ملخص: يهدف البحث إلى التعرف على مدى فاعلية كليات التربية الأساسية وفق معايير الجودة الشاملة من حيث الفلسفة والأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيقها، فضلاً عن تقويم محتوى المناهج الدراسية بجوانبها التخصصية والتربوية والثقافية، إلى جانب بيان إيجابيات وسلبيات التربية الميدانية بمحوريها المشاهدة والتطبيق، كما يستقصي البحث مدى جودة طرائق التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم والامتحانات، وأخيراً يتناول الطلبة بوصفهم مدخلات ومخرجات لهذه الكليات. واعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي للوثائق والأدبيات ذات الصلة بمؤسسات إعداد المعلمين والمدرسين، فضلاً عن خبرة الباحث وتصوراته عبر سني التدريس والإدارة الجامعية في كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل. وقد توصل البحث إلى جملة من الاستنتاجات أبرزها عدم وجود فلسفة واضحة لكليات التربية الأساسية في العراق، وقصور الأهداف التربوية الموضوعة لهذه الكليات، فضلاً عن عدم كفاية النسب المعتمدة للمناهج التخصصية (متطلبات القسم العلمي). ويبيّن البحث إيجابية فترة التربية العملية قياساً على ما هو معمول به في كليات التربية، إلا أنها تعاني من عدم فاعلية الأطراف المساهمة فيها: طلبة/ معلمون، مدرسون، مشرفون، وإدارات مدارس. وفي الإجمال فإن مستوى الجودة في كليات التربية الأساسية في العراق، أنظمة ومناهج وأداءات، لا يتحقق واقعاً ملموساً سوى بنسبة ٤٠% حسب تقدير الباحث. وعلى ضوء تلك الاستنتاجات قدم الباحث جملة من التوصيات والمقترحات للوصول بهذه الكليات إلى الفاعلية والجودة المطلوبة.

(*) دكتوراه في طرائق التدريس العامة، جامعة ويلز-المملكة المتحدة. أستاذ في كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل-العراق.

أولاً: أهداف البحث وأسئلته

يهدف البحث إلى التعرف على مدى فاعلية كليات التربية الاساسية في العراق انطلاقاً من الفلسفة التي توجه برامجها والاهداف التربوية والتعليمية التي تسعى إلى تحقيقها، فضلاً عن محتوى المناهج الدراسية الاكاديمية منها والتربوية (المهنية) والثقافية وهل تواكب التطورات الحاصلة في ميدان اختصاصها؟

ويحاول البحث تناول موضوع التربية الميدانية وبوجه الخصوص عملية التطبيق الميداني في المدارس وما لها من ايجابيات وسلبيات وهل ترقى عملية التطبيق تلك إلى مستوى الجودة والفعالية المطلوبة وفقا للأهداف المرسومة؟

ويسعى البحث إلى استقصاء مدى جودة طرائق التدريس والانشطة التعليمية فضلا عن مدى فعالية أساليب التقويم والامتحانات. ومن أهداف البحث كذلك تقويم المدخلات والمخرجات المتمثلة بسياسة قبول الطلبة وآليتها ومدى انسجامها مع متطلبات مهنة التعليم بوصفها المهنة التي يعتمدها خريجو هذه الكليات.

ثانياً: أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي بكونه بحثا أولياً ومدخلاً نظرياً تقويمياً لبيان الايجابيات وتعزيزها، وتشخيص السلبيات لتجاوزها وبذلك يفتح افاقاً جديدة لبحوث لاحقة تعتمد المنهج الوصفي الميداني أو التجريبي. ومن المتوقع أن يعود البحث بالفائدة على المسؤولين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات العراقية فضلاً عن لجنة عمداء كليات التربية الأساسية، لإعادة النظر في برامج هذه الكليات وتطويرها. ولا شك في أن أساتذة هذه الكليات سيجدون في هذا البحث من الدلالات والمؤشرات التي ينبغي أن يأخذوا بها في تدريسهم وممارساتهم الإشرافية على طلبة الكليات.

ثالثاً: منهجية البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي والتقويمي للوثائق والأدبيات ذات الصلة بمؤسسات إعداد المعلمين والمدرسين، فضلاً عن الدراسات التقويمية التي بحثت في معايير الجودة الشاملة في التعليم. وأعتمد الباحث كذلك على خبراته

وتصوارته التي تراكمت عبر سني التدريس والإدارة في كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل.

رابعاً: أطر البحث ومحاوره

يتناول البحث بالعرض والتحليل والمناقشة والتقويم المحاور الآتية:

١. مفهوم الجودة الشاملة ومبادئها
٢. فلسفة كليات التربية الأساسية في العراق وأهدافها
٣. المناهج الدراسية الأكاديمية والمهنية والثقافية
٤. التربية الميدانية بين المشاهدة والتطبيق
٥. طرائق التدريس والأنشطة التعليمية
٦. التقويم والامتحانات
٧. الطلبة بين المدخلات والمخرجات.

١. مفهوم الجودة الشاملة ومبادئها

يعد مفهوم الجودة من المفاهيم التي شاعت في عالمنا المعاصر حتى وصف العهد الراهن بعصر الجودة، وهو يعني القدرة الدائمة على تقديم إنتاج أو خدمة معينة تتناسب مع احتياجات المستخدمين من خلال سلامة ومتانة وقابلية المنتج للاستخدام (البكر، ٢٠٠٢، ص ٨٤).

أما في الميدان التربوي فيعرفه السنبل (السنبل، ٢٠٠٢، ص ١٧)، بأنه «نظام مكون من مجموعة من الإجراءات والإرشادات تضعها الهيئة التربوية المسؤولة أو المؤسسة التعليمية لتهتدى بها في تنظيم عملها وتوفير خدمات تعليمية فعالة كإنتاج المواد التعليمية الجيدة، وتوصيل المعلومات وتقديم المادة العلمية، وقياس تحصيل الطلبة بما يتفق وهذه المعايير والإجراءات».

وقد أكدت التجارب العالمية والعربية أهمية اعتماد الجودة الشاملة في التعليم العالي بجامعاته وكلياته ومراكزه العلمية. حيث أن ثقافة الجودة الشاملة وبرامجها تؤدي إلى اشتراك كل فرد وإدارة ووحدة علمية وطلبة وعضو هيئة تدريس ليصبح جزءا من هذا البرنامج، ومن ثم فإن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام

التعليم الجامعي دفعاً فعالاً لتحقيق أهدافه ورسالته المنوطة به في المجتمع (كنعان، ٢٠٠٧، ص ١٠).

ولإنجاح تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلمين والمدرسين ينبغي تأصيل ونشر ثقافة الجودة بين المسؤولين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة. كما ينبغي أن تكون تطبيقات الجودة الشاملة في إطار مدخل النظم حيث يفضي ذلك إلى تجويد كافة جوانب منظومة إعداد المعلم ويكفل تحقيق التنسيق والتكافل بين عناصره كافة (فلية، ٢٠٠٣، ص ص ٣٤١-٣٤٢).

أما أهم مبادئ الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي ومؤسسات إعداد المعلمين والمدرسين فنجملها في الأتي:

- صياغة فلسفة تربوية جديدة تهتم بإدارة الجودة الشاملة وتحمُّل القائد التربوي مسؤولية التغيير وامتلاكه رؤية مستقبلية.
- تحديد الأهداف التربوية وصياغتها بهدف الارتقاء بمستوى الطلبة.
- معالجة الأسباب التي تؤدي إلى تعطيل عملية التعلم باختلاف مصادرها.
- مد الجسور مع المؤسسات المجتمعية وسوق العمل ذي الصلة بمخرجات المؤسسة التعليمية.
- تنويع مصادر التعلم وإتاحة الفرصة لتنمية الإبداع.
- وضع نظم للتحسين المستمر بهدف تحقيق الجودة الشاملة على المستوى الفردي والجماعي.
- الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس في الكليات باستخدام التكنولوجيا لتسهيل نقل المعرفة والارتقاء بالمستوى التعليمي للطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
- وضع مقاييس للجودة التعليمية في الجامعة لكل من الأساتذة والطلبة والتأكيد على بهجة التعلم.
- التخطيط لوضع البرامج التعليمية التي تؤدي إلى تحسين الأداء لكل المنتمين للمؤسسة التعليمية.
- تهيئة الإفراد للعمل في جماعة.
- تطبيق مبدأ المساءلة والمحاسبة إلى جانب الدعم والمساندة.

- كفالة حرية البحث العلمي والأكاديمي في الجامعة.
(فلية، ٢٠٠٣، ص ص ٣٣٢-٣٣٣، ٣٣٩-٣٤٠).

٢. فلسفة كليات التربية الأساسية وأهدافها في العراق

وفقا لما ورد بالديباجة التي تصدرت دليل المناهج الدراسية الجديدة التي بدأ العمل بها قي العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥، فإن إعداد المعلم جامعيا جاء كرد فعل «للوضع المتردي لفلسفة إعداد المعلمين بحيث غدا إعداد المعلم يبدو أسهل وأيسر من الاعداد لأي مهنة أخرى» (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٤، ص ١).

ودعت الديباجة إلى «الارتفاع بمستوى المعلم ومكانته العلمية والاجتماعية». وفي ختام الديباجة ورد النص الآتي: «لعل الاساس الفلسفي لهذا الاعداد لا يبتعد عن متطلبات مواكبة الحياة المعاصرة وتحديات نمو الاطفال معرفياً ووجدانياً في ظل مؤثرات البيئة المتغيرة وأثار معطيات التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال..» (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٤، ص ١).

إن قراءة متفحصة لديباجة المناهج الجديدة، تبين الآتي:

- أنها لم تشر إلى كليات التربية الأساسية كمفهوم وعنوان جديد بل أشارت إلى تسمية كليات المعلمين ويبدو أن كاتبها لم يعِ ما حدث من تغيرات ليس على صعيد التسمية فحسب بل البرنامج الدراسي ككل.

- خلت الديباجة من رؤية فلسفية معمقة لحقيقة استحداث كلية التربية الاساسية، ورغم أن عنوان الديباجة هو «فلسفة إعداد المعلم جامعياً» إلا أن مضمونها يختلف عن ذلك كثيراً.

- إن النصوص التي وردت في الديباجة عبارة عن طروحات سردية تتناول إعداد المعلم بوجه عام ولم تتناول البعد الفكري والفلسفي لكليات التربية الأساسية: مفهوماً ومضموناً ومنهجاً.

إذن البديل هو الدعوة إلى صياغة فلسفية لكليات التربية الأساسية بعبارات مفاهيمية مقننة تعكس رؤى جديدة تنطلق من محورين. المحور الأول هو السعي نحو الرقي بهذه الكليات إلى مستوى الفاعلية والجودة الشاملة، أنظمة ومنهاجاً ورؤى فكرية وتطلعات تجديدية مستمرة. أما المحور الثاني فهو الربط بين فلسفة هذه

الكليات وفلسفة التعليم الأساسي الذي دمج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمرحلة واحدة هي التعليم الأساسي ذي السنوات التسع (١-٩)، تلك المرحلة التي سيذهب إليها خريجو كليات التربية الأساسية.

أما بخصوص أهداف كليات التربية الأساسية، فقد صيغ لها ١٢ هدفاً ندرجها في الآتي:

- تعميق الإيمان بالله وبالقيم الروحية والأخلاقية الذي جاء بها الدين الإسلامي والديانات السماوية الأخرى.
- تعزيز مشاعر المواطنة والانتماء للأمة لدى الطلبة.
- إعداد الطلبة إعداداً يمكنهم من أن يكونوا مربين ملتزمين، قادرين على ممارسة الأبعاد التربوية لهذه المبادئ داخل المدرسة وخارجها.
- إكساب الطلبة المعارف والخبرات ذات العلاقة بطرائق التدريس العامة والخاصة والمهارات التي يتطلبها تطبيق تلك المعارف والخبرات في الحياة العملية والمهنية.
- تزويد الطلبة بالمعارف والخبرات ذات العلاقة بخصائص النمو المختلفة (العقلية والجسمية، والوجدانية والاجتماعية) للمرحلة العمرية (٦-١٢) خاصة وما يسبقها، وما يعقبها من مراحل عامة.
- تمكين الطلبة من تطبيق المعارف والخبرات النظرية في الدراسة الابتدائية قبل التخرج لضمان الاطمئنان على مدى امتلاكهم المهارات اللازمة لتطبيقها.
- تزويد الطلبة بالخبرات والمعلومات اللازمة عن طبيعة مهنة التعيلم في المرحلة الابتدائية ومتطلباتها ومشكلاتها.
- تعزيز القاعدة اللغوية لطلبة الكليات بما يؤمن اعداد معلم ذي لغة سليمة، قراءة وكتابة ونطقاً.
- تزويد الطلبة بالمعارف الأساسية التي تؤمن قاعدة ثقافية عامة وقاعدة تخصصية يحتاجها المعلم وفق متطلبات فروع التخصص في الكليات.
- تنمية الاتجاهات العلمية لدى طلبة الكليات بما يمكنهم من تطوير قدراتهم الذاتية في إمكانية مواصلة دراساتهم العليا في حقول التخصصات المعروفة.
- تنمية الاتجاهات السليمة لدى الطلبة كالشعور بالمسؤولية والتعاون واحترام النظام بحيث تتأصل فيهم هذه الاتجاهات فكراً وسلوكاً.

– إكساب الطلبة المعارف والخبرات اللازمة لتدريس المواد المقررة في المرحلة الابتدائية فضلاً عن تأهيلهم وفق تخصصات فروع الكلية.

ويمكن استقراء الملاحظات الآتية من الأهداف الواردة أعلاه:

– أهملت الأهداف حقيقة وجود مدارس أساسية في العراق، إذ أشارت إلى المدارس الابتدائية بوصفها ميدان عمل خريجي كلية التربية الأساسية، وهذا يتعارض مع حقيقة أن الكليات الجديدة نشأت لتعد خريجيها للمدارس الأساسية حيث تم دمج المتوسطة مع الابتدائية (٦-١٥).

– إن استخدام مفهوم المدارس الابتدائية دون الأساسية تبعه تحديد الفترة العمرية للتلاميذ بين (٦-١٢ سنة) وهذا إخفاق خطير في تلك الأهداف ومسألة تثير الاستغراب حقاً. ويبدو أن سبب وجود هذا التخبط هو عدم وجود رؤية فلسفية واضحة.

– على الرغم من أن الأهداف آنفة الذكر اتصفت بالشمولية وتناولت الأبعاد المعرفية والوجدانية، إلا أنها افتقدت إلى التأكيد على تنمية الجانب المهاري وبوجه أخص البعد الحركي التطبيقي، فضلاً عن أنها لم تعطِ هدف تنمية التفكير بأبعاده الناقدة والاستدلالية أية أهمية. كما أنها أهملت هدفاً آخر ذا صلة بتنمية الإبداع والابتكار. وهي كذلك بحاجة إلى صياغة أهداف أخرى تتعلق بتنمية التعلم الفردي لدى الطلبة فضلا عن التعلم التعاوني لأنهما اتجاهان معاصران وهدفان استراتجيان ينبغي تنميتهما لدى الطالب في كليات التربية الأساسية.

– تفتقر الأهداف الموضوعة إلى الصياغة السلوكية لمحتواها، إذ أن الأهداف الخاصة بإعداد المعلمين كما يشير عبد الله (عبد الله، ١٩٧٥، ص ٧٦) «يجب أن تكون واضحة ومحددة يمكن تقويمها ومعرفة مقدار ما اكتسبه الطالب منها، لذا فأنه يفضل أن تصاغ تلك الأهداف صياغة سلوكية».

٣. المناهج الدراسية: الأكاديمية والمهنية والثقافية

تقوم مناهج كليات التربية الأساسية في العراق على نظام الفصول الدراسية، اذ توزع تلك المناهج ووحداتها على سبعة فصول دراسية ويخصص الفصل الثامن والأخير للتربية العملية (التطبيق الدراسي). ويبدأ التخصص من السنة الأولى وضمن الأقسام الآتية:

قسم التربية الخاصة-قسم رياض الأطفال-قسم التربية الفنية-قسم معلم الصفوف الأولى - قسم التربية الإسلامية-قسم اللغة العربية-قسم اللغة الانكليزية-قسم التربية الرياضية-قسم العلوم (بفروعه: علوم الحياء، فيزياء، كيمياء)-قسم الرياضيات-قسم التاريخ-قسم الجغرافية-قسم الحاسوب-قسم التربية الأسرية. وحالياً هناك خمس كليات للتربية الأساسية في العراق في جامعات: الموصل والمستنصرية وبابل وديالى والبصرة. وتختلف الكليات في عدد الأقسام المفتوحة لديها حسب الإمكانيات البشرية والمادية فهناك أقسام متوفرة في كلية وغير متوفرة في كلية أخرى.

وتمنح الكليات لخريجيها شهادة البكالوريوس في التربية بحسب الاختصاصات المبينة أعلاه.

أما بالنسبة لنسب المناهج الدراسية فقد أخذت التوزيع الآتي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٤، ص ٣):

- ٣٥% مواد تربوية ونفسية (متطلبات كلية)
- ٤٢% مواد تخصصية (متطلبات قسم)
- ٢٣% مواد ثقافية عامة (متطلبات جامعة)

يعد البرنامج الحالي لكليات التربية الأساسية أكثر تطوراً من البرنامج القديم عندما كانت الكليات تحمل اسم (كليات المعلمين) التي تأسست ١٩٩٣، فكان التخصص الاكاديمي في السنتين الثالثة والرابعة فقط اما السنتان الاوليان فكانتا عامتين، والأقسام العلمية الحالية كانت بمستوى (فروع). فضلاً عن أن نسبة المناهج الدراسية كانت تأخذ ٥٠% للمواد الثقافية العامة و٣٣% للمواد التربوية والنفسية و١٧% فقط للمواد التخصصية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٩٤، ص ص ١-٦).

وبالرغم من كون المناهج الجديدة (٢٠٠٤) في وحداتها ومحتواها تعد خطوة متقدمة عن المناهج القديمة (١٩٩٣) إلا أن هناك بعض المآخذ (السلبيات) على المناهج الجديدة إذا ما قيمت بعناصر الجودة ويمكن إدراجها بالآتي:

- يغلب على المناهج الدراسية في عموم الأقسام الجانب النظري وافتقارها إلى

البعد التطبيقي-الميداني، سواء في المناهج ذات الطابع الإنساني أو تلك ذات المنحى العلمي الصرف.

- تركيز المناهج على البعد المعرفي بنسبة ٨٠% وغياب أو إهمال الجانب المهاري، فالطالب الذي يتخصص في اللغة العربية يحفظ علومها وآدابها ولكنه يفتقر إلى مهارات التعبير واللغة وحتى الكتابة الإملائية الصحيحة. ومثله في التربية الإسلامية تراه قد يخفق في القراءة الصحيحة للنصوص الدينية، وكذلك الحال في الجغرافيا. فكم من طالب في هذا القسم يتقن رسم الخارطة والمهارات التابعة لها؟ والحديث يمتد إلى المواد التربوية والنفسية كطرائق التدريس والتقانات التربوية والاختبارات والمقاييس، كلها تشهد إخفاقاً واضحاً في اتقان الطالب لمهاراتها. والقياس كذلك ينطبق على العلوم الصرفة والرياضيات.

- هناك قصور في مناهج بعض الأقسام في مواكبة التطورات المعاصرة في ميدان التخصص وبوجه خاص مناهج قسم العلوم العامة بفروعه: علوم الحياة والكيمياء والفيزياء.

- يلاحظ التبسيط الشديد في مفردات عدد من المناهج الدراسية كمفردات قسم اللغة العربية إذ أنها تتجاهل الكثير من القضايا والمشكلات والمحاور ذات الصلة بهذا التخصص. وكذلك في مناهج الحاسوب المقررة لطلبة الكلية كافة فهي في حاجة إلى مواكبة ما هو جديد في ميدانها.

- يشكو عدد من أقسام الكلية افتقار مناهجها إلى مادة البحث التخصصي، فعلى الرغم من وجود مادة البحث التربوي إلا أن بعض الطلبة عاجزون عن اتقان آلية البحث العلمي في مجال التخصص لعدم وجود هذه المادة الدراسية في منهج قسمهم.

- لم تخصص اغلبية مناهج الاقسام مساحة في محتواها للأنشطة الصفية واللاصفية كالقراءات الخارجية-إنجاز مشروع عمل معين-ممارسة جماعية مثل حل مشكلة بعينها-إنجاز تعيين محدد فرديا . . . وبذلك فهي تحرم الطالب من التنوع في مصادر التعلم.

- يُلحظ عدم التنسيق بين مفردات المناهج في الاقسام المتناظرة في الكلية مما يدعو إلى التداخل والتكرار كأقسام اللغة العربية والتربية الاسلامية والتاريخ وأقسام

العلوم بفروعها. . . فضلا عن عدم وجود تنسيق في عرض بعض المناهج في الفصول الدراسية فقد تسبق مادة متقدمة على مادة تعد اساسية (أولية) في العلم.

– عدم كفاية النسب المعتمدة لتوزيع المواد التخصصية التي اخذت ٤٢% قياساً بالمواد المهنية التي نسبتها ٣٥% والثقافية التي نسبتها ٢٣% بسبب قصور المناهج الأكاديمية الحالية عن مواكبة المنتج الكلي من المعرفة في عصرنا الحاضر بوصفه عصر المعلوماتية.

٤. التربية العملية بين المشاهدة والتطبيق

يشير الصايغ إلى أن «التربية العملية من اهم مكونات البرنامج الناجح حيث انها تزيد من ثقة المعلم بنفسه وتهئ له الجو للتعامل مع معلمين فعليين وجو مدرسي حقيقي بمعاناته ومشاكله» (الصايغ، ١٤٢٣ هـ، ص ١٤).

وللتربية العملية في كليات التربية الاساسية محوران، الأول المشاهدة والثاني التطبيق الميداني. فبالنسبة للمشاهدة فقد خصص برنامج هذه الكليات أربع ساعات للمشاهدة ضمن الفصل الدراسي السادس/الصف الثالث. وتحقق المشاهدة اهدافاً عديدة، فهي تعطي معنى للمفاهيم التي يتعلمها الطالب–المعلم في الكلية وهي كذلك تقربه من المواقف التعليمية وتبصره بالأدوار التي يقوم بها كل من التلميذ والمعلم ومدير المدرسة. فضلاً عن أن المشاهدة تثير لدى الطالب–المعلم تساؤلات عديدة حول بيئة الصف وتنمي لديه القدرة على التقويم والنقد الموضوعي (عبد الله، ١٩٧٥، ص ١٠٧). وواقعياً يتم تنفيذ المشاهدة من خلال اصطحاب احد مدرِّسي القسم الطلبة إلى المدارس القريبة من الكلية لمشاهدة أداء معلمي هذه المدارس وحسب اختصاص القسم الذي ينتمي إليه الطلبة ثم تجري عملية تقويمية للدروس التي تمت مشاهدتها بعد رجوع الطلبة إلى الكلية. كما يتدرب الطلبة وفق هذه المادة على آلية تقويم أداء المعلم من خلال استمارة خاصة اعدت لهذا الغرض.

والتساؤل المحدد في هذا المضمار هو مدى فاعلية هذه الممارسة في تحقيق الأهداف الموضوعة لها. إن ذلك يتوقف على المدرس المشرف نفسه، إذ يلاحظ من خلال التجربة والملاحظة الادارية أن البعض من هؤلاء ليسوا تربويين إنما لديهم اختصاصات أكاديمية والبعض الآخر لا يبدي ذلك الاهتمام المناسب للمشاهدة إذ هي من وجهة نظره فسحة للطلبة للخروج من طوق قاعة الدرس في الكلية فيترك

الطلبة وشأنهم في تلك المدرسة. كما أن تقويم أداء الطلبة في هذه المادة الدارسية يعتمد على التقدير الكيفي وليس على قدرة الطالب على الملاحظة الدقيقة والتقويم الدقيق لما يشاهده من اداءات تعليمية.

أما المحور الثاني والأهم فهو محور التطبيق في مدارس التعليم الأساسي والمدارس الابتدائية والمتوسطة إذ العدد الموجود من مدارس التعليم الأساسي لا يكفي لاستيعاب طلبة هذه الكليات وحسب موقعها الجغرافي في محافظات العراق.

ووفق برنامج كليات التربية الاساسية في العراق، يخصص الفصل الدراسي الثامن/ الصف الرابع للتطبيق الميداني في المدارس يتفرغ فيه الطالب-المعلم تفرغاً كاملاً للتدريس في المدارس لمدة ثلاثة أشهر ونصف تقريباً، وللتطبيق (١٢) وحدة دراسية.

ويتميز التطبيق في كليات التربية الاساسية عن كليات التربية في العراق بطول الفترة الزمنية، إذ هو في كليات التربية (٤٥) خمسة وأربعون يوما فقط، وهذه ايجابية واضحة لكليات التربية الأساسية منسجمة مع ما توصي به الأدبيات والدراسات والمؤتمرات الخاصة بمؤسسات إعداد المعلمين بضرورة أن يقضي الطالب أطول فترة ممكنة في مدارس التطبيق (المنظمة العربية للثقافة والعلوم، ١٩٧٩؛ الصايغ، ١٤٢٣هـ).

وللوقوف على واقع محور التطبيق في التربية العملية نقول: إن ثمة إيجابية لا يمكن تجاهلها في المدة المخصصة للتطبيق في المدارس قياساً بما هو معمول به في كليات التربية. ولكن أوجه القصور تظهر في مدى فعالية وجودة الاداء في هذه الفترة من قبل الأطراف المساهمة فيها طلبة-معلمون، مدرّسون، مشرفون، مدراء مدارس، ومعلمون/ مدرسون مصاحبون.

وفي دراسة ميدانية أجراها ابراهيم (ابراهيم، ١٩٩٩) حول تقويم التربية العملية في كلية المعلمين سابقا (التربية الأساسية حالياً) في جامعة الموصل من منظور الطلبة والمعلمين والمشرفين ومدراء المدارس. لا زالت بعض نتائجها-بإيجابية التطبيق وسلبياته-ماثلة أمام أعيننا إلى وقتنا الحالي ٢٠٠٧، والسلبيات تتكرر كل عام وسبب ذلك (من وجهة نظر الباحث) هو عدم جودة الاداء من قبل الاطراف المشار اليها أعلاه ولا يتحمل المنهج ذاته تلك السلبيات التي ندرج بعضها:

- عدم كفاية وجدية زيارات المدرس المشرف للطالب في المدرسة.

- ضعف الاتصال بين المشرف ومدير المدرسة والمعلم/المدرس المصاحب.

- عدم التزام إدارات المدارس بتدريب الطالب على تدريس مواد الاختصاص بشكل مناسب.

- ضعف المشرفين في متابعة الطالب المطبق حول مدى اتقانه لبعض مهارات التدريس وخصوصا كتابة الخطة اليومية.

- تغاضي إدارات المدارس عن سلوكيات بعض الطلبة-المعلمين في مدى التزامهم بالدوام وجديتهم في التطبيق.

- التقويم غير العلمي وغير الموضوعي لادارات المدارس للطلبة-المعلمين من خلال مجاملتهم ومنحهم الدرجات التقويمية التي لا تعبر عن حقيقة أدائهم والتي قد تصل إلى ١٠٠%.

- عدم وجود استمارات تقويمية مقننة وموحدة وتتصف بالجودة بين كليات التربية الأساسية في العراق لتقويم أداء الطالب المعلم.

٥. طرائق التدريس والانشطة التعليمية

يكاد يخلو دليل المناهج الخاص بكليات التربية الأساسية في العراق من أية إشارة إلى ماهية طرائق التدريس التي ينبغي اعتمادها من قبل مدرسي هذه الكليات، فضلاً عن تجاهل الانشطة التعليمية الصفية واللاصفية سوى بعض الاشارات هنا وهناك وفي سياق تدريس بعض المواد الاكاديمية أو التربوية.

وفي هذا الموقف يلجأ المدرس الجامعي إلى الطريقة التدريسية التي اعتاد عليها وكان قد تعلم في ظلها ورأى اساتذته مثالاً له فيها، تلك هي طريقة المحاضرة بوجهها الضيق على العموم، فالمدرس يقوم بشرح أو تفسير مادة الدرس من الكتاب المقرر أو من الملزمة التي أعدها للطلبة والتي لا تتعدى الاوراق المحدودة وبذلك يصبح هو مصدر المعرفة يلقيها بكلمات مستنسخة من اصل ذلك الكتاب أو الملزمة وينتهي بمحاضرته بالسؤال التقليدي من لديه سؤال أو استفسار؟ وبعضهم قد لا يفعل ذلك أصلاً. إذاً هو في وادٍ والطلبة في وادٍ. وفي المقابل نرى عموم الطلبة متلقين سلبيين يحفظون ما عبأه الاستاذ في أذهانهم ويرددونه ترديدا أصمَّ في ورقة الامتحان.

لقد عبَّر عن هذا الموقف العديد من الباحثين الذين رأوا أن الأستاذ الجامعي يتحدث عن الدافعية الذاتية والتشويق والتفاعل الصفي والمتعة في التدريس وهو في محاضراته يبعث على السأم والملل والجمود والتسلط أحياناً.

وعلى الرغم مما يبدو من قساوة في النص اعلاه، إلا أنه-وللأسف-يعبر عن حالة واقعة عند شريحة كبيرة من اساتذة كليات التربية والتربية الاساسية، إذ من المفترض أن يتحمل عضو هيئة التدريس في هذه الكليات مسؤولية مضافة إلا وهي القدوة والمثال الايجابي الذي ينبغي أن يقتفي اثاره الطلبة الذين سيؤدون الدور نفسه عندما يصبحوا معلمين ومدرسين في المدارس.

وفي دراسة حديثة اجراها كنعان (كنعان، ٢٠٠٧، ص ١٨) حول تقويم برنامج اعداد المعلمين في كلية التربية في جامعة دمشق توصل إلى أن متتطلبات الجودة الشاملة في مجال مناسبة طرائق التدريس ووظيفتها في تحقيق الاهداف المعرفية والمهارية والانفعالية لدى الطلاب المعلمين لم تتحقق، ويلاحظ أن هذا المجال يعد اكثر مجال من حيث عدم تحقق متطلبات الجودة الشاملة، فما زال معظم اعضاء الهيئة التعليمية يدرسون بالطريقة التقليدية .

وتوصل البحث الذي اجراه ابراهيم (ابراهيم، ١٩٩٧، ص ص ٦٥-٦٦) إلى «إن مجموعة طرائق التدريس اللفظية-التقليدية المدعمة بكتابة التقارير أو اجراء مشاريع البحوث هي من اكثر مجاميع طرائق التدريس المستخدمة من قبل اعضاء الهيئة التدريسية في كليات الاداب والعلوم والتربية في جامعة الموصل».

إن المطلوب من التعليم الجامعي ومن كليات التربية الأساسية على وجه الخصوص تنمية قدرات الطلبة عل التفكير العلمي وعلى الابداع والابتكار والتجديد والأصالة والمرونة والتفكير الاستقلالي الناقد. ولا يمكن أن يتحقق ذلك في ظل طرائق التدريس التقليدية (ابراهيم، ٢٠٠٧، ص ٢٦).

أما بالنسبة للأنشطة التعليمية الصفية منها واللاصفية، فهي وليدة الاسلوب التدريسي لعضو هيئة التدريس. فالانشطة التعليمية لا تتعدى تكليف الطالب بتلخيص كتاب أو إعداد تقرير أو وسيلة تعليمية، وفي أعلى ذروة لها قيام بعض الأقسام بالزيارات الميدانية كالزيارات التي يقوم بها قسم التربية الخاصة إلى معاهد المكفوفين والصم والبكم، وكذلك ما يقوم به قسم العلوم من زيارات إلى بعض المواقع

والمنشأت العلمية وعلى نطاق ضيق. وقد تدخل الزيارات المنهجية لبعض المدارس الابتدائية أو رياض الاطفال في هذا المضمار.

ويرى الباحث أن ضعف الأداء في تنفيذ الانشطة خصوصاً اللاصفية يعود إلى المدرس نفسه فالطالب يحتاج إلى من يهيئ له المواقف التعليمية ليظهر ابداعاته وقدراته الخاصة. فعلى سبيل المثال اقام قسم العلوم في كلية التربية الأساسية معرضاً علمياً في الكيمياء والفيزياء وعلوم الحياة اظهر فيه الطلبة إبداعاً فريداً وبرزت القدرات الفردية والجماعية لبعض الطلبة، مما يثبت أن هناك قدرات كامنة عند عموم الطلبة فهي تحتاج إلى من يستثيرها ويخرجها من القوة إلى الفعل في التعبير الفلسفي.

٦. التقويم والامتحانات

إذا أردنا أن نطلق توصيفاً مجرداً على وسائل التقويم والامتحانات المعتمدة من قبل مدرسي كليات التربية الاساسية، نقول أنها (تقليدية) لا تكاد تخرج عن المألوف من أنماط التقويم المتوارثة من نظام التعليم المدرسي العام، فلفظة التقويم يراد بها الامتحانات فقط والأجدر أن تأخذ ابعادا ووسائل عدة كالمقابلة والملاحظة والاختبارات المقننة والذكاء والشخصية وغيرها. والامتحانات اما تحريرية لجميع الاقسام العلمية، أو مختبرية لأقسام: العلوم العامة (مواد الفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة) والرياضيات (مادة الحاسوب) واللغة الانكليزية (مادة الصوت في مختبر الصوت) أو عملية-تطبيقية في قسم التربية الرياضية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٤) وهي في عمومها تختبر الجانب المعرفي أكثر من الجانب المهاري.

أما الامتحانات التحريرية فأنها تأخذ منحى الاسئلة المقالية وبنسبة كبيرة. أما الأسئلة الموضوعية فأنها تحتل نسبة أقل من الاولى. وينطبق هذا الحكم على المواد التخصصية والتربوية والثقافية. ويبدو للباحث أن غياب معرفة المدرسين بالاهداف العامة للمواد الدراسية وتجاهلهم أو قلة درايتهم بصياغة وتطبيق الاهداف السلوكية الادائية كان سبباً في قصور التقويم وأساليبه في كليات التربية الأساسية، فضلاً عن التقليدية والتبسيطية وعدم بذل المجهود المناسب لعضو هيئة التدريس.

ولدى استقراء الدراسات التي تناولت التقويم والامتحانات في مؤسسات إعداد المعلمين يتبين بأن هناك قصوراً في وجود منظومات مضبوطة الجودة في أساليب التقويم والامتحانات، فقد توصلت دراسة كنعان (كنعان، ٢٠٠٧، ص ١٧) إلى عدم

تحقق متطلبات الجودة الشاملة من حيث تناول التقويم لجميع جوانب العملية التعليمية، وعدم وجود معايير واضحة ومناسبة لتحديد مستوى الاداء الجيد وعدم الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة في تحسين برامج اعداد المعلم.

٧. الطلبة بين المدخلات والمخرجات

يتم قبول الطلبة في كليات التربية الأساسية في العراق وفق نظام القبول المركزي (الوزاري) الموحد المعمول به في عموم جامعات العراق ومنها جامعة الموصل، إذ ينسب الطلبة إلى الكليات والمعاهد الفنية حسب اختياراتهم المحكومة بمعدلاتهم التي احرزوها في الصف السادس الاعدادي.

ويلحظ على الطلبة المقبولين في كليات التربية الاساسية (حسب التوزيع المركزي المشار اليه اعلاه) انهم طلبة ذوو معدلات ضعيفة لا تؤهلهم لان يكونوا معلمي ومدرسي المستقبل. ففي العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ كان الحد الادني لمعدل قبول الطلبة من خريجي الفرع العلمي (الصف السادس الإعدادي) في كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل هو ٦٦,١١ وخريجي الفرع الادبي ٦٤,٢ أما في العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ فكان الحد الادني لمعدل القبول من خريجي الفرع العلمي كذلك ٦٦,١٠ والحد الادني لخريجي الفرع الأدبي ٦٠,٠.

ويلحظ على مدخلات هذه الكليات من الطلبة عدم تمتع نسبة كبيرة منهم باتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم بسبب وجود مفاهيم خاطئة لديهم حول التدريس في التعليم الابتدائي والأساسي، وقد جعلهم ذلك طلبة تقليديين غير ملتزمين إلا بالحد الأدنى من الأداء المطلوب في التحصيل الدراسي ويكره الغالبية منهم أن يجيب على سؤال احدهم في أية كلية أنت؟ فإذا كانت هذه مدخلاتنا فكيف بمخرجات كلياتنا إذا؟ وربما يرتقي عدد لا بأس به من هؤلاء الطلبة أثناء فترة دراستهم في هذه الكليات إلى المستوى المرضي بدوافع: ضمان التعيين في مدارس وزارة التربية او تعيين الثلاثة الاوائل من كل قسم بدرجة مساعد باحث بالكليات نفسها أو رغبتهم بإكمال دراستهم العليا، ولكن هؤلاء وفق مقياس الجودة الشاملة ليسوا بالمستوى الفعال معرفة ومهارة.

ولا يخضع المقبولون في كليات التربية الأساسية إلى لجنة مقابلة فاعلة لفحص قدرات الطالب ومدى اهليته لممارسة مهنة التعليم وكل ما هو واقع حقيقة هو أن

اللجان التي تشكل لمقابلة هؤلاء الطلبة مهمتها الاساسية التأكد من الوثائق المقدمة من قبل الطالب وملء الاستمارة الخاصة بإختيار الاقسام العلمية.

وثمة مشكلة تعاني منها غالبية كليات التربية الاساسية هي إحجام الطلبة عن اختيار قسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال قياساً بالاقسام الأخرى في الكليات. وقد أجرى ابراهيم دراستين الاولى حول أسباب أحجام الطلبة عن التقديم لقسم التربية الخاصة والثانية حول اسباب أحجام الطالبات عن التقديم إلى قسم رياض الأطفال. وخرج البحثان بجملة من الأسباب كان من ابرزها المفاهيم الخاطئة والاتجاهات السلبية التي كونها الطلبة نحو هذين التخصصين، فمثلاً التصور الشائع حول قسم التربية الخاصة إن خريجيه يتعاملون مع المتخلفين عقليا وهو أمر خاطئ جداً إذ أن مخرجات القسم تقوم بالتدريس في صفوف التربية الخاصة بفئات بطيئي التعلم.

أما بخصوص مخرجات كليات التربية الأساسية فلا شك أن قصور المدخلات فضلاً عن عدم فاعلية اداء العمليات تؤدي إلى مخرجات ليست بمستوى الجودة المطلوبة.

وفي هذا الصدد يشير البكر (البكر، ٢٠٠٢، ص ١٠٥) في بحثه حول أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية إلى حقيقة مفادها أن الطالب وفقا لنظرية ادارة الجودة الكلية في التربية والتعليم «ليس هو المنتج العائد في العملية التعليمية انما تربية وتعليم الطالب من خلال إكسابه المعارف والمهارات والقيم الاخلاقية والجمالية فذلك في الحقيقة هو المنتج العائد للعملية التعليمية. لذا فإن عملية تحديد مستوى تقدم هذا العائد ومتابعته يعد من أهم معايير نظام تأكيد الجودة في العملية التعليمية».

خامساً: استنتاجات البحث

وفق ما تم عرضه ومناقشته في أطر البحث ومحاوره تم التوصل إلى الاستنتاجات الاتية:

١. حققت المناهج الدراسية الجديدة التي وضعت في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ تقدماً ملحوظاً من حيث الكم والنوع قياساً بالمناهج القديمة التي وضعت في بداية تأسيس الكليات ١٩٩٣-١٩٩٤، إذ أعطت المناهج الجديدة لهذه الكليات بعداً

علمياً وتربوياً يرقى إلى مستوى التعليم الجامعي حيث جعلت هذه المناهج التخصص من الصف الأول أي منذ التحاق الطالب في الكلية وحولت الفروع إلى أقسام.

٢. ثمة سلبيات تم تشخيصها في تلك المناهج نوردها في الآتي:

أ. عدم وجود فلسفة واضحة لكليات التربية الاساسية في العراق وقصور الاهداف الموضوعة لهذه الكليات في مواكبة التطورات المعاصرة في الميادين المعرفية والتربوية والمجتمعية. فضلاً عن عدم ترجمتها إلى اهداف سلوكية اجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

ب. عدم كفاية النسبة المعتمدة للمناهج التخصصية-الأكاديمية ومتطلبات القسم، وهي ٤٢% لحاجة تلك المناهج إلى تعزيز محتواها ومفرداتها ووحداتها وساعاتها الدراسية لتواكب التطور المعلوماتي والكم المعرفي المنتج في عالم اليوم.

ج. يغلب على المناهج الدراسية في عموم الأقسام المحتوى النظري وضعف الجانب التطبيقي في بعض الاقسام وانعدامها في مناهج أقسام أخرى وغياب الانشطة اللاصفية.

د. بعد العديد من المناهج الدراسية عن الجديد في ميدان العلوم والآداب والاتجاهات الحديثة في التربية فضلاً عن عدم تلبيتها لاحتياجات المجتمع ولا يوفر محتواها فرص العمل الفردي بين الطلبة.

هـ. تفتقر مناهج قسم العلوم إلى المواد الدراسية المهنية (زراعة-صناعة-حرف-تقنيات-ورش-فنون تطبيقية) التي تؤهل خريج هذه الكليات لتدريس هذه المواد في مدارس التعليم الاساسي.

٣. على الرغم من الجوانب الايجابية للتربية العملية بمحوري المشاهدة والتطبيق، إلا أن ثمة سلبيات عديدة تواجهها عموم الكليات في عدم تفعيل هذين المحورين ليؤتيا ثمارهما الحقيقية.

أ. عدم جودة أداء محور المشاهدة سواءٌ من قبل المدرسين المشرفين أو الطلبة في عموم الاقسام فضلاً عن وجود قصور في تقويم الطلبة في هذا المحور وعدم كفاية جدية زيارات المدرس المشرف للطالب في المدرسة.

ب. ضعف الاتصال بين المشرف ومدير المدرسة والمعلم/ المدرس المصاحب.

ج. عدم التزام ادارات المدارس بالتدريب على تدريس مواد الاختصاص بشكل مناسب.

د. تغاضي ادارات المدارس عن سلوكيات بعض الطلبة المعلمين في مدى التزامهم بالدوام وجديتهم في التطبيق.

هـ. التقويم غير العلمي وغير الموضوعي لادارات المدارس للطلبة المعلمين من خلال مجاملتهم ومنحهم الدرجات التقويمية التي لا تعبر عن حقيقة ادائهم والتي قد تصل إلى ١٠٠%.

و. عدم وجود استمارات تقويمية مقننة وموحدة بين كليات التربية الاساسية في العراق لتقويم اداء الطالب التطبيقي.

٤. يغلب على طرائق التدريس المستخدمة من قبل مدرسي عموم كليات التربية الاساسية الطابع التقليدي-الواحد المتمثل بطريقة المحاضرة الالقائية بعيداً عن الطرائق التدريسية التي تجعل من الطالب محوراً لعملية التعلم كالاستجواب والمناقشة والتعلم التعاوني والفردي وحل المشكلات وغيرها.

٥. على الرغم من وجود دوائر تلفزيونية مغلقة على أقل تقدير في ثلاث كليات نموذجية في الموصل وبغداد وميسان إلا أن استخدامها كتقنية في التدريس يكاد يكون معدوماً، فضلاً عن ابتعاد عموم المدرسين عن استخدام التقنيات التربوية ليست الحديثة منها فحسب بل القديمة أيضاً كجهاز الاوفرهيد مثلاً، والحديث عن استخدام الانترنيت والحاسوب لا يتعدى كونه درساً أكاديمياً، أما استخدامهما في التدريس فيكاد يكون مستحيلاً.

٦. التقويم في كليات التربية الأساسية شأنها شأن قريناتها من كليات الجامعات لا يتعدى الأسئلة الامتحانية التقليدية والمقالية والمباشرة على وجه الأخص والتي لا تقيس حقيقة الجوانب المعرفية والمهارية والادائية التي يتمتع بها الطالب.

٧. تدني مستوى مدخلات كليات التربية الأساسية من الطلبة من خريجي الصف السادس الاعدادي للفرعين العلمي والأدبي من زاويتين الأولى المستوى التحصيلي الحقيقي والاتجاهات السلبية نحو مهنة التعليم في المرحلة الإبتدائية والأساسية فضلاً عن عدم خضوعهم لاختبارات مقننة لمعرفة مستوياتهم.

٨. قياساً بالمبادئ العامة للجودة الشاملة الموضوعة لتقويم مؤسسات التعليم العالي وكليات التربية الاساسية، وفي ضوء ما تم استنتاجه في الفقرات (١-٧) أعلاه

فإن مستوى الجودة لا يتحقق واقعاً ملموساً على صعيد الجانب النظري أو التطبيقي الميداني سوى بنسبة ٤٠% من متطلبات تلك الجودة.

سادساً: التوصيات والمقترحات

وفق ما تم التوصل اليه من استنتاجات في البحث الحالي يمكن صياغة التوصيات والمقترحات الاتية:

١. تكوين فلسفة واضحة لكليات التربية الأساسية وربطها بفلسفة التعليم الأساسي بوصفه نمطاً تعليمياً معاصراً.

٢. إعادة صياغة الأهداف العامة لكليات التربية الأساسية بما يحقق طموح الجودة الشاملة لها.

٣. صياغة أهداف إجرائية-سلوكية على مستوى كل قسم علمي وعلى مستوى المناهج ذاتها بما يمكن التخطيط لها وتنفيذها ومن ثم تقويمها لتحديد مدى نجاح الكليات في برامجها.

٤. ضرورة إحداث التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية التطبيقية في المناهج الدراسية وتدعيمها بالأنشطة اللاصفية التي تنمي مهارات الطلبة.

٥. السعي نحو تنقيح وتعديل محتوى المناهج الدراسية في كليات التربية الأساسية لمواكبة التطورات العالمية في مجال إعداد المعلمين والمدرسين وتأهيلهم لمهنة التعليم فضلاً عن الاتجاهات المعاصرة في العلوم التخصصية وتلبية الاحتياجات الحالية والمتوقعة للمجتمع.

٦. تعزيز المناهج الدراسية بالمصادر العلمية الحديثة المحلية والعالمية والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية المتطورة وورش العمل والمختبرات العلمية في العلوم الصرفة والانسانية وتطوير مكتبات الاقسام وتزويدها بالحواسيب وشبكة الانترنيت.

٧. تعزيز مناهج قسم العلوم بالمواد الدراسية المهنية (ورش-صناعة-زراعة-حرف-تقنيات-أجهزة) ليواكب خريج هذا القسم متطلبات تدريس المواد المهنية.

٨. الدعوة إلى زيادة نسبة المواد التخصصية الاكاديمية (متطلبات القسم) لتكون بنسبة ٥٠% والمواد التربوية (المهنية) ٣٠% والمواد الثقافية ٢٠%.

٩. ينبغي تفعيل التربية الميدانية لكونها عصب الاعداد المهني ومواجهة حقيقية للمهنة ومشكلاتها من خلال:

أ. الاهتمام بمادة المشاهدة واسنادها إلى مدرسين يتمتعون بالخبرة والخلفية التربوية وضرورة متابعة رؤساء الاقسام العلمية لمدى التزام الطلبة والمدرسين بأداء هذه المادة بصورة فاعلة.

ب. تعزيز الاسلوب الاشرافي من قبل مدرسي الكلية في فترة التطبيق في المدارس.

ج. التنسيق بين المشرف ومدير المدرسة والمعلم/المدرس المصاحب في تقويم الطالب المطبق تحقيقا للموضوعية والجودة والفاعلية.

د. تشكيل لجان من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية لبناء اداة صادقة وموضوعية لتقويم أداء الطالب المطبق لتحقيق مستوى الجودة فيها.

هـ. حث إدارات المدارس على اعتماد الموضوعية في تقويم الطلبة.

و. إعادة العمل بالمدارس التطبيقية القريبة من موقع الكلية لتكون بمثابة مدارس تدريبية للطلبة اثناء فترة المشاهدة وعلى مدى فترة الاعداد.

ز. عقد ندوات حوارية ونقاشية بين عمادات الكليات وإدارات المدارس المشمولة بالتطبيق للوقوف على معوقات تطبيق الطلبة وسبل تجاوزها.

١٠. ضرورة تطبيق أساليب واستراتيجيات تدريسية متنوعة والبعد عن التلقين والاهتمام بالطرائق التي تنمي مهارات التفكير والابداع والمبادأة في التعليم واستخدام الطرائق التعليمية المتطورة مثل: التعلم الذاتي-التعلم التعاوني-حل المشكلات-لعب الدور-العصف الذهني. فضلاً عن استخدام التكنلوجيا الحديثة في التعليم أمثال: داتا شو-الانترنيت-الحاسوب-وأجهزة عرض الاقراص السي دي .C.D.

١١. إدخال برامج التدريس المصغر خاصة في دروس المشاهدة بوصفها برامج لإعداد المعلمين والمدرسين داخل الكليات ذاتها والاستفادة من الدوائر التلفزيونية المغلقة بهذا الصدد.

١٢. اعتماد أساليب تقويمية متنوعة وعدم الاقتصار على الامتحانات التقليدية فحسب بل ينبغي اعتماد اختبارات مقننة للقياس المعرفي والمهاري والأدائي فضلاً عن اختبارات الشخصية والذكاء وتدريب طلبة الكليات عليها.

١٣. اعتماد سياسة قبول ترتقي إلى مستوى الدور الحيوي والخطر الذي تؤديه كليات التربية الاساسية في بناء الاجيال من خلال:

أ. قبول الطلبة بمعدلات عالية ترقى إلى مصاف الكليات العليا.

ب. إخضاع الطلبة إلى بعض الاختبارات التشخيصية لبيان مدى صلاحيتهم لمهنة التدريس فضلاً عن تفعيل دور المقابلة في اختيار معلم أو مدرس المستقبل.

ج. وضع امتيازات خاصة للطلبة ذوي المعدلات العالية المقبولين في كليات التربية الاساسية والتربية كتخصيص راتب شهري لهم.

١٤. من أجل تكوين مخرجات فاعلة تصل إلى مستوى الجودة ينبغي أن يتصف خريج كليات التربية الأساسية بالمواصفات الآتية:

- التعمق بالتخصص معرفة ومهارة
- امتلاكه للكفايات التربوية والنفسية في فهم خصائص المتعلم
- تمتعه بثقافة عامة تتطلبها مقتضيات العصر
- احترامه للوقت وفهمه لأساليب ادارة الصف
- ميله للعمل التعاوني مع زملائه
- تمتعه بالاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس ونحو تخصصه
- اتقانه لمهارات صياغة الأهداف السلوكية وتنظيم عناصر الدرس وإستخدام الطرائق والتقنيات المناسبة.

١٥. ضرورة تقييم أداء الكليات المستمر أثناء سير العملية التعلمية، وقياس النتائج وتسجيل الانجازات والاخفاقات، ومقارنة الأداء الفعلي بالاداء المتوقع في ضوء مقاييس خاصة في الجودة الشاملة، ويقترح الباحث إعتماد المقياس الذي وضعه كنعان (كنعان، ٢٠٠٧) لتقويم أداء كليات التربية الأساسية فضلاً عن تطبيق مبدأ المساءلة والمحاسبة في الإدارة الجامعية.

المراجع

ابراهيم، فاضل خليل (١٩٩٧). «طرائق التدريس المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام المتناظرة لبعض كليات جامعة الموصل». **مجلة مركز البحوث التربوية**، ١١. قطر: جامعة قطر، ص ص ٤٧ -٧٩.

ابراهيم، فاضل خليل (١٩٩٩). «تقويم التربية العملية في كلية المعلمين-جامعة الموصل من منظور الطلبة، المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس». **مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٦**. الأردن، ص ص ١٤٧-٢٠٢.

ابراهيم، فاضل خليل (٢٠٠٦). «أسباب أحجام طالبات كلية التربية الأساسية جامعة الموصل عن الالتحاق بقسم رياض الأطفال بوجهة نظرهن». **مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية، (٢)١**. العراق: جامعة الموصل، ص ص ١-١٨.

ابراهيم، فاضل خليل (٢٠٠٧). «دور طرائق التدريس في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة». **مجلة مركز البحوث التربوية، (٤)٢**. العراق: جامعة الموصل، ص ص ٢٥-٤١.

البكر، محمد بن عبد الله (٢٠٠٢). «أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية». **المجلة التربوية، ٦٠**. الكويت، ص ص ٨٣-١٢٣.

جامعة الموصل (٢٠٠٧). **دليل المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية الأساسية لجامعة الموصل للفترة من ٢٣-٢٤/ ٥/ ٢٠٠٧**.

السنبل، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٢). «مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية في أنظمة التعليم عن بعد». **مجلة تعليم الجماهير، ١**. تونس، ص ص ٨-٧٠.

الصايغ، محمد بن حسن (١٤٢٣هـ). **اختيار المعلم وإعداده في المملكة العربية السعودية**. دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي/ جازان. السعودية، ص ص ١-٤١.

عبد الله، عبد الرحمن صالح (١٩٧٥). **دور التربية العملية في اعداد المعلمين**. القاهرة: دار الفكر.

عقل، خالد زكي (٢٠٠٤). **المعلم بين النظرية والتطبيق**. الأردن: دار الثقافة.

فلية، فاروق عبده (٢٠٠٣). **اقتصاديات التعليم**. عمان: دار المسيرة.

كنعان، أحمد علي (٢٠٠٧). **رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي**. بحث مقدم إلى مؤتمر الاصلاح المدرسي: تحديات وطموحات في دبي من ١٧-١٩ ابريل.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٩). **متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي**. القاهرة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (١٩٩٤). **الخطة والمناهج الدراسية لكليات المعلمين**. بغداد-العراق.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٤). **المناهج الدراسية لكليات التربية الاساسية**. بغداد-العراق.