



## مقرر مقدمة في برامج كلية التربية: دراسة تقييمية

د. علي إسماعيل الهولي\*

د. العنود مبارك الرشيدى\*\*

### ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أحد المقررات الإلزامية الجديدة التي تطرحها كلية التربية في جامعة الكويت في إطار النظرية البنائية للتعليم وذلك من وجهة نظر المتعلمات المسجلات في المقرر. ركزت هذه الدراسة على تقييم المقرر من ثلاثة جوانب رئيسية: (١) تقييم مدى تحقيق المقرر للأهداف التعليمية الموضوعة له. (٢) تقييم مدى استخدام أساتذة المقرر للأنشطة التعليمية الداعمة للنظرية البنائية للتعليم. و (٣) تقييم مدى فائدة المقرر في مساعدة المتعلمات على تحديد التخصص الدراسي واختيار التدريس كمهنة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة مكونة من ٣٢ بنداً على المتعلمات المسجلات في المقرر في العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣. اختار الباحثان عينة متجانسة (ن = ١٣٦٧) لاستبعاد أثر أي متغيرات قد تؤثر في نتائج الدراسة. استعان الباحثان بالإحصاء الوصفي المتمثل في التكرارات والنسب المئوية لتحليل نتائج الدراسة. توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: (١) أن المقرر يحقق إلى حد ضعيف الأهداف التعليمية الخاصة بتعريف المتعلم بطبيعة الدراسة الجامعية في كلية التربية والنظام التربوي في الكويت. (٢) أن المقرر لا يحقق الأهداف التعليمية الخاصة بتعريف المتعلم مهنة التدريس. (٣) أن الأساتذة الذين يدرسون المقرر لا يلتزمون بتطبيق الأنشطة التعليمية الداعمة للنظرية البنائية للتعليم والواردة في التوصيف العلمي المعتمد للمقرر. و (٤) أن المقرر لا يساعد المتعلمات بشكل جيد على اختيار

\* أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت.

\*\* أستاذ مساعد، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت.

التخصص الدراسي وتحديد مدى ملائمة مهنة التدريس لهن. وفي نهاية الدراسة، قدم الباحثان عدداً من التوصيات، منها: (١) ضرورة مراجعة المحتوى العلمي للمقرر. (٢) وجوب تدريب الأساتذة على استخدام أنشطة النظرية البنائية للتعلم في تدريس المقرر. و (٣) التوسع في إجراء المزيد من الدراسات التكوينية على المقررات الجديدة في كلية التربية للتحقق من مدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها.

## مقدمة:

تهتم المؤسسات التربوية المختلفة بعملية التقويم باعتبارها أحد أهم أركان العملية التعليمية. ويأتي هذا الاهتمام في عملية التقويم بسبب ما ينتج من هذه العملية من استكشاف لمواطن القوة والضعف في البرامج الدراسية المختلفة وعناصرها المكونة لها من مناهج ومصادر ومعلمين ومتعلمين وغير ذلك. ويعتبر التقويم إحدى العمليات الأساسية التي تعتمد عليها مؤسسات التعليم الجامعي بشكل خاص لضمان جودة ما تقدمه من برامج ومقررات وأساليب تدريس وتقييم مختلفة (Knight, 2002). وتشمل عملية التقويم في إطار التعليم الجامعي قيام المؤسسات - بصورة ذاتية أو بوساطة جهات خارجية مختصة - بتقويم البرامج الدراسية التي تقدمها بما تتضمنه تلك البرامج من مقررات، ومناهج، وأساليب تدريس، ووسائل وتكنولوجيا التعليم، وكذلك أساليب تقييم المتعلمين والمنتسبين إليها من أساتذة وغيرهم. وينصب اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة في إجراء دراسات تقويمية لبرامج إعداد المعلمين بما تحتويه من مقررات مختلفة وأنشطة تعليمية وتدرسية مستحدثة. ويأتي هذا الاهتمام في مجال تقويم برامج إعداد المعلمين لما لهذه العملية من دور كبير في تعرف فعالية البرامج والمقررات الدراسية التي تطرحها تلك المؤسسات لتعليم المتعلمين فيها وتدريبهم، والوقوف كذلك على أسباب عدم تحقيق مقرر أو برنامج دراسي ما لأهدافه المتوقعة منه (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & Associates, 2005).

وتتنوع مدلولات التقويم عند المفكرين حين يتم الحديث عن عملية التقويم في نطاق التعليم الجامعي؛ فيرى Brown (1995) التقويم أنه العملية الانظامية

لجمع معلومات محددة وتحليلها بهدف الوصول إلى نتيجة توضح أهمية وفعالية مخرجات برنامج أو مقرر دراسي في سياق الموقف الذي تم تدريس هذا البرنامج أو المقرر فيه. ويصف Robinson (1991) عملية التقويم بأنها عملية جمع وتحليل وتفسير لمعلومات محددة - تم الحصول عليها من خلال أدوات موضوعية - بغرض التوصل إلى أحكام حول فائدة أو جودة برنامج أو منهج علمي ما. أما اللقاني (١٩٨٩) فينظر إلى عملية التقويم على أنها تلك العملية التشخيصية التي يتم من خلالها رصد الإيجابيات والسلبيات واستكشاف مواطن الضعف والقصور في برنامج أو منهج ما والعمل على تعديلها. وعلى الرغم من تعدد المدلولات، فإنها تشترك في النظر إلى عملية التقويم على أنها العملية التي تشمل القيام بتحديد أهداف معينة قبل البدء بعملية التقويم، ومن ثم جمع المعلومات اللازمة باستخدام أساليب بحثية محددة بحسب طبيعة ما يتم تقويمه، ثم التوصل إلى نتائج تساعد على تقدير قيمة لموضوع التقويم، وهذه القيمة تساعد بدورها على تطوير أو تعديل الجوانب التي تحتاج إلى ذلك.

وكلية التربية في جامعة الكويت من المؤسسات التعليمية التي تشجع على إجراء الدراسات التقويمية على برامجها ومقرراتها ومستوى أداء المنتسبين إليها من متعلمين وأساتذة. ونجد هذا التشجيع واضحاً في الإطار المفاهيمي لكلية التربية، الذي يركز على "الاستفادة من التغذية الراجعة الانتظامية Systematic Feedback في عملية التقويم من جهات متعددة مثل الميدان التربوي وأعضاء هيئة التدريس في الكلية وغيرهم من أجل تحسين أداء المتعلمين" (جامعة الكويت - كلية التربية، ٢٠٠٦، ص ٣٤). وانطلاقاً من الإيمان بأهمية عملية التقويم الهادف، وتنفيذاً لتوصيات كلية التربية في جامعة الكويت لأعضاء هيئة التدريس فيها بإجراء دراسات تقويمية هادفة للمقررات والبرامج وأساليب أداء الكلية المختلفة (جامعة الكويت - كلية التربية، ٢٠٠٦)، جاء اهتمام الباحثين بتقويم أحد المقررات الإلزامية الجديدة التي طرحتها كلية التربية بجامعة الكويت لأول مرة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١.

## أهمية الدراسة:

اهتم الباحثان بإجراء هذه الدراسة انطلاقاً مما ينادي به القائمون على برامج إعداد المعلم بضرورة إجراء دراسات تقييمية بصورة انتظامية على مقررات برامجها للوقوف على مدى تحقيقها للأهداف الموضوعة من خلال تقويم محتواها، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية المستخدمة فيها (Lynch, 1996). ووقع اختيار الباحثين على مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" لارتباط هذا المقرر بكل متعلم جديد منتسب لكلية التربية في عامه الجامعي الأول؛ فمقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" يطرح كمقرر تمهيدي يهدف إلى مساعدة المتعلم المستجد على فهم طبيعة الدراسة الجامعية في كلية التربية والنظام التربوي في الكويت بشكل عام، وتعرف مهنة التدريس، وكذلك تعرف المهارات اللازمة لمتعلم كلية التربية لتحقيق النجاح في مسيرته الدراسية في كلية التربية. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها الأولى - بحسب علم الباحثين - التي اهتمت بتقويم أحد المقررات الإلزامية الجديدة التي طرحتها كلية التربية ضمن صحائف التخرج الجديدة، التي تم تطبيقها على دفعة المتعلمين المقبولين في العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١.

## مشكلة الدراسة:

كان لانتساب الباحثين لكلية التربية في جامعة الكويت وتفاعلهما مع المتعلمين الذين قد أنهوا بنجاح مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" الدور المهم في الإحساس بأن هناك خللاً في المهارات التي كان يتوقع لمن اجتاز مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" بنجاح قد اكتسبها؛ فقد وجد الباحثان أن غالبية المتعلمين في المقررات المتقدمة التي يقومون بتدريسها يتذمرون من عدم فهمهم أو معرفتهم بمهارات أساسية كانت من صميم أهداف مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية"، ومن تلك المهارات - مثلاً - مهارة إعداد الملف الإنجازي الذي من المتوقع أن يكون المتعلم قد تعرف مفهومه وبدأ فعلياً في إعداده من خلال مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية"؛ حيث ينص التوصيف

العلمي المعتمد للمقرر على وجوب تنمية الملف الإنجازي عبر التدريبات والنشاطات الفصلية الفردية والجماعية والتعيينات خارج قاعة الدراسة. لذلك، جاءت هذه الدراسة لتبحث بأسلوب علمي عن مدى تحقيق مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" لأهدافه التعليمية الموضوعة له، وتكشف عن أساليب التدريس والأنشطة التعليمية المستخدمة، وتقف على مدى استفادة المتعلمين منه في تحديد التخصص الدراسي واختيار التدريس كمهنة، وذلك في إطار النظرية البنائية للتعلم التي تتبناها كلية التربية في جامعة الكويت.

### أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" الذي تطرحه كلية التربية بجامعة الكويت بشكل إلزامي على جميع المتعلمين المستجدين خلال السنة الدراسية الجامعية الأولى منذ قبولهم في كلية التربية، وذلك في إطار النظرية البنائية للتعلم التي تتبناها الكلية. لذلك، ركزت هذه الدراسة على:

- ١ - تقويم مدى تحقيق المقرر للأهداف التعليمية الموضوعة له.
- ٢ - تقويم مدى استخدام الأساتذة للأنشطة التعليمية الداعمة لبيئة التعلم البنائية.
- ٣ - تعرف مدى استفادة المتعلمين من المقرر في اختيار التخصص الدراسي المناسب لهم.
- ٤ - تعرف مدى استفادة المتعلمين من المقرر في تحديد مدى ملائمة مهنة التدريس لهم.

### أسئلة الدراسة:

من أجل التوصل إلى رؤية تقييمية شاملة حول مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية"، تناولت هذه الدراسة سؤالاً رئيساً واحداً هو: هل يحقق مقرر مقدمة في برامج كلية التربية الأهداف الموضوعة له وذلك في إطار بيئة التعلم البنائية التي تتبناها كلية التربية في جامعة الكويت من وجهة نظر المتعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تنظيم أسئلة الدراسة في ثلاثة أجزاء رئيسية على النحو التالي:

**الجزء الأول:** يتكون هذا الجزء من ثلاثة أسئلة، تتعلق بتقويم مدى تحقيق المقرر للأهداف التعليمية الموضوعة له، وهي:

١ - ما مدى تحقيق المقرر لهدف تعريف المتعلمين بطبيعة الدراسة الجامعية في كلية التربية؟

٢ - ما مدى تحقيق المقرر لهدف تعريف المتعلمين بالنظام التربوي في الكويت؟

٣ - ما مدى تحقيق المقرر لهدف تعريف المتعلمين بمهنة التدريس؟

**الجزء الثاني:** يتكون هذا الجزء من سؤال واحد متعلق بمدى استخدام الأساتذة للأنشطة التعليمية الداعمة لبيئة التعلم البنائية، وهو:

- هل يستخدم أساتذة المقرر الأنشطة التعليمية الداعمة لبيئة التعلم البنائية والواردة في التوصيف العلمي المعتمد للمقرر؟

**الجزء الثالث:** يتكون هذا الجزء من سؤالين يقيسان مدى الاستفادة العامة من المقرر، وهما:

١ - ما مدى استفادة المتعلمين من المقرر في اختيار التخصص الدراسي المناسب لهم؟

٢ - ما مدى استفادة المتعلمين من المقرر في تحديد مدى ملاءمة مهنة التدريس لهم؟

### **التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:**

قام الباحثان بتحديد بعض المصطلحات المستخدمة في الدراسة التي تتطلب تقديم تعريفات إجرائية لها؛ وذلك لارتباط تلك المصطلحات بمجتمع محدد، وهو كلية التربية في جامعة الكويت. ومن المصطلحات المستخدمة في الدراسة ما يلي:

١ - الإطار المفاهيمي لكلية التربية The Conceptual Framework: هو بناء

فكري مرجعي لكلية التربية في جامعة الكويت تركز عليه جميع أنشطتها التخطيطية والتنفيذية والتقويمية، وتتمثل وظيفته في توجيه برامج الكلية ومقرراتها وعمليات التدريس فيها وأداء متعلميها وأداء أعضاء هيئتها التدريسية وأنشطتهم وخدماتهم العلمية ونظام المساواة فيها.

٢ - مقرر مقدمة في برامج كلية التربية Introduction to Programs of the College of Education

هو مقرر إلزامي مطلوب دراسته من جميع المتعلمين المقبولين في كلية التربية في جامعة الكويت، تم طرحه لأول مرة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١ ضمن صحائف التخرج الجديدة لكلية التربية، وتخصص له ساعة واحدة أسبوعياً لكل شعبة دراسية خلال الفصل الدراسي الواحد، ويقوم بتدريسه مساعدو المدرس في كلية التربية بإشراف أحد أعضاء هيئة التدريس فيها، وتأخذ شكل التقديرات النهائية فيه (ناجح - غير ناجح)؛ بحيث يمنح المتعلم تقدير (ناجح) عند حصوله على نسبة ٦٠٪ كحد أدنى في المقرر.

٣ - مساعدو المدرس Teacher Assistants: هم أفراد معينون بدوام كامل

تحت مسمى "مساعد مدرس"، يساعدون أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في بعض المسؤوليات التدريسية والأكاديمية، ويقومون أحياناً عند الحاجة بالتدريس المنفرد لبعض المقررات ذات الطبيعة التمهيدية تحت إشراف عضو هيئة تدريس في الكلية.

٤ - المتعلم المستجد في كلية التربية: هو طالب تم قبوله في كلية التربية في

جامعة الكويت، يكون غالباً في السنة الدراسية الأولى ولم يقم باختيار التخصص الذي يرغب في دراسته بعد.

٥ - النظرية البنائية للتعليم Constructivist Theory of Learning: هي نظرية

للتعلم اعتمدتها كلية التربية في جامعة الكويت من خلال الإطار المفاهيمي لها؛ وذلك لتكون أساساً تركز عليه جميع أنشطتها التعليمية

والتدريسية من خلال توفير فرص وخبرات تعليمية متمركزة حول المتعلم.

٦ - الملف الإنجازي Portfolio: هو مجموعة مختارة من أعمال المتعلم في كلية التربية، الهدف منه توثيق نمو المتعلم وتحصيله خلال فترة إعداده المهني في جامعة الكويت ويشمل هذا الملف نماذج من أعمال المتعلم مثل: المشاريع، المذكرات التأملية والتقارير المتميزة التي قام بكتابتها، الأبحاث التي قام بإعدادها، التطبيقات التكنولوجية التي قام بتصميمها، وتسجيلات الفيديو للممارسات التدريسية التي قام بها.

٧ - التنوع Diversity: هو المفهوم الذي يقصد به تنوع المتعلمين واختلافهم في قدراتهم التحصيلية والجسمية والنفسية، وميولهم، وخلفياتهم الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وأنماط تفكيرهم وتعلمهم.

### الإطار النظري للدراسة:

تعتبر كلية التربية في جامعة الكويت من مؤسسات التعليم الجامعي التي تولي اهتماماً بتطوير مستوى أداء منتسبيها من أساتذة ومتعلمين وموظفين. وقد بدأت كلية التربية في جامعة الكويت بمراجعة شاملة للبرامج الدراسية التي تطرحها على مستوى الإجازة الجامعية الأولى وذلك في عام ٢٠٠٢ للميلاد؛ حيث قامت الكلية بتبني معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين<sup>(١)</sup> سعياً للحصول على التميز والتطوير لبرامجها الدراسية وأساليب الأداء فيها. ومنذ ذلك الحين، توالى مساعي كلية التربية في جامعة الكويت في تطبيق معايير الجودة من خلال قيامها بتشكيل اللجان الفنية المختصة من مختلف الأقسام العلمية للقيام بعملية التطوير. وأدت تلك الجهود إلى بناء صحائف تخرج جديدة للبرامج الدراسية التي تقدمها كلية التربية في جامعة الكويت، التي تم تطبيقها فعلياً على دفعة المتعلمين المقبولين في كلية التربية في

The National Council for Accreditation of Teacher Education.

(١)



العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١. كما أثمرت تلك الجهود طرح العديد من المقررات الجديدة في مختلف الأقسام العلمية. ودعت الحاجة آنذاك إلى القيام بمراجعة التوصيفات العلمية لجميع المقررات الدراسية التي تطرحها الكلية، وبالفعل تبنت كلية التربية نموذجاً جديداً لتوصيف المقررات الدراسية، وعلى أثره قامت جميع الأقسام العلمية بمراجعة وتحديث التوصيفات العلمية للمقررات التي تطرحها طبقاً للنموذج الجديد (السهل وعبد الغفور، ٢٠٠٧). يوضح الجدول (١) البنود الأساسية المطلوبة في جميع توصيفات المقررات الدراسية التي تطرحها كلية التربية:

### الجدول (١)

البنود الأساسية المطلوبة في التوصيفات العلمية الجديدة للمقررات التي تطرحها كلية التربية

|                               |                                         |
|-------------------------------|-----------------------------------------|
| ١ - اسم المقرر.               | ٩ - الأنشطة التدريسية المستخدمة.        |
| ٢ - رقم المقرر.               | ١٠ - المواد التعليمية المستخدمة.        |
| ٣ - رسالة الكلية.             | ١١ - التكنولوجيا المستخدمة.             |
| ٤ - المتطلبات المسبقة للمقرر. | ١٢ - أساليب التقويم.                    |
| ٥ - الوصف الإجمالي للمقرر.    | ١٣ - توزيع درجات التقويم.               |
| ٦ - مبررات المقرر.            | ١٤ - المراجع المعتمدة.                  |
| ٧ - أهداف / مخرجات المقرر.    | ١٥ - المجالات العلمية المرتبطة بالمقرر. |
| ٨ - محتوى المقرر.             | ١٦ - مواقع الإنترنت المتعلقة بالمقرر.   |

ومن ضمن مساعي كلية التربية في جامعة الكويت للتطوير المؤسسي الشامل، تم اعتماد الإطار المفاهيمي لكلية التربية في اجتماع مجلس الكلية السابع في تاريخ الثامن من يونيو لعام ٢٠٠٤ (السهل وعبد الغفور، ٢٠٠٧) ليصبح الأساس المرجعي لكلية التربية، الذي تركز عليه جميع أنشطتها التخطيطية والتنفيذية والتقويمية. وتكمن أهمية الإطار المفاهيمي في أنه يشكل الموجه الرئيس لبرامج كلية التربية ومقرراتها وعمليات التدريس فيها وأداء متعلميها وأداء أعضاء هيئتها التدريسية وأنشطتهم وخدماتهم العلمية ونظام

المساءلة فيها (جامعة الكويت - كلية التربية، ٢٠٠٦). يوضح الشكل (١) العناصر الأساسية المكونة للإطار المفاهيمي لكلية التربية في جامعة الكويت:



الشكل (١) - العناصر الأساسية المكونة للإطار المفاهيمي لكلية التربية - جامعة الكويت

### النظرية البنائية للتعليم ونظرتها إلى طبيعة المعرفة:

أعلنت كلية التربية في إطارها المفاهيمي عن تبنيها للنظرية البنائية للتعليم لتكون نموذجاً تركز عليه أغلب عمليات التدريس والتعلم فيها. ويلاحظ من خلال الإطار المفاهيمي لكلية التربية، أنه لم يتم تبني نموذج فلسفي محدد من نماذج النظرية البنائية، إنما ترك للأساتذة اختيار النموذج المناسب أو الجمع بين النماذج المختلفة لتحقيق أقصى فائدة تعليمية، التي من أشهرها: (١) النموذج البنائي البراجماتي لديوي Pragmatic Constructivism. (٢) النموذج البنائي المعرفي لبياجيه Cognitive Constructivism. و(٣) النموذج البنائي الاجتماعي ليفيغوتسكي Social Constructivism.

وعلى الرغم من تنوع الفلاسفة البنائيين واختلاف نظرياتهم حول طبيعة المعرفة وكيفية حصول المتعلم عليها، فإن جميعهم ينطلقون من أساس فلسفي واحد يفسر كيفية اكتساب المتعلم للمعرفة؛ فجميع الفلاسفة البنائيين يؤمنون بأن المتعلم يصل إلى بيئة التعلم، وهو يمتلك خبرة ومعرفة سابقة تؤثر في كيفية تعلمه (Hyslop-Margison & Strobel, 2008). وتؤكد النظرية البنائية للتعليم كذلك بمختلف مفكرها وفلاسفتها بأن المعرفة توجد في داخل المتعلم ولا يمكن أن يكتسبها من خلال التلقين، بل يجب على المعلم أن يساعد المتعلم على التوصل إلى المعرفة من خلال جعل الخبرات والأنشطة التعليمية ذات معنى

له (Roth & Tobin, 2005). وهي بهذا المفهوم تؤكد أن المعارف التي يحملها المتعلمون مترسخة في داخل الفرد وليس من السهولة تغييرها من خلال تلقين المتعلم بمعارف تخالف ما يؤمن به أو ما يعتقد من خلال خبراته السابقة (Hughes & Sears, 1996). ولذلك نجد بعض المفكرين البنائيين كما يذكر كل من Chinn & Brewer (1993) يعتقدون بأن المتعلمين عادة ما يقاومون المعرفة التي تخالف معتقداتهم الفكرية عن أمر ما، ولذلك من المهم أن يكون المعلم واعياً بما يمتلكه المتعلمون من معرفة سابقة ويقوم بتكييف الخبرات المقدمة لهم بما يتوافق مع هذه المعرفة التي يمتلكونها. وبسبب نظرتها الخاصة إلى طبيعة المعرفة بكونها تحدث من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة، والمتعلم والمتعلم الآخر من جهة أخرى، تؤكد النظرية البنائية للتعليم أهمية تهيئة بيئة تعلم نشطة يكون فيها المتعلم مشاركاً في عملية تعلمه، وهي التي يمكن وصفها بأنها بيئات التعلم التي تشجع على التفكير الناقد، الاكتشاف، والتعاون مع المعلم والزملاء الآخرين في الصفوف الدراسية في جو تربوي يتسم بالإيجابية (Howard, McGee, Schwartz, & Purcell, 2000)، وهذا ما نجده في التعهدات التي أخذتها كلية التربية في جامعة الكويت على نفسها في إطارها المفاهيمي؛ فكلية التربية تتعهد بتقديم تعليم متمركز حول المتعلم، يقصد به توفير الفرص والممارسات العملية والتطبيقية لمساعدة المتعلم على تحقيق أقصى فائدة من برنامج إعداد كعلم في كلية التربية. ومن التطبيقات العملية للنظرية البنائية للتعلم، التي تتبناها كلية التربية بجامعة الكويت، وجاءت في إطارها المفاهيمي ما يأتي:

### المناظرات والتعلم التعاوني:

يرى Vygotsky (1978) أن عملية بناء المعرفة تتطلب وجوداً اجتماعياً، لذلك فالمتعلم يصل إلى بناء المعرفة عن طريق التفاعل مع الآخرين في الصف الدراسي من خلال العمل ضمن مجموعات متنوعة من المتعلمين. وفي هذا المفهوم، يجد Vygotsky أن دور المعلم يكمن في توفير فرص اجتماعية للتعلم

ليعمل ضمن مجموعة تعاونية يتبادل فيها المعلومات والخبرات ويتعرض لثقافات مختلفة؛ مما يساعده على الوصول إلى المعرفة المطلوبة (Vygotsky, 1978). ويمكن اعتبار نشاط المناظرات في الصف الدراسي أحد التطبيقات التربوية المهمة لنظرية التعلم البنائية، التي يقوم المتعلم من خلالها بعقد نقاش حول موضوع ما ويتم تبادل وجهات النظر فيه للتوصل إلى فهم جيد لجميع وجهات النظر المختلفة حول هذا الموضوع. وفي أهمية المناظرات لدى المفكرين البنائيين، يذكر كل من Schifter & Simon (1992) أن التفاوض والتناقش حول معرفة معينة بين مجموعة من الأفراد - في سياق اجتماعي منظم يقوم بالإشراف عليه أستاذ متخصص - يساعد بشكل كبير على بناء مفاهيم جديدة والاستبدال بالمفاهيم السابقة القديمة أخرى أكثر صحة منها. كما يؤكد كل من Powell & Kalina (2009) أن التعلم يحدث عندما يتم وضع تحديات أمام المتعلمين من خلال طرح أفكار تناقض ما يؤمنون به بشرط توفير بيئة آمنة ومريحة ومشجعة لمناقشة أفكارهم والاستماع للآخرين. وتساعد هذه المناظرات الفكرية إذا ما تمت في بيئة اجتماعية صحية على تكوين فكر فلسفي خاص لكل متعلم، وهذا بدوره يساعد المتعلم على تكوين فلسفته التربوية من خلال تعرضه لأفكار ووجهات نظر مختلفة. وفي هذا المجال، يؤكد العديد من التربويين - مثل Desforges (1995) - أهمية أن يقوم المسؤولون على برامج إعداد المعلم بمساعدة المتعلمين على تكوين نظرية أو فلسفة خاصة بهم للتدريس، تشمل مفهومهم حول مهنة التدريس وتصوراتهم حول طبيعة التلاميذ وأساليب تعلمهم المختلفة.

### الخبرات الميدانية المبكرة:

شدت كلية التربية في إطارها المفاهيمي على أهمية تهيئة وتوفير خبرات ميدانية مبكرة وإشراك المتعلمين في مهارات تعليمية واقعية يشاهد من خلالها المتعلم العملية التدريسية بمختلف جوانبها في الميدان المدرسي (جامعة الكويت - كلية التربية، ٢٠٠٦). وتشكل الزيارات الميدانية مجالاً واقعياً لاكتساب الخبرات الميدانية المبكرة للمتعلمين في كلية التربية؛ حيث يمكن من خلال تلك

الزيارات تحويل المعرفة التي يتلقاها المتعلم في أسوار الجامعة إلى معارف ذات معنى عندما يراها على أرض الواقع في زيارته الميدانية للمدارس المختلفة. ومن ضمن الأنشطة الميدانية التي تساعد المتعلم على التوصل إلى فهم أعمق لما يتلقاه من معارف في الصفوف الدراسية، أن يقوم المتعلم بملاحظات موضوعية موثقة مثل مشاهدة حصص تدريسية واقعية وكتابة تقارير تأملية عنها. وقد قام العديد من المفكرين البنائيين في مجال إعداد المعلمين بالتنبيه على أهمية تدريب المتعلمين على التأمل في الممارسات التدريسية التي يشاهدونها من خلال تدريبهم وتشجيعهم على كتابة تقارير تأملية حول ما شاهدوه من ممارسات؛ مما يساعد على تكوين فهم أعمق للمفاهيم التدريسية التي يتعرضون لها في صفوف الدراسة (Oxford, 1997). وفي هذا الصدد، تنادي النظرية البنائية للتعلم بأهمية تحويل المفاهيم المجردة، التي يتلقاها المتعلم في أسوار الجامعة إلى مفاهيم تطبيقية من خلال تشجيعه على القيام بزيارات ميدانية تساعده في مشاهدة ما يتعلمه واقعياً (Leinhardt, McCarthy, & Merriman, 1995). وتوفر الزيارات الميدانية كذلك للمتعلم فرصاً جيدة لإجراء المقابلات مع أفراد المجتمع المدرسي كالمعلمين والإداريين بغرض الحصول على إجابات من مختصين أو ذوي خبرة تعزز من فهمه لموضوع ما.

### عملية التأمل (الانعكاس):

تأكيداً لجديتها في تبني مفاهيم النظرية البنائية للتعلم، أولت كلية التربية في إطارها المفاهيمي اهتماماً خاصاً بعملية التأمل (الانعكاس)، الذي يقصد به "أن يفكر المتعلمون بما قاموا به من أعمال، وقيّموا بأنفسهم ما أنجزوه، وأن يعودوا أنفسهم على التفكير في تفكيرهم" (جامعة الكويت - كلية التربية، ٢٠٠٦، ص ١٥). وتعتبر المذكرات التأملية (الانعكاسية) من أفضل الأساليب التي يتم استخدامها لتوفير فرص للتعلم لكي يفكر ملياً ويتأمل في المعارف والمفاهيم التي يتلقاها ويحلل عناصر المواقف التي يشاهدها وما تمثله تلك المشاهد له بصفة شخصية. وفي أهمية كتابة المذكرات التأملية، ينادي العديد

من التربويين بأهمية تضمينها كأحد الأنشطة التعليمية الرئيسة في برامج إعداد المعلمين. وكمثال على ذلك، يرى كل من Stickle & Waltman (1994) أن المذكرات التأملية هي طريقة فعالة للتعلم تساعد المتعلمين على تطوير مهارات التحليل والتأمل الذاتي في الممارسات والمواقف التي يشاهدونها. وعند ربط المذكرات الانعكاسية بالنظرية البنائية للتعلم، نجد أن لها دوراً كبيراً في استثارة معارف المتعلم السابقة؛ فعلى سبيل المثال يؤكد Boud (2001) أن المذكرات الانعكاسية تتحدى نماذج التفكير المختلفة ومعارف المتعلم السابقة؛ مما يؤدي بالمتعلم إلى التحقق من صحة معارفه ومحاولة ربطها بما يشاهده أو ما يتأمل به. وتعتبر مهارة تحليل الأفلام التعليمية أيضاً مجالاً فعالاً لاستثارة دافعية المتعلم للتأمل والانعكاس الذاتي؛ فمن خلال الأفلام التعليمية، يقوم المتعلم بمشاهدة مواقف تربوية، حصة دراسية، مقاطع من أفلام ثقافية... إلخ، ومن ثم يقوم بكتابة مذكرة تأملية توضح رأيه فيما شاهد مستمداً انعكاساته من مواقف الحياة والخبرات التي مر بها. كما يذكر Moon (1999) أن التأمل يساعد على تعميق التعلم، ويعزز الإبداع، ويسهم في تطوير المتعلم لقدراته ومهاراته. ولذلك، تبنت كلية التربية في عدد من التوصيفات العلمية المعتمدة للمقررات الدراسية نشاط تحليل الأفلام التعليمية؛ لما لهذا النشاط من دور فعال في تدريب المتعلمين على عملية التأمل وتحليل المواقف التعليمية والتدريسية.

### الملف الإنجازي:

اهتماماً من كلية التربية بالتركيز على أداء متعلميها، أولت كلية التربية في إطارها المفاهيمي اهتماماً بالغاً بالملف الإنجازي كأحد أسس نظام التقويم الذي تتبناه الكلية ويساعد في تقييم أداء المتعلم بما يحتويه من نماذج تعكس تقدم المتعلم ونموه وإنجازاته في أثناء فترة إعداد المهني. وبذلك المفهوم، فإن كلية التربية في جامعة الكويت تدعو إلى التقليل من الدرجات التقليدية والاختبارات المقننة والتركيز على التقويم المتمركز حول أداء المتعلم فيها Performance-based Learning. ويساعد الملف الإنجازي المتعلم على التأمل في ممارساته

التربوية في أثناء إعداد المهني. وفي هذا الصدد، يذكر كل من Pitts, Coles, & Thomas (2001) أن الملف الإنجازي يساعد المتعلم في تجميع الوثائق المختلفة وتنظيمها وتحليلها مثل الواجبات والمشاريع والتقارير التي يقوم بإعدادها كدليل على نموه المعرفي والمهاري في أثناء فترة إعداد الجامعي. كما نجد كلاً من Rees, Shepherd & Chamberlain (2005) يؤمنون بأن الملف الإنجازي هو أنسب الأدوات التي تمكن المتعلم من تحديد نقاط قوته وضعفه وحاجاته التعليمية من خلال استعراضه للنماذج التي قام بجمعها لتكون أجزاء للملف الإنجازي الخاص به. لذلك، نجد أن كلية التربية شددت في التوصيفات العلمية المعتمدة لمقرراتها على ضرورة أن يقوم الأساتذة بمساعدة المتعلم في إعداد ملفه الإنجازي من خلال تقديم الأنشطة والتعيينات التي تقيس بصدق أداء المتعلم وإنجازاته في كلية التربية.

### مراعاة التنوع والفروق الفردية:

استناداً إلى معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NCATE)، نادت كلية التربية من خلال إطارها المفاهيمي بأهمية مراعاة مبدأ التنوع عند المتعلمين تحقيقاً لمبدأ العدالة (جامعة الكويت - كلية التربية، ٢٠٠٦م)، وعليه، فإن كلية التربية تتعهد بتدريب متعلميها على عدم التحيز لأي اتجاه فكري أو مذهبي أو لأي فروق فردية في التحصيل الدراسي. ولتحقيق هذا المبدأ، أولت كلية التربية اهتماماً خاصاً تطوير أداء الأساتذة المنتسبين للكلية لتشجيعهم على استخدام أساليب تدريس مختلفة تراعي جميع القدرات المتنوعة التي يحملها المتعلمون.

### الاعتماد على نتائج الدراسات والتكنولوجيا في التعليم:

تركز كلية التربية في إطارها المفاهيمي على أهمية اعتماد الأساتذة والمتعلمين فيها على نتائج البحوث والدراسات لتطوير ممارساتهم التربوية (جامعة الكويت - كلية التربية، ٢٠٠٦). ولمواكبة آخر المستجدات التكنولوجية، تعهدت كلية التربية في جامعة الكويت من خلال إطارها المفاهيمي بتدريب

متعلميها على استخدام التكنولوجيا قبل تخرجهم فيها؛ وذلك ليتمكنوا من استخدام تكنولوجيا التعليم في المدارس، ولتطوير مهاراتهم في أثناء وجودهم وبعد تخرجهم في كلية التربية.

وبناء على ما تقدم، نجد أن كلية التربية في إطارها المفاهيمي قد تعهدت بتقديم تعليم متميز ومتمركز حول المتعلم في جميع مقرراتها؛ بحيث يتم الحد من المقررات النظرية، التي تعتمد على تلقين المتعلم المعلومات، ودعت عوضاً عن ذلك إلى تبني الممارسات والأنشطة التعليمية الخاصة بالنظرية البنائية للتعلم في البرامج والمقررات الدراسية وجميع أساليب الأداء فيها. ويأتي مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" كأحد المقررات الإلزامية المهمة التي قامت كلية التربية باعتماد توصيف علمي له يتضمن العديد من أنشطة التعلم البنائية التي تم ذكرها في هذا الجزء، آمل أن يساعد هذا المقرر المتعلمين المستجدين في تعرف فلسفة كلية التربية وأهدافها وبرامجها المختلفة، وتعرف عمليتي التربية والتدريس بمفهوميهما العام.

### الدراسات السابقة:

تزخر الأدبيات العربية والأجنبية بالعديد من الأبحاث التي قام مؤلفوها بدراسات تقويمية في إطار التعليم الجامعي بمختلف جوانبه، وقد امتدت لتشمل: (١) دراسات لتقويم البرامج الدراسية في مؤسسات إعداد المعلم (تيراب، ٢٠١١؛ الحجيلي، ٢٠١١)؛ (٢) دراسات لتقويم الاختبارات الخاصة بالمقررات الجامعية (أبو جراد، ٢٠١٠؛ السطري، ٢٠١٠)؛ (٣) دراسات لتقويم الكتب التربوية المستخدمة في المقررات الجامعية (شحادة، ٢٠١١)؛ (٤) دراسات لتقويم المقررات الجامعية التي ركز عليها الباحثان في هذا الجزء لارتباطها ارتباطاً مباشراً بهدف الدراسة الحالية وطبيعتها.

### الدراسات العربية:

من الدراسات العربية التي هدفت إلى تقويم المقررات الجامعية، قامت نعمان (٢٠١٠) بدراسة وصفية لتقويم مقرر "اللغة الإنجليزية" بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا؛ وذلك لتعرف مدى تحقيق المنهج لأهدافه، ومدى



ملاءمة محتواه للأهداف الموضوعية له، وكذلك طرق التدريس والتقييم والوسائل التعليمية المستخدمة من وجهة نظر المتعلمين والأساتذة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة أن المقرر يحتوي على أهداف واضحة ومحددة، ويتم استخدام طرق تدريس ووسائل مناسبة في تدريسه، كما أنه يتم استخدام أساليب تقييم مناسبة تراعي مبادئ التقييم التربوي. ثم ختمت الباحثة دراستها بتقديم مجموعة من التوصيات من أهمها ضرورة تحديث أساليب التقييم والأنشطة المستخدمة في المقرر، والتقويم المستمر للمقررات الجامعية بهدف تطويرها لتواكب المستجدات التربوية.

وقامت مكايي (٢٠١٠) بدراسة لتقويم مقرر "الإحصاء التربوي" في كليات التربية المختلفة في جمهورية السودان، وذلك من حيث المحتوى والأهداف التي يسعى هذا المقرر لتحقيقها لطلاب الدراسات العليا. كما اهتمت الباحثة بتقويم مدى استفادة الطلبة من دراسة الإحصاء التربوي في إعداد البحوث المختلفة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي تمثل في تطبيق أدوات مختلفة لجمع البيانات مثل الاستبانة والمقابلة. وتوصلت الباحثة إلى العديد من النتائج، من أهمها أنه على الرغم من استفادة الطلبة من هذه المقررات في معرفة الأساليب الإحصائية، فإن غالبيتهم لا يقومون بتطبيق الجانب الإحصائي بأنفسهم عند الحاجة لذلك في إعداد دراساتهم البحثية. أوصت الباحثة في نهاية دراستها بإجراء دراسات أخرى تقويمية للمقررات الجامعية؛ وذلك بهدف تعرف مدى تحقيقها للأهداف الموضوعية لها.

كما أجرت الشماع (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى مقرر "صحة وتغذية الطفل" للطالبة المعلمة بكلية رياض الأطفال في جامعة القاهرة وذلك في ضوء الاتجاهات الحديثة في تدريس رياض الأطفال عالمياً. وباستخدام المنهج الوصفي في جمع البيانات وتحليلها. أظهرت نتائج الدراسة أن المقرر لم يتطابق مع الاتجاهات الحديثة إلا في نسبة ٢٥٪ من الموضوعات التي تدرس دولياً. أنهت الباحثة دراستها بتقديم تصور مقترح لمحتوى مقرر "صحة وتغذية الطفل"، وكذلك أكدت أهمية التقويم المستمر للمقررات الجامعية.

وقام التل كذلك (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تقويم مقرر "أصول التربية الإسلامية" في جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر طلاب الجامعة. قام الباحث باستخدام مقياس لتقويم المواد الدراسية في الجامعة، تكون من ٣٥ بنداً، وطبق الباحث دراسته على ٤٦٠ طالباً مسجلاً في المقرر. ومن النتائج التي توصل إليها أن هناك فروقاً بين استجابات الطلبة في تقييم المقرر تعود إلى أثر المرحلة الجامعية في نظرة الطالب للمقرر الجامعي، ووجد أيضاً أن الطلبة يعتقدون بأن المقرر في مستوى علمي متوسط. ومن حيث الوسائل التدريسية المستخدمة في تدريس المقرر، وجد الباحث أنها غير كافية ولا يستخدمها الأساتذة الذين يدرسون المقرر بشكل فعال. أنهى الباحث دراسته بتقديم توصيات مهمة، منها أهمية معالجة مواطن الضعف في المقرر، والتوسع في إجراء الدراسات التقييمية للمقررات الجامعية بهدف تطويرها والعمل على تحسين مواطن الضعف فيها.

وأخيراً قامت جناد (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تقويم مقرر "تقنيات التعليم" في كلية التربية بجامعة تشرين من الجانب التدريسي وذلك من وجهة نظر طلبة السنة الأخيرة في الجامعة. اعتمدت الباحثة على استبانة خاصة لغرض جمع معلومات الدراسة، تضمنت ٤٣ بنداً موزعة على خمسة أبعاد. ومن النتائج التي توصلت إليها الباحثة أن هناك توجهات إيجابية لدى طلبة كلية التربية نحو الأساليب التدريسية المستخدمة في تدريس الجزء النظري من المقرر، غير أن توجهات الطلبة نحو تدريس الجزء العملي من المقرر كانت سلبية. وقدمت الباحثة في نهاية دراستها توصيات مهمة، من ضمنها ضرورة تحديث أساليب التدريس المستخدمة في تدريس الجانب العملي من المقرر، وكذلك أهمية التقويم المستمر للمقررات الجامعية.

### الدراسات الأجنبية:

فيما يتعلق بالدراسات الأجنبية التي أجريت لتقويم المقررات الجامعية، قام Keesler, Fermin, & Schneider (2008) بتقويم مقرر "علم اجتماع تمهيدى"

في إحدى الجامعات الأمريكية وذلك من وجهة نظر ٢١ طالباً في المقرر. توصل الباحثون إلى العديد من النتائج، من أهمها أن الطلبة يجدون محتوى هذا المقرر مفيداً في تفسير مواقف الحياة الواقعية. كما وثق الباحثون استجابات طلبة المقرر الذين ذكروا أهمية القراءات المكثفة في هذا المقرر، التي تساعدهم على النظر إلى الحياة من منظور اجتماعي. وأوصى الباحثون في نهاية دراستهم بأهمية التقويم المستمر للمقررات الجامعية للتحقق من مدى استفادة الطلبة منها وتحقيقها للأهداف الموضوعية لها.

وأجرى Almaraz, Bassett, & Sawyerr (2010) دراسة لتقويم فعالية مقرر تمهيدي جامعي، الهدف منه مساعدة الطلبة في الانتقال إلى تخصص إدارة الأعمال من خلال قياس مدى فهم الطلبة للمنهج، وتقدير أهمية الأنشطة المستخدمة في هذا المقرر. قام الباحثون بجمع المعلومات من ٣٦١ طالباً في المقرر باستخدام استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض. وجاءت نتائج الدراسة لتوضح أن الطلبة يرون أن لهذا المقرر دوراً إيجابياً في تعريفهم بالمعلومات اللازمة ليقرروا مدى ملاءمة تخصص إدارة الأعمال لهم. أنهى الباحثون دراستهم بتأكيد ضرورة مراجعة المقررات التمهيدية لما لها من أهمية في تحديد اختيارات الطلبة حول التخصص الملائم لهم.

كما أجرى Ward وآخرون (٢٠١٠) دراسة تقويمية هدفت إلى تقويم مقرر إجباري في الرياضيات لتعرف مدى تحقيق المقرر لهدف تحسين أداء الطلبة في الرياضيات، وكذلك مدى تقديرهم لهذا العلم. طبق الباحثون اختبارات قبلية وبعدية على العينة المشاركة في هذه الدراسة. جاءت نتائج هذه الدراسة لتوضح الأثر الإيجابي لهذا المقرر في تحسين مهارات الرياضيات لدى الطلبة المسجلين فيه وخاصة مهارة الإبداع في حل المشكلات الرياضية. ووجد الباحثون أن تقدير الطلبة لعلم الرياضيات قد تناقص بعد دراستهم لهذا المقرر. وفي نهاية دراستهم، أوصى الباحثون بأهمية إجراء دراسات تقويمية شبيهة تساعد على الوقوف على آراء الطلبة حول المقررات الإلزامية وكذلك للتحقق من استفادتهم الفعلية منها.

## تعليق حول الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة في مجال تقويم المقررات الجامعية، يتضح لنا اهتمام المؤسسات التربوية والباحثين بالتقويم الجامعي في شقه المتعلق بتقويم المقررات الجامعية بشكل منتظم. كما أن توصيات الباحثين الذين قاموا بدراسات تقييمية تؤكد لنا أهمية إجراء دراسات تختص بالتقويم المستمر للبرامج والمقررات الجامعية؛ وذلك للوقوف على مواطن الضعف فيها ومعالجتها لضمان حصول المتعلمين على الفائدة القصوى منها. كما نجد أن أهداف التقويم اختلفت باختلاف اهتمامات الباحثين، فمنهم من ركز على تقويم الأهداف التعليمية، ومنهم من ركز على تقويم المحتوى والأنشطة التعليمية، ومنهم من اهتم بتقويم مدى استفادة المتعلمين من المنهج العلمي للمقررات والبرامج المختلفة. وتأتي الدراسة الحالية لتضيف على الأدبيات الخاصة بتقويم المقررات الجامعية من خلال التركيز على تقويم المحتوى العلمي والأنشطة التعليمية المستخدمة في مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية".

## منهج الدراسة:

اختار الباحثان المنهج الوصفي لتقويم مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية"؛ وذلك لكونه أكثر الأساليب البحثية ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة. ويعرف Kraemer (1991) المنهج الوصفي بأنه أحد مناهج البحث الذي يستخدم بهدف وصف آراء مجتمع ما وتوجهاته حول موضوع محدد بشكل موضوعي. ويشمل المنهج الوصفي استخدام أداة أو أدوات بحثية صادقة مثل الاستبانة، يعرفها كل من Pinsonneault & Kraemer (1993) بأنها أداة لجمع المعلومات حول خصائص مجموعة كبيرة من الناس وآرائها وتوجهاتها. كما يجد Salant & Dillman (1994) أن الاستبانة يمكن أن تستخدم لتحديد الاحتياجات وتقويم أثر أمر ما على أفراد المجتمع. وعلى ذلك، اعتمد الباحثان الاستبانة أداة رئيسة لجمع معلومات الدراسة عن طريق تطبيقها مباشرة على المتعلمات المسجلات في مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" خلال العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣.

## مجتمع الدراسة:

حرص الباحثان على أن يكون مجتمع الدراسة متجانساً Homogenous في الصفات والخصائص؛ وذلك لاستبعاد أثر المتغيرات الأخرى التي من شأنها التأثير في صدق النتائج. ويمكن تعريف المجتمع المتجانس بأنه مجتمع الدراسة الذي يقوم الباحث باختياره بسبب اتسام أفراده بمجموعة من الصفات والخصائص المشتركة مثل العمر، الجنس، المرحلة الدراسية، أو التعرض لخبرة أو خبرات مماثلة، وذلك بهدف ضبط المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في استجابات المشاركين في الدراسة (Patton, 2001). يوضح الشكل (٢) الخصائص التي يشترك فيها جميع أفراد مجتمع الدراسة الحالية:

|                                                                |                                                             |                                                                                                 |                                                                             |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| جميع أفراد المجتمع لم يحددن التخصص الجامعي لهن                 | جميع أفراد المجتمع ينتهين إلى نفس النوع (إناث)              | جميع أفراد المجتمع مسجلات في مقرر مقدمة في برامج كلية التربية في العام الجامعي 2012-2013 الأولى | جميع أفراد المجتمع متعلقات مستجدات في كلية التربية في السنة الدراسية الأولى |
| جميع أفراد المجتمع يقوم بتدريسهن مساعدو المدرس في كلية التربية | جميع أفراد المجتمع لديهن اختبارات موحدة (تصف فصلية ونهائية) | جميع أفراد المجتمع يستخدمن كتاباً مقررًا واحدًا                                                 | جميع أفراد المجتمع يتعرضن إلى المستوى العلمي نفسه                           |

الشكل (٢) - الصفات والخصائص المشتركة لمجتمع الدراسة

وبسبب طبيعة هذه الدراسة المسحية، قام الباحثان بحصر أسماء جميع المتعلقات المسجلات في مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" في العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣ بفصليه الدراسيين الأول والثاني كل على حدة. لذلك، فإن مجتمع الدراسة هو جميع متعلقات كلية التربية من الإناث المسجلات في مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" في الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣، اللاتي بلغ عددهن الكلي ١٤٨٤ متعلمة. يوضح الجدول (٢) إحصائية بعدد أفراد مجتمع الدراسة موزعين بحسب الفصل الدراسي:

## الجدول (٢)

## إحصائية بعدد أفراد مجتمع الدراسة موزعين بحسب الفصل الدراسي

| المجموع | الفصل الدراسي الثاني | الفصل الدراسي الأول | عدد المتعلمات الإناث المسجلات في مقرر مقدمة في برامج كلية التربية في العام الجامعي |
|---------|----------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| ١٤٨٤    | ٤٠٧                  | ١٠٧٧                |                                                                                    |

## حدود الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المتعلمات المسجلات في مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" في الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣ من الإناث فقط، البالغ عددهن ١٤٨٤ متعلمة. نتائج هذه الدراسة تمثل مجتمع الدراسة فيها، ولا يمكن تعميمها على المتعلمين المسجلين في المقرر من الذكور، أو في الفصول الدراسية الماضية أو اللاحقة، أو على المتعلمين في المؤسسات التربوية الأخرى الذين يدرسون مقررات شبيهة بمقرر "مقدمة في برامج كلية التربية".

## أداة الدراسة:

قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة بالاستعانة بعدد من المصادر المختلفة على النحو الآتي: (١) الأهداف التعليمية الخاصة بالمقرر، والواردة في التوصيف العلمي المعتمد للمقرر لدى كلية التربية في جامعة الكويت؛ (٢) الإطار المفاهيمي لكلية التربية؛ (٣) تطبيقات النظرية البنائية للتعلم التي تتبناها كلية التربية في جامعة الكويت. وبهذا، تكون أداة الدراسة قد تكونت من المراجع الفكرية والعلمية التي يركز عليها هذا المقرر. تكونت أداة الدراسة من ٣٢ بنداً موزعين على ثلاثة أجزاء رئيسة لتقويم مدى تحقيق المقرر للأهداف التعليمية الخاصة بالمحتوى العلمي، وتقويم الأنشطة التعليمية المستخدمة في المقرر، وكذلك لتعرف مدى الاستفادة العامة من المقرر. استخدم الباحثان المقياس الثنائي للإجابة عن بنود الاستبانة (نعم - لا).

## صدق أداة الدراسة:

بعد تصميم أداة الدراسة، قام الباحثان بعرضها على خمسة أساتذة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، وشرحا لهم أهداف الدراسة بعد تزويدهم بالتوصيف العلمي المعتمد لمقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" للاطلاع عليه والتحقق من صدق أداة الدراسة التي أعدها. قام الأساتذة بتدوين بعض الملاحظات، وعلى أثرها عدل الباحثان في الأداة حتى أصبحت على شكلها النهائي.

## مناسبة أداة الدراسة لمستوى المشاركين:

لضمان وضوح بنود أداة الدراسة، قام الباحثان بعرض أداة الدراسة على متعلمات إحدى شعب مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١١/٢٠١٢. طلب الباحثان من المتعلمات تزويدهما بالملاحظات حول اللغة المستخدمة ومدى وضوح الخط والتعليمات. كما تم قياس الوقت اللازم للإجابة عن جميع بنود الأداة، وقدّر بخمس عشرة دقيقة تقريباً.

## ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قام الباحثان بتطبيق الأداة تجريبياً على إحدى شعب مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١١/٢٠١٢، وذلك في الأسبوعين الأخيرين من الفصل، وبفاصل زمني يبلغ أسبوعاً بين التطبيق الأول والثاني. شارك بالدراسة التجريبية ٤٨ متعلمة يمتلكن خصائص مشابهة لخصائص مجتمع الدراسة الحالية. استخدم الباحثان طريقة (الاختبار - إعادة الاختبار) في حساب معامل ثبات أداة الدراسة، وهي تعتبر أحد الأساليب الإحصائية التي يمكن من خلالها قياس ثبات أداة معينة من خلال تطبيق الأداة ذاتها على المشاركين أنفسهم خلال فترتين زمنيتين مختلفتين، ومن ثم يتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني؛ لإيجاد مدى ثبات استجابات المشاركين (Cozby, 2001). وعليه، قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة؛ بحيث تم تخصيص درجة واحدة لكل إجابة ب (نعم)، ودرجة صفر لكل إجابة ب (لا). وبهذا فإن أعلى درجة للاستبانة تكون ٣٢ وأقل درجة تكون

صفرًا. استخدم الباحثان معامل الارتباط Spearman's rho لإيجاد العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني لكل متعلمة. أشارت نتائج معامل الارتباط (سبيرمان) إلى وجود درجة ثبات عالية ومناسبة بين التطبيقين،  $r_s(46) = .887$ ،  $P < .01$ ، مما يعزز من ثبات أداة الدراسة (Cronbach, 1971). يوضح الجدول (٣) نتائج التطبيقين الأول والثاني في الدراسة التجريبية:

### الجدول (٣)

#### نتائج الدراسة التجريبية لقياس مستوى ثبات أداة الدراسة

| التطبيق | أقل درجة | أعلى درجة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين |
|---------|----------|-----------|-----------------|-------------------|---------|
| الأول   | ٩        | ٢٠        | ١٥,٨٥           | ٢,٦٥٠             | ٧,٠٢١   |
| الثاني  | ١٠       | ٢٢        | ١٥,٧٦           | ٣,١٥١             | ٩,٩٢٩   |

### المقياس الخاص بتفسير نتائج الدراسة:

قام الباحثان بتحديد مقياس خاص لاستخدامه في تفسير نتائج الدراسة من خلال تحديد نسب مئوية تعكس الدرجة التي يتم بها تحقيق أهداف المقرر على كل جزء من أجزاء الدراسة. يوضح الجدول (٤) المقياس الذي أعده الباحثان لتحليل نتائج الدراسة:

### الجدول (٤)

#### المقياس الخاص بتفسير نتائج الدراسة

| النسبة %  | الدلالة                         |
|-----------|---------------------------------|
| $\geq 50$ | لم يتم تحقيق الهدف.             |
| ٦٠-٥١     | تم تحقيق الهدف بدرجة ضعيفة.     |
| ٧٠-٦١     | تم تحقيق الهدف بدرجة جيدة.      |
| ٨٠-٧١     | تم تحقيق الهدف بدرجة جيدة جداً. |
| $\leq 81$ | تم تحقيق الهدف بدرجة ممتازة.    |



## تطبيق الدراسة وجمع المعلومات:

تم تطبيق الدراسة على مرحلتين زمنيتين مختلفتين، وذلك في نهاية الفصلين الدراسيين الخامس والسادس من طرح المقرر رغبة من الباحثين في إفساح المجال للقائمين على تدريس المقرر ووضعيه بإجراء التعديلات اللازمة عليه عند الحاجة قبل البدء بتقويمه. وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة، قام الباحثان بجمع الاستبانات وفرزها بحسب الفصل الدراسي حيث بلغت نسبة المشاركة الكلية في هذه الدراسة ٩٢,١٪. يوضح الجدول (٥) نسبة توزيع المتعلمات الكلي، وعدد المشاركات في الدراسة، وعدد الاستبانات الصالحة التي تم استخدامها في الدراسة:

### الجدول (٥)

نسبة مشاركة أفراد المجتمع في الدراسة موزعين بحسب الفصل الدراسي

| المجموع | الفصل الدراسي الثاني | الفصل الدراسي الأول |                                    |
|---------|----------------------|---------------------|------------------------------------|
| ١٤٨٤    | ٤٠٧                  | ١٠٧٧                | عدد المتعلمات المسجلات في المقرر   |
| ١٣٨٤    | ٣٨٨                  | ٩٩٦                 | عدد المتعلمات المشاركات في الدراسة |
| ١٣٦٧    | ٣٨٢                  | ٩٨٥                 | عدد الاستبانات الصالحة             |
| ٪٩٢,١   | ٪٩٣,٩                | ٪٩١,٥               | نسبة المشاركة                      |

قام الباحثان بتقسيم الاستبانات الصالحة بحسب أساتذة المقرر، فكان عدد الأساتذة الذين يدرسون المقرر ١٢ أستاذًا في الفصل الدراسي الأول مقسمين على ٢٢ شعبة دراسية. أما في الفصل الدراسي الثاني فكان عدد الأساتذة ١٠ فقط مقسمين على عشر شعب دراسية. ولضمان سرية المعلومات وحفاظاً على خصوصية أسماء الأساتذة، قام الباحثان بتعيين حرف خاص لكل أستاذ لاستخدامه في تحليل البيانات. اعتمد الباحثان على البرنامج الإحصائي SPSS بإصداره العشرين في إدخال البيانات وتحليلها. استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية في تحليل البيانات ووصف استجابات المشاركين. واستخدم الباحثان الجداول لعرض بنود الاستبانة واستجابات المشاركين على كل بند.

## نتائج الدراسة:

**الجزء الأول: تقويم مدى تحقيق المقرر للأهداف التعليمية الموضوعة له.**  
يتكون الجزء الأول من ثلاثة أسئلة رئيسة، تقيس مدى تحقيق مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" للأهداف التعليمية التي وضع لتحقيقها وجاءت نتائج هذا الجزء من الدراسة على النحو الآتي:

**السؤال الأول: ما مدى تحقيق المقرر لهدف تعريف المتعلمين بطبيعة الدراسة الجامعية في كلية التربية؟** يتكون هذا السؤال من ستة بنود تقيس مدى تحقيق مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" للأهداف التعليمية الخاصة بتعريف المتعلم بطبيعة الدراسة الجامعية في كلية التربية. جاءت نتائج البند الأول من هذا السؤال لتوضح عدم استفادة المتعلمات من المقرر في فهم طبيعة الدراسة الجامعية؛ حيث أجابت معظم المتعلمات (٦٨,٧٪) بأن المقرر لم يساعدهن في فهم طبيعة الدراسة الجامعية في كلية التربية. وفي البند الثاني، كانت آراء المتعلمات سلبية كذلك، فمعظم المتعلمات (٨٣,١٪) ذكرن أنهن لم يتعرفن الإطار المفاهيمي لكلية التربية من خلال المقرر. وتفاوتت الإجابات حول البند الثالث من السؤال الأول على الرغم من أن رسالة الكلية ورؤيتها هما جزآن من الإطار المفاهيمي لكلية التربية، فقد أجابت ٥٤,٣٪ من المتعلمات بأن هذا المقرر قد ساعدهن في تعرف رؤية كلية التربية ورسالتها، في حين أجابت الأخريات (٤٥,٧٪) بأنهن لم يتعرفن على رؤية الكلية ورسالتها من خلال المقرر. أما في البند الرابع من هذا السؤال، فقد جاءت الإجابات إيجابية إلى حد كبير، فقد أكدت ٧٨,٢٪ من المتعلمات أنهن قد استفدن من هذا المقرر في تعرف البرامج الدراسية المختلفة التي تقدمها كلية التربية في جامعة الكويت، في حين ذكر عدد قليل من المتعلمات اللاتي قدرن نسبتهن بـ ٢١,٨٪ بأنهن لم يستفدن من المقرر في تعرف البرامج الدراسية المختلفة في كلية التربية. وفيما يتعلق باللوائح التنظيمية الخاصة بالمقررات الدراسية، كانت إجابة غالبية المتعلمات إيجابية بنسبة ٧٥,٣٪؛ حيث ذكرن أن المقرر قد ساعدهن في تعرف اللوائح

التنظيمية الخاصة بالمقررات الدراسية. وفي البند الأخير من هذا السؤال والخاص بتعريف المتعلمين بالأقسام العلمية المختلفة في كلية التربية، اتفقت المتعلمات بنسبة كبيرة قدرت بـ ٧٥,٩٪ على أن المقرر قد ساعدهن في تعرف الأقسام العلمية المختلفة في كلية التربية وأهداف ورسالة كل قسم منها.

وبناء على النتائج السابقة، نجد أن مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" قد حقق - بمستوى ضعيف (٥٥٪) - الهدف الخاص بتعريف المتعلمين بالدراسة الجامعية في كلية التربية في جامعة الكويت من خلال تعريف المتعلمات برؤية ورسالة الكلية، والبرامج الدراسية التي تقدمها الكلية، واللوائح التنظيمية الخاصة بالمقررات الدراسية، وأخيراً الأقسام العلمية المختلفة في كلية التربية. غير أن هناك قصوراً واضحاً في البند المتعلق بتعريف المتعلم بطبيعة الدراسة الجامعية في كلية التربية، وكذلك في البند الخاص بتعريف المتعلم بالإطار المفاهيمي لكلية التربية. يوضح الجدول (٦) نتائج بنود السؤال الأول الخاص بتعريف المتعلم بطبيعة الدراسة الجامعية في كلية التربية.

### الجدول (٦)

#### نتائج بنود السؤال الأول المتعلق بتعريف المتعلم بالدراسة الجامعية في كلية التربية

| من خلال مقرر مقدمة في برامج كلية التربية:                        | النتائج | نعم   | لا |
|------------------------------------------------------------------|---------|-------|----|
| ١-١: تعرفت طبيعة الدراسة الجامعية ومعنى أن أكون طالباً التكرارات | ٤٢٨     | ٩٣٩   |    |
| جامعياً.                                                         | ٪٣١,٣   | ٪٦٨,٧ |    |
| ٢-١: تعرفت الإطار المفاهيمي لكلية التربية.                       | ٢٠٤     | ١١٦٣  |    |
| التكرارات                                                        | ٪١٤,٩   | ٪٨٣,١ |    |
| ٣-١: تعرفت رؤية كلية التربية ورسالتها.                           | ٧٤٢     | ٦٢٥   |    |
| التكرارات                                                        | ٪٥٤,٣   | ٪٤٥,٧ |    |
| ٤-١: تعرفت البرامج الدراسية المختلفة التي تقدمها كلية التربية.   | ١٠٦٩    | ٢٩٨   |    |
| التكرارات                                                        | ٪٧٨,٢   | ٪٢١,٨ |    |

## تابع / الجدول (٦)

## نتائج بنود السؤال الأول المتعلق بتعريف المتعلم بالدراسة الجامعية في كلية التربية

| من خلال مقرر مقدمة في برامج كلية التربية:                            | النتائج | نعم   | لا |
|----------------------------------------------------------------------|---------|-------|----|
| ٥-١: تعرفت اللوائح التنظيمية الخاصة بالمقررات الدراسية التكرارات     | ١٠٣٠    | ٣٣٧   |    |
| كمتطلبات التخرج والإنذارات.                                          | %٧٥,٣   | %٢٤,٧ |    |
| ٦-١: تعرفت الأقسام العلمية المختلفة في كلية التربية وأهداف التكرارات | ١٠٣٧    | ٣٣٠   |    |
| كل قسم منها ورسالته.                                                 | %٧٥,٩   | %٢٤,١ |    |
| المجموع                                                              | %٥٥     | %٤٥   |    |

**السؤال الثاني:** ما مدى تحقيق المقرر لهدف تعريف المتعلمين بالنظام التربوي في الكويت؟ يتكون هذا السؤال من خمسة بنود تقيس مدى تحقيق مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" للأهداف التعليمية الخاصة بتعريف المتعلم النظام التربوي في الكويت. جاءت النتائج في البند المتعلق بدور المقرر في تعريف المتعلم فلسفة التربية في الكويت إيجابية إلى حد ما، فقد ذكرت ٦٣,٤٪ من المتعلمات أن المقرر ساعدهن على تعرف فلسفة التربية في الكويت. كما اتفقت ٧٥,١٪ من المتعلمات على فائدة المقرر في تعريفهن بالمرحلة التعليمية المختلفة في النظام التربوي في الكويت. وأشارت ٥٧,١٪ من المتعلمات أنهن قد تعرفن على أنواع المدارس من خلال هذا المقرر. أما في البند الخاص بتعريف المتعلمين بتاريخ تطور التربية في الكويت، فقد كانت النتائج إيجابية إلى حد ما، فالكثير من المتعلمات (٦٢,٨٪) يجدن أن للمقرر دوراً إيجابياً في تعريفهن بالتطورات التاريخية للتربية في الكويت. وفيما يتعلق ببند التعريف بالأبعاد الثقافية والاجتماعية للتربية في الكويت، تفاوتت إجابات المتعلمات أيضاً حول مدى تحقيق المقرر لهذا الهدف؛ حيث ذكرت ما نسبته ٤٤,٧٪ من المتعلمات أنهن استفدن من هذا المقرر في تعرف الأبعاد الثقافية والاجتماعية للتربية في الكويت.

وبناء على النتائج السابقة، نجد أن مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" قد حقق - إلى حد ضعيف (٦٠,٦٪) - الهدف المتعلق بتعريف المتعلمين النظام التربوي في الكويت من خلال تعريفهم فلسفة التربية في الكويت، وكذلك المراحل التعليمية المختلفة وتاريخ تطور التربية في الكويت، ولكن كان للمقرر دور ضعيف في تعريف المتعلمين بالأبعاد الثقافية والاجتماعية للتربية في الكويت. يوضح الجدول (٧) نتائج بنود السؤال الثاني الخاص بتعريف المتعلم بالنظام التربوي في الكويت:

### الجدول (٧)

نتائج بنود السؤال الثاني المتعلق بتعريف المتعلم بالنظام التربوي في الكويت

| من خلال مقرر مقدمة في برامج كلية التربية:                       | النتائج   | نعم    | لا     |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|--------|--------|
| ١-٢: تعرفت فلسفة التربية في الكويت.                             | التكرارات | ٨٦٦    | ٥٠١    |
|                                                                 | %         | ٦٣,٤ % | ٣٦,٦ % |
| ٢-٢: تعرفت المراحل التعليمية المختلفة في الكويت (رياض التكرارات | التكرارات | ١٠٢٧   | ٣٤٠    |
| الأطفال، الابتدائي... إلخ).                                     | %         | ٧٥,١ % | ٢٤,٩ % |
| ٣-٢: تعرفت أنواع المدارس في الكويت (حكومية، خاصة، التكرارات     | التكرارات | ٧٨٠    | ٥٨٧    |
| ثنائية اللغة.. إلخ).                                            | %         | ٥٧,١ % | ٤٢,٩ % |
| ٤-٢: تعرفت تاريخ تطور التربية في الكويت.                        | التكرارات | ٨٥٩    | ٥٠٨    |
|                                                                 | %         | ٦٢,٨ % | ٣٧,٢ % |
| ٥-٢: تعرفت الأبعاد الثقافية والاجتماعية للتربية في الكويت.      | التكرارات | ٥١١    | ٧٥٦    |
|                                                                 | %         | ٤٤,٧ % | ٥٥,٣ % |
|                                                                 | المجموع   | ٦٠,٦ % | ٣٩,٤ % |

**السؤال الثالث: ما مدى تحقيق المقرر لهدف تعريف المتعلمين مهنة التدريس؟** يتكون هذا السؤال من تسعة بنود تقيس مدى تحقيق مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" للأهداف التعليمية الخاصة بتعريف المتعلم مهنة التدريس. جاءت نتائج هذا السؤال سلبية بشكل عام. ففي البند الخاص بتعريف المتعلم بفلسفات التدريس المختلفة، جاءت إجابات معظم المتعلمين سلبية حيث

أجابت الغالبية (٨٣,٨٪) بعدم استفادتهن من المقرر في تعرف الفلسفات التدريسية المختلفة. وتكررت الإجابات السلبية من المتعلمات عند سؤالهن عن مدى تعرفهن المصطلحات الأساسية لمهنة التدريس، أفادت ما نسبته (٨٤,٩٪) من المتعلمات بعدم تعرفهن المصطلحات الأساسية لمهنة التدريس كالتقييم والمنهج وأساليب التدريس من خلال المقرر. أما في البند الخاص بتعريف المتعلمين مسؤوليات المعلم وحقوقه وواجباته، جاءت إجابات المتعلمات إيجابية؛ فقد ذكرت معظم المتعلمات - (٨٣,٣٪) - أن مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" قد ساعدهن في تعرف حقوقهن وواجباتهن ومسؤولياتهن المتوقعة منهن كمعلمات. أما في بند الصعوبات التي تواجه المعلم، فأجابت غالبية المتعلمات (٧١,٢٪) بأن هذا المقرر لم يساعدهن في تعرف الصعوبات التي قد يتعرضن لها في مهنتهن المستقبلية كمعلمات. وفي بند أخلاقيات المعلم، ذكرت ما نسبته (٦٣,٩٪) من المتعلمات بأن هذا المقرر قد ساعدهن في تعرف الأخلاقيات التي يجب أن يتحلين بها كمعلمات في المستقبل. وفيما يتعلق بتعريف المتعلم بعناصر المجتمع المدرسي المتمثلة في الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم، تفاوتت إجابات المتعلمات حول مدى استفادتهن من المقرر في تعرف تلك العناصر، فقد أوضحت ٥٧,٩٪ منهن أن مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" قد ساعدهن في تعرف تلك العناصر. أما فيما يتعلق بمفهوم التنوع عند التلاميذ، فقد كانت إجابات المتعلمات في غالبيتها سلبية؛ فأجابت نسبة كبيرة من المتعلمات - (٨٠,٢٪) - بأنهن لم يتعرفن مفهوم التنوع عند التلاميذ المتمثل في تنوع واختلاف القدرات والثقافة والاحتياجات من خلال مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية". وكذلك كانت آراء المتعلمات سلبية في دور المقرر في تعريفهن أثر الخبرات الشخصية والثقافية والاجتماعية للتلاميذ، فنجد الغالبية العظمى من المتعلمات (٧٠,٨٪) يرين أن المقرر لم يساعدهن في تعرف أثر الخبرات الشخصية والثقافية والاجتماعية التي يحملها التلميذ في عملية تعلمه. وفي البند الخاص بتعرف أهمية استخدام

الكمبيوتر والإنترنت في عملية التدريس، أوضحت نسبة كبيرة من المتعلمات - (٧١,١٪) - أن المقرر لم يساعدهن في تعرف أهمية استخدام التكنولوجيا في عملية التدريس.

وبناء على النتائج السابقة، نجد أن مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" لم يحقق الهدف الخاص بتعريف المتعلمين مهنة التدريس؛ فقد كشفت نتائج الدراسة أن استجابات المتعلمات كانت سلبية إلى حد كبير على بنود السؤال الثالث - (٣٨,١٪) - خاصة فيما يتعلق بتعريف المتعلمين بالفلسفات التدريسية المختلفة، والمصطلحات الأساسية لمهنة التدريس، والتحديات التي تواجه المعلمين، وأيضاً أهمية احترام التنوع والثقافات المختلفة عند التلاميذ. ومن جهة أخرى، نجد أن مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" كان له دور إيجابي إلى حد ما في تعريف المتعلمين بالأدوار والمسؤوليات والحقوق والواجبات الخاصة بالمعلم. أما فيما يتعلق بتعريف المتعلمين بأهمية استخدام الكمبيوتر والإنترنت في التدريس، فقد جاءت النتائج سلبية كذلك. يوضح الجدول (٨) نتائج بنود السؤال الثالث الخاص بتعريف المتعلم مهنة التدريس:

### الجدول (٨)

#### نتائج بنود السؤال الثالث المتعلق بتعريف المتعلم بمهنة التدريس

| من خلال مقرر مقدمة في برامج كلية التربية:                                                             | النتائج | نعم   | لا    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------|-------|
| ١-٣: تعرفت الفلسفات التدريسية المختلفة (السلوكية، التكرارات البنائية، التجريبية، البراجماتية... إلخ). | %       | ١٦,٢٪ | ٨٣,٨٪ |
| ٢-٣: تعرفت المصطلحات الأساسية لمهنة التدريس (التقييم، التكرارات المنهج، أساليب التدريس... إلخ).       | %       | ١٥,١٪ | ٨٤,٩٪ |
| ٣-٣: تعرفت مسؤولياتي وحقوقتي وواجباتي كمعلم.                                                          | %       | ٨٣,٣٪ | ١٦,٧٪ |
| ٤-٣: تعرفت الصعوبات التي ستواجهني كمعلم في مهنة التكرارات التدريس.                                    | %       | ٢٨,٨٪ | ٧١,٢٪ |

## تابع / الجدول (٨)

## نتائج بنود السؤال الثالث المتعلق بتعريف المتعلم بمهنة التدريس

| من خلال مقرر مقدمة في برامج كلية التربية:                                                   | النتائج | نعم    | لا     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------|--------|
| ٣-٥: تعرفت الأخلاقيات التي يجب أن أتحدى بها كمعلم (العدالة، الاحترام، الالتزام... إلخ).     | %       | ٦٣,٩ % | ٣٦,١ % |
| ٣-٦: تعرفت عناصر مجتمع المدرسة (الإدارة، المعلمين، أولياء الأمور، التلاميذ... إلخ).         | %       | ٥٧,٩ % | ٤٢,١ % |
| ٣-٧: تعرفت مفهوم التنوع عند التلاميذ من حيث القدرات، التكرارات الثقافية، الاحتياجات... إلخ. | %       | ١٩,٨ % | ٨٠,٢ % |
| ٣-٨: تعرفت أثر الخبرات الشخصية والثقافية والاجتماعية التي يحملها التلميذ في تعلمه.          | %       | ٢٩,٢ % | ٧٠,٨ % |
| ٣-٩: تعرفت أهمية استخدامي للكمبيوتر والإنترنت في عملية التدريس.                             | %       | ٢٨,٩ % | ٧١,١ % |
| المجموع                                                                                     |         | ٣٨,١ % | ٦١,٩ % |

**الجزء الثاني: تقويم مدى استخدام الأساتذة للأنشطة التعليمية الداعمة للنظرية البنائية للتعلم.** يتكون هذا الجزء من عشرة بنود تقيس مدى استخدام الأساتذة الذين يدرسون مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" للأنشطة التعليمية الداعمة للنظرية البنائية للتعلم، التي تتبناها كلية التربية في جامعة الكويت والواردة في التوصيف العلمي المعتمد للمقرر.

**إجابة السؤال: هل يستخدم أساتذة المقرر الأنشطة التعليمية الداعمة لبيئة التعلم البنائية والواردة في التوصيف العلمي المعتمد للمقرر؟** جاءت نتائج هذا السؤال سلبية بشكل عام، ففي البند المتعلق بالزيارات الميدانية، أجابت ٥٦,٤ % من المتعلمات أنهن قد قمن بالفعل بزيارة أو زيارات ميدانية في أثناء دراستهن للمقرر في حين ذكرت بقية المتعلمات أنهن لم يقمن بأي زيارة ميدانية للمدارس في أثناء دراستهن لهذا المقرر. أما في البند الثاني المتعلق بكتابة التقارير، ذكرت ٣٧,٢ % فقط من المتعلمات أنهن قمن بكتابة تقرير لموقف



ميداني خلال دراستهن لهذا المقرر، إلا أن غالبية المتعلمات - (٦٢,٨٪) - ذكرن أنهن لم يقمن بكتابة أي تقرير عن موقف ميداني كجزء من متطلبات مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية". وفي البند المتعلق بإعداد فلسفة تربوية تنبع مما يقوم المتعلم بدراسته في مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية"، ذكرت نسبة كبيرة من المتعلمات (٨١,١٪) أنهن لم يقمن بإعداد فلسفتهن التربوية خلال دراستهن للمقرر. وعلى الرغم من أن الأفلام التعليمية وتحليلها هي جزء معتمد في الأنشطة المستخدمة في التوصيف العلمي لمقرر "مقدمة في برامج كلية التربية"، فإن النتائج جاءت سلبية إلى حد كبير في هذا البند؛ إذ أوضحت معظم المتعلمات (٩٨,٥٪) أنهن لم يشاهدن أو يقمن بتحليل أي فيلم تعليمي خلال دراستهن للمقرر. وعند سؤال المتعلمات حول مدى مشاركتهن في مناظرة أو مناظرات صفية، ذكرت نسبة كبيرة منهن (٨٢,٣٪) أنهن لم تتح لهن الفرصة للمشاركة في مناظرة صفية في أثناء دراستهن للمقرر. كما جاءت استجابات المتعلمات على البند المتعلق بإعداد الملف الإنجازي في غالبها سلبية، فقد أوضحت معظم المتعلمات - (٩٣,٥٪) - أنهن لم يبدأن في إعداد الملف الإنجازي خلال دراستهن للمقرر. ومن البنود التي جاءت إجابات المتعلمات فيها سلبية أيضاً البند الخاص بكتابة المذكرات التأملية؛ فقد ذكرت معظم المتعلمات - (٨٤,٨٪) - أنهن لم يقمن بكتابة أي مذكرة تأملية خلال دراستهن للمقرر. وكانت إجابات المتعلمات في البند المتعلق بالاطلاع على الدراسات التربوية المنشورة في المجالات العلمية سلبية أيضاً؛ حيث أوضحت ما نسبته (٢٣,١٪) فقط من المتعلمات أنهن قد اطلعن على نماذج من الدراسات التربوية المنشورة في المجالات العلمية كجزء من متطلبات المقرر. وتكررت الإجابات السلبية عند سؤال المتعلمات عن مدى قيامهن بإجراء مقابلات مع أفراد المجتمع المدرسي، فذكرت ١٤,٥٪ فقط منهن أنهن قد أجرين مقابلة مع أحد أفراد المجتمع المدرسي. وأخيراً، جاءت نتائج البند المتعلق بالتعلم التعاوني سلبية كذلك، فذكرت معظم المتعلمات - (٩٢٪) - أنهن لم تتح لهن الفرصة

للعمل مع زميلاتهن في مجموعات تعاونية في أثناء دراستهن لمقرر "مقدمة في برامج كلية التربية".

وبناء على النتائج السابقة، نجد أن الأساتذة الذين يقومون بتدريس مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" لا يستخدمون الأنشطة التعليمية الداعمة للنظرية البنائية للتعلم التي تتبناها كلية التربية في تدريس جميع مقرراتها، كما ورد في الإطار المفاهيمي للكلية؛ حيث جاءت نسبة تطبيق هذه الأنشطة التدريسية (١٩,٩٪) فقط. وكما هو واضح فإن الأساتذة لا يلتزمون تطبيق الأنشطة التدريسية التي تم اعتمادها في التوصيف العلمي الخاص بالمقرر؛ حيث كانت إجابات المتعلمات في الدراسة سلبية إلى حد كبير فيما يتعلق بإعداد الملف الإنجازي، والتعلم التعاوني، وكتابة المذكرات التأملية، والمشاركة في مناظرات صفية، وإعداد الفلسفة التربوية، وهي جميعها أنشطة معتمدة في التوصيف العلمي للمقرر. وجاءت إجابات المتعلمات لتوضح أن نشاط الزيارات الميدانية يكاد يكون النشاط الوحيد المستخدم بشكل مقبول في تدريس المقرر. يوضح الجدول (٩) نتائج بنود الجزء الثاني الخاص بتقويم مدى استخدام الأساتذة للأنشطة التعليمية الداعمة لبيئة التعلم البنائية في تدريس مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية".

### الجدول (٩)

نتائج بنود الجزء الثاني المتعلق بتقويم مدى استخدام الأساتذة للأنشطة الداعمة للنظرية البنائية للتعلم

| في أثناء دراستي لمقرر مقدمة في برامج كلية التربية:        | النتائج    | نعم  | لا   |
|-----------------------------------------------------------|------------|------|------|
| ١-٤: قمت بزيارة ميدانية واحدة على الأقل إلى إحدى المدارس. | التركرارات | ٧٧١  | ٥٩٦  |
|                                                           | ٪          | ٥٦,٤ | ٤٣,٦ |
| ٢-٤: قمت بكتابة تقرير عن موقف أو مواقف تربوية واقعية      | التركرارات | ٥٠٨  | ٨٥٩  |
| قمت بمشاهدتها (حصة دراسية مثلاً).                         | ٪          | ٣٧,٢ | ٦٢,٨ |
| ٣-٤: قمت بإعداد فلسفة تربوية خاصة بي.                     | التركرارات | ٢٥٩  | ١١٠٨ |
|                                                           | ٪          | ١٨,٩ | ٨١,١ |

## تابع / الجدول (٩)

## نتائج بنود الجزء الثاني المتعلق بتقويم مدى استخدام الأساتذة للأنشطة الداعمة للنظرية البنائية للتعليم

| لا    | نعم   | النتائج    | في أثناء دراستي لمقرر مقدمة في برامج كلية التربية:                                         |
|-------|-------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١٣٤٦  | ٢١    | ال تكرارات | ٤-٤: قمت بمشاهدة فيلم أو أفلام تعليمية وتحليلها.                                           |
| ٪٩٨,٥ | ٪١,٥  | ٪          |                                                                                            |
| ١١٢٥  | ٢٤٢   | ال تكرارات | ٥-٤: قمت بالمشاركة في مناظرة (مناظرات) تربوية في قاعة المحاضرة.                            |
| ٪٨٢,٣ | ٪١٧,٧ | ٪          |                                                                                            |
| ١٢٧٨  | ٨٩    | ال تكرارات | ٦-٤: قمت بالبداية في إعداد ملفي الإنجازي ووضعت فيه أفضل أعمالي (واجبات، تقارير... إلخ).    |
| ٪٩٣,٥ | ٪٦,٥  | ٪          |                                                                                            |
| ١١٥٩  | ٢٠٨   | ال تكرارات | ٧-٤: قمت بكتابة مذكرة أو مذكرات انعكاسية تأملية في أحد الموضوعات التي درستها.              |
| ٪٨٤,٨ | ٪١٥,٢ | ٪          |                                                                                            |
| ١٠٥١  | ٣١٦   | ال تكرارات | ٨-٤: قمت بالاطلاع على نماذج من الدراسات التربوية المنشورة والتعليق عليها برأيي الخاص.      |
| ٪٧٦,٩ | ٪٢٣,١ | ٪          |                                                                                            |
| ١١٦٩  | ١٩٨   | ال تكرارات | ٩-٤: قمت بإجراء مقابلة مع أحد أفراد المجتمع المدرسي (معلم، مدير، مدير مساعد، موجه... إلخ). |
| ٪٨٥,٥ | ٪١٤,٥ | ٪          |                                                                                            |
| ١٢٦٥  | ١٠٢   | ال تكرارات | ١٠-٤: قمت بالعمل مع مجموعة من زملائي ضمن مجموعة في الصف الدراسي (تعلم تعاوني في مجموعات).  |
| ٪٩٢,٥ | ٪٧,٥  | ٪          |                                                                                            |
| ٪٨٠,١ | ٪١٩,٩ | المجموع    |                                                                                            |

الجزء الثالث: تقويم مدى الاستفادة العامة من المقرر في تحديد التخصص واختيار التدريس مهنة. يتكون هذا الجزء من سؤالين فقط يقيسان مدى استفادة المتعلمين من مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" في تحديد التخصص المناسب لهم وكذلك تعرف مدى ملائمة مهنة التدريس لأهدافهم وطموحاتهم وشخصياتهم.

السؤال الأول: ما مدى استفادة المتعلمين من المقرر في اختيار التخصص الدراسي المناسب لهم؟ تفاوتت إجابات المتعلمات عند سؤالهن عن أثر هذا المقرر في اختيار التخصص، فقد أوضحت ٤٠,٤٪ من المتعلمات أن المقرر قد

ساعدهن في تحديد التخصص الدراسي المناسب، في حين ذكرت ٥٩,٦٪ من المتعلّقات أن المقرر لم يكن له دور فعال في مساعدتهن على اختيار التخصص الدراسي المناسب.

**السؤال الثاني:** ما مدى استفادة المتعلمين من المقرر في تحديد مدى ملائمة مهنة التدريس لهم؟ جاءت الإجابات عن هذا السؤال سلبية إلى حد كبير، فقد ذكرت أغلب المتعلّقات (٧٠,٢٪) أن مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" لم يساعدن في تعرف مدى ملائمة مهنة التدريس لهن. ومن جهة أخرى، وجدت ٢٩,٨٪ فقط من المتعلّقات أن المقرر قد ساعدن في تحديد مدى ملائمة مهنة التدريس لهن. وبناء على هذه النتائج، نجد أن مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" لم يحقق الأهداف الخاصة بمساعدة المتعلمين في اختيار التخصص الدراسي المناسب لهم، ولم يكن له أيضاً دور إيجابي في مساعدة المتعلمين على تحديد مدى ملائمة مهنة التدريس لأهدافهم وطموحاتهم وشخصياتهم. يوضح الجدول (١٠) نتائج بنود الجزء الخاص بتقويم الفائدة العامة من مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" في تحديد التخصص الدراسي واختيار التدريس كمهنة.

### الجدول (١٠)

#### نتائج بنود الجزء الثالث المتعلق بتقويم الفائدة العامة من المقرر

| لا    | نعم   | النتائج | ساعدني مقرر مقدمة في برامج كلية التربية على:                         |
|-------|-------|---------|----------------------------------------------------------------------|
| ٨١٥   | ٥٥٢   | النتائج | ١-٥: اختيار التخصص الذي أنوي الالتحاق به في كلية التكرارات التربوية. |
| ٥٩,٦٪ | ٤٠,٤٪ | ٪       |                                                                      |
| ٩٦٠   | ٤٠٧   | النتائج | ٢-٥: تحديد مدى ملائمة مهنة التدريس لأهدافي وطموحي التكرارات وشخصيتي. |
| ٧٠,٢٪ | ٢٩,٨٪ | ٪       |                                                                      |
| ٦٤,٩٪ | ٣٥,١٪ | المجموع |                                                                      |

#### مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" من حيث تحقيقه للأهداف التعليمية الموضوعة له، وتقويم الأنشطة التعليمية

المستخدمة والداعمة للنظرية البنائية للتعلم، وكذلك تقويم مدى استفادة المتعلمين منه في تحديد التخصص الدراسي واختيار التدريس كمهنة. وجاءت نتائج الدراسة لتوضح أن المقرر لا يحقق الأهداف التعليمية الموضوعة له بشكل جيد، خاصة في السؤال المتعلق بتعريف المتعلمين مهنة التدريس. وتتطابق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الشماع (٢٠١١) في دراستها بشأن عدم تحقيق محتوى المقرر الذي قامت بتقويمه مع الاتجاهات الحديثة في تدريس رياض الأطفال؛ مما يؤكد دور الدراسات التقويمية التي تجرى على المقررات الجامعية في تعرف مدى تحقيق هذه المقررات للأهداف الموضوعة لها. ويمكن تفسير هذا الضعف في تحقيق الأهداف التعليمية في مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" بالأسباب التالية: (١) عدم كفاية الوقت المخصص لتدريس المقرر، الذي يقتصر على ساعة واحدة فقط أسبوعياً في الفصل الدراسي الواحد؛ (٢) كثرة أعداد المتعلمين المسجلين في الشعب الدراسية حيث تجاوزت أعداد المتعلمين في بعض الشعب الدراسية للمقرر ما يزيد على ١٠٠ متعلمة؛ (٣) مستوى المحتوى العلمي للكتاب المقرر؛ إذ وجد الباحثان أن المعلومات التي يحتوي عليها الكتاب عامة؛ مما يؤثر على فهم المتعلمين واستفادتهم المحددة مما يقرؤون من مادة الكتاب العلمية.

وعند استعراض نتائج الجزء المتعلق بتقويم الأنشطة التعليمية المستخدمة للتحقق من مدى توافقها مع تطبيقات النظرية البنائية للتعلم وما جاء في التوصيف العلمي للمقرر، كانت توقعات الباحثين أن الأساتذة الذين يقومون بتدريس المقرر يستخدمون الأنشطة التعليمية والتدريسية البنائية التي وردت في التوصيف العلمي المعتمد لمقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" والتي تتوافق مع ما تعهدت به كلية التربية في إطارها المفاهيمي من ممارسات تركز حول المتعلم (جامعة الكويت - كلية التربية، ٢٠٠٦)، ولكن جاءت النتائج في هذا الجزء سلبية إلى حد كبير؛ حيث وجد الباحثان أن الأساتذة - بشكل عام - لا يطبقون الأنشطة الواردة في التوصيف العلمي للمقرر، ولا يستخدمون أيضاً التطبيقات التربوية التي تدعم النظرية البنائية للتعلم، التي تتبناها كلية التربية في

جامعة الكويت في أغلب ممارساتها التعليمية. وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في مجال تقويم المقررات الجامعية بشأن عدم كفاية الأنشطة التدريسية المستخدمة (التل، ٢٠١١؛ جناد، ٢٠١١)، مما يعزز من دور الدراسات التقييمية في تعرف مدى استخدام الأنشطة التدريسية الملائمة والكشف عن القصور أو الضعف في وسائل التدريس المستخدمة. وقد يعود هذا القصور في تطبيق أنشطة التعلم البنائية كذلك إلى عدم كفاية الوقت المخصص لمقرر "مقدمة في برامج كلية التربية"؛ مما يؤثر في أسلوب التدريس الذي يستخدمه الأساتذة رغبة منهم في الانتهاء من المحتوى العلمي المطلوب لأداء الاختبارات التقليدية في هذا المقرر.

وأثبتت النتائج في هذا الجزء أيضاً ما كان يردده المتعلمون الذين اجتازوا مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" من عدم استيعابهم لمفهوم الملف الإنجازي، الذي كان من صميم أهداف هذا المقرر؛ مما يثير التساؤلات حول مدى فعالية دور القائمين على تدريس المقرر في تعريف المتعلمين بمفهوم الملف الإنجازي ومساعدتهم على البدء في إعداد بوصفه جزءاً أساسياً من نظام تقويم المتعلم في كلية التربية. كما وجد الباحثان من خلال هذا الجزء أن مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" قائم على الأساليب التقليدية في التدريس، وهي تلك الأساليب التي رفضت كلية التربية في إطارها المفاهيمي العودة إليها، بل شددت على ضرورة التخلص منها في عمليتي التدريس والتقييم (جامعة الكويت - كلية التربية، ٢٠٠٦). ونجد هذه التقليدية في أسلوب التدريس من خلال اعتماد الأساتذة على الشرح والمناقشة الصفية بشكل عام في تدريس المقرر؛ فقد غابت أغلب الممارسات التطبيقية المرتبطة بالنظرية البنائية للتعلم داخل الصف الدراسي مثل المناظرات والتعلم التعاوني. كما وجد الباحثان أن هذا الضعف في الممارسات التدريسية لا يقتصر على ما يحدث في أسوار الجامعة، بل امتد ليشمل ضعفاً شديداً في التطبيقات الميدانية لما تتم دراسته في المقرر كالزيارات الميدانية وكتابة التقارير وكتابة المذكرات التأملية حولها وتحليل

الأفلام التعليمية. وبذلك، يمكن التوصل إلى أن تقييم المتعلم في مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" يعتمد - بشكل أساسي - على الاختبارات التحريرية التقليدية بنسبة عالية تقدر بـ ٧٠٪ كما جاء في التوصيف العلمي المعتمد للمقرر، ودرجات أخرى متفرقة بنسبة ٣٠٪ لأنشطة تعليمية غير معروفة لدى الباحثين، ولكنها - حتماً - لا تدرج ضمن الأنشطة التدريسية والتعليمية الداعمة للنظرية البنائية للتعلم ولا تلك التي وردت في التوصيف العلمي المعتمد للمقرر لدى كلية التربية في جامعة الكويت. وهذا بدوره يدعو إلى أهمية البحث عن طبيعة هذه الأنشطة التعليمية التي يستخدمها الأساتذة في تدريس المقرر، وإذا ما كانت هذه الأنشطة هي السبب الرئيس في الاستجابات السلبية للمتعلمين تجاه مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية".

وحول الفائدة العامة من المقرر، كانت توقعات الباحثين أن يكون المقرر في محصلته النهائية قد ساعد المتعلمين على تكوين تصور حول مدى ملائمة مهنة التدريس لهم بسبب طبيعته الخاصة كمقرر تمهيدي إلزامي يهدف إلى تعريف المتعلمين الدراسة الجامعية في كلية التربية وكذلك مهنة التدريس، غير أن النتائج جاءت لتوضح أن لمقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" دوراً ضعيفاً في تحقيق هذا الهدف. وهذه النتيجة تؤكد ما توصل إليه Almaraz, Bassett, & Sawyerr (2010) بشأن أهمية المقررات التمهيدية في تحديد اختيارات المتعلمين حول مدى ملائمة المهنة التي سيلتحقون بها لطموحاتهم وشخصياتهم. كما وجد الباحثان أن المقرر - على الرغم من احتواء الكتاب الخاص به على جزء يهدف إلى تعريف المتعلمين التخصصات الدراسية المختلفة التي تطرحها كلية التربية في جامعة الكويت، فإن عدداً كبيراً من المتعلمين وجدوا هذا المقرر غير مفيد في مساعدتهم على تحديد التخصص الدراسي المناسب لهم. وهذه المعطيات السلبية تثير التساؤلات حول القيمة الفعلية لمقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" وعن جدوى تدريسه بهذا الشكل مقررًا تمهيدياً وإلزامياً على جميع متعلمي كلية التربية.

## توصيات الدراسة:

بناء على نتائج هذه الدراسة، يقترح الباحثان عدداً من التوصيات التي من شأنها معالجة جوانب الضعف والقصور في مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" وذلك على النحو الآتي:

- أن تتم إعادة النظر في سلم التقديرات الخاص بمقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" من خلال الاستبدال بنظام التقدير (ناجح - غير ناجح) سلم التقديرات المعتاد في المقررات الجامعية، وهذا يتطلب بدوره تخصيص عدد من الوحدات الدراسية لهذا المقرر؛ مما قد يساعد في تحويله من مجرد مقرر عام يسهل اجتيازه بأقل جهد مطلوب من المتعلمين، إلى مقرر يتطلب اجتيازه بذل جهد من المتعلم في الدراسة واستيفاء المتطلبات والأنشطة المطلوبة منه بصورة جيدة.
- أن تتم مراجعة محتوى كتاب مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" وتحديثه ليشتمل على معلومات تتسم بالقيمة العلمية؛ لتساعد المتعلمين بشكل أفضل على اكتساب الأهداف التعليمية المتعلقة بالدراسة الجامعية، والنظام التربوي في الكويت، ومهنة التدريس أيضاً.
- أن تتم زيادة الوقت المخصص لتدريس مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" بواقع ساعتين أسبوعياً؛ مما يساعد في إتاحة الفرصة للأساتذة للقيام بأدوارهم بصورة أفضل، وتطبيق الأنشطة المطلوبة التي تدعم بيئة التعلم البنائية والواردة في التوصيف العلمي للمقرر.
- أن يتم عقد جلسة نقاشية مع الأساتذة الذين يدرسون مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" ومن يشرف عليهم من أعضاء هيئة تدريس، وعرض نتائج هذه الدراسة لمناقشتها والتباحث حول الأسباب التي أدت إلى هذه الاستجابات السلبية من المتعلمات تجاه المقرر.
- أن تقوم كلية التربية بعقد ورش عمل لتدريب الأساتذة كافة على كيفية



استخدام الممارسات التطبيقية الداعمة للنظرية البنائية للتعلم في تدريسهم للمقررات التي تطرحها كلية التربية.

- أن تتم مراجعة أساليب التقييم الخاصة بمقرر "مقدمة في برامج كلية التربية" والتركيز على التقييم القائم على أداء المتعلم بدلاً من الأساليب التقليدية المتمثلة في الاختبارات التحريرية، وذلك بتقليل درجات الاختبارات التقليدية والاستبدال بها أنشطة تقييمية تعتمد على أداء المتعلم.
- أن يتم عقد جلسات نقاشية مع المتعلمين المسجلين في مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية"؛ وذلك لتعرف الأسباب التي أدت إلى عدم استفادتهم من المقرر في تحديد التخصص الدراسي المناسب لهم على الرغم من احتواء المنهج المقرر على تفصيل بالبرامج والتخصصات المختلفة التي تقدمها كلية التربية في جامعة الكويت.
- وأخيراً، يجب التنويه بأن هذه الدراسة قد اقتصرت على المتعلمات المسجلات في مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية"، لذلك يقترح الباحثان على المهتمين القيام بإجراء دراسة أخرى يتاح فيها المجال لأساتذة المقرر لإبداء آرائهم وتوضيح الصعوبات والمشكلات التي تواجههم في تدريس المقرر؛ وذلك حتى يتم التوصل إلى وضع تصور شامل ودقيق حول مقرر "مقدمة في برامج كلية التربية".

## المراجع

### أولاً - المراجع العربية:

- أبو جراد، حمدي يونس؛ عليان، محمد محمد. (٢٠١٠). تقويم الاختبارات النهائية لمقرر علم النفس التربوي بجامعة القدس المفتوحة بفلسطين. **مجلة العلوم التربوية**. ١٨ (٢). ص ص ٢٢٥-٢٥٠.
- التل، وائل عبدالرحمن. (٢٠١١). مقرر أصول التربية الإسلامية في جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب: دراسة تقييمية. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. ٣٨ (١). ص ص ٣٢٥-٣٤٠.
- تيراب، آدم موسى. (٢٠١١). **تقويم برنامج إعداد معلم الفيزياء بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**. (رسالة ماجستير). متوفر من شبكة المعلومات العربية التربوية. (١٦٣١٣).
- جامعة الكويت - كلية التربية. (٢٠٠٦). **الإطار المفاهيمي لكلية التربية**. جامعة الكويت: المؤلف.
- جناد، روعة. (٢٠١١). واقع تدريس مقرر تقنيات التعليم كما يراه طلبة معلم صف وطلبة المناهج وتقنيات التعليم: دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة تشرين. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**. ٣٣ (٢). ص ص ١١-٢٠.
- الحجيلي، عبدالعزيز بن علي بن فهد. (٢٠١١). **تقويم برنامج الماجستير بقسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة**. **مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون**. ٣ (٣٤). ٣٨٤-٣٢١.
- السطري، رائد محمد. (٢٠١٠). **تقييم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبار الجيد**. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**. ٧ (٢) ص ص ١١٧-١٣٩.
- السهل، راشد؛ عبدالغفور، محمد. (ديسمبر ٢٠٠٧). **تجربة كلية التربية**

بجامعة الكويت في نيل الاعتماد الأكاديمي المؤسسي: دراسة حالة. ورقة مقدمة في المؤتمر التربوي الثاني للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. بيروت. لبنان.

– شحادة، يوسف يعقوب. (٢٠١١). دراسة تقويمية للكتب التربوية في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. (رسالة ماجستير). متوفر من شبكة المعلومات العربية التربوية. (١١٨٦٧).

– الشماع، جيهان طلعت محمد. (٢٠١١). تقويم محتوى مقرر صحة وتغذية الطفل للطالبة المعلمة بكليات رياض الأطفال في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة. (رسالة ماجستير). متوفر من شبكة المعلومات العربية التربوية. (١٣٥٩٥).

– اللقاني، أحمد حسين. (١٩٨٩). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.

– مكاي، أماني عبدالرحمن. (٢٠١٠). تقويم مقررات الإحصاء التربوي لطلاب الماجستير واستخدامها في تفسير نتائج البحوث: دراسة حالة بعض الجامعات السودانية. (رسالة دكتوراه). متوفر من شبكة المعلومات العربية التربوية. (١٣٢٠٥).

– نعمان، عنايات الخضر. (٢٠١٠). تقويم مقرر اللغة الإنجليزية مطلوب جامعي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: حالة كلية الموسيقى والدراما – قسم الموسيقى. (رسالة دكتوراه). متوفر من شبكة المعلومات العربية والتربوية. (١٣٢١٠).

## ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Almaraz, J., Bassett, J., & Sawyerr, O. (2010). Transitioning into a major: The effectiveness of an academic intervention course. *Journal of Education for Business*, 85(6), 343-348.

- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9-18.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Chinn, C. A., & Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science education. *Review of Educational Research*, 63, 1-49.
- Cozby, P. C. (2001). *Measurement concepts: Methods in behavioral research* (7th ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2nd ed.). Washington, D. C.: American Council on Education.
- Desforges, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge for teaching? *Learning and Instruction*, 5, 385-400.
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N., & Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455-465.
- Hughes, A. S., & Sears, A. (1996). Macro and micro level aspects of a programme of citizenship education research. *Canadian and International Education*, 25(2), 17-30.
- Hyslop-Margison, E., & Strobel, J. (2008). Constructivism and education: Misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43(1), 72-86.
- Keesler, V. A., Fermin, B. J., & Schneider, B. (2008). Assessing an advanced level introductory sociology course. *Teaching Sociology*, 36(4), 345-358.
- Knight, P. (2002). The Achilles' heel of quality: The assessment of student learning. *Quality in Higher Education*, 8, 107-115.
- Kraemer. K. L. (Ed.). (1991). *The information systems research challenge: Survey research methods* (Vol. 3). Boston, MA: Harvard Business School Press.

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leinhardt, G., McCarthy, Y. K., & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, 401-408.
- Lynch, B. K. (1996). *Language program evaluation: Theory and practice*. Cambridge: CUP.
- Moon, J. (1999). *Learning journal: A handbook for academics, students and professional development*. London: Kogan Page.
- Oxford, R. (1997). Constructivism: Shape-shifting, substance, and teacher education. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 35-66.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods* (2nd ed.). Thousand oaks, CA: Sage Publications.
- Pinsonneault, A., & Kraemer, K. L. (1993). Survey research methodology in management information systems: An assessment. *Journal of Management Information Systems*, 10, 75-105.
- Pitts, J., Coles, C., & Thomas, P. (2001). Enhancing reliability in portfolio assessment: Shaping the portfolio. *Medical Teacher*, 23, 351-356.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Rees, C. E., Shepherd, M., & Chamberlain, S. (2005). The utility of reflective portfolios as a method of assessing first year medical students' personal and professional development. *Reflective Practice*, 6, 3-14.
- Robinson, P. C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.
- Roth, W. M., & Tobin, K. (2005). *Teaching together, learning together*. New York: Peter Lang.
- Salant, P., & Dillman, D. A. (1994). *How to conduct your own survey*. New York: John Wiley and Sons.

- Schifter, D., & Simon, M. A. (1992). Assessing teachers' development of a constructivist view of learning. *Teaching and Teacher Education*, 8, 187-197.
- Stickel, S. A., & Waltman, J. (1994, February). *A practicum in school counseling: Using reflective journals as an integral component*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association, Sarasota, FL.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberma (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ward, B. B., Campbell, S. R., Goodloe, M. R., Miller, A. J., Kleja, K. M., Kombe, E. M., & Torres, R. E. (2010). Assessing a mathematical inquiry course: Do students gain an appreciation for mathematics? *Primus: Problems, Resources & Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 20(3), 183-203.