تقديرات طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي

د. عبدالله بن مسلم الهاشمي د. محسن بن ناصر السالمي

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

سلطنة عُمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف تقديرات طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي، وأثر كل من النوع والتخصص في ذلك. ولتحقيق ذلك حدد الباحثان الكفايات الأساسية المتعلقة بالمنهاج الدراسي، ووضعاها في استبانة مكونة من (56) فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي: مفهوم المنهاج، وأسسه والعوامل المؤثرة فيه، وعناصره، وعملياته، ومنهاج التخصص. وقد وزعت الاستبانة على عينة تكونت من (235) طالبًا وطالبةً موزعين على سبعة تخصصات.

بينت نتائج الدراسة أن الطلبة يرون أنهم اكتسبوا كفايات المنهاج في المحاور الخمسة المحددة لهم بدرجة متوسطة، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الذكور والإناث لصالح الإناث في محور "أسس المنهاج والعوامل المؤثرة فيه"، ووجود فروق دالة إحصائيًا محور "عناصر المنهاج" بين تخصص اللغة

العربية وبقية التخصصات عدا التربية الإسلامية لصالح تخصص اللغة العربية، وبين تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية لصالح تخصص العلوم. وفي محور "عمليات المنهاج" كانت الفروق دالة إحصائيًا بين تخصص اللغة العربية وبقية التخصصات لصالح تخصص اللغة العربية، وبين تخصصي التربية الرياضية والرياضيات لصالح تخصص التربية الرياضية، وبين تخصصي العلوم والرياضيات لصالح تخصص العلوم. وفي محور "منهاج التخصص" وجدت دالة إحصائيًا بين تخصصي التربية الإسلامية والعلوم لصالح تخصص التربية الإسلامية، وبين تخصصي الدراسات الاجتماعية والرياضيات لصالح تخصص الرياضيات، وبين تخصصي الرياضيات والعلوم لصالح تخصص الرياضيات.

وبناءً على النتائج ومناقشتها قدمت الدراسة عدة مقترحات تمثلت في اعتماد مدخل الكفايات في توصيف مقررات برنامج إعداد المعلم، وتقويمها، وربطها بمخرجات البرنامج، وإطاره المفاهيمي، وإجراء المزيد من الدراسات في هذا الموضوع.

1- المقدمة

يكتسب المعلم مكانته وأهميته في المجتمع من خطورة الدور الذي يؤديه، وحساسية المهمة الملقاة على عاتقه؛ فهو صاحب رسالة عظيمة ومهنة شريفة، تتمثل في بناء فكر المتعلمين، وتوجيه سلوكهم، وصناعة شخصياتهم، وتنشئتهم، تنشئة سليمة متكاملة؛ روحيًّا وعقليًّا وجسديًّا وعاطفيًّا ومهاريًّا، كما أنه يقوم بدور فاعل ومؤثر في مجال التفاعل مع البيئة وتنمية المجتمع وتطويره. وعليه فإنه ليس بمستغرب أن تعزو بعض الأمم نجاحها وفشلها في مجالات الحياة المختلفة إلى المعلم وسياسة التعليم (قراقزة، 1996: 32، 33)، وكان حريًّا أن تكون قضية المعلم وإعداده ومواصفاته وتنميته القاسم المشترك الذي تلتقي عليه مشاريع تطوير التعليم، وتنويع مخرجاته (كمال والحر، 2003: 36). ويشير الرشيد (A. Rasheed, 1984: 3) في هذا الصدد إلى أن مستقبل الأمة يعتمد على بناء أسس تربوية متينة وراسخة، وهذا يتوقف على الاهتمام الذي توليه الدول للتربية، ولبرامج إعداد المعلمين.

إن برامج إعداد المعلم لا بد أن تهيئه للقيام بالمهام والمسؤوليات الجسيمة التي يتوقع منه أن يقوم بها باعتباره محققًا لأهداف التربية، وساعيًا إلى تكوين النشء الجديد، وصبغه بالصبغة الاجتماعية، وتهيئته لتحمل دوره في تطوير المجتمع والنهوض به، وإعداده للعيش في عالم متقارب المسافات، متعدد المشارب والثقافات، سريع التغير والتحولات، وكان لزامًا على تلك البرامج أن تأخذ بعين الاعتبار الأدوار المتنوعة والمتجددة للمعلم، وأن تضع بناءً عليها خططها الدراسية، واستراتيجياتها، والطرائق التي تعتمدها في التدريب والتقويم، وأن تنحو إلى الأخذ بمبدأ المراجعة والتطوير المستمرين.

ويعد ظهور اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات ردة فعل على الاتجاهات المستندة إلى المفهوم التقليدي لتربية المعلم، التي تهدف إلى إكساب المعلم معلومات ومعارف

تتعلق بمهنة التعليم، مما جعل دوره في العملية التربوية والتعليمية منصبا على نقل المعرفة إلى الطلبة؛ الأمر الذي لا يتماشى مع الأدوار التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية والإنسانية التي يُناط إلى المعلم القيام بها. وقد عُرف هذا الاتجاه بشكل واضح في النظم التربوية في الثمانينات من القرن الماضي (Reynolds & Salters: 1995: 349).

إن اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات يستند على افتراض أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات التي إذا أجادها المعلم استطاع أن يكون معلمًا ناجحًا (البهواشي، 2000: 13). وقد عُرّفت الكفاية (competence) في اللغة بأنها: الاضطلاع بالأمر والاستغناء بالشيء عن غيره، فهو كاف وكفي، والكفي ما تكون به الكفاية. (مصطفى وآخرون، 1972: 793). أما في الاصطلاح فعُرّفت بأنها القدرة على أداء ما يطلب من الشخص القيام به، وأداؤه بشكل جيد (Reynolds & Salters, 1995: 355). وعُرّفت بأنها: القدرة على القيام بشيء ما على مستوى مقبول (Cambridge University 1996: 275)، وعرفها البهواشي (2000: 12-13) بأنها "السمات أو الخصائص التي تساعد شخصًا ما على أداء عمل ما بصورة جيدة في أكثر من موقف مع تحقيق نتائج أفضل"، كما عُرّفت بأنها: "نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) التي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن من تعرف مهمة أو مشكلة وحلها بإنجاز أداء ملائم". (الدريج، 2000: 59)

أما الكفاية في التدريس فقد عرفها الغتامي (al-Ghatami, 2002: 33) بأنها "مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم؛ ليكون قادرا ومؤهلا لتطوير قدرات طلابه، وتمكينهم من تحقيق الأهداف المرغوبة". وعرفها زيتون (2003: 52) بأنها "جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم خلال تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي"، كما عرفتها الفتلاوي (2003: 28-29) بأنها "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام

(معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين ومرض من ناحية الفاعلية، ويمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".

ويشير رينولدز وسالترز (Reynolds & Salters, 1995: 355) إلى أنه لكي يتصف المعلم بالكفاية لا بد أن يكون قادرا على توظيف المعرفة، واتخاذ القرار في مواقف معينة، والتعامل مع ذلك القرار، وتحقيق الأهداف بطريقة مناسبة وفاعلة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن غالبية الذين بحثوا وكتبوا في الكفايات يتفقون على أن هناك أربعة أنواع من الكفايات الرئيسة (al-Ghatami, 2002: 53-55)، هي: الكفايات النظرية والمعرفية، وكفايات الأداء، والكفايات التابعة؛ التي تنتج من عمليات التدريس، ومن التغييرات التي يُحدثها المعلم في أثناء أدائه، والكفايات العاطفية؛ وهي ترتبط بميول المعلم واتجاهاته وقيمه.

ويعرف الباحثان الكفاية في التدريس بأنها: مجموعة القدرات الأكاديمية والمهنية والشخصية والعقلية والخلقية والاجتماعية والثقافية التي تمكن المعلم من القيام بالأدوار المنوطة به بدرجة عالية من الجودة والاكتفاء، وتكون قابلةً للملاحظة والتقويم، ثم التعديل والتطوير.

أما الأمور التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند تحديد الكفايات وتنظيمها في قائمة معينة فيحددها الغتامي (al-Ghatami, 2002: 51) كما يلي:

1- أن تغطي القائمة جميع المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة.

2- أن تقبل التحويل إلى أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.

3- أن تكون محددة، ولا تحمل أكثر من معنى.

4- أن تكون وثيقة الصلة بدور المعلم والقيم الاجتماعية السائدة.

2- الخلفية النظرية للدراسة

2-1 مفهوم المنهاج الدراسي ومكوناته

يفرق علماء المناهج بين مفهومين للمنهاج؛ تقليدي وحديث، فقد كان مفهوم المنهاج محصورًا في المقرر أو المادة الدراسية، ويشير إلى مجموعة المعارف التي يتلقاها المتعلم في المؤسسة التربوية، ويجعل دور المتعلم تلقي المعرفة وحفظها واستظهارها عند الحاجة، ودور المعلم التلقين والتحفيظ، والبحث عن الأساليب المناسبة لذلك، ويقصُر نواتج التعلم على قدرة المتعلم على حفظ أكبر قدر من المعارف والمعلومات، غير مبالٍ بما بين المتعلمين من فروق في الاهتمامات والقدرات، ولا مهتم بتنمية تفكيرهم، وجوانب شخصيتهم الأخرى.

غير أن التطورات الاقتصادية والاجتماعية في العصر الحديث، وتبلور المنهج العلمي في البحث والتفكير، والنزعة نحو التجريب، وظهور نظريات التعلم، وتطور علم النفس التربوي، أدت كلها إلى تغيير النظرة نحو المتعلم، والعملية التعليمية برمتها؛ الأمر الذي دفع نحو ظهور المفهوم الحديث للمنهاج، القائم على النظرة إلى المنهاج على أنه جملة الخبرات التي تتيحها المؤسسة التربوية للمتعلمين داخلها أو خارجها بغية تحقيق نموهم الشامل، وتعديل سلوكهم، بما يتفق والأهداف المنشودة (أبو جلالة، 2001: 16، 17).

ويضيف عبدالله (2001: 31) إلى مفهوم المنهاج الحقائق الخالدة المستمدة من الكتاب والسنة، ويجعل الغاية منه إيصال كل متعلم إلى كماله الإنساني، من خلال إقراره بالعبودية لله سبحانه وتعالى، ويتوسع مدكور (2001: 14) في مفهوم المنهاج، فينظر إليه على أنه "نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها؛ بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم".

ويُبنى نظام المنهاج على مجموعة من الأسس المستمدة من المجتمع وثقافته، وفكره، والمتعلم وجوانب شخصيته، وطبيعة المعرفة، وتحدّد هذه الأسس طبيعة المنهاج، وتشكّل أهدافه، ومحتواه، وخبراته وأنشطته، وطرائق التدريس فيه، وأساليب التقويم، كما تتحكّم في تقويمه، وتطويره.

وقد بين موسى (2002: 33-34) أن منظومة المنهاج تتألف من أربعة أجزاء رئيسة، هي:

1- أسس بناء المنهاج، وتتضمن ستة أسس هي: هدى الله، وطبيعة العلم، وطبيعة الإنسان، وطبيعة المجتمع، وطبيعة العلاقات، وطبيعة الكون.

2- عناصر المنهاج، وهي أربعة: الأهداف، والمحتوى، والطريقة والوسائل، والتقويم.

3- جوانب التربية في المنهاج، وهي سبعة : الإيماني، والنفسي، والأخلاقي، والعقلي، والجسمي، والاجتماعي، والجنسي.

4- غاية المنهاج: وهي الخلافة في الأرض وفق هدى الله.

وتشمل الموضوعات والقضايا الرئيسة التي يبحث فيها علم المناهج مفهوم المنهاج، وأسسه الفكرية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، وعناصره من أهداف ومحتوى وخبرات وأنشطة وتدريس وتقويم، وتنظيماته المتمحورة حول المتعلم والمادة الدراسية والمجتمع، وعملياته المتمثلة في التصميم والتنفيذ والتطوير والتقويم.

2-2 المنهاج الدراسي والمعلم

لا يكاد يخلو برنامج لإعداد المعلم من مقرر يتناول موضوع المنهاج الدراسي؛ ذلك لأن المعلم معني بالمنهاج من جانبين، الأول أنه منفذ المنهاج، والمشرف على تحقيق أهدافه، وبذلك فهو محتاج إلى استيعاب أسسه، وتحليل عناصره، وفهم عملياته،

والآخر أنه مشارك في تصميم المنهاج وتقويمه وتطويره، بناءً على الدور الذي يقوم به في تنفيذه وتحقيق أهدافه.

ويذكر أبو جلالة (2001: 98) في هذا الشأن أن "مكونات المهنة التربوية من خلال وحدتها وعلاقاتها المترابطة، تعطي لنشاط المعلم اتجاها جديدا، وتطبع عمله بأسلوب المعلم المربي، بما يؤهله ليكون شريكا فاعلاً في تخطيط المنهاج وتصميم بنائه"؛ فالمعلم هو منفذ المنهاج في الميدان التربوي، والقادر على إصدار الحكم على مدى نجاح المنهاج أو فشله. ويضيف أبو جلالة (2001: 100) إن مشاركة المعلم في تصميم المنهاج وتطويره جزء من مسؤوليته المهنية، يطالب بها قبل غيره من القائمين على العملية التربوية؛ لأنه المحيط بجوانب الموقف التعليمي، وبنتائجه.

فالمعلم هو الركيزة الأساسية لنجاح تنفيذ المنهاج، وهو معني بعمليات المنهاج كافة، وعليه يعتمد نجاح العملية التعليمية أو فشلها. ومشاركته في إعداد المنهاج وتطويره أمر ضروري لا بد منه (الشديفات، 1999: 21)، وقد أشار الحارثي (1998) الوارد في الخطابي (2004: 99) إلى أن تصميم المناهج وتطويرها لا يمكن أن يترجم إلى واقع تربوي إلا عن طريق المعلم؛ لأنه هو الذي يحول الخطط النظرية إلى سلوكات صفية وممارسات تعليمية، ولعل هذا هو السبب الذي جعل المعلمين يرون ضرورة مشاركتهم في تصميم المناهج وتطويرها كما بينت نتائج بعض الدراسات مثل دراستي الحوسني (Al-Hosni, 2006) والشبلي (2008).

ويرى برين (Breen, 1984) المذكور في الشبلي (2008: 32) أن المعلم يساهم في تصميم المناهج وتطويرها من خلال قيامه بتحليل المحتويات التعليمية، وإعادة تنظيمها بما يتناسب وخصائص الطلاب، وطبيعة نتاجات التعلم المقصودة، وبما ينسجم مع ظروف التعلم، ومع اتجاهاته وآرائه الشخصية. وبهذا يمارس المعلم دورًا إبداعيًّا في إطار بناء المناهج وتطويرها؛ ولذلك فلا بد من تطوير برامج إعداد المعلمين؛ لتكون

قادرة على إكسابهم كفايات متنوعة في مجال التعامل مع الكتب الدراسية، والمواد التعليمية، وكيفية توظيفها لأغراض التعليم، وتمكينهم من الإسهام الفعال في بناء المناهج، وما يتطلبه ذلك من عمليات تصميم وتحديث وتقويم.

ويذكر عبدالله (2001: 300) أنه من الأهمية بمكان أن تعنى كليات التربية بإكساب الدارسين فيها بصيرة نظرية في علم المناهج؛ فالمعلم الذي لا يدرك العلاقة بين الأساليب التعلمية وأهداف المنهاج يعجز عن المشاركة الفاعلة في تطويره. ولذلك فإن اكتساب المعلم للكفايات المتعلقة بالمنهاج أمر ضروري؛ لأنه يعينه على تحقيق الأمور الآتية (موسى، 2002: 29-30):

1- فهم عناصر المنهاج، ودور كل منها، وكيفية تفعيلها، وعلاقة بعضها ببعض.
2- معرفة الأسس التي يبنى عليها المنهاج، وأبعاد كل منها، ومغزاه، والعلاقة التي تربط بينها.
3- الوقوف على المشكلات المترتبة على ممارسة المنهاج وتنفيذه، ومن ثم القدرة على تحديد الأسباب الكامنة وراءها، والسعي إلى معالجتها.
4- المشاركة الفاعلة في تقويم المنهاج، وتقديم الملاحظات عنه، والمساهمة الفاعلة في تطويره.
5- المشاركة الفعلية في عمليات تصميم المنهاج، وتخطيطه، وإعداده.

وبعبارة أكثر تحديدًا يقتضي دور المعلم في تنفيذ المنهاج، ثم المساهمة في عملياته المختلفة، معرفته بمفهوم المنهاج وأسسه وعناصره وعملياته معرفة تمنحه استيعابًا للمنهاج، ومجالاته وأوعيته ومكوناته وإجراءات تصميمه وتنفيذه وتقويمه وتطويره والعوامل المؤثرة فيها؛ ليتمكن من القيام بالأدوار المنوطة به على بصيرة ودراية.

وكان من بين المآخذ التي سُجّلت على حركة الإصلاح التربوي التي شهدتها الولايات المتحدة الأمريكية في الستينيات والسبعينيات من القرن المنصرم أنها لم توجد صلات

ببرامج إعداد المعلمين، مما أدى إلى نقص معرفتهم بالمنهاج وعملياتـــه؛ إذ ركـــزت الحركة على إعداد المواد المنهاجية بمشاركة الأكاديميين من التربويين والتخصـــصات المساندة، واستبعدت خبرات المعلمين والطلبة، فكان ذلك من أسباب عدم بلوغ الحركة درجة النجاح المأمولة. (Al-Hosni, 2006: 21)

إن نجاح العملية التعليمية التي يقودها المعلم لا بد أن يُبنى على تصميم متقن للموقـــف التعليمي، وهذا لا يتأتى إلا إذا أجاد المعلم تحليل محتوى المادة التعليمية إلـــى حقـــائق ومفاهيم ومبادئ ونظريات، وحدد المهارات المـــستهدفة، والقـــيم المنـــشودة، وأعـــد الخبرات والأنشطة التي سيمارسها المتعلمون. وسبيله في تمييز عناصـــر المحتـــوى، ومعرفة أسس بناء الخبرات والأنشطة وأنواعها دراستُه الواعية لها، وهذا مما يتضمنه مقرر المناهج الدراسية في برامج إعداد المعلمين.

ولا ريب في أن وضع ما يحتاج إليه المعلم من معارف ومهارات متعلقة بالمنهاج في شكل كفايات واضحة، يسهم في رسم خطوط محددة للموضـــوعات التـــي يتـــضمنها برنامج إعداد المعلم وكيفية التركيز عليها، ويسهل تقويم البرنامج في هـــذا الجانـــب، وتتبّع مدى اكتساب المعلم للكفايات المنشودة.

2-3 الدراسات السابقة

حظيت كفايات المعلم وبرامج إعداده بالكثير من الدراســـات، التـــي تناولـــت تحديـــد الكفايات، وتقويم برامج الإعداد في ضوئها، وربطتها بعض الدراسات بمتغيرات تتعلق بمستوى الممارسة، وحاجات التنمية المهنيـــة للمعلمـــين (كمـــال والحـــر، 2003)، وتعرضت الدراسات بدرجات متفاوتة للمنهاج الدراسي باعتباره أحد عناصر الإعـــداد المهني للمعلم؛ فقد أجرى سليمان والسعيد (1987) (وردت فـــي الخطـــابي، 2004) دراسة هدفت إلى تعرف جدوى مقرر المناهج بكليات التربية في الإعداد المهني للمعلم، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصيا باختيار محتـــوى مقـــرر المنـــاهج وموضـــوعاتها،

اختيارات تتماشى مع الإمكانات المادية، وتبصير الطلبة بالاستفادة مما درسوه، والاهتمام بطريقة تدريس المقرر وأساليب تقويمه.

وسعت دراسة القتبي (1995) إلى تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في الكليات المتوسطة بسلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة والخريجين وأعضاء هيئة التدريس. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة حصول مقرر "تخطيط المناهج وتطويرها" على ترتيب متأخر من حيث درجة الفائدة من بين مقررات الجانب التربوي البالغ عددها (18) مقررًا؛ إذ جاء ترتيبها (17) من وجهة نظر الخريجين، و(12) من وجهة نظر الطلبة.

وأجرى محمد (1995) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم التعليم الابتدائي في كلية التربية بجامعة الإسكندرية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها أن البرنامج لا يُكسب الطلبة/ المعلمين الكفايات والمهارات المتعلقة بالمنهاج المدرسي بدرجة كافية؛ إذ جاء الهدف المتعلق بتزويد الطالب بالمعرفة التربوية المتعلقة بالمنهاج وعملية التدريس والتعلم، في الترتيب السادس من بين الأهداف التسعة للجانب المهني.

وقام المخزومي (1996) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية في كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمعلمين، وبُني التقويم على معايير في ضوء الكفايات الواجب توافرها لدى معلم اللغة العربية، وكشفت الدراسة عن أن البرنامج أكسب الطلبة الكفايات بدرجة متوسطة، ومنها الكفايات المتعلقة بأسس بناء محتوى منهاج اللغة العربية، والإطار العام الذي يُشتق منه محتوى المنهاج، وتطوير كتب التخصص من حيث أهدافها، ومحتواها، وطريقة عرضها.

وأجرت السويدي (2000) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية (العامة والنوعية) اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. وخرجت بقائمة من الكفايات العامة والنوعية بلغ عددها (190) كفاية، يتعلق عدد منها بالمنهاج المدرسي من حيث مفهومه وعناصره وعملياته. وأوصت بتحديث برامج إعداد معلم التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة قطر على أساس مدخل الكفايات التدريسية.

وسعت دراسة البريكي (2003) إلى تحديد الأهداف المرجوة من برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان، وبيان مدى تحقيق البرنامج الأهداف المرجوة من وجهة أعضاء هيئة التدريس والخريجين، وتوصلت الدراسة إلى أن الأهداف المرجوة في جوانب برامج إعداد المعلم الثلاثة: التخصصي والمهني والثقافي، ومن بينها الأهداف المتعلقة بالمنهاج الدراسي تتحقق بدرجة أعلى من المتوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر الخريجين.

وأجرى الخطابي (2004) دراسة هدفت إلى معرفة مدى مساهمة مقررات قسم المناهج وطرائق التدريس- ومن بينها مقرر مناهج التعليم الابتدائي- بكليات المعلمين في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى الطلبة المعلمين، وخلص إلى أن مقررات قسم المناهج وطرائق التدريس تساهم في تنمية بعض الكفايات المهنية لكن دون المستوى المطلوب.

يتبين مما سبق قلة الدراسات التي أفردت المنهاج الدراسي بالبحث، على الرغم من أهميته في المكون المهني لبرامج إعداد المعلم؛ إذ سعت الدراسات التي عنيت بهذه البرامج إلى البحث في عناصر المكون المهني، وجاء المنهاج ضمنها بدرجات متفاوتة، ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على كفايات المعلم المتعلقة بالمنهاج الدراسي، ودراستها في مجال برامج إعداد المعلمين.

3- مشكلة الدراسة وسؤالاها

تحتل المعارف والمهارات المتعلقة بالمنهاج الدراسي مكانة مهمة في برامج إعداد المعلم، وتعد ضرورية لتمكين معلم الغد من فهم المنهاج الدراسي وعناصره وعملياته؛ فينجح في تنفيذ عملية التدريس، بناء على إدراكه طبيعة المنهاج الذي يسير عليه، وفي الوقت يتعدى دوره مجرد تنفيذ المنهاج إلى المشاركة في تقويمه وتطويره.

ونظرا لأهمية اكتساب المعلمين الكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي، ودورها في حياتهم المهنية، تسعى الدراسة الحالية إلى تعرف مدى إسهام برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في إكساب الطلبة تلك الكفايات، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما تقديرات طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي؟

2- هل تختلف تقديرات طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي باختلاف نوع الطالب (ذكر، أنثى) وتخصصه؟

4- فرضيتا الدراسة

تسعى الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيتين الآتيتين:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0،05) بين متوسطات تقديرات طلبة كلية التربية لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج تعزى إلى النوع.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0،05) بين متوسطات تقديرات طلبة كلية التربية لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج تعزى إلى التخصص.

5- أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1- بناء قائمة بالكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي اللازم تضمينها في برامج إعداد المعلم.

2- الكشف عن تقديرات طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي.

3- التحقق من تأثر تقديرات طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي بنوع الطالب (ذكر، أنثى) وتخصصه.

6- أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من الجوانب الآتية:

1- بناء قائمة بالكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي، قد تفيد في توصيف مقرر المنهاج الدراسي الذي يعد جزءا رئيسا في المكون التربوي لإعداد المعلم في مختلف التخصصات.

2- الكشف عن آراء الطلبة في مستوى اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي، الأمر الذي قد يستفيد منه مدرسو المقرر المتعلق بهذا الجانب، على اعتبار أن النتائج التي ستصل إليها الدراسة تشكل مؤشرات تدفع نحو التحسين والتطوير.

3- تزويد القائمين على برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بآراء الطلبة في مستوى اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي؛ لتكون لهم عونا عند تطوير البرنامج.

4- الإسهام في تغطية النقص في الدراسات المتعلقة بجانب المنهاج الدراسي في برامج إعداد المعلمين، وفتح الطريق أمام الباحثين لدراسة هذا الجانب، والجوانب الأخرى المكونة لبرامج الإعداد في المؤسسات المعنية به.

7- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

7-1 الكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي: مجموعة الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بمفهوم المنهاج الدراسي وأسسه وعناصره وعملياته، التي تجعل المعلم قادرا على أداء المهام المنوطة به بدرجة عالية من الجودة، وتكون قابلةً للملاحظة والتقويم.

7-2 **المنهاج الدراسي**: نظام متكامل من المعارف والخبرات والقيم، تُترجم في شكل أهداف ومحتوى وأنشطة ووسائل وأساليب متعددة وفق أسس علمية؛ يخضع للتقويم والتطوير بصورة مستمرة، ويهدف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل لشخصية المتعلم.

8- منهج الدراسة وإجراءاتها

اتبعت الدراسة الحالية منهج البحث الوصفي القائم على جمع البيانات كما هي في الواقع، بهدف وصفها وتحليلها وتفسير جوانبها. وجاءت إجراءات الدراسة كما يأتي:

8-1 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثالثة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس المسجلين في العام الأكاديمي 2008/2007م، البالغ عددهم (369) طالبا وطالبة، موزعين على سبعة تخصصات، هي: التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والتربية الرياضية، والرياضيات، والعلوم، والتربية الفنية، واستثني طلبة اللغة الإنجليزية؛ لاختلاف مقرر المنهاج الدراسي الذي يدرسونه من

حيث توصيفه ومحتواه ولغة تدريسه. أما عينة الدراسة فتكونت من (235) طالباً وطالبة ممن أجابوا عن بنود الاستبانة موزعين حسب النوع والتخصص، كما في الجدول (1).

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع والتخصص

التخصص	النوع		المجموع	النسبة المئوية
	الذكور	الإناث		
التربية الإسلامية	9	7	16	%6،8
اللغة العربية	12	21	33	%14
الدراسات الاجتماعية	25	29	54	%23
التربية الرياضية	18	9	27	11،5
الرياضيات	0	16	16	%6،8
العلوم	11	43	54	%23
التربية الفنية	16	19	35	%14،9
المجموع	91	144	235	%100

2-8 أداة الدراسة

استخدمت في الدراسة الحالية استبانة مغلقة هدفت إلى تعرف تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج المدرسي، واعتمد الباحثان في اشتقاق البنود على بعض المراجع المتعلقة بالمنهاج الدراسي، وخبرتهما في تدريس مقرر "المنهج التربوي" لطلاب كلية التربية. وبالنظر إلى اتساع علم المنهاج وشموله لكثير من القضايا والجوانب التي تغطى في مقررات متنوعة يدرسها الطلبة في كليات إعداد المعلمين من قبيل طرائق التدريس وتقنيات التعليم والأهداف التربوية، اقتصرت بنود الاستبانة على الكفايات التي رأى الباحثان أنها أكثر التصاقا بالمنهاج، وخاصة تلك المتعلقة بالمحتوى والخبرات في عناصر المنهاج من جهة، وتلك المتعلقة بعمليات المنهاج: التصميم، والتقويم، والتطوير من جهة أخرى.

تكونت الاستبانة من (56) كفاية، صُنفت في خمسة محاور كما يأتي:

(1) مفهوم المنهاج الدراسي، وتكون من خمس كفايات.
(2) أسس المنهاج الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، وتكون من سبع كفايات.
(3) عناصر المنهاج الدراسي، وتكون من خمس عشرة كفاية.
(4) عمليات المنهاج الدراسي، وتكون من ثلاث وعشرين كفاية.
(5) منهاج التخصص، وتكون من ست كفايات.

وللتأكد من صدق الاستبانة عرضت على عدد من المتخصصين في المناهج والتدريس في قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ثم عدلت في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، واعتبر إجماعهم على صيغتها النهائية محكا لصدقها الظاهري.

أما الثبات فقد جرى التأكد منه بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، بعد تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من (21) طالبا وطالبة من مختلف التخصصات، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للاستبانة (0،96)، وهو يدل على اتصاف الاستبانة بنسبة عالية من الاتساق الداخلي. ويتضمن الملحق (1) الاستبانة في صورتها النهائية.

8-3 المعالجات الإحصائية

استخدمت في معالجة البيانات المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" للعينتين المستقلتين، وكذلك تحليل التباين الأحادي. وقد ذكر نوع الإحصاء المستخدم عند عرض نتائج الدراسة كل على حدة.

9- نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة مرتبة وفق سؤاليها مقرونة بالمناقشة والتفسير.

9-1 تقديرات طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي:

للوصول إلى تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المذكورة استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. ولما كان المقياس المستخدم في الاستبانة خماسيًا؛ رأى

الباحثان تقسيم المتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات؛ لتحديد تقدير الطلبة لدرجة اكتسابهم لكل كفاية، كما يأتي:

- من 1 إلى 2،33 درجة ضعيفة.
- من 2،34 إلى 3،67 درجة متوسطة.
- من 3،68 إلى 5 درجة كبيرة.

9-1-1 تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في المحاور بشكل عام:

لمعرفة تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في المحاور بشكل عام، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور على حدة، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة عينة الدراسة على محاور الاستبانة

م	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاكتساب
1	مفهوم المنهاج	3،5	0،62	متوسطة
2	أسس المنهاج والعوامل المؤثرة فيه	3،55	0،63	متوسطة
3	عناصر المنهاج	3،41	0،63	متوسطة
4	عمليات المنهاج	3،15	0،62	متوسطة
5	منهاج التخصص	3،19	0،8	متوسطة
6	الاستبانة كاملة	3،36	0،49	متوسطة

يتضح من الجدول (2) أن تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في المحاور المختلفة متوسطة؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3،15 و3،55). وهذا يدل على أن الكفايات المرتبطة بالمنهاج الدراسي حصلت على اهتمام متوسط في مقرر "المنهج التربوي" الذي درسه الطلبة.

وقد حصل محورا "مفهوم المنهاج" و"أسس المنهاج والعوامل المؤثرة فيه" على أعلى متوسطين؛ وربما كان هذا عائدًا إلى تركيز التدريس في مقرر المنهاج على هذين

المحورين؛ ويمكن أن يعزى كذلك إلى تركيز الأدب التربوي في علم المنهاج على هذين الموضوعين، باعتبارهما يشكلان أساس علم المناهج، ويغطيان الجانب النظري فيه، ويوضحان علاقته بالعلوم الأخرى تأثرًا وتأثيرًا (انظر مثلا: عبدالله (2000)؛ سعادة وإبراهيم (1991)؛ الشافعي وزميلاه (1416هـ).

أما محورا "عمليات المنهاج" و"منهاج التخصص" فقد حصلا على أقل متوسطين بين محاور الاستبانة؛ وربما يعود هذا إلى استحواذ موضوعات مفهوم المنهاج وأسسه وعناصره على الجزء الأكبر من الزمن المتاح لتدريس المقرر. وقد يعود إلى دراسة بعض الطلبة في شعب غير مخصصة لتخصصاتهم؛ الأمر الذي يدفع المحاضر أحيانًا إلى قلة التركيز على هذين الجانبين، باعتبار أن الكفايات المنتمية إليهما لها علاقة وثيقة بالتخصص، ويصعب تناولها دون ربطهما بتخصص معين، سواءً أكان ذلك بضرب الأمثلة المناسبة، أم بإجراء التطبيق على منهاج في تخصص معين.

وتتفق هذه النتيجة في مجملها مع ما توصلت إليه دراسات القتبي (1995)، والمخزومي (1996)، ومحمد (1995)؛ فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن درجة اكتساب طلبة كليات التربية للكفايات اللازمة لهم دون المستوى المطلوب. كما تقترب من نتائج دراسة البريكي (2003)، التي توصلت إلى أن الأهداف المرجوة من برامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية تحققت بدرجة أعلى من المتوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر الخريجين.

9-1-2 تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في محور "مفهوم المنهاج":

يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في محور "مفهوم المنهاج".

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم لكفايات المنهاج في محور "مفهوم المنهاج"

م	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاكتساب
1	المقارنة بين التعريفين التقليدي والحديث للمنهاج	3،9	0،87	كبيرة
2	المقارنة بين تعريفات متعددة للمنهاج	3،25	0،84	متوسطة
3	استخلاص خصائص التعريف الحديث للمنهاج	3،55	0،98	متوسطة
4	إبداء الرأي في التعريف الحديث للمنهاج	3،4	1،12	متوسطة
5	التوصل إلى تعريف متكامل للمنهاج	3،39	0،97	متوسطة

يتضح من الجدول (3) أن تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في محور "مفهوم المنهاج" كبيرة في كفاية واحدة، هي "**المقارنة بين التعريفين التقليدي والحديث للمنهاج**"؛ وتشكل هذه الكفاية المدخل إلى علم المنهاج، وتُتَناول عادة بشيء من التفصيل في كتب المناهج. أما الكفايات الأربع الأخرى فقد حصلت على درجات متوسطة، وكان أقلها الكفاية المتعلقة بـ"**المقارنة بين تعريفات متعددة للمنهاج**". وقد يشير هذا المتوسط إلى الاكتفاء في تدريس هذا الموضوع أحيانا بعرض التعريفات دون الموازنة بينها، بل دون تكليف الطلبة أحيانا كثيرة بصياغة تعريف متكامل للمنهاج في ضوء تلك التعريفات، وبناء على خصائص التعريف الحديث للمنهاج. وهذا ما قد يشير إليه متوسط الكفاية الخامسة: "**التوصل إلى تعريف متكامل للمنهاج**"؛ إذ حصلت على متوسط قدره (3،39)، وجاءت في الرتبة الرابعة بين كفايات هذا المحور.

وتقترب هذه النتيجة من نتائج دراسة البريكي (2003)، التي كشفت عن أن أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وخريجي اللغة العربية يرون أن الهدف الخاص بالإلمام بأهمية دراسة المنهاج المدرسي، وتعريفاته قديما وحديثا قد تحقق بدرجة متوسطة.

3-1-9 تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في محور "أسس المنهاج والعوامل المؤثرة فيه":

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في محور "أسس المنهاج والعوامل المؤثرة فيه".

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم لكفايات المنهاج في محور "أسس المنهاج والعوامل المؤثرة فيه"

م	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاكتساب
6	تعرف الأسس التى يبنى عليها المنهاج (المتعلم، والمجتمع، والمعرفة، والبيئة)	4	0،96	كبيرة
7	استنتاج علاقة هذه الأسس بعناصر المنهاج وعملياته	3،58	0،93	متوسطة
8	تتبع تأثير جوانب هذه الأسس في بناء المنهاج	3،29	1،02	متوسطة
9	تعرف تأثير المؤسسات الاجتماعية في المنهاج	3،59	0،93	متوسطة
10	الربط بين المنهاج والتطورات المتوقعة مستقبلا	3،42	0،99	متوسطة
11	استخلاص دور المنهاج فى التصدي للمشكلات والتحديات التى يواجهها المجتمع	3،54	1،03	متوسطة
12	تحديد دور المنهاج في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلم	3،43	1،06	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن الطلبة يرون أنهم اكتسبوا كفاية "**تعرف الأسس التي يبنى عليها المنهاج (المتعلم، والمجتمع، والمعرفة، والبيئة)**" بدرجة كبيرة، وربما عزيت هذه النتيجة إلى كون هذه الكفاية من المكونات الأساسية لمقرر المنهاج، بالإضافة إلى أنها من الموضوعات التي تحظى بعناية كبيرة في كتب المناهج. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البريكي (2003)؛ إذ بينت أن هدف "معرفة أسس بناء المنهاج: (الاجتماعية، والفلسفية، والنفسية، والمعرفية) قد تحقق بدرجة متوسطة.

بيْدَ أن متوسطات بقية الكفايات تقع في الدرجة المتوسطة. ويمكن أن يفسر ذلك بقلة التركيز عليها نسبيًا في أثناء تدريس المقرر، ولا سيما أنها تتعلق بجوانب تطبيقية لها علاقة بالربط بين النواحي النظرية المتعلقة بأسس المنهاج، وانعكاساتها التطبيقية

المتعلقة بمشكلات المجتمع، والتفكير الإبداعي والناقد، والتطورات المستقبلية، وآثـــار أسس المنهاج في بنائه وتنظيم عناصره.

4-1-9 تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في محـــور "عناصـــر المنهاج":

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في محور "عناصر المنهاج".

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم لكفايات المنهاج في محور "عناصر المنهاج"

م	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاكتساب
13	تحديد عناصر المنهاج (الأهداف، والمحتوى، والخبرات والأنشطة، وطرق التدريس، والتقويم)	4،13	0،91	كبيرة
14	تحديد العلاقة بين عناصر المنهاج	3،75	0،91	كبيرة
15	تحديد موقع هذه العناصر في النظام التعليمي	3،37	0،98	متوسطة
16	تحديد مفهوم محتوى المنهاج	3،72	0،97	كبيرة
17	تحديد مكونات المحتوى (المفاهيم، والحقائق، والتعميمات، والنظريات، والمبادئ)	3،64	1،02	متوسطة
18	استنتاج أهمية كل مكون من مكونات المحتوى	3،39	0،93	متوسطة
19	استنتاج العلاقة بين مكونات المحتوى	3،22	1،00	متوسطة
20	تحديد معايير اختيار المحتوى	3،33	1،03	متوسطة
21	تحديد أسس تنظيم المحتوى	3،18	1،09	متوسطة
22	تحديد مفهوم الخبرات التعلمية	3،43	1،01	متوسطة
23	استنتاج خصائص الخبرات التعلمية	3،16	1،10	متوسطة
24	تعرف أنواع الخبرات والأنشطة التعلمية ومستوياتها	3،24	1،06	متوسطة
25	تعرف معايير اختيار الخبرات والأنشطة التعلمية	3،12	1،04	متوسطة
26	تعرف أسس تنظيم الخبرات والأنشطة التعلمية	3،02	1،07	متوسطة
27	تعرف دور الأنشطة والخبرات التعلمية في تحقيق أهداف المنهاج	3،48	0،93	متوسطة

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (5) إلى أن الطلبة يرون أن ثلاث كفايات في محور "عناصر المنهاج" اكتسبت بدرجة كبيرة، اثنتان منهما تتصلان بعناصر

المنهاج، والعلاقة بينها، والثالثة ترتبط بمفهوم المحتوى، وتعد هذه الكفايات من أساسيات مقرر المناهج. وطبيعي أن تحظى بقدر من التركيز في أثناء التدريس. وهذا قريب مما توصلت إليه دراسة البريكي (2003)، التي أشارت إلى أن هدف "الوعي بعناصر المنهاج (الأهداف والمحتوى، والأساليب والأنشطة، والتقويم) تحقق بدرجة أعلى من المتوسط.

أما بقية الكفايات فقد جاءت في درجة متوسطة من حيث اكتسابها، وخاصة تلك المتعلقة بالخبرات والأنشطة التعلمية، وهي الكفايات22، و23، و24، و25، و26، و27. ولعل ذلك عائد إلى تركيز الاهتمام على المحتوى، وعناصر المنهاج الأخرى، وقلة إعطاء الأنشطة والخبرات التعلمية نصيبها من الزمن المتاح لدراسة مقرر "المنهج التربوي".

9-1-5 تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في محور "عمليات المنهاج":

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في محور "عمليات المنهاج".

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم لكفايات المنهاج في محور "عمليات المنهاج"

م	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاكتساب
28	استنتاج مفهوم تصميم المنهاج الدراسي	3،26	0،95	متوسطة
29	تعرف الأسس التي تقوم عليها عملية التصميم	3،09	0،94	متوسطة
30	تعرف نماذج من تنظيمات المناهج الدراسية	2،86	0،97	متوسطة
31	تحديد مفهوم مصفوفة المدى والتتابع	2،56	1،26	متوسطة
32	تعرف أسس تأليف الكتاب المدرسي	2،83	1،16	متوسطة
33	المقارنة بين إيجابيات الكتاب المدرسي وسلبياته	3،51	1،05	متوسطة
34	تعرف معيقات تصميم المنهاج الدراسي	3،17	1،13	متوسطة
35	تحديد مفهوم تنفيذ المنهاج الدراسي	3،13	1،07	متوسطة
36	استنتاج مبادئ تنفيذ المنهاج ومتطلباته	3،03	0،99	متوسطة

37	تحديد مفهوم تقويم المنهاج	3،28	1،14	متوسطة
38	التمييز بين التقويم الداخلي والتقويم الخارجي للمنهاج	2،99	1،12	متوسطة
39	شرح معايير تقويم المنهاج	3،03	1،02	متوسطة
40	تحديد خصائص عملية التقويم	3،16	0،98	متوسطة
41	تحديد خطوات عملية التقويم	3،25	1،01	متوسطة
42	المقارنة بين أدوات تقويم المنهاج وأساليبه	3،06	1،11	متوسطة
43	استنتاج مفهوم تطوير المنهاج الدراسي	3،3	1،08	متوسطة
44	التفريق بين التطوير الجزئي والتطوير الشامل للمنهاج	3،09	1،23	متوسطة
45	توضيح دواعي تطوير المنهاج	3،45	1،17	متوسطة
46	تحديد خصائص عملية التطوير	3،2	1،08	متوسطة
47	توضيح خطوات تطوير المنهاج	3،17	1،07	متوسطة
48	استنتاج الصعوبات التى تواجه تطوير المنهاج، وكيفية التغلب عليها	3،38	1،02	متوسطة
49	شرح العلاقة بين عمليات المنهاج (التصميم، والتنفيذ، والتقويم، والتطوير)	3،14	1،09	متوسطة
50	تعرف دور أطراف العملية التربوية (المعلم، والمتعلم، والقيادة التربوية) في عمليات المنهاج	3،57	1،04	متوسطة

تظهر النتائج في الجدول (6) أن الطلبة يرون أن كفايات هذا المحور اكتسبت بدرجة متوسطة. وربما يعود ذلك إلى كثرة كفايات هذا المحور، وقلة الوقت المخصص لها في المقرر الدراسي؛ مما جعلها لا تحظى بالقدر المناسب من الاهتمام، وقد ينجم عن هذا الأمر قلة مشاركة الطلبة بعد تخرجهم والتحاقهم بالتدريس في تقويم المنهاج وتطويره؛ نظرًا لافتقارهم إلى الكفايات التي تعينهم في أداء هذه المهمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البريكي (2003) من أن الهدفين المتعلقين بدور المعلم في تطوير المنهاج ومعرفة واقع التطوير قد تحققا بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وخريجي اللغة العربية في كليات التربية.

وقد حصلت كفايتا "**تعرف أسس تأليف الكتاب المدرسي**" و"**تحديد مفهوم مصفوفة المدى والتتابع**" على أقل المتوسطات الحسابية في هذا المحور، وهما كفايتان مترابطتان، ولعل من بين أسباب حصولهما على متوسطين منخفضين عدم وجود

كتاب مدرسي في بعض التخصصات إلى فترة قريبة، مثل: التربية الرياضية والتربية الفنية، الأمر الذي ربما أدى إلى تجنب التركيز على هاتين الكفايتين في بعض التخصصات، أو إعطائهما اهتماما غير كاف في بعض شعب مقرر المنهاج.

9-1-6 تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في محور "منهاج التخصص":

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتضمنة في محور "منهاج التخصص".

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم لكفايات المنهاج في محور "منهاج التخصص"

م	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاكتساب
51	تعرف طبيعة منهاج التخصص، وموقعه بين المواد الدراسية الأخرى	3،5	1،14	متوسطة
52	تعرف الأسس التنظيمية لمحتوى منهاج التخصص	3،16	1،03	متوسطة
53	تعرف مكونات منهاج التخصص	3،22	1،16	متوسطة
54	تحليل وحدة دراسية في التخصص واستخلاص مكونات المحتوى	3،43	1،17	متوسطة
55	دراسة نموذج لمصفوفة المدى والتتابع في منهاج مادة التخصص	2،65	1،20	متوسطة
56	تقويم وحدة دراسية من مادة التخصص في ضوء مواصفات تأليف الكتاب المدرسي	3،16	1،15	متوسطة

يتضح من الجدول (7) أن الطلبة يرون أنهم اكتسبوا كفايات هذا المحور بدرجة متوسطة. ولعل ذلك عائد إلى قلة المراجع التي تتناول مناهج التخصصات المختلفة، إضافة إلى ما تنطوي عليه هذه الكفايات من تطبيق على منهاج التخصص؛ الأمر

الذي يحتاج إلى معرفة بتلك التخصصات وطبيعة منهاج كل منها. وهذا ما لا يتأتى حين يدرس في الشعبة الواحدة طلبة ينتمون إلى تخصصات مختلفة.

ومن اللافت للنظر أن تأتي كفاية "**دراسة نموذج لمصفوفة المدى والتتابع في منهاج مادة التخصص**" في آخر كفايات هذا المحور من حيث متوسط التقدير الذي حصلت عليه، بعد أن جاءت كفاية "**تحديد مفهوم مصفوفة المدى والتتابع**" في آخر كفايات محور "عمليات المنهاج". ولعل في هذا إشارة إلى تناسق نتائج الدراسة، وتأكيدًا لقلة الاهتمام بمصفوفة المدى والتتابع، على الرغم من أنها الإطار الذي ينظم مفردات محتوى المنهاج، ويبين مستوياتها، وكيفية تدرجها، وعلاقتها بالزمن المخصص للتدريس.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه بالنظر في قيم الانحراف المعياري في الجداول من (3 - 8) يمكن القول إن هذه القيم مرتفعة؛ الأمر الذي يدل على تشتت تقديرات أفراد العينة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج المتضمنة في أداة الدراسة، ووجود فروق في استجابتهم لبنودها. وستبين الإجابة عن السؤال الثاني ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا أو غير دالة.

9-2 اختلاف تقديرات طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي باختلاف نوع الطالب (ذكر، أنثى) و تخصصه

9-2-1 اختلاف تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي باختلاف النوع

لمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المذكورة يعزى إلى النوع، استُخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة، وفيما يأتي بيان ذلك.

الجدول (8)

نتائج اختبار "ت" بين متوسطي الذكور والإناث في كل محور والاستبانة كاملة

م	المحور	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1	مفهوم المنهاج	ذكور	3،43	0،62	1،33-	0،18
		إناث	3،54	0،62		
2	أسس المنهاج والعوامل المؤثرة فيه	ذكور	3،45	0،58	2،06-	*0،04
		إناث	3،62	0،65		
3	عناصر المنهاج	ذكور	3،34	0،63	1،48-	0،14
		إناث	3،46	0،62		
4	عمليات المنهاج	ذكور	3،16	0،61	0،18	0،86
		إناث	3،15	0،63		
5	منهاج التخصص	ذكور	3،22	0،74	0،51	0،61
		إناث	3،17	0،84		
6	الاستبانة كاملة	ذكور	3،32	0،46	1،05-	0،30
		إناث	3،39	0،50		

عدد الذكور: (91) والإناث: (144) *** دالة عند مستوى 0،05**

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة في أربعة من محاور الاستبانة، وفي الاستبانة كاملة. وهذا يقود إلى قبول الفرضية الصفرية الأولى، وعليه يمكن القول إن الطلبة والطالبات متفقون عموما في درجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج.

بيد أن هناك فرقًا دالاً إحصائيًا بين متوسطي استجابات الطلبة والطالبات في محور "أسس المنهاج والعوامل المؤثرة فيه" لصالح الطالبات، إذ تبين أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (0،05). وربما يعزى ذلك إلى أن هذا المحور محور نظري، يقدَّم إلى الطلبة غالبًا عن طريق المحاضرة، وموضوعاته واضحة في كتب المناهج. وتتصف الطالبات عمومًا بالالتزام بالمحاضرات، ومتابعة موضوعات الدراسة، والاجتهاد في تحصيلها، وقد يكون لهذا أثر في زيادة اهتمامهن باكتساب كفايات هذا المحور أكثر من الطلبة الذكور.

9-2-2 اختلاف تقديرات الطلبة لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي باختلاف التخصص

لمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في درجة اكتساب الطلبة للكفايات المتعلقة بالمنهاج يعزى إلى التخصص، استُخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات الطلبة في التخصصات المختلفة

م	المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
1	مفهوم المنهاج	بين المجموعات	1،54	6	0،26	0،66	0،68
		داخل المجموعات	88،81	228	0،39		
		المجموع	90،35	234			
2	أسس المنهاج والعوامل المؤثرة فيه	بين المجموعات	2،73	6	0،45	1،16	0،33
		داخل المجموعات	89،02	228	0،39		
		المجموع	91،75	234			
3	عناصر المنهاج	بين المجموعات	8،24	6	1،37	3،72	0،00
		داخل المجموعات	84،30	228	0،37		
		المجموع	92،54	234			
4	عمليات المنهاج	بين المجموعات	9،59	6	1،60	4،52	0،00
		داخل المجموعات	80،59	228	0،35		
		المجموع	90،18	234			
5	منهاج التخصص	بين المجموعات	8،16	6	1،36	2،19	0،04
		داخل المجموعات	141،66	228	0،62		
		المجموع	149،82	234			
6	الاستبانة كاملة	بين المجموعات	2،84	6	0،47	2،06	0،06
		داخل المجموعات	52،53	228	0،23		
		المجموع	55،37	234			

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، بين التخصصات المختلفة في محاور: مفهوم المنهاج، وأسس المنهاج والعوامل المؤثرة فيه، والاستبانة كاملة، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية فيما يتعلق بهذه المحاور، بينما توجد فروق دالة إحصائية في محاور: عناصر

المنهاج، وعمليات المنهاج، ومنهاج التخصص؛ ويعني ذلك رفض الفرضية الـصفرية الثانية فيما يتعلق بهذه المحاور.

ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق، استخدم اختبار "إل إس دي" (LSD) للمقارنات البعدية. والجدول (10) الآتي يبين ذلك.

الجدول (10)

نتائج اختبار "إل إس دي" (LSD) للمقارنات البعدية في المحاور التي ظهرت فيها فروق دالة إحصائيا بين التخصصات المختلفة

م	المحور	التخصصات	المتوسط	التربية الإسلامية	اللغة العربية	الدراسات الاجتماعية	التربية الرياضية	الرياضيات	العلوم	التربية الفنية
3	عناصر المنهاج	التربية الإسلامية	3،49							
		اللغة العربية	3،80			*	*	*	*	*
		الدراسات الاجتماعية	3،20		*				*	
		التربية الرياضية	3،47		*					
		الرياضيات	3،39		*					
		العلوم	3،44		*	*				
		التربية الفنية	3،26		*					
4	عمليات المنهاج	التربية الإسلامية	3،04	*						
		اللغة العربية	3،58	*		*	*	*	*	*
		الدراسات الاجتماعية	3،03		*					
		التربية الرياضية	3،24		*			*		
		الرياضيات	2،77		*		*		*	
		العلوم	3،15		*			*		
		التربية الفنية	3،11		*					
5	منهاج التخصص	التربية الإسلامية	3،45						*	
		اللغة العربية	3،24							
		الدراسات الاجتماعية	3،02					*		
		التربية الرياضية	3،33							
		الرياضيات	3،59				*		*	
		العلوم	3،00	*				*		
		التربية الفنية	3،28							

*** دالة عند مستوى 0،05**

بالنظر إلى النتائج المتضمنة في الجدول (10) يتضح أن الفروق الدالة إحصائيا في محور "عناصر المنهاج" كانت بين تخصص اللغة العربية وبقية التخصصات عدا التربية الإسلامية لصالح تخصص اللغة العربية، وبين تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية لصالح تخصص العلوم.

وفي محور "عمليات المنهاج" كانت الفروق دالةً إحصائيًا بين تخصص اللغة العربية وبقية التخصصات لصالح تخصص اللغة العربية، وبين تخصصي التربية الرياضية والرياضيات لصالح تخصص التربية الرياضية، وبين تخصصي العلوم والرياضيات لصالح تخصص العلوم.

أما في محور "منهاج التخصص" فقد كانت الفروق دالة إحصائيا بين تخصصي التربية الإسلامية والعلوم لصالح تخصص التربية الإسلامية، وبين تخصصي الدراسات الاجتماعية والرياضيات لصالح تخصص الرياضيات، وبين تخصصي الرياضيات والعلوم لصالح تخصص الرياضيات.

وتشير هذه النتائج إلى أن تقديرات طلبة بعض التخصصات لاكتسابهم الكفايات المتضمنة في المحاور المذكورة أعلى من تقديرات أقرانهم في بقية التخصصات. ولعل السبب في ذلك يعود إلى المحتوى الذي يُركز عليه مقرر "المنهج التربوي" في الشعب المختلفة باختلاف المحاضرين، وما يقدم فيه من أمثلة وتوضيحات، وما يكلف به الطلبة من أنشطة وواجبات. وتلفت هذه النتيجة النظر إلى ضرورة العناية بتوصيف المقرر، وجعل محتواه وأنشطته قائمة على الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها الطلبة بعد دراستهم المقرر.

10- المقترحات

في ضوء النتائج السابقة تقترح الدراسة ما يأتي:

- تبني قائمة الكفايات التي تضمنتها أداة الدراسة في توصيف مقرر "المنهج التربوي" في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.
- الاستفادة من الاستبانة التي استخدمتها الدراسة في تقويم الطلبة لمقرر المنهاج الدراسي.
- تطوير مقرر "المنهج التربوي" الذي يدرس للطلبة بحيث يرفع درجة اكتساب الطلبة للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي.
- ربط توصيف مقرر المنهاج الدراسي بالحاجات التدريبية للمعلمين في مجال المنهاج الدراسي، والكفايات المتعلقة به.
- تنظيم دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين في مجال المنهاج الدراسي؛ لتنمية فهمهم للجوانب المتعلقة بالمنهاج، ولدفعهم نحو المشاركة الفاعلة في عمليات تصميمه، وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره.
- تحديد الكفايات التي يتوقع أن يكتسبها الطلبة من دراستهم للمقررات المتضمنة في برنامج تربية المعلم، وربطها بالكفايات الأساسية للمعلم، والإطار المفاهيمي للبرنامج.
- إجراء دراسة مماثلة على خريجي كلية التربية في التخصصات المختلفة.
- إجراء دراسة لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في مجال المنهاج الدراسي.

المراجع

المراجع العربية

1. أبو جلالة، صبحي حمدان (2001) **المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساسي**. الكويت: مكتبة الفلاح.
2. البريكي، عبدالله بن خميس (2003) **تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء الأهداف المرجوة منه**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة السلطان قابوس.
3. البهواشي، السيد عبدالعزيز (2000) **نظم إعداد المعلم وتنميته مهنيا**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
4. الخطابي، عبدالحميد بن عويد (2004) "**برنامج قسم المناهج و طرائق التدريس بكليات المعلمين، ومدى تحقيقه لبعض الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجدة**". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. 16 (2). 94- 164.
5. الدريج، محمد (2000) **الكفايات في التعليم**. الرباط: منشورات رمسيس.
6. زيتون، كمال عبدالحميد (2003) **التدريس نماذجه ومهارته**. القاهرة: عالم الكتب.
7. سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد (1991) **المنهج المدرسي الفعال**. عمان: دار عمار.
8. السويدي، وضحى علي (2000) **الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بدولة قطر "دراسة تحليلية"**. الدوحة: جامعة قطر.
9. الشافعي، إبراهيم محمد والكثيري، راشد حمد وعلي، سر الختم عثمان (1416هـ) **المنهج المدرسي من منظور جديد**. الرياض: مكتبة العبيكان.

10. الشبلي، عبدالله بن خلفان (2008) **مشاركة معلمي الدراسات الاجتماعية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها في سلطنة عمان من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة السلطان قابوس.

11. الشديفات، صادق حسن علي (1999) **دور معلمي التربية الإسلامية في تطوير مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت.

12. عبدالله، عبدالرحمن صالح (2000) **المنهاج الدراسي رؤية إسلامية**. عمّان: دار البشير.

13. الفتلاوي، سهيلة محسن (2003) **كفايات التدريس: المفهوم –التدريب –الأداء**. عمّان: دار الشروق.

14. القتبي، فاطمة بنت عبدالله (1995) **تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية بالكليات المتوسطة بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس.

15. قراقزة، محمود عبدالقادر (1996) **مهنتي كمعلم**. الدار العربية للعلوم.

16. كمال، أمينة عباس والحر، عبدالعزيز (2003) **أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين**". مجلة كلية التربية- جامعة الإمارات العربية المتحدة. 18 (20). 35-98.

17. محمد، فتحية حسني (1995) **دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلم التعليم الابتدائي بكلية التربية/ جامعة الإسكندرية (دراسة حالة)**، دراسات تربوية. 10 (76). 147- 216.

18. المخزومي، ناصر محمود (1996) **دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة السلطان قابوس**. المجلة التربوية- كلية التربية بسوهاج. (11). 1- 40.

19. مدكور، علي أحمد (2001) **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها**. القاهرة: دار الفكر العربي.

20. مصطفى، إبراهيم وآخرون (1972) **المعجم الوسيط**. ج2، ط2، استانبول: المكتبة الإسلامية.

21. موسى، فؤاد محمد (2002) **علم مناهج التربية من المنظور الإسلامي**. المنصورة: زهرة المدائن للخدمات العلمية.

المراجع الأجنبية

22. A-Rasheed, Mohamed (1984) The Arab Bureau of Education for the Gulf States, proceeding of the conference on Teacher Education, Doha, January 6-9.

23. Cambridge University (1996) **International Dictionary of English**. Cambridge University press.

24. al-Ghatami, Suliman Saif (2002) The Linguistic Competencies Required for Intermediate School Teachers of Arabic in Oman. Ph.D Faculty of Arts, University of Edinburgh.

25. Al-Hosni, Thurayya (2006) Omani EFL teachers' Involvement in Curriculum Development: Perceptions and Practices. Unpublished MA thesis. College of Education, Sultan Qaboos University.

26. Reynolds, Margaret & Salters, Matthew (1995) Models of Competence and Teacher Training. Cambridge. **Journal of Education** Vol.25, No, 3, pp 349-359.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2010/1/11.